



Ujar Ki Hadjar:
Pendidikan dan Karakter Bangsa



Pembina

Hilmar Farid
Direktur Jenderal Kebudayaan

Pengarah

Triana Wulandari
Direktur Sejarah

Pimpinan Umum/Penanggung Jawab

Edy Suwardi
Kasubdit Internalisasi Nilai Sejarah

Dewan Redaksi

Agus Widiatmoko, Muhammad Iqbal, Herliswanny
Martin Suryajaya, Muhammad Fauzi

Editor Eksekutif

Kasijanto Sastrodinomo

Editor Bahasa Inggris

Astari Dania Ghassani

Staf Editor

Dian Andika Winda, Ratih Widiastuti, Purnawan Andra

Penanggung Jawab Laman

Finder Tendiardi

Mitra Bestari

Dr. Bondan Kanumyoso (Universitas Indonesia), Dr. Singgih Tri Sulistiyono (Universitas Diponegoro), Dr. Gusti Asnan (Universitas Andalas), Dr. Sri Margana (Universitas Gadjah Mada)
Dr. Usman Thalib (Universitas Pattimura)

Tata Letak/Design

Daniel Rudi, Fariz Muhammad Rizqi

Sekretariat

Zakiah Eggar Imani, Tita Chairunnisa

Sirkulasi dan Distribusi

Ganda Nainggolan, Samino

Alamat Redaksi

Direktorat Sejarah
Kompleks Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan
Gedung E, Lantai 9
Jalan Jenderal Sudirman - Jakarta 10270
Telpon : (021) 572 5540 ext 15
Faksimili : (021) 572 5044
Email : internalisasi.sejarah@gmail.com

Abad adalah jurnal ilmiah sejarah yang diterbitkan oleh Direktorat Sejarah, Direktorat Jenderal Kebudayaan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Jurnal ini dimaksudkan sebagai media pembahasan hasil penelitian ilmiah sejarah dan disiplin lain yang terkait dengan ilmu sejarah. Terbit dua kali setiap tahun, yaitu dalam Juni dan Desember

Kata Pengantar

Indonesia adalah bentang lanskap alam yang begitu fantastis dengan ribuan pulau yang tersebar di sepanjang 3200 mil melintasi garis khatulistiwa. Letak geografisnya ini menjadikannya sebagai negara tropis (kepulauan, bahari, maritim) dengan berbagai konsekuensi Antropologis kehidupan penduduknya. Teknologi pelayaran dan perkapalan yang berkembang di kepulauan ini, sudah tercatat sejak 5000 SM, dan sejak 1000 SM merajai bahkan menjadi andalan berbagai bangsa dunia untuk ekspedisi lautnya.

Potensialitasnya ini membuat Adrian Vickers (2009) menyebutnya sebagai sebuah entitas yang menyediakan wawasan tentang peradaban khas Asia Tenggara yang terwujud dalam teknologi, cara pikir, pola perilaku, hingga sistem-sistem kepercayaan dan bermasyarakat yang diterapkannya (hukum, ekonomi, politik dan diplomasi). Masyarakat bahari ini berhasil mendistribusikan bahasa, teknologi, seni, dan tradisi lainnya hingga ke separuh dunia, bahkan telah menciptakan globalisasi untuk pertama kalinya di bumi ini. Tema kemaritiman tersebut yang menjadi pilihan penulisan di dalam Jurnal Abad kali ini.

Jurnal Abad adalah wahana informatif persemaian gagasan dan penyebaran pengetahuan sejarah yang diterbitkan oleh Direktorat Sejarah, Direktorat Jenderal Kebudayaan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Pada terbitan kali ini menyajikan sejumlah artikel terpilih dari para penulis yang berkompeten di bidangnya yaitu Tri Patma Sari, A.A. Bagus Irawan, Muhammad Iskandar, Sarkawi B Husain, G. Ambar Wulan, Didik Prajoko, Ida Liana Tanjung dan Aldis Shanahan Raiputra Tannos Topik yang dipilih pun begitu beragam dan kaya mulai dari masalah perbatasan, hukum laut hingga tradisi perdagangan di berbagai wilayah Nusantara seperti Riau, Barus, Nunukan sampai Jawa dan Bali. Semua itu membuktikan keluasan teba pemikiran dan potensialitas makna bahari bagi kehidupan sosial masyarakat bangsa kita. Kami Berharap semoga yang tersaji ini membawa manfaat bagi pembaca dan meluaskan khazanah penulis sejarah kemaritiman di Indonesia.

Selamat Membaca.

Triana Wulandari
Direktur Sejarah



Daftar Isi

Volume 1 | Nomor 1 |
Juni 2017

Kata Pengantar [3]
Daftar Isi [4]

| | |
|------------------------|--|
| HAMID HASAN | Keragaman Pendidikan di Indonesia dari Masa ke Masa [5] |
| H.A.R. TILAAR | Pendidikan untuk Mengembangkan Identitas Bangsa [25] |
| HILMAR FARID | Agenda Dekolonisasi Kebudayaan Nasional dalam Perspektif Ki Hadjar Dewantara [34] |
| CAHYONO AGUS | Revitalisasi Ajaran Luhur Ki Hadjar Dewantara untuk Pendidikan Karakter bagi Generasi Emas sebagai Cucus Lampa Kebangkitan Nasional II Indonesia [Revitalization Ki Hajar Dewantara thought for character building] [51] |
| KI SUPRIYOKO | Perbandingan Konsep Pendidikan Tamansiswa Dengan Shanti Niketan Di India [67] |
| DONI KOESOEMA ALBERTUS | Penguatan Pendidikan Karakter dalam Pembelajaran Sejarah [80] |
| AGUS SUWIGNYO | Problematika Hulu-hilir dan Arah Kebijakan Pendidikan Guru Dulu dan Kini [94] |
| TYSON TIRTA | Pendekatan Sejarah Global dalam Usaha Memahami Proses Meng-Indonesia [107] |
| BERTHOLD SINAULAN | Pendidikan Karakter Melalui Gerakan Pramuka [Character Building Education Through Gerakan Pramuka] [119] |

Keberagaman Pendidikan di Indonesia dari Masa ke Masa

SAID HAMID HASAN
Universitas Pendidikan Indonesia
eshamidhasan@gmail.com

ABSTRAK Tulisan ini membahas perkembangan keberagaman pendidikan di Indonesia sejak keha diran sistem pendidikan Barat di Indonesia. Keberagaman pendidikan diartikan sebagai keberagaman dalam aspek pengelola, sistem pendidikan, dan sistem persekolahan. Metodologi untuk studi ini adalah studi dokumentasi, mengkaji baik sumber pertama maupun sumber kedua. Keberagaman pendidikan diawali oleh pemerintah kolonial Belanda yang memperkenalkan sistem pendidikan pribumi dan sistem pendidikan Eropa berdasarkan tujuan pendidikan yang berbeda untuk keduanya. Sejak kemerdekaan, sistem pendidikan berubah secara mendasar dan hanya dikenal satu sistem pendidikan nasional. Dalam sistem ini tidak dikenal perbedaan peserta didik berdasarkan status sosial, ekonomi ataupun budaya karena sebagaimana dinyatakan dalam Undang-Undang Dasar 1945 semua anak berhak mendapatkan pendidikan. Pada masa Orde Baru terjadi penyederhanaan sekolah di jenjang pendidikan menengah pertama yang hanya ada sekolah umum, sedangkan pada jenjang pendidikan menengah atas terdiri dari sekolah umum dan sekolah vokasi. Penyederhanaan di jenjang pendidikan tinggi terjadi pada lembaga pendidikan guru pada masa Reformasi. IKIP dan lembaga lain yang memiliki fungsi tunggal dikembangkan menjadi universitas dengan multifungsi termasuk menghasilkan guru. Keberagaman penyelenggara pendidikan terjadi baik dalam sekolah pemerintah maupun sekolah swasta. Penyelenggara jenjang pendidikan dasar dan menengah adalah Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, dan Kementerian Agama; penyelenggara pendidikan tinggi adalah Kementerian Riset, Teknologi dan Pendidikan Tinggi, dan Kementerian Agama. Latar belakang sejarah dan perbedaan dalam tujuan tampaknya menjadi dasar keberagaman tersebut.

KATA KUNCI keberagaman sistem, keberagaman sekolah, tujuan pendidikan.

ABSTRACT The present article discusses the development of educational diversity in Indonesia since the presence of western educational system in this country. Educational diversity is perceived as a variety of educational management, educational system, and school system. This study is a documentary study using primary and secondary resources. The emergence of educational diversity was initiated by the Dutch colonial government by introducing native educational system and European educational system, to serve the different purposes of the colonial government in terms of manpower. Since the independence, the schooling system has been totally and essentially changed from the dual colonial system to a single national educational system. There has been no different qualification for the participants

with regards to their social-economic-cultural status. As stated in the 1945 Constitution, every child has an equal opportunity to participate in education at any level. However, at the senior secondary level of education, schools are diverged into two categories – general high school and vocational high school – and this distinction is still applied up to the present. Higher educational institutions, especially the single model of teacher education called IKIP, was also simplified by raising its status to university and designating it to serve as a multi-purpose university resembling the system of teacher education in most other countries. The divergence in school ownership within government-owned and private-owned schools, still persists. In government-owned schools for primary and secondary levels there are schools under the management of the Ministry of Education and Culture and the Ministry of Religious Affairs, whereas for the tertiary level, there are universities and other tertiary educational institutions under the management of the Ministry of Religious Affairs, and the Ministry of Researcher, Technology and Higher Education. Historical background and the different purposes of the institutions are the underlying considerations for such a policy.

KEYWORDS diversity educational system, diversity schooling system, educational objectives.

Keberagaman dalam pendidikan merupakan konsep penting yang perlu mendapatkan perhatian serius karena pendidikan berhubungan dengan kepentingan individu warga negara, masyarakat, dan bangsa. Keberagaman pendidikan dapat diartikan sebagai keberagaman pelayanan pendidikan yang diberikan kepada kelompok masyarakat tertentu tetapi juga dapat diartikan sebagai keberagaman dalam mengembangkan proses pendidikan bagi siswa dalam satu kelas atau satu satuan pendidikan. Keberagaman dalam pengertian pertama merujuk pada perbedaan misi dan tujuan pendidikan yang dikembangkan oleh satuan pendidikan dilihat baik dari perspektif nasional maupun lokal. Keberagaman tersebut bertujuan melayani kebutuhan khas kelompok masyarakat tertentu. Jenjang pendidikan menengah, misalnya, secara konseptual mempersiapkan peserta didik untuk masuk ke dunia kerja di satu sisi, dan melanjutkan pendidikan ke jenjang yang lebih tinggi di sisi lain. Sebagai contoh, Sekolah Menengah Kejuruan merupakan lembaga pendidikan yang menyiapkan peserta didik masuk ke dunia

kerja dalam bidang vokasi tertentu yang memerlukan ketrampilan; sementara Sekolah Menengah Atas adalah lembaga pendidikan yang menyediakan sumber daya manusia untuk berbagai bidang pekerjaan ataupun mempersiapkan pendidikan ke jenjang selanjutnya. Bentuk keberagaman lain adalah lembaga pendidikan keagamaan yang melahirkan sekolah dengan misi agama yang lebih kental bila dibandingkan sekolah umum. Pondok pesantren, madrasah, seminari, dan sejenisnya, merupakan wujud keberagaman lembaga pendidikan yang ditawarkan kepada masyarakat.

Dilihat dari aspek pengelola atau kepemilikan lembaga pendidikan, maka dikenal sekolah negeri yang dikelola oleh pemerintah dan sekolah swasta yang dikelola oleh lembaga atau yayasan swasta. Keberagaman dalam pengelola sering terkait langsung dengan keberagaman dalam visi dan misi lembaga pendidikan yang dikelola. Dalam aspek pengelolaan ini terdapat keberagaman dalam orientasi terhadap pemerintah. Ada lembaga yang sepenuhnya tidak terkait dengan kebijakan pemerintah seperti pesantren, dan ada lembaga swasta

yang memiliki kaitan tertentu dengan pemerintah.

Tujuan, kurikulum, dan lembaga pengelola pendidikan, menjadi variabel yang digunakan untuk melakukan pengelompokan dalam pembahasan keberagaman. Selain itu, analisis kesejarahan digunakan untuk memahami perkembangan pendidikan dalam suatu periode tertentu. Di sini, pembagian periode tidak mengikuti pembabakan waktu sejarah Indonesia secara umum yang dimulai dari sejak terjadi aktivitas manusia di wilayah Nusantara, melainkan sejak dikenal sistem persekolahan model pendidikan Barat yang diperkenalkan pemerintah kolonial Hindia Belanda. Awal abad ke-20 digunakan sebagai patokan karena keberagaman pendidikan yang paling mencolok diawali oleh sistem persekolahan yang dikembangkan pemerintah kolonial pada masa itu. Keberagaman yang terjadi secara internal dalam sistem pemerintahan kolonial dan yang terjadi dalam praktik pendidikan dibandingkan dengan sistem yang telah dikembangkan sendiri oleh orang Indonesia dalam bentuk pendidikan keagamaan ataupun pendidikan sekular keindonesiaan.

Sebelumnya, dalam masyarakat Indonesia telah berkembang sistem pendidikan yang berbeda dari sistem pendidikan Barat (Departemen Pendidikan dan Kebudayaan 1996: 3–10). Tujuan pendidikan yang dikembangkan masyarakat Indonesia waktu itu untuk menghasilkan kualitas manusia yang beragama sesuai dengan misi sekolah penyelenggaranya (Departemen Pendidikan dan Kebudayaan 1996: 3–10; Nasution 2008: 5). Masyarakat yang memiliki pemahaman dan mampu menjalankan ibadah agamanya merupakan tujuan utama selain menghasilkan kelompok cendekia dalam agama atau ulama untuk membina

umat dan mengembangkan pemikiran dalam banyak aspek keagamaan. Pusat-pusat pendidikan Hindu, Buddha dan Islam didirikan oleh kalangan terpelajar, bukan penguasa, untuk melayani kebutuhan masyarakat tersebut.

Keberagaman yang terbentuk karena perbedaan tujuan, pengelola, dan kelompok peserta didik menerobos unsur waktu hingga kehidupan masa kini. Keberagaman tersebut kemudian diperkuat oleh berbagai teori dalam pendidikan dan psikologi belajar. Selain keberagaman yang ditentukan oleh faktor-faktor tersebut, terjadi pula keberagaman yang disebabkan oleh keberagaman cara dan kecepatan belajar serta minat peserta didik. Oleh karena itu, keberagaman dunia pendidikan berkenaan dengan keberagaman kelembagaan pendidikan, selain keberagaman dalam proses pendidikan. Tulisan ini membatasi diri pada keberagaman dalam bentuk-bentuk sekolah dan tidak berkenaan dengan keberagaman dalam proses pendidikan.

Tulisan ini merupakan hasil dari studi literatur dan dokumen. Yang dikaji adalah dokumen kurikulum yang pernah diterbitkan di Indonesia oleh kementerian urusan pendidikan yang kini disebut Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Dokumen tersebut dikembangkan oleh direktorat masing-masing sekolah—Sekolah Dasar (SD), Sekolah Menengah Pertama (SMP), Sekolah Menengah Atas (SMA), dan Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)—hingga 1975 dan kemudian oleh Pusat Kurikulum dan Perbukuan (sebutan sebelumnya Pusat Kurikulum). Selain dokumen kurikulum, dikaji pula peraturan negara berupa Ketetapan Majelis Permusyawaratan Rakyat, dan materi khusus mengenai masa pendudukan Jepang yaitu dokumen *Jawa ni okeru Bunkyô no Gaikyô*, yang digunakan oleh

Kurasawa untuk menulis disertasinya. Analisis autensitas dokumen dilakukan dengan melihat kelembagaan yang menerbitkan dokumen tersebut. Kajian dokumen dilengkapi dengan sumber dari literatur yang terkait.

Pembahasan tentang keberagaman pendidikan di Indonesia ini dibagi atas keberagaman pada masa kolonial, masa Orde Lama dan Orde Baru, dan masa Reformasi. Masa pendudukan Jepang dibahas secara singkat karena mengubah kebijakan pemerintah Hindia Belanda sebelumnya dalam keberagaman peserta didik.

KEBERAGAMAN PENDIDIKAN PADA MASA KOLONIAL

Sistem pendidikan Barat yang dikembangkan di Indonesia terutama sejak kedatangan bangsa Eropa, menambah bentuk keberagaman yang sudah terjadi dalam dunia pendidikan Indonesia. Pendidikan yang dibawa bangsa Belanda bahkan menjadi sumber keberagaman dunia pendidikan Indonesia ketika diperkenalkan sistem pendidikan khusus untuk pribumi dan untuk nonpribumi —orang Eropa dan Cina. Sistem persekolahan dan pendidikan yang dikenal di Indonesia pada saat ini mulai dikembangkan pada zaman pemerintahan kolonial Hindia Belanda sebagai akibat dari Politik Etis (Kartodirdjo 2015: 36–8). Melalui Politik Etis, Pemerintah Kolonial mencoba membangun image baru kebijakan politiknya di Tanah Jajahan, yakni dari politik yang semata-mata eksploitatif menjadi kolonialisme yang humanistik. Dengan warna kolonialisme baru itu Pemerintah Belanda ingin menunjukkan bahwa kekuasaannya di Indonesia tidak hanya untuk meraup keuntungan ekonomi tetapi juga ingin memberi “sesuatu” kepada

rakyat Indonesia. Sifat “etis” dalam politik tersebut menunjukkan bahwa Pemerintah Belanda melalui pemerintahan kolonialnya ingin memikul tanggung jawab membangun kehidupan sosial dan ekonomi masyarakat Indonesia. Pada kenyataannya, kebijakan baru pendidikan itu tidak lepas dari kepentingan sosial, ekonomi, dan politik bangsa Belanda walaupun masyarakat Indonesia, dalam tingkat tertentu, juga mendapat keuntungan. Lahirlah golongan terpelajar pribumi, misalnya, menjadi suatu kesadaran dan kekuatan baru akan keberadaan bangsa Indonesia. Politik Etis memiliki tiga program yaitu irigasi, transmigrasi, dan pendidikan. Ketiganya dianggap sebagai kebijakan penting “membalas budi” kepada rakyat Indonesia yang telah memberikan banyak kekayaan bagi bangsa Belanda. Kebijakan dalam irigasi dan transmigrasi mengalami pasang-surut baik pada masa pemerintahan kolonial maupun pada masa Indonesia merdeka. Sementara itu, pendidikan sebagai sesuatu yang mendasar bagi pembangunan nilai-nilai manusia dan kemanusiaan mendapat perhatian khusus karena mendapatkan dukungan dari banyak organisasi masyarakat bangsa Indonesia, dan menjadi salah satu bentuk keberagaman yang timbul pada masa pemerintahan kolonial.

Pada dasarnya, sistem pendidikan dan persekolahan Barat di Indonesia bukan diawali dari kelahiran Politik Etis. Sebelum itu, pemerintah kolonial telah mendirikan berbagai sekolah di berbagai tempat di Indonesia. Peraturan pendidikan dasar untuk masyarakat yang dilaksanakan pemerintahan kolonial Hindia Belanda pertama kali dikeluarkan pada 1848, dan disempurnakan pada 1892. Pada 1848, ditetapkan bahwa pendidikan dasar harus ada pada setiap keresidenan, kabupaten, kawedanaan, atau

pusat-pusat kerajinan, perdagangan, atau lokasi lain yang dianggap perlu bagi masyarakat (Departemen Pendidikan dan Kebudayaan 1996: 13–24), jauh sebelum Politik Etis. Berdasarkan keputusan pemerintah pada 1878, pemerintah kolonial mendirikan Mosvia (Middelbare Opleiding School voor Inlandsche Ambtenaren atau sekolah menengah bagi pegawai pribumi) di Bandung (Deenik, Zandvoort, Sadikin, t.t. :7).

Sebelumnya, ketika bangsa Portugis menguasai Maluku mereka telah mendirikan sekolah. Sejalan dengan tujuan penjajahan Portugis yang tidak hanya mencari kekayaan tetapi juga penyebaran agama, sekolah yang mereka dirikan terutama untuk mendidik generasi muda menjadi pemeluk Katolik. Sifat penjajahan Portugis yang sangat diwarnai oleh misi agama Katolik menjadi dasar strategi penjajahan mereka untuk menghasilkan generasi muda yang menganut Katolik dan masyarakat keturunan Portugis yang Katolik. Demikian pula VOC (Vereenigde Oost-Indische Compagnie) yang merupakan badan usaha dagang Belanda juga mendirikan sekolah dengan misi Protestan (Nasution 2008: 10). Sekolah pertama didirikan di Ambon pada 1607 kemudian diperluas dengan pembentukan sekolah yang memiliki misi serupa di berbagai wilayah di Maluku.

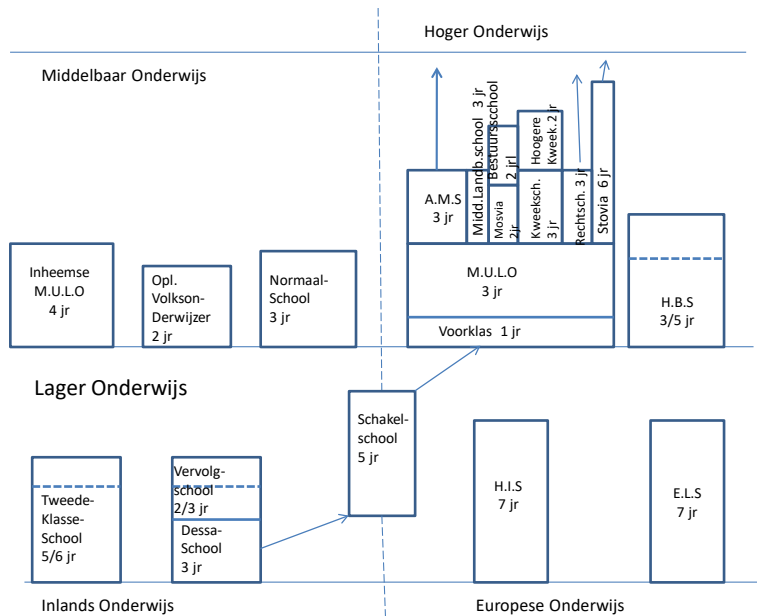
Pada masa awal kekuasaan VOC, pada 1630, di Batavia dibuka sekolah dengan pelajaran utama membaca, menulis, berhitung ditambah dengan pendidikan agama Kristen seperti “memupuk rasa takut kepada Tuhan, dasar-dasar agama Kristen, berdoa, bernyanyi, pergi ke gereja, mematuhi orang tua, penguasa dan guru” (Nasution 2008: 5). Kebijakan pendidikan VOC pada masa itu tidak sepenuhnya memisahkan sekolah untuk anak-anak Eropa dengan pribumi dengan menyamakan statusnya dengan

orang Eropa. Mereka bersekolah bersama terutama disebabkan oleh jumlah anak Eropa yang terbatas dan misi penyebaran agama Kristen (Nasution 2008: 6; Djumhur dan Danasuparta 1976: 116) yang ditujukan kepada anak pribumi dan mestizo (berayah atau beribu orang Eropa). Pada 1817, sekolah pertama yang didirikan Pemerintah Hindia Belanda bagi anak-anak Belanda dan Eropa lainnya dibuka di Batavia dan di berbagai kota di Pulau Jawa (Nasution 2008:9). Untuk anak Indonesia didirikan sekolah Kelas Dua (*Tweede Klasse-school* atau *sekolah angka loro*), Sekolah Desa (*Dessa-school*), dan Sekolah Rakyat (*Vervolg-school*). Ketiganya dalam kelompok *lager onderwijs* atau sekolah dasar.

Berdasarkan persekolahan yang sudah didirikan, pemerintah kolonial Belanda kemudian mengembangkan jalur pendidikan pribumi (*Inlandse onderwijs*) dan jalur pendidikan Eropa (*Europese onderwijs*). Jalur pendidikan pribumi sepenuhnya untuk orang Indonesia dari jenjang pendidikan dasar hingga menengah (*middlebaar onderwijs*). Sebagian dari jalur pendidikan Eropa hanya untuk anak Belanda dan bangsa Eropa lain serta keturunan Arab dan Cina, sebagian yang lain untuk pribumi. Sekolah dalam jalur pendidikan Eropa menggunakan bahasa Belanda sebagai bahasa pengantar.

Sistem persekolahan tingkat dasar dan menengah secara keseluruhan terlihat pada Gambar 1 sebagaimana dikemukakan Poeze (1982: xx).

Dari diagram tersebut tergambar dengan jelas bahwa sistem pendidikan yang dibangun pemerintah kolonial memisahkan antara pendidikan untuk orang Indonesia (pribumi) dengan orang Eropa. Sistem pendidikan tersebut terbagi atas jalur pendidikan orang Eropa dengan sistem persekolahan



Sumber: Poeze (1982:xx)

yang serupa di Negara Belanda, dan jalur pendidikan untuk orang Indonesia dengan sistem persekolahan yang dikembangkan khusus. Dalam jalur pendidikan orang Eropa dikenal *basis onderwijs* atau pendidikan dasar 8 tahun dengan bahasa pengantar bahasa Belanda. Pendidikan dasar 8 tahun ini masih digunakan dalam sistem persekolahan di Negeri Belanda hingga kini. Tamatan *basis onderwijs* ini melanjutkan pendidikan mereka ke *Hogere Burger School*.

Telah disebutkan, bagi orang Indonesia tersedia sistem persekolahan pendidikan pribumi. Dalam sistem persekolahan ini terdapat Sekolah Desa atau sekolah *angka loro* yang menyiapkan tamatannya bekerja sebagai tenaga teknis terampil dalam mencatat, menghitung barang dagangan dan juru tulis di lembaga pemerintah kolonial Belanda pada jenjang pekerjaan bawah yang memerlukan keterampilan baca, tulis, hitung. Dalam sistem jalur pendidikan pribumi sekolah ini dikenal Sekolah Kelas Dua yang berlangsung selama 5–6 tahun. Selain itu, ada Sekolah Rakyat yang ber-

langsung selama 2–3 tahun dan Sekolah Desa yang berlangsung selama tiga tahun. Bagi yang akan melanjutkan ke jenjang pendidikan menengah tersedia MULO (*Meer Uitgebreid Lager Onderwijs* atau sekolah menengah pertama) untuk pribumi yang memiliki masa belajar empat tahun. Muhammadiyah termasuk organisasi bangsa Indonesia yang pertama memiliki MULO, Sekolah Lanjutan dua tahun (*Opleiding Volksonderwijzer*) dan juga Sekolah Guru (Normal-school) tiga tahun. Bagi mereka yang tidak melanjutkan dalam sistem pendidikan pribumi dan ingin melanjutkan sekolah ke sistem Pendidikan Eropa diwajibkan mengikuti pendidikan antara di sekolah yang disebut *schakel-school* selama lima tahun. Tamat dari *schakel-school* mereka masih harus menempuh pendidikan awal satu tahun (*voorklas*) sebelum diterima di MULO dalam sistem pendidikan Eropa.

Dalam sistem pendidikan Eropa terdapat *Hollandsch Inlandsche School* (HIS) untuk pribadi dengan bahasa pengantar Belanda dan masa pendidikan tujuh ta-

hun. Sejalan dengan HIS, pemerintah kolonial mendirikan sekolah khusus bagi anak Belanda dan Eropa yang lain, dan bangsa asing Asia, di sekolah yang disebut *Europesche Lagere School* (ELS), berbahasa pengantar bahasa Belanda dan berlangsung selama tujuh tahun. Tamatan HIS kemudian memperjuangkan sekolah lanjutan pada masa pemerintahan kolonial. Walaupun keduanya menggunakan bahasa Belanda sebagai bahasa pengantar, HIS dan ELS berbeda dalam penghargaan dan peserta didik yang diterima.

Pada masa pemerintahan Gubernur Jenderal Idenburg, tamatan HIS yang berkeinginan melanjutkan pendidikan dalam sistem pendidikan Eropa dikabulkan berdasarkan surat Direktur Pendidikan dan Agama G. A. J. Hazeu (van der Waal 1963: 227). Pada 1914, Gubernur Jenderal menyetujui penggabungan kursus-kursus yang semula merupakan bagian dari ELS menjadi MULO sebagai sekolah yang berdiri sendiri lepas dari ELS, dikukuhkan berdasarkan *Indische Staatsblad*¹ 1914 Nomor 447 juncto Nomor 672 dan 687 tentang *Reglement op de openbare scholen van voortgezet en uitgebreid lager onderwijs in Nederlands Indie* (van der Waal 1963: 230). Nama lembaga ini tidak disebut school ‘sekolah’ sebagaimana lembaga pendidikan yang lain, dan dianggap hanya sebagai perluasan pendidikan dasar. Lama pendidikan, kualitas dan status MULO kemudian dianggap setara dengan sekolah menengah. Kebijakan Pemerintah Indonesia yang menempatkan SMP sebagai bagian dari pendidikan dasar

¹ *Indische Staatsblad* masih berlaku dalam sistem hukum Indonesia hingga kini, disebut Lembaran Negara yang mencatat produk suatu undang-undang. Sebuah undang-undang baru dinyatakan resmi berlaku setelah tercatat dan diundangkan dalam Lembaran Negara. Lembaran Negara ditandatangani oleh Sekretaris Negara (sebelumnya oleh Menteri Kehakiman) dan diberi nomor khusus.

tampaknya memiliki akar masa lalu dari konsep pendidikan masa kolonial tersebut.²

Pada jenjang pendidikan menengah, sebagaimana dalam sistem pendidikan di tingkat dasar, pemerintah kolonial Belanda membangun sistem pendidikan masyarakat Indonesia dan sistem pendidikan Eropa. Untuk jalur pendidikan sistem Indonesia dikenal tiga jenis sekolah yang telah disebutkan yaitu MULO pribumi, Sekolah Lanjutan dua tahun, dan Sekolah Guru tiga tahun. Dalam sistem pendidikan Eropa didirikan *Algemeene Middlebare School* (AMS), sekolah kejuruan termasuk Sekolah Pertanian, Sekolah Hukum, Sekolah Guru (*kweekschool*), dan Kedokteran (*School tot Opleiding van Indische Artsen, Stovia*) selama enam tahun dan dikenal dengan nama Sekolah Dokter Jawa (seharusnya dokter Indonesia karena yang digunakan kata *indische*). Selain itu, pemerintah kolonial mengembangkan Mosvia dengan masa pendidikan dua tahun yang menghasilkan pangreh praja bagi pemerintahan kolonial Belanda.

Sementara itu, keberadaan berbagai pendidikan berbasis agama seperti madrasah atau pesantren berbasis agama Islam, pusat-pusat pendidikan agama Hindu dan Buddha, yang umumnya dibangun oleh komunitas dalam masyarakat Indonesia, terus berlanjut. Dalam lembaga pendidikan agama Islam, peserta didik terbuka untuk belajar membaca Quran, hadis, dan lainnya namun bukan khusus untuk menjadi ulama. Akan halnya pendidikan agama Hindu dan Buddha ditujukan terutama bagi mereka yang akan menjadi pemimpin keagamaan semisal pendeta untuk kepentingan upacara agama dan pembinaan umat. Sementara itu,

² Pada banyak negara Eropa, negara-negara bagian Amerika Serikat, Australia, dan Asia, SMP atau *Junior High School* merupakan bagian dari *Secondary Education* (Pendidikan Menengah), bukan Pendidikan Dasar.

bentuk pendidikan madrasah yang menggunakan kelas dan bangku semakin berkembang di berbagai wilayah di Indonesia.

Sebagian dari sistem pendidikan swasta yang dikembangkan oleh kelompok masyarakat Indonesia mengikuti pola pendidikan kolonial, sebagian yang lain mengembangkan model pendidikan sendiri. Berbeda dari sistem pendidikan yang dikembangkan pemerintah kolonial, sistem pendidikan yang dikembangkan oleh kelompok masyarakat Indonesia memiliki ciri kemandirian yang bebas dari pengaruh dan peraturan pemerintah kolonial. Kemandirian tersebut menyebabkan mereka berselisih paham terhadap pemerintah kolonial mengenai cara pandang tentang masyarakat Indonesia. Di antara sekolah yang diselenggarakan oleh kelompok masyarakat Indonesia sendiri adalah Muhammadiyah yang didirikan oleh K. H. Ahmad Dahlan pada 1912 dalam gabungan yang kuat antara pendidikan agama dan pengetahuan umum. Menyusul Taman Siswa yang didirikan Ki Hadjar Dewantara pada 1922 yang memiliki pendidikan bernuansa kental nasionalisme dengan jenjang pendidikan Taman Indria (Taman Kanak-kanak), Taman Muda (setingkat SD), Taman Dewasa (SMP), dan Taman Madya (SMA). Di berbagai wilayah, muncul bermacam sekolah yang didirikan oleh orang Indonesia dengan maksud memajukan kehidupan masyarakat. Sekolah-sekolah itu memiliki tujuan yang berbeda dan memiliki prinsip dan proses pembelajaran yang berbeda pula. Pada 1926, Syafei mendirikan *Indonesisch Nederlandsche School* di Kayutanam yang memiliki prinsip pendidikan yang berbeda dari sekolah yang dikembangkan pemerintah kolonial (Departemen Pendidikan dan Kebudayaan 1996: 42–9).

Tujuan utama sekolah-sekolah yang

diprakarsai orang Indonesia tersebut bukan untuk menghasilkan tenaga kerja yang diperlukan administrasi pemerintahan kolonial ataupun golongan terpelajar yang berorientasi pada cara berpikir atau kaidah perilaku Eropa. Pendidikan yang mereka didirikan sepenuhnya untuk orang Indonesia sebagai suatu misi suci masyarakat Indonesia sendiri. Sekolah lain berdasarkan agama Islam, antara lain Madrasah Maslurah (1912) di Tanjung Pura, Taswirul Afkar (1916) di Jawa Timur, Madrasah Sa'adah Abadiyah (1930) di Aceh sejumlah lainnya di berbagai wilayah Indonesia (Departemen Pendidikan dan Kebudayaan 1996: 46–7). Sayangnya, tidak semua anak-anak dari keluarga muslim dapat mengenyam pendidikan ini karena beberapa alasan. Selain keterbatasan jumlah pesantren dan madrasah, banyak di antara orang tua muslim tersebut tidak terlalu kuat keyakinan beragamanya sehingga bagi mereka yang penting anak-anak mereka bisa membaca Quran dan mengerjakan salat.

Di kalangan umat Hindu, pendidikan pada masa itu masih menjadi milik utama kasta Brahmana dan ksatriya. Jumlah golongan Hindu yang besar adalah waisya dan sudra tetapi akses mereka bersekolah sangat kecil karena pendidikan yang tersedia bernapaskan agama. Situasi itu merupakan gambaran umum bagi kelompok agama mana pun yang menempatkan pendidikan sebagai sesuatu yang mahal dan istimewa. Lagi pula, selain pendidikan yang dikembangkan pemerintah kolonial yang didasarkan pada kebutuhan tenaga kerja di pemerintahan, pendidikan yang dikembangkan masyarakat tidak berorientasi pada pekerjaan tetapi pada kualitas manusia atau seni—yang kini dikenal sebagai lapangan kerja tidak formal, pendidikan dilakukan secara individual. Proses pendidikan di-

dasarkan pada pengalaman atau kebutuhan masyarakat untuk melestarikan nilai-nilai agama, sosial dan budaya setempat.

Untuk mempersiapkan tenaga kerja baik dalam pertukangan maupun perdagangan—yang biasanya merupakan pekerjaan turun-temurun—dikembangkan pendidikan nonformal. Setelah selesai dari kegiatan pendidikan, “lulusan” bisa langsung kerja untuk mendapatkan penghasilan tanpa perlu surat bukti kemampuan seperti ijazah apalagi surat tanda kompetensi. Pada jenis pekerjaan tertentu terutama yang memerlukan modal seperti bisnis, kerajinan dan seni, biasanya dilakukan dalam lingkaran keluarga dari generasi ke generasi. Ini adalah bentuk pendidikan nonformal yang tidak berstruktur sekolah dan merupakan bentuk pendidikan nonformal yang sesungguhnya, tidak ada jenjang dan dilakukan oleh seseorang yang sangat terampil dalam bidangnya berdasarkan pengalaman. Keberadaan pendidikan tanpa lembaga formal itu berlangsung hingga masa kini dalam bidang-bidang yang memang khas.

Pada masa pendudukan Jepang dapat dikatakan tidak ada perubahan yang mendasar dalam sistem persekolahan untuk masyarakat Indonesia kecuali penutupan terhadap sekolah sistem Eropa. Kekuasaan pendudukan militer Jepang tidak sempat mendirikan pemerintahan sipil di Indonesia. Lagi pula kekuasaan militer Jepang terbagi atas kekuasaan Angkatan Darat dan Angkatan Laut. Masa kekuasaan yang singkat dan kebutuhan akan sumber alam untuk melanjutkan Perang Asia Timur Raya membuat Jepang tidak banyak waktu untuk mengubah sistem pendidikan yang sudah ada. Sekolah yang sudah ada sejak masa pemerintahan kolonial Belanda dilanjutkan dengan perubahan utama pada kurikulum dan peserta didik. Tidak

ada lagi sistem dualisme pendidikan yang dikembangkan pada masa pemerintahan kolonial Belanda. Semua sekolah terbuka untuk penduduk Indonesia, bahasa Belanda diganti bahasa Jepang, bahasa Indonesia diizinkan untuk diajarkan, pelajaran sejarah bangsa Belanda diganti sejarah Jepang. Jepang menganggap diri sebagai “saudara tua” dan rakyat Indonesia harus mendukung Perang Asia Timur Raya menjadi doktrin kurikulum yang sangat menonjol. Namun, berdasarkan dokumen *Jawa ni okeru Bunkyô no Gaikyô* (Kurasawa 1991), sebutan MULO masih digunakan dalam dokumen pendidikan di Pulau Jawa pada waktu itu. Keberagaman yang terjadi pada masa itu masih tetap pada pola sekolah pemerintah (di bawah kendali pendudukan militer Jepang) dan sekolah swasta, terutama yang bernapaskan keagamaan, yang didirikan masyarakat Indonesia.

KEBERAGAMAN PENDIDIKAN PADA MASA ORDE LAMA DAN ORDE BARU

Sistem persekolahan untuk masyarakat Indonesia yang dikembangkan pada masa pemerintahan kolonial Belanda dapat dikatakan tidak mengalami perubahan yang mendasar ketika Indonesia mencapai kemerdekaannya. Struktur sekolah dari Sekolah Rakyat (kemudian menjadi Sekolah Dasar) hingga sekolah menengah pertama dan menengah atas pada dasarnya masih sama dengan yang berlaku pada masa kolonial. Berdasarkan Pengumuman Bersama Kementerian Pendidikan, Pengajaran dan Kebudayaan, dan Kementerian Pembangunan dan Pemuda No. 1 Tahun 1948 didirikan SMP dan Sekolah Guru Laki-laki (Departemen Pendidikan dan Kebudayaan 1996: 93). Sekolah-sekolah kejuruan pada jenjang ini seperti Sekolah Teknik, Seko-

lah Menengah Ekonomi Pertama, Sekolah Guru B, dan banyak sekolah kejuruan lain yang sudah ada tetap dilanjutkan.

Keadaan yang sama terjadi pula pada jenjang pendidikan menengah atas. Di jenjang ini terdapat Sekolah Menengah Atas sebagai nama baru eks AMS. Selain itu banyak sekolah kejuruan yang didirikan pada masa kolonial masih terus dipertahankan dengan nama Indonesia seperti Sekolah Menengah Ekonomi Atas, Sekolah Guru Atas, Sekolah Menengah Olahraga Atas, Sekolah Pertanian Menengah Atas, Sekolah Menengah Hukum, dan sebagainya. Khusus SMA, hingga 1960-an terdiri atas SMA A (Bahasa), SMA B (Ilmu Pasti dan Alam), dan SMA C (Ekonomi) dalam bangunan dan manajemen sekolah yang terpisah, bukan merupakan jurusan ataupun bidang peminatan pada suatu satuan pendidikan (Sjamsuddin, Kosoh, Hasan, 1993: 15).

Terdapat perbedaan mendasar antara kurikulum sekolah pada masa Indonesia merdeka dengan zaman penjajahan sebelumnya. Mata pelajaran yang terkait dengan Belanda dan Jepang diganti dengan mata pelajaran untuk membangun masyarakat Indonesia merdeka. Mata pelajaran Ilmu Bumi Indonesia, Sejarah Indonesia, dan Bahasa Indonesia, misalnya, menggantikan mata pelajaran geografi Belanda, Sejarah Belanda, dan Bahasa Belanda. Mata pelajaran lain seperti Agama dijadikan mata pelajaran wajib bagi pemeluk agama masing-masing. Sebelumnya, mata pelajaran agama merupakan pilihan berdasarkan persetujuan orang tua siswa. Mata pelajaran dalam kelompok eksakta seperti berhitung, aljabar, ilmu ukur, ilmu alam (fisika), ilmu hayat (biologi) tidak berubah kecuali pokok bahasannya. Hingga awal 1960-an, banyak buku pelajaran dalam kelompok pengeta-

huan eksakta masih digunakan di pelbagai sekolah yang sama pada masa kolonial Belanda (Hasan 2017: 30).

Perubahan yang mendasar adalah perubahan penggunaan bahasa Belanda sebagai bahasa pengantar sejak tahun ajaran 1951. Berdasarkan Undang-Undang tentang Pendidikan dan Pengajaran yang dinyatakan berlaku pada 1950 ditetapkan bahwa bahasa pengantar adalah bahasa nasional. Struktur sekolah, seperti telah dikemukakan, berlangsung hingga masa Orde Lama berakhir. Pada masa Orde Baru terjadi penyederhanaan dalam struktur persekolahan dan jenjang pendidikan. Jenjang pendidikan tetap terbagi atas jenjang pendidikan dasar, pendidikan menengah, dan pendidikan tinggi. Sebutan Sekolah Rakyat diganti menjadi Sekolah Dasar, sekolah-sekolah kejuruan pada jenjang pendidikan menengah pertama dihapus dan hanya ada SMP yang kemudian disebut Sekolah Lanjutan Tingkat Pertama. Pada jenjang pendidikan menengah atas terjadi penyederhanaan sebutan sekolah kejuruan menjadi Sekolah Menengah Kejuruan dan sekolah keguruan menjadi Sekolah Pendidikan Guru. Ketika Indonesia mengatur sistem pendidikannya dalam Undang-Undang Nomor 2 Tahun 1989 tentang Sistem Pendidikan Nasional ditentukan persyaratan baru bahwa untuk menjadi guru Sekolah Dasar tidak lagi tamatan sekolah jenjang pendidikan menengah—Sekolah Pendidikan Guru—tetapi harus dari jenjang pendidikan tinggi, sebagaimana guru untuk SMP dan SMA/SMK. Untuk memenuhi persyaratan itu dibuka program Pendidikan Guru Diploma I, Diploma II, dan Diploma III. Sejak saat itu, kualifikasi guru SD di Indonesia terus meningkat sehingga diharapkan sama dengan kualifikasi yang diterapkan di negara lain.

Pada jenjang pendidikan tinggi terdapat universitas, institut, sekolah tinggi, dan akademi. Secara undang-undang dikatakan bahwa universitas mengelola lebih dari satu disiplin ilmu dan memberikan gelar akademik yang sesuai dengan disiplin ilmu yang dibinanya. Institut adalah lembaga pendidikan tinggi yang mengelola satu disiplin ilmu dan/atau profesi dan hanya boleh memberikan gelar akademik/profesi yang sesuai. Sekolah Tinggi mirip dengan institut karena hanya mengembangkan satu disiplin ilmu, dan memberikan gelar akademik/profesi sesuai dengan disiplin ilmu. Akademi adalah lembaga pendidikan pada jenjang pendidikan tinggi yang membina satu disiplin ilmu pada jenjang pendidikan Sarjana Muda.

Selain dinyatakan dalam sebutan kelembagaan, keberagaman lembaga pendidikan pada jenjang pendidikan tinggi juga terlihat dalam jalur akademik dan jalur profesi. Dalam masa Orde Lama hingga pertengahan Orde Baru, pendidikan akademik dan pendidikan profesi dikemas dalam suatu organisasi kurikulum yang disebut organisasi semasa (*concurrent*). Dalam organisasi ini pendidikan akademik ditempuh bersamaan waktunya dengan pendidikan profesi dan ketika selesai mereka mendapatkan gelar akademik dan profesi. Pada beberapa profesi tertentu terutama kedokteran umum, kedokteran gigi dan bidang hukum, organisasi kurikulum yang digunakan adalah organisasi bersambung (*consecutive* atau *end-on*). Dalam organisasi kurikulum bersambung, seseorang diharuskan menyelesaikan kesarjanaannya (sarjana kedokteran, sarjana hukum) terlebih dulu kemudian baru mengikuti pendidikan profesi. Keberagaman dalam model organisasi kurikulum ini kemudian dihilangkan pada masa Reformasi (1998) dengan ketentuan bahwa

semua program profesi baru boleh diambil setelah selesai program pendidikan akademik. Kebijakan pendidikan Indonesia semakin mengarah kepada model pendidikan Amerika Serikat dan semakin menjauh dari sistem pendidikan Eropa yang dibawa oleh kolonialisme Belanda.

Pada awal 1980-an terjadi perubahan struktur program pendidikan tinggi di Indonesia tetapi tetap dalam satu bentuk yang sama. Jenjang pendidikan Sarjana Muda yang memiliki masa studi tiga tahun yang berakhir dengan ujian sarjana muda, dan jenjang pendidikan Sarjana yang berlangsung selama dua tahun setelah Sarjana Muda dan diakhiri dengan ujian skripsi sarjana, dinilai sejajar dengan jenjang pendidikan baru perguruan tinggi yaitu Strata 1 (S-1), Strata 2 (S-2), dan Strata 3 (S-3) (lihat Keputusan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 0124/U/1979). Mereka yang telah memiliki gelar Sarjana dalam sistem lama dinyatakan setara dengan kualifikasi S-1. Tenaga pengajar yang bergelar Sarjana dalam sistem lama harus menempuh pendidikan minimal S-2 atau S-3 sebagai kualifikasi dosen Indonesia. Pendidikan Doktor yang semula bersifat nonreguler dan nonformal dihapus dan diganti dengan jenjang pendidikan reguler formal S-3. Akibat dari kebijakan ini, status perguruan tinggi di Indonesia turun hanya sebagai penyelenggara Program S-1 kecuali bagi yang memiliki tenaga pengajar bergelar M.A. (Master of Arts) dan Ph.D. (Doctor of Philosophy) dari luar negeri. Untuk mempertahankan statusnya, dosen yang bergelar Sarjana wajib mengikuti program pendidikan S-2 dan S-3 yang tidak selalu tersedia di lembaganya sehingga harus ke lembaga lain atau ke luar negeri.

Pada 1984, Pemerintah meresmikan pembukaan Universitas Terbuka (UT) se-

bagai bentuk pelayanan pendidikan tinggi yang berbeda dari perguruan tinggi tradisional. Melalui UT, keinginan orang Indonesia untuk memperoleh pendidikan pada jenjang tertinggi dapat dipenuhi secara luas, baik bagi mereka yang baru lulus dari sekolah menengah maupun yang sudah bekerja. Keunggulan sistem penyampaian UT melalui pendidikan jarak jauh dan korespondensi memberi keleluasaan pelayanan terhadap mahasiswa. Dengan sistem itu, mahasiswa tidak perlu berada di satu lokasi dan waktu yang sama dalam melaksanakan kegiatan belajar. Dengan kata lain, mahasiswa UT dapat menentukan sendiri waktu, tempat dan cara belajar, kecuali pada saat tutorial yang berkolaborasi dengan perguruan tinggi setempat dengan jadwal dan lokasi yang ditentukan. Proses belajar melalui modul menjadi andalan UT yang menuntut mahasiswanya harus membaca sendiri materi ajarnya itu. Sebelum diterbitkan, modul diperiksa oleh ahli dalam bidangnya sehingga terjamin kualitasnya.

Sebenarnya bentuk pelayanan pendidikan jarak jauh bukan hal baru di Indonesia. Sebelum UT didirikan, di Bandung telah dikenal pusat pendidikan jarak jauh. Pusat ini menghasilkan banyak buku bidang pendidikan terutama pedagogi dan metode mengajar. Selain itu, pusat tersebut mengelola kursus-kursus biasa dan kursus jarak jauh. Pada jenjang pendidikan tinggi, di sejumlah Lembaga Pendidikan Tinggi Kependidikan (LPTK), terutama di IKIP Bandung, dikembangkan Unit Pelayanan Belajar Jarak Jauh yang dapat dikatakan sebagai bentuk awal universitas terbuka. Berbeda dari UT, LPTK berada pada jenjang pendidikan menengah dan dalam bidang yang terfokus pada pendidikan. Berbeda dari UT pula, UPBJJ yang dikembangkan

di IKIP Bandung terpusat untuk pendidikan guru sehingga UT dapat dikatakan sebagai bentuk keberagaman pelayanan baru pada jenjang pendidikan tinggi.

Pada masa pemerintahan Orde Baru terjadi perubahan nama kementerian pendidikan. Pada masa Orde Lama terdapat dua kementerian yang mengurus pendidikan yaitu Kementerian Pendidikan Dasar dan Kebudayaan, dan Kementerian Perguruan Tinggi. Namun, pemerintah Orde Baru menggabungkan kedua kementerian itu menjadi satu yaitu Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. Selanjutnya, pada awal reformasi departemen tersebut berubah menjadi Departemen Pendidikan Nasional, sedangkan Direktorat Jenderal Kebudayaan—semula di bawah Departemen Pendidikan dan Kebudayaan—digabung ke dalam Departemen Pariwisata dan Kebudayaan. Dalam masa pemerintahan Reformasi, Direktorat Jenderal Kebudayaan digabung kembali ke Departemen Pendidikan Nasional—sebutan departemen ini kemudian berubah lagi menjadi Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Akan halnya urusan pendidikan tinggi, dialihkan ke dalam kementerian baru yaitu Kementerian Riset, Teknologi dan Pendidikan Tinggi yang dibentuk pada masa pemerintahan Presiden Joko Widodo pada 2014.

KEBERAGAMAN PENDIDIKAN PADA MASA REFORMASI

Reformasi 1988 di Indonesia mengubah tata cara pemerintahan, pemilihan pimpinan negara dan daerah serta kelembagaan negara. Semangat reformasi tidak hanya pada sistem ketatanegaraan dan politik tetapi juga mendasari berbagai perubahan kebijakan dalam sistem pendidikan. Hingga 2003, keberagaman pen-

didikan masih terpola pada pendidikan yang dikelola oleh pemerintah sebagai pendidikan negeri dan pendidikan swasta yang dikelola oleh yayasan atau suatu perkumpulan keagamaan tertentu. Pendidikan swasta terbagi atas pendidikan yang menggunakan kurikulum pendidikan negeri (yang dikeluarkan pemerintah), pendidikan yang menggunakan kurikulum pendidikan negeri plus (mata pelajaran atau bentuk lain yang mencirikan misi yayasan atau organisasi pemilik), dan pendidikan swasta yang mengembangkan kurikulum sendiri. Kelompok pendidikan negeri terbagi atas sekolah yang dikelola oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, Kementerian Riset, Teknologi dan Pendidikan Tinggi, Kementerian Agama, dan kementerian lainnya seperti Kementerian Dalam Negeri, Kementerian Perindustrian, Kementerian Ketenagakerjaan, Kementerian Kesehatan, Kementerian Pariwisata, Kementerian Pertahanan, dan sebagainya.

Terjadi perbedaan pengelolaan pendidikan di antara kementerian pemerintah. Pembinaan terhadap sekolah-sekolah di bawah Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan merupakan kerja sama antara kementerian dengan pemerintah daerah. Pemerintah provinsi berwenang mengelola sekolah pada jenjang pendidikan menengah sedangkan pemerintah kota/kabupaten mengelola sekolah pada jenjang pendidikan dasar. Ini merupakan model yang unik karena secara universal pengelolaan sekolah pada jenjang pendidikan dasar dan jenjang pendidikan menengah berada di bawah satu koordinasi. Secara universal, pengelolaan pendidikan dasar dan menengah berada di bawah wewenang provinsi atau negara bagian—kecuali pada beberapa negara yang menganut kebijakan pendidikan yang sentralistik seperti Singapu-

ra. Sayangnya, pengaturan yang lebih tegas mengenai kerja sama dalam pengaturan jenjang pendidikan dasar dan jenjang pendidikan menengah antara pemerintah pusat dan pemerintah daerah belum dipayungi oleh aturan yang jelas berkenaan dengan pengangkatan guru, mutasi guru, pendirian sekolah dan kelengkapan sekolah. Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 23 Tahun 2014 lebih banyak mengatur kurikulum nasional dan pendidikan tinggi yang menjadi tanggung jawab pemerintah pusat, pendidikan menengah menjadi tanggung jawab provinsi, dan pendidikan dasar menjadi tanggung jawab pemerintah kota/kabupaten.

Semua lembaga pendidikan dari jenjang pendidikan dasar sampai jenjang pendidikan tinggi yang dikelola Kementerian Agama berada di bawah koordinasi pemerintah pusat. Untuk itu kantor perwakilan kementerian di wilayah provinsi, kota/kabupaten, dan di bawahnya memiliki bagian dinas pendidikan. Dengan organisasi yang lebih monolitik, pelaksanaan kebijakan pendidikan di bawah Kementerian Agama menjadi lebih langsung tanpa mengurangi sifat keberagamannya. Lembaga sekolah di lingkungan Kementerian Agama yang berstatus madrasah (Radiatul, Madrasah Ibtidaiyah, Madrasah Tsanawiyah, Madrasah Aliyah), menggunakan kurikulum dari Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan dengan beberapa tambahan sesuai dengan mata pelajaran yang bersifat keagamaan. Sedangkan pesantren memiliki wewenang sendiri dalam menentukan kurikulum, proses pendidikan, dan penilaian.

Kementerian Agama juga memiliki sekolah yang berbasis agama Katolik, Kristen, Hindu, dan Buddha. Sementara, pemeluk Konghucu belum memiliki sekolah keagamaan tersendiri bagi walaupun

Kementerian Agama memiliki Direktorat Jenderal Agama Konghucu. Bagi pemeluk agama Buddha tersedia sekolah pada jenjang pendidikan dasar dan menengah di berbagai kota di Indonesia. Berbeda dari sekolah berdasarkan Islam yang memiliki sebutan khusus, kebanyakan sekolah Buddha menggunakan nama orang/tokoh suci seperti Ananda, Kertajasa, atau nama yang terkait dengan ajaran Buddha seperti Dharma Budi, Dhammasoka, Bodhi Darma, Tri Ratna, Dharmavasana, Surya Dharma, Maha Bodhi, selain menggunakan nama yang tidak terkait dengan ajaran Buddha seperti Sekolah Kartini. Sedangkan agama lain lebih memusatkan pada pengembangan pembelajaran agama di sekolah yang bersifat terbuka untuk peserta didik dari agama lain.

Pendidikan pada jenjang pendidikan tinggi hampir tidak mengalami perubahan yang fundamental. Bentuk-bentuk lembaga pendidikan seperti universitas, institut, sekolah tinggi, dan akademi tidak berubah kecuali munculnya lembaga baru pada jenjang pendidikan tinggi yaitu Perguruan Tinggi Masyarakat. Sekolah ini diciptakan untuk menampung minat warga negara mengenyam pendidikan tinggi tetapi tidak untuk meraih gelar akademik atau profesi tertentu. Gejala cukup menonjol dalam pendidikan tinggi pada masa reformasi adalah perubahan lembaga pendidikan guru IKIP (Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan) atau sekolah tinggi yang sejenis menjadi universitas yang bersifat umum. Dari 12 IKIP dan Sekolah Tinggi Keguruan dan Ilmu Pendidikan (STKIP) yang mengalami perubahan, hanya dua lembaga yang masih menyandang kekhasan identitas awalnya yaitu IKIP Bandung menjadi Universitas Pendidikan Indonesia, dan Sekolah Tinggi Ilmu Pendidikan Singaraja di Bali menjadi

Universitas Pendidikan Ganesha. Beberapa Institut Agama Islam Negeri (IAIN) dalam koordinasi Kementerian Agama berubah menjadi Universitas Islam Negeri (UIN). Dengan demikian, perubahan IKIP dan IAIN menjadi universitas mengurangi sifat beragam lembaga pendidikan tinggi di Indonesia.

Sementara itu, lembaga pendidikan berjenis institut yang masih bertahan dengan sebutan asalnya adalah Institut Teknologi Bandung dan Institut Pertanian Bogor walau status keduanya telah berubah menjadi universitas. Perubahan kelembagaan dari institut menjadi universitas merupakan gejala global dan terjadi di berbagai negara Asia. Di Malaysia, misalnya, Institut Teknologi Mara (ITM) menjadi Universiti ITM; sedangkan di Australia Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) berubah menjadi University of RMIT.

Keberagaman juga terjadi pada pengelolaan pendidikan kedokteran. Hingga masa Orde Lama, fakultas kedokteran selalu berada di bawah pembinaan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan dan dilaksanakan oleh fakultas yang berada di lingkungan universitas umum baik negeri maupun swasta. Melalui kepeloporan UIN Syarif Hidayatullah, Jakarta, universitas umum tidak lagi memonopoli pelaksana pendidikan kedokteran. UIN Syarif Hidayatullah menyelenggarakan pendidikan kedokteran pertama di lingkungan UIN di Indonesia. Melalui pendidikan di fakultas kedokteran UIN, dokter di Indonesia memiliki karakteristik yang berbeda dari tradisi perguruan tinggi yang berbeda pula.

Pendidikan teknologi juga memperhatikan keberagaman dalam instansi pengelolaan. UIN Syarif Hidayatullah kembali menjadi pelopor dalam mengembangkan pendidikan teknologi di lingkungan UIN.

Selain itu, beberapa universitas yang dibentuk dari IKIP juga mengembangkan pendidikan teknologi. Berbeda dari UIN yang semula tidak memiliki fakultas berbasis teknologi, IKIP sebelum berubah menjadi universitas memiliki bekal dasar fakultas keguruan di bidang teknologi dengan tenaga pengajar yang banyak memiliki gelar akademik dan profesi di bidang teknologi.

Perubahan IKIP dan STKIP serta IAIN menjadi universitas mengubah misi awal lembaga tersebut. Visi dan misi tunggal IKIP dan STKIP dalam mengembangkan ilmu pendidikan dan pendidikan guru meluas melingkupi bidang non-pendidikan. Hal serupa terjadi pada IAIN yang menjadi UIN dengan perbedaan yang cukup mendasar dalam proses pengembangannya. Universitas yang dikembangkan dari IKIP dan STKIP melalui kebijakan yang disebut “wider mandate” memiliki program-program di bidang non-pendidikan sebagai kembaran program pendidikan yang sudah dimilikinya. Fakultas teknik dikembangkan dari fakultas pendidikan teknologi, fakultas ekonomi dari program studi pendidikan ekonomi, fakultas psikologi dari program studi psikologi pendidikan, program studi matematika, fisika, kimia, dan biologi serta fakultas hukum dari program studi pendidikan di bidang yang sama. Hingga kini belum ada universitas eks IKIP dan STKIP yang memiliki fakultas kedokteran karena tidak ada fakultas sejenis sebelumnya. UIN Sjarif Hidayatullah memiliki fakultas kedokteran dan fakultas teknik dari sesuatu yang belum ada sebelumnya. Dua kebijakan pengembangan kelembagaan yang berbeda satu dari yang lain.

Kementerian lain di luar kedua kementerian bidang pendidikan—Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, dan Kementerian Riset, Teknologi, dan Pendidikan

Tinggi—kebanyakan mengelola lembaga pendidikan kedinasan walaupun terkadang memberikan gelar akademik. Penyelenggaraan pendidikan kedinasan itu disesuaikan dengan kebutuhan lembaga-lembaga yang berada dalam kementerian yang berkepentingan. Di antara kementerian tersebut ada yang menyelenggarakan pendidikan khusus bagai pegawai yang sudah bekerja di kementerian terkait tetapi ada pula yang menerima peserta didik dari lulusan sekolah menengah yang belum bekerja untuk kemudian diangkat sebagai pegawai negeri di lingkungan kementerian terkait.

Dalam upaya memajukan prinsip keberagaman yang didorong oleh kebutuhan khusus di lingkungan sosial, budaya dan ekonomi masyarakat tertentu, pemerintah mengembangkan kebijakan baru berupa pengayaan kurikulum nasional dengan muatan lokal. Kebijakan ini dimulai pada masa Orde Baru melalui Undang-Undang Nomor 2 Tahun 1989 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Berdasarkan undang-undang tersebut, setiap Kantor Wilayah Provinsi menetapkan muatan lokal yang berlaku di wilayah provinsi terkait dalam bentuk daftar mata pelajaran muatan lokal. Dari daftar mata pelajaran yang ditetapkan Kantor Wilayah, setiap satuan pendidikan dapat memilih mata pelajaran yang sesuai dengan lingkungan sosial, budaya, dan ekonomi.

Kebijakan tentang materi pelajaran muatan lokal bertujuan lebih mendekatkan pendidikan dengan kepentingan daerah dan minat peserta didik. Dalam praktik, terdapat dua pola pemilihan materi pelajaran muatan lokal. Yang pertama adalah pilihan atas bahasa daerah yang sangat luas digunakan pada suatu wilayah tertentu; dan kedua adalah pilihan atas materi lain di wilayah geografis yang relatif kecil dan

hanya sedikit penggunaan bahasa daerah. Sekolah-sekolah dasar di wilayah Pulau Jawa, Madura dan Bali, cenderung memilih bahasa daerah sebagai muatan lokal karena di wilayah itu penggunaan bahasa setempat bersifat dominan. Hal berbeda terjadi di wilayah luar Pulau Jawa terutama Sumatera Selatan, Lampung, Sumatera Utara, Sulawesi dan Maluku, yang condong tidak memilih bahasa daerah sebagai muatan lokal karena hanya sedikit penggunaannya.

Kebijakan tentang muatan lokal terus berkembang pada masa Reformasi meski Departemen Pendidikan tidak lagi memiliki kantor wilayah akibat pemberlakuan otonomi daerah. Dalam format otonomi itu urusan pendidikan dilimpahkan dari pemerintah pusat kepada pemerintah daerah. Penetapan muatan lokal dinyatakan dalam struktur kurikulum dan keputusan dinas pendidikan pada masing-masing daerah. Pola pemilihan materi pelajaran muatan lokal seperti yang telah disebutkan tidak banyak berubah. Namun, tujuan untuk mendekatkan pendidikan dengan kebutuhan masyarakat, yang kemudian dikenal sebagai diversifikasi, menjadi suatu kenyataan yang mendukung keberagaman pendidikan di Indonesia.

Dalam undang-undang pendidikan yang baru yaitu Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, prinsip diversifikasi atau keberagaman pendidikan dinyatakan secara eksplisit. Selain dalam bentuk muatan lokal, undang-undang tersebut mewajibkan diversifikasi kurikulum dinyatakan dalam bentuk Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP). Setiap satuan pendidikan pada jenjang pendidikan dasar dan jenjang pendidikan menengah mengimplementasikan Kurikulum Nasional dalam bentuk KTSP. Dalam Kurikulum Tingkat Satuan

Pendidikan, Kurikulum Nasional menjadi komponen utama yang diperkaya dengan mata pelajaran muatan lokal dan mata pelajaran sekolah yang sesuai dengan lingkungan sosial, budaya dan terutama ekonomi di wilayah sekitar satuan pendidikan.

Kurikulum 2006 yang ditetapkan berdasarkan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 20 Tahun 2006 tentang Standar Isi merupakan kurikulum nasional pertama yang dilaksanakan dalam bentuk KTSP. Bentuk muatan lokal ditentukan sebagai mata pelajaran muatan lokal. Kurikulum 2013 adalah kurikulum nasional kedua yang dikembangkan berdasarkan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003, dan kurikulum kedua yang dilaksanakan dalam bentuk KTSP. Dalam pengembangannya, kedua kurikulum tersebut—Kurikulum 2006 dan Kurikulum 2013—didasarkan pada prinsip diversifikasi tetapi keduanya menerapkan pendekatan yang berbeda. Kurikulum 2013 menerapkan pendekatan yang lebih fleksibel untuk muatan lokal baik pada jenjang provinsi, kabupaten/kota maupun pada jenjang satuan pendidikan. Kurikulum 2013 tidak menentukan bahwa muatan lokal harus dalam bentuk mata pelajaran dan juga tidak dalam bentuk mata pelajaran bahasa daerah. Kewenangan menetapkan bahasa daerah berada pada pemerintah daerah berdasarkan Undang-Undang Nomor 24 Tahun 2009 tentang Bendera, Bahasa, Lambang Negara dan Lagu Kebangsaan. Kurikulum 2006 dapat menetapkan bahasa daerah sebagai muatan lokal karena saat itu Undang-Undang Nomor 24 Tahun 2009 belum lahir sedangkan Kurikulum 2013 terikat oleh ketentuan dalam undang-undang tersebut.

Dalam Kurikulum 2013, prinsip diversifikasi ditetapkan melalui dua pendekatan. Pertama, dalam bentuk Kompetensi Dasar

(KD) yang terkait dengan seni, budaya termasuk permainan setempat, dan ekonomi daerah menjadi KD untuk mata pelajaran Pendidikan Jasmani, Olahraga dan Kesehatan, mata pelajaran Seni Budaya, dan mata pelajaran Kewiraswastaan. Satuan pendidikan dapat menambah jam pelajaran untuk suatu mata pelajaran yang diperkaya dengan KD muatan lokal. Kedua, KD yang tidak terkait dengan ketiga mata pelajaran tersebut dan dirasakan perlu menjadi mata pelajaran sendiri, bahasa daerah misalnya, dapat dimasukkan sebagai mata pelajaran berdiri sendiri dalam struktur KTSP. Melalui pendekatan ini diversifikasi menjadi lebih luas dan tidak terbatas serta terkungkuh hanya dalam bentuk mata pelajaran.

PENUTUP

Dari seluruh uraian dalam tulisan ini dapat dikemukakan beberapa simpulan. Pertama, prinsip keberagaman selalu mendapat tempat dalam dunia pendidikan terutama dunia persekolahan di Indonesia. Prinsip keberagaman tersebut didasarkan pada kepentingan dan teori pendidikan yang berbeda terutama pada sistem persekolahan yang dikembangkan oleh pemerintah. Sedangkan keberagaman dalam sistem pendidikan dan persekolahan swasta yang berdasarkan agama, keberagaman tersebut memiliki pola yang dapat dikatakan sama yaitu kepentingan para ulama untuk membina umatnya dalam pengetahuan dan ibadah.

Di dalam pengembangan keberagaman terdapat perbedaan yang mendasar antara pemerintah kolonial Belanda yang mengutamakan kepentingan mendapatkan sumber tenaga kerja bagi pemerintah jajahan pada satu sisi, dengan pemerintahan nasional setelah Indonesia merdeka pada sisi

yang lain. Pada masa kemerdekaan, keberagaman dikembangkan berdasarkan minat peserta didik, pembangunan wilayah (terutama daerah yang berada jauh dari pusat pemerintahan), dan berbudaya beragam. Status sosial, budaya, dan ekonomi, tidak lagi digunakan untuk mengembangkan keberagaman pendidikan. Segenap warga negara memiliki hak yang sama dalam pendidikan.

Pada masa kini, pengembangan keberagaman pendidikan disesuaikan dengan keputusan pemerintah daerah dan sekolah mengenai aspek-aspek seni, sosial, dan budaya, yang perlu dipertahankan, dikembangkan, dan diteruskan, kepada generasi berikutnya. Selain aspek seni, sosial, dan budaya, aspek kehidupan ekonomi menjadi kepedulian dalam pengembangan keberagaman tersebut. Keberagaman yang dikembangkan ini memenuhi prinsip pendidikan tentang keterkaitan pendidikan dengan kehidupan nyata dalam upaya mengembangkan kehidupan masyarakat yang lebih baik.

Pada masa Reformasi terjadi perubahan dalam sistem pemerintahan dan otonomi daerah yang lebih luas sehingga terjadi keberagaman dalam manajemen sekolah. Pengelolaan pendidikan didasarkan pada jenjang pendidikan; pada jenjang pendidikan tinggi diurus oleh pemerintah pusat, jenjang pendidikan menengah oleh pemerintah provinsi, dan jenjang pendidikan dasar oleh pemerintah kabupaten/kota. Keberagaman ini merupakan satu-satunya jenis keberagaman yang tidak didasarkan pada prinsip pendidikan maupun kepentingan peserta didik.

Kedua, pada masa kini, pemerintah belum mampu secara optimal mengembangkan aspek keberagaman di wilayah terdepan dan perbatasan yang merupakan kelompok warga negara yang sangat memerlukannya.

Pada beberapa negara, proses pendidikan di wilayah geografi yang sulit dijangkau sangat terbantu oleh teknologi. Terakhir, simpulan ketiga, pendidikan selalu menjadi investasi penting dalam pengembangan kehidupan sosial, budaya, dan ekonomi bangsa. Investasi dalam pendidikan memang

harus memperhatikan kepentingan minat peserta didik, masyarakat, dan kepentingan bangsa. Dengan kata lain, garis kepentingan individu-masyarakat-bangsa harus menjadi dasar dalam pengembangan keberagaman pendidikan di Tanah Air.

DAFTAR ACUAN

- Departemen Pendidikan dan Kebudayaan (1996), *Lima Puluh Tahun Perkembangan Pendidikan di Indonesia*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia.
- Deenik, A. C, G. H. H. Zandvoort, R. Sadikin (t.t.), *Gedenboek Mosvia 1879–1929*. Bandung: N.V. Mij. Vorkink
- Djumhur, I. dan Danasuparta (1976), *Sejarah Pendidikan*. Bandung: CV Ilmu
- Hasan, S. H. (1996), “Perkembangan Kebijakan Pendidikan di Indonesia dalam Kurun Waktu 50 Tahun Terakhir,” makalah Konvensi Nasional Pendidikan Indonesia III. Ujung Pandang, 6–7 Maret.
- (2017), *Perkembangan Kurikulum SMP*. Jakarta: Pusat Pengembangan Kurikulum dan Perbukuan; dan Pusat Pengembangan Kurikulum dan Perbukuan [dalam proses pencetakan].
- Kartodirdjo, Sartono, Marwati Djoened Poespo negoro, Nugroho Notokusanto (1976), *Sejarah Nasional Indonesia*, Jilid V. Jakarta: Balai Pustaka; Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia.
- Makmun, D., dkk. (1993), *Sejarah Pendidikan di Indonesia: Zaman Penjajahan*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia.
- Muchtar, Odang (1976), *Pendidikan Nasional Indonesia, Pengertian dan Sejarah Perkembangannya*. Bandung: Balai Penelitian Pendidikan IKIP Bandung.
- Nasution, S. (2008), *Sejarah Pendidikan Indonesia*. Bandung: Jenmars.
-

PENDIDIKAN UNTUK MENGEMBANGKAN IDENTITAS BANGSA

H. A. R. TILAAAR

*Akademi Ilmu Pengetahuan Indonesia
Universitas Negeri Jakarta*

ABSTRAK Indonesia merupakan negara kepulauan yang dihuni berbagai etnik, dan dipengaruhi oleh kebudayaan besar dari luar. Setiap etnik memiliki identitas kultural masing-masing. Situasi itu membuat Indonesia menjadi negara-bangsa yang bineka, memiliki heterogenitas yang kompleks. Namun, pada saat yang bersamaan, sejak terbentuk sebagai negara-bangsa yang baru setelah dekolonisasi, Indonesia menyatakan diri sebagai negara kesatuan. Pada titik ini timbul keperluan membangun identitas kebangsaan yang baru dan ‘bulat’ dengan tetap merangkum keberagaman identitas ‘lama’ Nusantara. Menjadi tugas seluruh warga negara untuk membangun identitas bangsa yang berkarakter nasional dan universal. Tidak terkecuali dunia pendidikan sangat berperan dalam pengembangan identitas bangsa dengan menyemaikan nilai-nilai luhur melalui pendidikan berdasar Pancasila. Kedudukannya yang strategis sebagai instansi yang membangun dan menjaga karakter anak bangsa sejak dini, pendidikan nasional sebenarnya telah lama disiapkan, seperti tercermin dalam konsep “trikon” misalnya, untuk menghadapi perubahan global masa kini—yang juga sering disebut sebagai masa ‘revolusi industri keempat’.

KATA KUNCI pendidikan nasional, identitas bangsa, pendidikan berdasar Pancasila, globalisasi.

ABSTRACT Indonesia is an archipelagic state inhabited by numerous ethnicities and influenced by great cultures abroad. Each ethnicity possesses its own cultural identity, rendering Indonesia into a nation-state that is *bhinneka*, having a complex heterogeneity. Nevertheless, simultaneously upon its inception as a newly decolonized nation-state, Indonesia has proclaimed itself as a unitary state. Henceforth, a need to develop a national identity that is new and ‘whole’ while preserving the diversity of the ‘old’ identity of Nusantara becomes apparent. It is the task of all citizens to develop a national identity with both national as well as universal characteristics. Education also plays a significant part in the development of national identity by sowing positive cultural values through Pancasila-based education. Holding a strategic role as the institution that can build and uphold the character of citizens from an early age, the notion of a national education has long been formulated, as reflected by the concept of “trikon”, for instance, aimed to meet contemporary global changes—also termed as the age of the ‘fourth industrial revolution’.

KEYWORDS national education, national identity, Pancasila-based education, globalization.

Sejarah membuktikan bahwa kaum terpelajar dan kaum muda Indonesia memelopori gerakan kebangsaan sejak awal abad ke-20 ketika kolonialisme semakin kuat menancapkan kukunya di Tanah Jajahan. Adalah mahasiswa sekolah kedokteran Stovia yang menyadari akan pentingnya kebebasan manusia untuk melepaskan diri dari cengkeraman kekuasaan kolonialisme. Maka lahirlah Boedi Oetomo untuk menumbuhkan kesadaran akan kebangsaan di kalangan penduduk Nusantara. Mula-mula ekspresi kesadaran itu bersifat ‘lunak’ dalam arti diarahkan sebagai gerakan kultural. Namun, seiring dengan perkembangan kolonialisme yang semakin mengeras, organisasi pergerakan kaum muda pun mengalami proliferasi dan semakin politis. Tuntutan akan kemerdekaan atau berpemerintahan sendiri semakin sering terdengar dilontarkan kaum pergerakan.

Kenyataan historis tersebut menunjukkan bahwa dunia pendidikan sejak awal telah terlibat dalam gerakan dan perumusan identitas kebangsaan. Keterlibatan itu merupakan momentum yang harus terus dipelihara mengingat bahwa pencarian identitas kebangsaan bukanlah hal yang mudah dan sekali jadi. Bahkan ketika Indonesia merdeka pada 1945, pencarian identitas itu belum sepenuhnya terumuskan. Pengembangan identitas bangsa Indonesia, dengan demikian, merupakan proses yang terus-menerus dan proses itu merupakan perjuangan yang cukup berat karena terjadi berbagai silang kebudayaan di Nusantara dan ditingkahi kemajuan teknologi yang massif. Bahkan kebudayaan dunia dikatakan memasuki ‘revolusi Industri keempat’ yang, sedikit-banyak, akan berpengaruh terhadap identitas bangsa-bangsa di dunia (Schwab 2017).

Bagaimanakah Indonesia sebagai neg-

ara-bangsa dapat mempertahankan dan mengembangkan identitasnya serta dapat menyumbangkan sesuatu yang positif bagi kemanusiaan? Dunia pendidikan berke-wajiban menyiapkan sumber daya manusia yang akan menjawab tugas mulia itu. Namun, tidak kalah penting, tugas mulia itu juga dimulai dari setiap individu warga negara Indonesia dalam mewujudkan nilai-nilai kemanusiaan yang memancar dari nilai-nilai Pancasila sebagai *Weltanschauung* dan ideologi bangsa Indonesia.¹

WATAK, KARAKTER, KEPRIBADIAN

Berbicara tentang identitas atau kepribadian bangsa Indonesia banyak istilah yang muncul sehingga perlu disepakati apa makna yang dibawa oleh istilah tersebut. Dalam bahasa politik, seperti termaktub dalam Undang-Undang Nomor tentang Sistem Pendidikan Nasional terdapat berbagai penafsiran. Dalam Pasal 4, Undang-Undang Republik Indonesia No. 2 Tahun 1989 tentang Sistem Pendidikan Nasional, tertulis tujuan pendidikan nasional yang berbunyi bahwa “Pendidikan Nasional bertujuan mencerdaskan bangsa dan mengembangkan manusia seutuhnya kepribadian yang mantap dan mandiri serta rasa tanggung jawab dan kemasyarakatan.”

Undang-Undang tersebut menggunakan kata-kata “kepribadian yang mantap dan mandiri.” Sementara itu, dalam Pasal 3 Undang-Undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, tercantum fungsi pendidikan yang berbunyi bahwa “Pendidikan nasional berfungsi mengembangkan kemampuan dan mengembangkan watak serta peradaban bangsa yang bermartabat.” Dalam Un-

¹ Lihat bunga rampai tentang keIndonesiaan dalam Sularto dan Paramita (ed. 2017).

dang-Undang ini digunakan frase “watak serta peradaban bangsa yang bermartabat.”

Jadi apakah makna istilah ‘watak’, ‘kepribadian’, ‘karakter bangsa’ itu? Dalam psikologi dikenal ilmu watak (*karakterkunde*) yang merupakan bagian dari psikologi tentang tingkah laku seseorang (de Jonge, t.t.: 288). Istilah yang lain adalah ‘karakter’ yang ditujukan pada sifat mantap seseorang ataupun masyarakat dan bangsa. Sifat dari istilah-istilah ini mengandung nilai-nilai moral. Ada orang yang berkarakter baik, ada juga yang kurang baik. Kedua istilah ini, ‘watak’ dan ‘karakter’ digunakan secara berganti-ganti.

Istilah ‘kepribadian’ (*personality*) mengacu kepada keseluruhan sikap dan tingkah laku yang merupakan ciri khas seseorang atau kelompok masyarakat. Istilah ‘kepribadian’ lahir dari teori konvergensi Wiliam Stern yang menyatakan bahwa seorang manusia dewasa telah mencapai bentuk kepribadiannya yang khas bagi dirinya. Kepribadiannya yang khas itu merupakan hasil saling pengaruh antara watak yang merupakan sesuatu yang dibawa dari lahir seseorang dan lingkungan alam yang akan memengaruhi bakatnya. Pendidikan merupakan suatu proses yang membentuk dan mengembangkan kemampuan seseorang. Dapat juga dikatakan merupakan identitas seseorang, suatu masyarakat atau bangsa.

IDENTITAS BANGSA

Apakah identitas bangsa Indonesia? Profesor Sartono Kartodirdjo menyatakan bahwa awal perkembangan identitas bangsa Indonesia dimulai ketika lahir Budi Utomo pada 1908 yang ingin melanjutkan kembalinya kesatuan atau *Weltanschauung* bangsa Indonesia yang telah lama ditekan oleh kekuasaan kolonial. Lahirnya

Budi Utomo juga bisa dikatakan sebagai kelahiran kembali identitas bangsa Indonesia. Kebangkitan nasional yang dilahirkan oleh para mahasiswa Sekolah Dokter Jawa merupakan suatu kesadaran kembali suatu identitas yang ditekan oleh kekuasaan kolonialisme berabad-abad lamanya.

Penyadaran akan identitas bangsa Indonesia sejak kebangkitan nasional pada awal abad ke-20 terus-menerus bergulir hingga Kongres Pemuda pertama pada 1926 kemudian dilanjutkan Kogres Pemuda kedua pada 1928 yang menghasilkan Sumpah Pemuda. Dari Sumpah Pemuda proses penemuan identitas bangsa terus bergulir sampai pada proklamasi kemerdekaan bangsa Indonesia pada 1945. Proses pengembangan identitas bangsa Indonesia terus berjalan dengan berbagai hambatan. Kartodirdjo (1993: 47–66) merumuskan lima prinsip atau nilai-nilai nasionalisme yang membentuk identitas bangsa Indonesia sebagai berikut.

1. Nilai-nilai kesatuan dan persatuan; dengan nilai-nilai ini lahir solidaritas nasional yang melampaui nilai-nilai lokal, etnis, tradisional.
2. Kebebasan; setiap individu dilindungi hak asasinya, kebebasan berpendapat, berkelompok, serta kebebasan yang diikat dengan tanggung jawab sosial.
3. Persamaan; setiap individu memiliki hak dan kewajiban serta memiliki kesamaan kesempatan untuk berkembang.
4. Prinsip individualitas; pribadi perorangan dilindungi dalam hak milik serta kebebasan dari ikatan komunal dan primordial.
5. Hasil kerja (*performance*) setiap individu ataupun kelompok memerlukan rangsangan dan inspirasi un-

tuk mencapai prestasi yang dapat dibanggakan.

Berdasarkan lima prinsip tersebut, nasionalisme terus-menerus tumbuh dan berkembang melalui berbagai rintangan dan tantangan. Inilah identitas bangsa Indonesia yang juga merupakan suatu proses pendidikan nasional.

Menurut Drost (1993: 33–43), tujuan pendidikan adalah membentuk pribadi dewasa dan mandiri. Namun, terdapat hal yang menghambat praksis pendidikan yakni menghindari keragaman dan, sebaliknya, melaksanakan keseragaman—misalnya kewajiban memakai pakaian seragam. Malah di beberapa daerah, peserta didik wanita diwajibkan mengenakan pakaian khas yang digunakan mayoritas suku, ras, dan agama tertentu. Menurut Drost, praktik tersebut tidak dapat membawa peserta didik menjadi seorang pribadi yang berdiri sendiri dan mandiri. Jika peserta didik banyak dibatasi berarti membatasi kemerdekaan berpikir menuju berpikir tingkat tinggi yang dibutuhkan dalam masyarakat modern dewasa ini.

Telah banyak pedoman mengenai pendidikan karakter di sekolah. Dalam gagasan tentang pendidikan karakter di sekolah yang disusun Raka dan kawan-kawan (2011: 231–2), dianjurkan berbagai kekuatan karakter atau tingkah laku dan berbagai kebiasaan baik, yaitu (1) kejujuran, (2) rasa tanggung jawab, (3) semangat belajar, (4) disiplin diri, (5) kegigihan, (6) apresiasi terhadap kebinekaan, dan (6) semangat berkontribusi dan optimisme.

Sementara itu, Dony Koesoema A. (2015) menegaskan bahwa pendidikan karakter bukanlah suatu mata pelajaran tetapi merupakan keseluruhan praksis pendidikan di sekolah yang menghasilkan pribadi Pancasila. Hal ini berarti tidak ada

mata pelajaran pendidikan karakter tetapi semua mata pelajaran atau nilai-nilai yang berlaku pada kehidupan sekolah semuanya ditujukan pada lahirnya manusia Indonesia yang beridentitas manusia Pancasila.

Padangan holistik Koesoema sejalan dengan Yudi Latif (2009) yang mengatakan bahwa perkembangan karakter dilaksanakan secara holistik yang dikaitkan dengan dimensi moral melahirkan manusia Indonesia Pancasila yang berarti menghubungkannya dengan ranah sosial dan pendidikan kewargaan, nilai-nilai lokal, kesusastraan, dan kesenian. Nilai-nilai karakter bangsa yang telah lahir dalam kebudayaan lokal maupun kebudayaan bangsa Indonesia. Nilai-nilai lokal tersebut wajib disemai dalam seluruh sistem Pendidikan Nasional.

PENGEMBANGAN IDENTITAS BANGSA DAN TEORI ‘TRIKON’

Nilai-nilai Pancasila yang merupakan *Weltanschauung* bangsa Indonesia perlu disemai sejak dini. Itulah proses pengembangan kepribadian atau identitas bangsa Indonesia yang terus-menerus dan diarahkan sesuai dengan perubahan sosial, politik, ekonomi, ilmu pengetahuan dalam dunia global dan terbuka dewasa ini. Bapak Pendidikan Indonesia dan pendiri Perguruan Taman Siswa, Ki Hadjar Dewantara (1889–1959), mencetuskan teori “trikon” dalam pendidikan dan kebudayaan. Pada intinya, “trikon” menyangkut kontinuitas, konvergensi dan konsentris dalam proses pengembangan pendidikan/kebudayaan.² Di tengah pusaran era ‘kampung global’ yang kini menggejala di seluruh dunia, te-

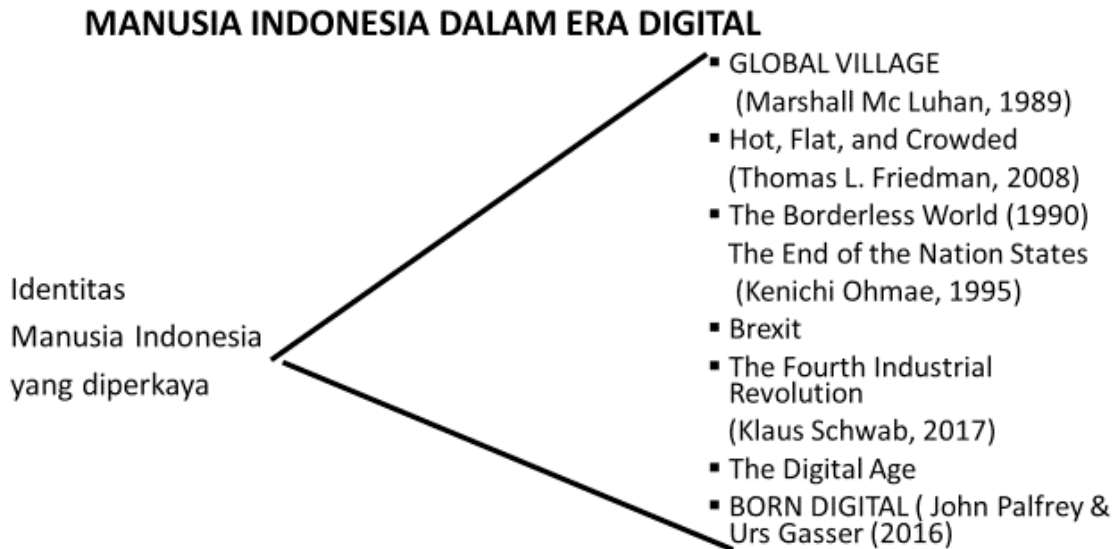
² Tentang konsep “trikon” lebih terperinci lihat artikel Cahyono Agus, “Revitalisasi Ajaran Ki Hadjar Dewantara” dalam edisi ini. (Editor)

ori “trikon” Ki Hadjar relevan untuk mengamati pengembangan kepribadian bangsa Indonesia atau identitas bangsa Indonesia.³

Teori konvergensi Ki Hadjar Dewan-

pek (Friedman 2008). Ada pula yang mengatakan bahwa batas-batas negara sudah hilang seperti pendapat Kenichi Ohmae dalam bukunya *The Borderless World* (1990).

Namun, benarkah dunia dewasa ini tel-



Gambar 1. Perkembangan identitas bangsa Indonesia dalam era ‘kampung global’.

tara mengenai perkembangan kebudayaan menunjukkan bahwa kepribadian manusia terus berkembang dalam dunia yang terbuka. Namun, dalam perkembangan tersebut tetap bertolak dari nilai-nilai lokal yang berarti dalam perkembangan tersebut tetap bertolak dari satu titik yaitu kebudayaan bangsa Indonesia yang bineka dan berdasarkan Pancasila (Tilaar dan Mulia [ed.] 2014).

Dalam perkembangan dunia dewasa ini, dunia modern telah menjadi sebuah kampung besar (*big village*) karena ilmu pengetahuan dan kemajuan teknologi. Dengan kata lain, dunia dewasa ini telah menjadi satu bahkan “semakin rata,” panas dan sum-

ah kehilangan batas-batas negara? Pada 2017, terjadi berbagai perubahan antara lain Inggris keluar dari kesatuan ekonomi negara-negara Eropa (European Union)—populer dengan sebutan Brexit. Demikian pula terpilihnya Presiden Donald Trump di Amerika Serikat yang melaksanakan politik proteksionisme telah mengubah tatanan ekonomi dunia dewasa ini. Perkembangan ekonomi dunia sedang mencari jalan baru antara lain penghapusan kerja sama ekonomi negara-negara Pasifik (Trans Pacific Project) oleh Presiden Trump. Dalam bulan Maret 2017, negara-negara ASEAN menggalang kerja sama dengan negara-negara yang terletak di pinggir Lautan India dalam Indian Ocean

³ Lihat Gambar 1 artikel ini; disampaikan oleh H. A. R. Tilaar pada Seminar Pendidikan Karakter, Lembaga Ilmu Pengetahuan Indonesia, Jakarta, 10 Maret 2017.

Rim Association. Demikian pula negara-negara ASEAN sedang menggalang kerja sama ekonomi dengan Uni Eropa.

Menghadapi perubahan dunia dewasa ini, World Economic Forum yang diadakan di Davos pada 2016 mengangkat tema “The Coming of the Fourth Industrial Revolution” yang bertolak dari karya Klaus Schwab *The Fourth Industrial Revolution* yang menarik perhatian dunia. Tema itu diajukan kembali dalam World Economic Forum pada Januari 2017 yang mendiskusikan implikasi dari revolusi industri keempat dalam semua bidang kehidupan manusia—apalagi dunia dewasa ini telah menjadi satu “kampungan” yang besar.

Bangsa Indonesia tentu ikut serta menghadapi perubahan global, dengan pandangan bahwa perubahan tersebut berpengaruh terhadap perkembangan identitas bangsa Indonesia. Sesuai dengan teori “trikon” Ki Hadjar Dewantara, dalam menghadapi perubahan itu bangsa Indonesia tetap berpegang pada kepribadian sendiri dalam bingkai kebinekaan yang berdasarkan Pancasila. Proses ini memang cukup sulit karena dalam abad digital dewasa ini banyak perubahan yang terjadi tanpa dapat diduga sebelumnya. Majalah *The Economist* menyebut perubahan tersebut sebagai *Megachange*. Dalam menghadapi *Megachange*, Profesor Christensen dari Harvard University mengajukan teori *disrupting innovation*⁴ yang sebenarnya telah dilancarkan sejak 1995 tetapi baru mendapat perhatian lebih besar dalam dunia ilmiah akhir-akhir ini. *Disrupting* itu datang secara tiba-tiba sehingga menyebabkan banyak pekerjaan yang hilang dan diganti *skill* yang baru. Kemampuan itu hanya dapat diperoleh oleh bangsa yang mengembangkan

berpikir tingkat tinggi, mengkombinasikan proses berpikir dengan mencari kebenaran (*truth*), dan membangun proses berpikir yang mencari makna atau *meaning*.

Dalam menghadapi *Megachange* yang akan datang Profesor Klaus Schwab memperingatkan pentingnya kerja sama antar-bangsa supaya kemajuan teknologi tidak hanya diarahkan kepada kemajuan kehidupan kemanusiaan tetapi juga ditujukan pada peningkatan nilai-nilai kemanusiaan umat manusia. Selain itu, menurut Schwab, kemajuan teknologi adalah hasil dari dan untuk manusia yang universal dan peningkatan mutu hidup manusia. Oleh sebab itu, kerja sama internasional perlu dipupuk (Schwab 2017: 4). Dalam hal ini, ideologi Pancasila yang antara lain menekankan pada nilai-nilai kemanusiaan akan tetap dipertahankan dan dikembangkan di dalam pribadi dan kepribadian individu bangsa Indonesia. Inilah tujuan pendidikan nasional yaitu membangun kemanusiaan yang beradab yang dilahirkan dari *Weltanschauung* bangsa Indonesia.

Teori “trikon” Ki Hadjar Dewantara sangat ampuh menghadapi globalisasi yang melanda dunia dewasa ini. Christensen mengatakan globalisasi adalah sesuatu yang tanpa arah dan tanpa makna. Ki Hadjar membuka pintu untuk globalisasi bukan dengan melennya bulat-bulat tetapi menyaringnya secara cermat, mengambil hal yang positif dari dunia yang merata dan telah menjadi suatu kampung global ini. Demikian pula dengan teori “trikon” bangsa Indonesia tidak perlu ragu menghadapi *Megachange* ataupun perubahan yang tidak terduga asalkan tetap berpegang pada identitas diri. Inovasi disrupti akan dapat dihadapi oleh pribadi yang kokoh yakni manusia Pancasila. Perguruan Taman Siswa yang membina kemandirian

⁴ Lihat HBR'S 10 Must Reads (2017: 35–50); mengenai masalah *disruption* lihat Kasali (2017).

peserta didik sejak dini akan melahirkan manusia Indonesia yang berkepribadian kokoh dan dapat memilih secara tepat dalam berbagai *disruption* yang akan terjadi dalam dunia yang cepat berubah.

NASIONALISME DAN IDENTITAS BANGSA DALAM PENDIDIKAN NASIONAL

Bagaimanakah terwujudnya identitas bangsa Indonesia yang multikultural? Seperti yang telah dijelaskan, identitas bangsa Indonesia merupakan suatu proses tanpa akhir. Dasar dari lintas budaya bangsa Indonesia ialah kebudayaan Indonesia yang bineka namun memiliki kesamaan nilai yang lahir dan berkembang dalam masyarakat yang bineka itu. Nilai-nilai itu adalah Pancasila yang kemudian menjadi pengikat dalam negara kesatuan Republik Indonesia (Soekarno 1964).

Proses pembinaan dan pengembangan identitas bangsa Indonesia memang menghadapi berbagai tantangan. Namun, tantangan itu bahkan dapat memacu masyarakat lebih kreatif dan inovatif dalam mengembangkan identitas kelompok atau bangsanya. Sebagai contoh konsep ‘trisakti Bung Karno’⁵ untuk melahirkan identitas bangsa Indonesia yaitu (1) dalam bidang politik berdiri sebagai bangsa yang berdaulat, (2) dalam bidang ekonomi menjadikan bangsa Indonesia berdiri di atas kakinya sendiri, dan (3) dalam bidang budaya Indonesia memiliki identitas bangsa.

Konsep trisakti dimaksudkan Bung Karno untuk menggalang persatuan bangsa Indonesia dalam menghadapi kebinekaan dan memupuk kepribadian bangsa menjadi satu kesatuan yang kokoh sehingga dapat membangun masyarakat yang lebih mak-

mur. Konsep trisakti—yang memerlukan ‘revolusi mental’—mengilhami Malaysia yang pada 1971 melaksanakan revolusi mental dalam negaranya (Alatas 2006: 147; Abdul Rahman, dkk. 2014). Hasil dari revolusi mental itu, Malaysia sebagai negara mampu menunjukkan persatuan dan berjaya dalam pembangunan. Hal itu menunjukkan bahwa trisakti dan revolusi mental dapat melahirkan dan mengembangkan nasionalisme positif dari suatu bangsa.

Di Indonesia dewasa ini, konsep trisakti Bung Karno dilanjutkan oleh pemerintahan Joko Widodo yang memerlukan revolusi mental dalam merealisasikan program pembangunan Nawacita. Program pembangunan tersebut hanya dapat diwujudkan dengan rasa nasionalisme yaitu kebanggaan terhadap budaya dan kemampuan bangsa sendiri sehingga dapat lebih memajukan bangsa, lebih beradab, dan bermanfaat bagi kemanusiaan.

Pengembangan kepribadian individu dan bangsa Indonesia tidak lain dari pengembangan nasionalisme bangsa Indonesia yang positif yaitu sebagai bangsa yang mau bekerja keras untuk mewujudkan identitas bangsa Indonesia yang dijiwai oleh nilai-nilai Pancasila. Perwujudan identitas tersebut merupakan proses yang tak akan ada akhirnya melalui proses pendidikan nasional. Proses tersebut bukan hanya terjadi dalam kelas namun juga dalam keluarga, masyarakat luas sebagaimana yang dikemukakan dalam konsep “tripusat pendidikan” Ki Hadjar Dewantara, yang kini pusat-pusat tersebut telah diperkaya dengan kehidupan global.

Bagaimanakah mewujudkan nilai-nilai Pancasila dalam rangka membina dan mengembangkan identitas bangsa Indonesia? Seperti telah dijelaskan pendidikan kepribadian atau pendidikan watak, pendi-

⁵ Diucapkan dalam pidato kenegaraan Presiden Sukarno 17 Agustus 1963 berjudul *Gesuri atau Genta Suara Revolusi*.

dikan karakter, mengandung berbagai nilai yang perlu diwujudkan dalam kehidupan sehari-hari. Banyak pakar dan praktisi yang telah mencoba menguraikan nilai-nilai Pancasila termasuk membunikan-nya melalui proses pendidikan. Uchrowi (2013) mencoba menguraikan nilai-nilai Pancasila dalam praksis pendidikan ialah dengan mengemukakan penanaman karakter Pancasila melalui pengajaran, keteladanan dan pembiasaan. Tidak kurang dari 45 nilai-nilai yang dijabarkan dari nilai-nilai Pancasila yang perlu disemai dan dijadikan aspek pembinaan watak dari pribadi Indonesia dalam kebudayaan yang bineka.

PENUTUP

Identitas bangsa Indonesia diwujudkan dari kepribadian yang menjiwai serta membunikan nilai-nilai Pancasila. Melalui proses pengajaran dan pembiasaan serta pengayaan dalam dunia global dapat terbina manusia Indonesia yang cakap dan susila serta bertanggung jawab terhadap kesejahteraan masyarakat dan bangsa Indonesia berdasarkan nilai-nilai Pancasila.

DAFTAR ACUAN

- Abdul Rahman, Senu (2014), *Mental Revolution*. Selangor Darul Ehsan: Pelanduk Publication.
- Alatas, Syed Hussein (2006), *The Myth of the Lazy Native*. London: Routledge.
- Christensen, Clayton M., Michael B. Horn, Curtis W. Johnson (2017), *Disrupting Class*. New York: McGraw Hill.
- Dewantara, Ki Hadjar (1964), *Asas-asas dan Dasar-dasar Taman Siswa*. Yogyakarta: Majelis Luhur Taman Siswa.
- Drost, J. (1993), *Menjadi Pribadi Dewasa*. Jakarta: Penerbit Kanisius.
- Friedman, Thomas L. (2008), *Hot, Flat, and Crowded*. New York: Allen Lane.
- HBR's 10 Must Reads (2017), *The Definitive Management Ideas of the Year from Harvard Business Review*. Boston: Harvard Business Review Press.
- de Jonge, A. L. Janse (t.t.), *Karakterkunde*. Baarn: Bosch & Keuning.
- Kartodirdjo, Sartono (1993), *Pembangunan Bangsa: Tentang Nasionalisme, Kesadaran, dan Kebudayaan Nasional*. Yogyakarta: Aditya Media.
- Kasali, Rhenald (2017), *Disruption*. Jakarta: Gramedia.
- Koesoema A, Doni (2015), *Pendidikan Karakter: Strategi Mendidik Anak di Zaman Global*. [nama kota dan penerbit tidak tercatat].
- Latif, Yudi (2009), *Menyemai Karakter Bangsa*. Jakarta: Penerbit Buku Kompas.
- Raka, Gede, dkk. (2011), *Pendidikan Karakter di Sekolah: Dari Gagasan ke Tindakan*. Jakarta: Elex Media Kompu-tindo.
- McLuhan, Marshall (1992), *The Global Village*. New York: Oxford University Press.
- Soekarno (1964), *Pantja Sila: The Basic of the State of the Republic of Indonesia*. Jakarta: National Committee for Commemoration of the Birth of Pantja Sila, 1 June 1945–1 June 1964.
- Schwab, Klaus (2017), *The Fourth Industrial Revolution*. New York: Penguin Random House.
- Sularto, St. dan Amalia Paramita (ed.) (2017), *Nilai Keindonesiaan*. Jakarta: Penerbit Buku Kompas.
- Swasono, Sri-Edi (2015), *Keindonesiaan: Demokrasi Ekonomi, Keberdaulatan dan Ke mandirian*. Yogyakarta: Universitas Sarjanawiyata.
- Tilaar, H. A. R. (2007), *On Becoming Indonesia: Ethnicity and National Identity. A Synopsis*. Jakarta: State University of Jakarta.
- (2010), “Education in a Global World: Continuity and Change; The Role of Ethnicity, Nationalism and Democracy,” makalah *The World Conference on Culture, Education and Science*. Yogyakarta: Universitas Gadjah Mada, 8–10 November.
- (2014), “Sowing the Seed of Freedom: Ki

- Hadjar Dewantara as a Pioneer of Critical Pedagogy” [data terbitan tidak tercatat].
- (2017), *Freedom as Principle of National Education* [dalam proses pencetakan].
- Tilaar, H. A. R. dan Musdah Mulia (ed.) (2014), *Kebudayaan dan Pendidikan*. Jakarta: Akademi Ilmu Pengetahuan Indonesia.
- Uchrowi, Zaim (2013), *Karakter Pancasila: Membangun Pribadi dan Bangsa Bermartabat* [data terbitan tidak tercatat].
-

Agenda Dekolonisasi Kebudayaan Nasional dalam Perspektif Ki Hadjar Dewantara

HILMAR FARID

*Direktorat Jenderal Kebudayaan
hilmar.farid@kemdikbud.go.id*

ABSTRAK Wacana tentang ‘kebudayaan nasional’ Indonesia telah dimulai sejak sebelum Indonesia merdeka. Wacana itu mewakili suatu pencarian sejarah akan identitas nasional yang tidak berlandas pada etnisitas atau agama, melainkan pada proyek politik bersama untuk menumbangkan kolonialisme dan menciptakan moda kebersamaan yang baru di antara rakyat sebagai kaum yang setara. Di sini, Ki Hadjar Dewantara berlawanan dengan kecenderungan umum wacana kebudayaan nasional yang terbelah antara mengidealkan budaya Timur yang feodal dan budaya Barat yang imperialis. Melawan oposisi yang umum itu, ia mengajukan suatu sinkretisme baru antara unsur-unsur Timur yang non-feodal dan unsur-unsur Barat yang non-imperialistik. Pandangannya berlandaskan pada proyek politik dekolonisasi budaya yakni menciptakan sebuah bangsa baru yang merdeka dari segala bentuk penindasan. Pandangan ini tercermin dalam pemikirannya tentang pendidikan yang berfokus pada pembangunan karakter. Menggunakan analisis tekstual atas sumber primer sebagai metode, artikel ini mengajukan tesis baru tentang pandangan Ki Hadjar mengenai kebudayaan nasional sebagai ekspresi dari perjuangan terus-menerus dalam upaya dekolonisasi.

KATA KUNCI dekolonisasi budaya, kebudayaan nasional, pendidikan karakter, kolonialisme.

ABSTRACT Discourse on Indonesian ‘national culture’ has sparked since before the founding of the Republic. It represented a historical search for a national identity which is based not on ethnicity or religion, but on a common political project to overthrow colonialism and create a new mode of belonging between people as equals. In this respect, Ki Hadjar Dewantara stood opposed to the dominant currents of the discourse that are fraught between idealizing old feudal culture of the East and modern imperialistic culture of the West. In contrast to that stereotypical opposition, he proposed a new syncretism between the elements of non-feudal East and non-imperialistic West. His view was based on the political project of cultural decolonization: to create a new nation emancipated from all exploitation. This view was reflected on his thought on education which focused on character building. Using textual analysis of primary literatures as a method, this article put forward a new thesis on Ki Hadjar’s view on national culture as an expression of an ongoing struggle of decolonization.

KEYWORDS cultural decolonization, national culture, character building, colonialism.

Dalam khazanah pemikiran pasca-kolonial, dekolonisasi dipahami sebagai upaya suatu bangsa membentuk susunan hidup baru yang merdeka. Kemerdekaan yang hendak dicapai lewat dekolonisasi bukan hanya kemerdekaan politik, tetapi juga kemerdekaan di seluruh lapangan kehidupan bangsa—singkatnya, suatu kemerdekaan pada aras kebudayaan. Oleh karena itu, proyek dekolonisasi tidak selesai dengan proklamasi kemerdekaan ataupun pengakuan kemerdekaan suatu negeri oleh negeri-negeri lain. Dekolonisasi politik selalu diikuti dengan upaya tanpa putus dalam bingkai dekolonisasi kebudayaan. Dalam konteks dekolonisasi kebudayaan itulah muncul segenap problematik mengenai definisi ‘kebudayaan nasional’.

Dalam sejarah pemikiran kebudayaan di Indonesia, Ki Hadjar Dewantara dikenal sebagai pencetus ide tentang kebudayaan nasional sebagai “puncak-puncak kebudayaan daerah.”¹ Konsepsi kebudayaan nasional semacam itu masuk ke dalam penjelasan Pasal 32 Undang-Undang Dasar 1945 sebelum diamandemen. Atas dasar itu, berkembang sejumlah diskusi tentang upaya pemajuan kebudayaan nasional yang dimaknai dalam batas-batas pelestarian kebudayaan daerah.¹ Apakah kebudayaan nasional merupakan penjumlahan dari semua kebudayaan daerah? Di mana letak sumbangsih kebudayaan luar terhadap kebudayaan nasional? Dengan metode semacam apakah menyaring pengaruh baik dari kebudayaan luar dan memilah pengaruh buruk dari “kebudayaan lama dan asli”? Rangkaian pertanyaan ini kerap mun-

cul dalam berbagai diskusi tentang kebudayaan nasional bahkan hingga sekarang.

Dalam tulisan-tulisan Ki Hadjar Dewantara sebetulnya telah terdapat metode untuk memecahkan sejumlah pertanyaan tersebut. Ia membangun pendekatan terhadap persoalan kebudayaan nasional dalam konteks pergulatan kebangsaan yang riuh-rendah sejak dekade pertama abad ke-20 di Hindia Belanda. Ia terlibat aktif pada masa-masa awal Boedi Oetomo, turut mendirikan partai politik pertama di Hindia Belanda, menjadi pendiri lembaga pendidikan alternatif Taman Siswa, mengalami era aktivisme antikolonial sepanjang era 1920-an, terlibat dalam debat besar berbuntut panjang yang dikenal sebagai ‘polemik kebudayaan’ pada kurun 1930-an dan bersentuhan langsung dengan geliat kebangsaan pasca-Revolusi Agustus, duduk sebagai Menteri Pengajaran, dan terus menulis tentang kebudayaan nasional yang merdeka sampai akhir hayatnya. Artikel ini mengupas sekelumit kiprah pemikirannya yang berkenaan dengan gagasan kebudayaan nasional.

Dalam artikel ini, digunakan metode analisis teks berbasis sumber primer. Berbagai teks asli Ki Hadjar Dewantara dibandingkan dengan teks-teks pemikir yang terlibat dalam debat seputar kebudayaan nasional. Dengan cara itu, dapat diajukan pendapat bahwa pemikiran Ki Hadjar Dewantara mengenai kebudayaan nasional merupakan sumbangan penting dalam agenda besar dekolonisasi budaya yang telah dimulai sejak awal abad ke-20. Ia memperkenalkan kerangka acuan untuk menyaring kebudayaan lama dan baru serta menyesuaikannya dengan kepentingan bangsa Indonesia untuk merdeka dari segenap warisan kolonialisme. Untuk menempatkan sumbangan pemikiran

¹ Pandangan semacam itu mengemuka antara lain dalam rumusan hasil Prakongres Kebudayaan V di Denpasar, Bali, 28–30 April 2003: “Konsep kebudayaan Indonesia sebagai budaya nasional masih dipertanyakan, bahkan puncak-puncak kebudayaan daerah dalam kaitan dengan budaya nasional perlu diberi relevansi baru” (Supardi 2013: 161)

Ki Hadjar secara sepadan, perlu ditilik terlebih dulu keadaan kebudayaan Indonesia pada paruh pertama abad ke-20.

AKAR KOLONIALISME BUDAYA²

Diskusi tentang kebudayaan nasional Indonesia merupakan bagian dari usaha dekolonisasi yang hendak membangun narasi alternatif tentang budaya bangsa merdeka terlepas dari narasi kolonial tentang Hindia Belanda. Apakah ada yang disebut “kebudayaan Indonesia” terlepas dari penjumlahan kebudayaan suku-suku bangsa yang hidup di wilayah Indonesia? Bagaimana “kebudayaan Indonesia” itu ditempatkan berhadapan dengan pengaruh budaya Barat yang dibawa masuk oleh kolonialisme? Pertanyaan itu bahkan telah diajukan jauh sebelum kemerdekaan dan mewarnai diskusi para aktivis pergerakan kebangsaan pada awal abad ke-20. Persoalan ini penting untuk digagas karena upaya untuk membayangkan kebudayaan nasional Indonesia secara mandiri mau tak mau mesti diawali dengan usaha membuat perhitungan dengan narasi kolonial tentang kebudayaan Hindia Belanda.

Penelitian kolonial mengenai sejarah dan kebudayaan Nusantara bermula sejak akhir abad ke-18 dalam wujud pengumpulan berbagai artifak budaya dan seni tradisi. Hal itu didorong oleh perhatian akan ‘zaman antik’ yang populer di kalangan kelas menengah dan kelas atas masyarakat Eropa. Pada 1778, Jacob Radermacher, seorang pegawai VOC, membentuk Koninklijk Bataviaasch Genootschap van Kunsten en Wetenschappen di Batavia. Lembaga itu merupakan maktab keilmuan pertama di Tanah Jajahan yang beranggotakan berb-

agai unsur masyarakat Eropa di Kepulauan Nusantara. Pencarian artifak budaya berjalan bersamaan dengan penaklukan Belanda atas kerajaan Nusantara sepanjang abad ke-19. Dalam ekspedisi militer ke Lombok (1894), pemerintah kolonial Belanda menyertakan seorang sarjana filologi bernama Jan L. Brandes, yang kemudian merampas kumpulan manuskrip kuno termasuk kitab *Nagarakrtagama* dan *Pararaton* saat menyerbu istana Raja Cakranagara di Mataram. Jelas bahwa “penemuan” yang dihasilkan sarjana kolonial berjalan beriringan dengan perampasan sumber pengetahuan tradisi milik masyarakat. Masyarakat kehilangan akses langsungnya pada sumber-sumber pengetahuan tradisi.

Pada pertengahan abad ke-19, perampasan pengetahuan tradisi berlangsung sangat intensif dalam ranah linguistik. Ketika itu, pemerintah kolonial menyertakan pelajaran bahasa dalam kurikulum pendidikan pegawai Tanah Jajahan, bahkan dibuka program khusus untuk melatih *taalambtenaren* ‘pegawai bahasa’.³ Pegawai khusus itu memainkan peranan penting dalam penciptaan tata bahasa dan sistem ejaan bagi bahasa-bahasa penduduk asli yang bahkan hingga kini tidak dikenali oleh masyarakat pengguna bahasa itu sendiri. Pada kasus bahasa kuno seperti bahasa Jawa Purwa, para sarjana kolonial sampai menciptakan ulang bahasa tersebut lewat pengetahuan filologis mereka atas bahasa Sanskerta. Hasilnya bukan hanya risiko salah tafsir dan penyelewengan makna, tetapi juga pelebaran jarak antara wawasan tentang bahasa asli dan masyarakat pengguna bahasa itu sendiri. Pemisahan sumber-sumber pengetahuan dari konteks sejarah dan budaya serta penciptaan lingkup kajian keilmuan yang terspesialisasi ter-

² Bagian ini dipetik dari disertasi penulis (Farid 2014: 73–113)

³ Lihat Fasseur 1993; lihat juga Teeuw 1973: 163–80.

hadapnya menandai tahapan pertama perampasan pengetahuan tradisi dan budaya.

Pada tahap kedua, para sarjana kolonial melangkah lebih jauh, bergerak dari penafsiran ke penyuntingan dan bahkan penulisan ulang teks asli. *Babad Tanah Jawi*, misalnya, dirombak besar-besaran oleh suntingan Johannes J. Meinsma sebelum diterbitkan untuk kali pertama pada 1874.⁴ Di situ, penyensoran menjadi faktor penting, khususnya pengeluaran dari badan teks bagian yang dianggap “tidak elok” bagi masyarakat Jawa. Peran dan status sosial pujangga dan para sarjana tradisi diciutkan dari sumber pengetahuan utama menjadi sekadar informan bagi sarjana-sarjana kolonial. Raden Ngabehi Ranggawarsita, umpamanya, sebagai seorang pujangga terakhir keraton Surakarta, menghabiskan waktunya sebagai asisten para linguist Belanda, bekerja dalam sunyi di perpustakaan, dengan pengaruh publik yang sangat kecil dan ketiadaan wewenang untuk menentukan arah dan agenda penelitiannya sendiri. Bahkan dalam kapasitasnya sebagai informan, ia kerap diejek oleh majikan Eropanya karena dianggap tidak cukup menguasai bahasa Jawa Purwa (Day 1981: 187).

Dengan demikian, terjadi dua proses paralel sepanjang abad ke-19 di Hindia Belanda: di ranah politik sekaligus kebudayaan. Yang pertama ialah peperangan kolonial yang menandai penghancuran sistematis kekuasaan kerajaan-kerajaan di seluruh Nusantara, mulai dari Perang Aceh, penghancuran Kesultanan Melayu hingga Perang Jawa. Dengan itu, hancurlah pranata adat yang selama ini dijadikan acuan kultural masyarakat. Yang kedua ialah perampasan naskah tradisi dan penemuan ulang makna tradisi oleh kolo-

nialisme seperti yang telah digambarkan. Dengan tercerainya sumber pengetahuan masyarakat dari tangan masyarakat sendiri, pemerintah kolonial memiliki keleluasaan untuk menanamkan versinya sendiri tentang “kebudayaan yang benar” bagi tiap-tiap masyarakat di Hindia Belanda.

Dalam suasana kehancuran itulah dibangun narasi sejarah Nusantara oleh para sarjana kolonial yang pada intinya membenarkan keberadaan *stelsel* kolonialisme di Hindia Belanda. Narasi sejarah yang mereka bangun adalah sejenis historiografi *Whigish* yang menekankan “kondisi sekarang” sebagai tujuan alamiah dari semua proses sejarah terdahulu, bahwa sejarah Nusantara bergerak ke arah realisasi pemberadaban suku-suku bangsa di bawah pemerintahan Hindia Belanda. Teleologi sejarah semacam itu dapat dijumpai dalam buku ajar yang ditulis oleh Willemine Fruin Mees, *Geschiedenis van Java* (1919). Dalam buku itu, sang penulis menggambar sejarah zaman antik sebagai suatu sukseki peradaban, bermula dari peradaban Hindu pada abad pertama Masehi, peradaban Islam pada abad ke-15 dan akhirnya memuncak pada peradaban Eropa pada masa kini. Ia berargumen bahwa kaum pribumi tidak mampu membangun peradabannya sendiri, melainkan selalu bergantung pada kekuatan asing untuk mengembangkan perekonomiannya dan membangun pranata sosial-politik. Dengan cara itulah juga kolonialisme Eropa dibenarkan, yakni sebagai pembawa misi pemberadaban ke masyarakat Nusantara yang lambat dan tak terdidik.

Berbarengan dengan konsolidasi historiografi kolonial disusun pula wawasan geografi kolonial yang disebarluaskan lewat buku dan sekolah-sekolah. Gagasan tentang Hindia Belanda sebagai suatu entitas geografis telah berakar sejak permu-

⁴ Lihat misalnya Ricklefs 1972: 285–315. *Babad Tanah Jawa* edisi 1874 ini secara ironis dikenal sebagai ‘Babad Meinsma’.

laan abad ke-19. Dengan kebangkrutan VOC dan pengambilalihan kekuasaan oleh Belanda pada 1800, *gouvernementen* yang semula mandiri diubah menjadi *gewesten* ‘wilayah’ negara. Dibangun pemisahan yang jelas antara area di bawah kuasa kolonial dan *zelfbestuurende landschappen* atau wilayah yang diperintah secara mandiri. Pada paruh kedua abad ke-19, negara kolonial mengupayakan penguasaan langsung atas seluruh wilayah jajahan dan karena itu menyulut perang kolonial melawan para pemimpin masyarakat lokal di berbagai daerah yang berakhir pada perluasan kekuatan kolonial pada awal abad ke-20. Batas-batas negara juga dipastikan lewat serangkaian negosiasi dengan kekuatan-kekuatan kolonial lain di Asia Tenggara sehingga pada 1910 batas internasional Hindia Belanda berhasil didefinisikan secara utuh. Entitas geografis bernama Hindia Belanda inilah yang direproduksi dalam buku atlas dan kurikulum pendidikan kolonial. Dengan itu, setiap pembicaraan tentang kebudayaan Hindia Belanda menjadi jelas batas-batas geografisnya. Penemuan Majapahit pada peralihan abad ke-20 memperkuat gagasan tentang Hindia Belanda sebagai kelanjutan dari sebuah entitas geografis kuno.

KEBUDAYAAN NASIONAL, 'POLEMIK KEBUDAYAAN' DAN DEKOLONISASI

Imajinasi historiko-geografis kolonial memainkan peranan penting dalam diskusi tentang kebudayaan nasional Indonesia. Pengertian awal tentang kebudayaan nasional menjelang dan sesudah kemerdekaan dibentuk oleh asumsi historiografis dan geografis yang diwariskan pemerintahan kolonial. Bahkan para pemimpin pergerakan nasional yang bermunculan pada

paruh pertama abad ke-20 masih bergerak dalam lingkungan pengaruh tersebut.

Dalam sidang Badan Penyelidik Usaha-usaha Persiapan Kemerdekaan Indonesia pada 1 Juni 1945, Sukarno menyatakan bahwa “seorang anak ketjilpun, djikalau ia melihat peta dunia, ia dapat menundukkan bahwa kepulauan Indonesia merupakan satu kesatuan.”⁵ Di sini tampak bahwa kesadaran geografis kolonial tentang kesatuan kepulauan Nusantara di bawah Hindia Belanda turut diwarisi oleh Sukarno. Asumsi geografi kolonial itu tampil dengan segenap corak kealamiahannya dalam kesan naluriah seorang anak kecil ketika memandang peta Asia Tenggara. Pada perkembangannya, identitas kewilayahan Indonesia tetap diteruskan dari tatanan kolonial dan didukung lebih jauh lagi dengan spekulasi fantastis tentang imperium Sriwijaya dan Majapahit sebagai landasan sejarah pendakuan kewilayahan Indonesia. Spekulasi tersebut muncul terutama dalam pemikiran Muhammad Yamin.

Pada Desember 1957, Kementerian Pendidikan menggelar sebuah seminar tentang sejarah nasional di Universitas Gadjah Mada, Yogyakarta, yang antara lain membahas tentang periodisasi sejarah Indonesia dari era kuno sampai sekarang.⁶ Selaku pembicara kunci dalam seminar itu, Yamin memaparkan sebuah visi romantik tentang Indonesia sebagai pewaris

⁵ Selengkapnya: “Pada peta dapat ditunjukkan satu kesatuan gerombolan pulau-pulau di antara dua lautan yang besar, Lautan *Pacific* dan Lautan Hindia, dan di antara dua benua, jaitu benua Asia dan benua Australia. Seorang anak ketjil dapat mengatakan, bahwa pulau-pulau Djawa, Sumatra, Borneo, Selebes, Halmheira, Kepulauan Sunda Ketjil, Maluku, dan lain lain pulau kecil di antaranja, adalah satu kesatuan” (Soekarno 2014a: 482; kutipan langsung dalam ejaan asli; demikian pula kutipan serupa lainnya dalam artikel ini).

⁶ Tentang diskusi latar belakang dan signifikansi seminar itu lihat Kartodirdjo 1963: 22–30; lihat juga Nichterlein 1974: 253–72.

langsung dari kerajaan-kerajaan kuno Sriwijaya dan Majapahit. Seakan-akan proklamasi kemerdekaan 17 Agustus 1945 adalah realisasi kontemporer dari Sumpah Palapa. Seolah-olah dalam prasasti Kedukan Bukit telah tersembunyi benih-benih konsep yang kelak akan dituliskan (ulang) sebagai Undang-Undang Dasar 1945. Cara memperlakukan sejarah dan kewilayahan Indonesia secara kuasi-mitologis semacam itu diteruskan dan dikanonkan dalam apa yang sejak Orde Baru disebut sebagai ‘Wawasan Nusantara’, yakni suatu doktrin tentang kewilayahan Indonesia yang bisa dirunut akar sejarahnya pada kitab *Nagarakrtagama*.

Diskusi tentang kebudayaan nasional oleh para pemikir bangsa Indonesia pun bergerak dalam lingkup asumsi historio-geografis warisan dari era kolonial semacam itu. Dengan lenyapnya akar tradisi, khususnya akibat penghancuran pranata adat oleh kolonialisme sepanjang abad ke-19, dan penulisan ulang sumber-sumber pengetahuan tradisi di tangan para sarjana kolonial, para aktivis pergerakan nasional perlu mencurahkan tenaga yang hebat untuk dapat menjalankan dekolonisasi kebudayaan seutuhnya. Mereka dituntut untuk mencari akar identifikasi kultural baru di luar skema historio-geografis yang ditawarkan oleh kolonialisme. Di titik inilah masalah perumusan kebudayaan nasional menjadi bagian penting dari agenda besar dekolonisasi Indonesia.

Salah satu rumusan awal yang agak sistematis tentang masalah kebudayaan nasional mengemuka dalam serangkaian perbalahan dalam surat kabar yang kemudian dikenal sebagai ‘polemik kebudayaan’. Polemik ini diawali dengan tulisan Sutan Takdir Alisjahbana berjudul “Semboyan yang Tegas” dalam majalah *Poedjangga*

Baroe (Juli 1935). Dalam tulisan itu, Takdir mengkritik pendapat yang dominan dalam kongres pertama Permusyawaratan Perguruan Indonesia di Solo pada 8–10 Juni 1935. Visi pendidikan para pemrasaran dalam kongres itu, antara lain Soetomo, Radjiman Wediodiningrat dan Ki Hadjar Dewantara, dalam pandangan Takdir, condong anti-intelektualisme, anti-individualisme, anti-egoisme dan anti-materialisme—singkatnya, anti-kebudayaan Barat. Takdir mengkritik anggapan semacam itu dan menyerukan pentingnya mengadopsi nilai-nilai budaya Barat agar Indonesia bisa maju menyaingi Barat.⁷ Artikel itu disanggah oleh Soetomo dan beberapa penulis lain hingga akhirnya perdebatan tentang visi pendidikan nasional ini meluas jadi debat tentang ‘kebudayaan Indonesia’.

Perluasan ranah perdebatan ini tercermin dalam artikel Takdir berjudul “Menuju Masyarakat dan Kebudayaan Baru: Indonesia–Pra-Indonesia” (*Poedjangga Baroe*, Agustus 1935). Dalam tulisan itu, Takdir mengatakan bahwa seluruh ekspresi budaya di Nusantara sebelum abad ke-20 bukanlah kebudayaan Indonesia, melainkan “kebudayaan pra-Indonesia.” Alasannya, “perasaan keindonesiaan” baru muncul pada abad ke-20 ketika timbul kesadaran di antara intelegensia muda dari berbagai daerah untuk mempersatukan Indonesia. “Semangat keindonesiaan itu,” tulis Takdir selanjutnya, “merupakan ciptaan generasi abad kedua puluh, sebagai penjelmaan ke-

⁷ STA mengemukakan, antara lain, “suara negatif yang terdengar pada kongres Permusyawaratan Perguruan Indonesia di Solo itu: anti-intelektualisme, anti-individualisme, anti-egoisme, anti-materialisme, harus diganti dengan semboyan positif yang gembira berapi-api: Otak Indonesia harus diasah menyamai otak Barat! Individu harus dihidupkan sehidup-hidupnya! Kesadaran akan kepentingan diri harus disadarkan sesadar-sadarnya! Bangsa Indonesia harus dianjurkan mengumpulkan harta dunia sebanyak mungkin!” (Alisjahbana 2008a: 50).

bangkitan jiwa dan tenaga” (Alisjahbana 2008b: 6). Berhubung semangat keindonesiaan berasal dari “kebangkitan jiwa dan tenaga” abad ke-20, dengan kata lain pada era Kebangkitan Nasional yang ditandai oleh pembentukan Boedi Oetomo, Takdir menyimpulkan bahwa semangat keindonesiaan tersebut “kita peroleh dari Barat.” Berhubung keindonesiaan pada dasarnya merupakan produk pendidikan Barat, maka jalan yang mesti ditempuh dalam memajukan kebudayaan nasional jalan, menurut Takdir, ialah belajar kepada Barat.

Pandangan Takdir dibantah oleh Sanoesi Pane dalam harian *Soeara Oemoem* (4 September 1935). Menurut Sanoesi Pane, kebudayaan Barat terlalu mengutamakan jasmani, pikiran dan individu sehingga tidak cocok dengan kebudayaan Timur yang mengedepankan rohani, perasaan dan kolektivitas. Oleh sebab itu, ia mengusulkan suatu perpaduan yang serasi antara keduanya. Ia mengkritik Takdir yang menyatakan bahwa kebudayaan lama di Nusantara tidak harus menjadi bagian dari kebudayaan Indonesia. Bagi Sanoesi Pane, hal itu bukan soal pilihan tapi keharusan sejarah bahwa kebudayaan Indonesia mau tak mau terpengaruh oleh kebudayaan lama di Nusantara karena masyarakat sudah terlanjur berkembang di alam kebudayaan tersebut.⁸ Sehingga apa yang semestinya dilakukan, bagi Sanoesi Pane, adalah “memperkaya (bukan mengubah) dasar kebudayaan kita” (Pane 2008: 24).

Polemik Kebudayaan merupakan mo-

mentum penting dalam sejarah perumusan visi kebudayaan nasional Indonesia. Dalam polemik itu, hal-hal paling dasar dari permasalahan kebudayaan diangkat ke permukaan, mulai dari hakikat kebudayaan sampai dengan “jiwa bangsa” serta hubungan antara “bentuk dan isi” kebudayaan. Semua perdebatan itu berada pada tataran konseptual, berkenaan dengan paradigma umum dalam memandang kebudayaan Indonesia. Di sini juga kelemahan polemik tersebut, yakni kegagalannya mengakarkan debat tentang kebudayaan nasional pada pergerakan konkret rakyat Indonesia menuju kemerdekaan. Tidak banyak masalah pemajuan cita-cita kemerdekaan yang dibahas dalam polemik tersebut. Dengan kata lain, polemik tersebut tidak ditempatkan dalam agenda dekolonisasi kebudayaan.

Polemik Kebudayaan belum lepas dari warisan politik pengetahuan kolonial. Pengaruh warisan itu tidak hanya terbaca pada Sutan Takdir Alisjahbana yang mendasarkan pemahamannya tentang budaya tradisi Indonesia pada karangan-karangan para sarjana kolonial.⁹ Pengaruh itu juga terjadi pada tataran yang lebih luas, yakni dalam cara mendekati persoalan kebudayaan nasional, bahkan pada sosok seperti Sanoesi Pane. Pengaruh yang dimaksud di sini tampak dalam penggunaan kategori ‘orientalis’ seperti ‘Barat’ dan ‘Timur’. Kategori-kategori tersebut diciptakan oleh sarjana kolonial untuk membangun tipologi mental yang berfungsi menyediakan alasan bagi misi pemberadaban kolonial. Sepanjang Polemik Kebudayaan berlangsung, belum ada usaha memunculkan ‘kebudayaan Indonesia’ di luar kategori ‘kebu-

⁸ Lihat catatan Sanoesi Pane terhadap artikel Sutan Takdir Alisjahbana “Menuju Masyarakat dan Kebudayaan Baru” yang berbunyi, “Sementara itu saya tidak setuju dengan: ‘Dalam mengambil dan mencari ramuan tentu ada juga ramuan yang akan diambil dari zaman pra-Indonesia. Namun, hal itu bukan keharusan dan sebagainya’. Menurut pikiran saya hal itu bukan saja harus, tetapi terpaksa, karena ke-ada-an yang sudah ada di sini tidak bisa dihapuskan” (Alisjahbana 2008b: 30).

⁹ Untuk menerangkan hikayat Hang Tuah, misalnya, Sutan Takdir Alisjahbana merujuk karangan H. Overbeek, “Java in de Maleische,” dan untuk menerangkan jiwa bangsa Jawa ia mengutip karangan Wolff Schomaker, “Aesthetiek en oorsprong der Hindu-kunst op Java.”

dayaan Timur' yang diciptakan oleh sarjana-sarjana kolonial. Dengan begitu, boleh dikatakan bahwa kesadaran untuk menjalankan dekolonisasi hampir absen dalam keseluruhan rangkaian Polemik Kebudayaan.

Fakta absennya agenda dekolonisasi dalam Polemik Kebudayaan tersebut dapat dipahami alasannya. Kehancuran pranata adat dalam bentuk kerajaan dan sumber-sumber pengetahuan tradisi, khususnya sejak peperangan kolonial sepanjang abad ke-19 yang dibarengi dengan pembentukan disiplin studi kebudayaan kolonial, membuat kaum intelektual yang terlibat dalam polemik kebingungan mencari acuan pada akar budayanya. Kesultanan telah menjadi boneka Belanda, sedangkan naskah-naskah kunci bagi tiap-tiap kebudayaan daerah di Nusantara dikunci dalam arsip kolonial untuk kemudian diterjemahkan dan dijabarkan seturut kepentingan pemerintah jajahan. Dalam suasana kehilangan rujukan kultural itulah para intelektual berdebat. Hasilnya, mau tak mau mereka menggagas sendiri duduk perkara kebudayaan nasional berdasarkan kategori dan pendekatan yang mereka peroleh dari pranata pendidikan kolonial.

'PUNCAK-PUNCAK KEBUDAYAAN DAERAH'

Apabila acuan kultural kepada adat dan tradisi asli sebagian telah lenyap akibat kolonialisme dan direproduksi berdasarkan bingkai kepentingan kolonial, lantas dengan merujuk pada apakah agenda dekolonisasi mesti disusun? Di sinilah letak sumbangan Ki Hadjar Dewantara bagi diskusi tentang kebudayaan nasional.

Dalam artikel bertajuk "Kultur atau Keboedajaan Kita" yang terbit dalam majalah *Wasita* (1936), Ki Hadjar Dewantara

berefleksi tentang kemunduran kebudayaan di berbagai daerah Nusantara, seperti kematian seni arca di luar Bali, kemunduran sastra daerah, kepunahan sejumlah tari, gending, drama, dan lain-lain. Dari sejumlah fakta itu, ia kemudian menarik kesimpulan bahwa "Keadaan sekarang jang menggetjewan itoe terdjadi dari sebab keadaan hidoep lahir dari ra'jat kita serba moendoer dan hantjoer" (Dewantara 1936: 32). Kolonialisme tidak hanya melenyapkan ekspresi budaya tradisi dengan menceraikan rakyat dari sumber-sumber pengetahuan budayanya, tetapi juga menghancurkan alasan yang memungkinkan konsolidasi kebudayaan itu yakni "keadaan hidoep lahir ra'jat." Ki Hadjar memandang kebudayaan sebagai ekspresi dari perikehidupan rakyat. Dengan hancurnya perikehidupan rakyat akibat kolonialisme, porak-poranda pula kebudayaannya.

Dengan mengakarkan kebudayaan pada perikehidupan rakyat, Ki Hadjar Dewantara menempatkan kebudayaan sebagai ihwal yang dinamis, selalu dapat berubah seturut keadaan rakyat pada umumnya. Oleh karena itu, ia mengakui bahwa apa yang disebut adat atau kebiasaan kultural masyarakat juga selalu dapat berubah. Dalam sebuah artikel untuk menanggapi perdebatan antara Sutan Takdir dan Sanoesi Pane, Ki Hadjar menulis,

Sedjak setengah abad jang laloe bolehlah dikata, kita hidoep dalam zaman pembaharoean. Tiap-tiap waktue dapatlah kita lihat matjam-matjam tjara hidoep baroe, jang pada kini dikenali orang sebagai 'adat', tetapi sebenarnja ta' terdapat dalam masa sepoeloeh atau doea poeloeh tahoen sebeloemnja (Dewantara 1935: 190).

Apa yang dikira bagian dari adat-istiadat yang turun-temurun, Ki Hadjar Dewantara memperlihatkan bisa saja tercipta oleh se-

bab suatu insiden tertentu dalam satu atau dua dekade terakhir. Dalam pemikirannya, kebudayaan bukanlah sesuatu yang sepenuhnya tetap dan abadi. Ki Hadjar, dalam hal ini, tidak menganut esensialisme budaya atau pandangan yang menciutkan keragaman dan dinamika ekspresi budaya pada sehipun profil kultural yang pasti seperti “budaya Barat” dan “budaya Timur.” Ia bersikap kritis terhadap kerangka pemilahan dan esensialisme kolonial semacam itu.

Namun, satu persoalan masih tetap tak terjawab. Apabila pengertian kebudayaan diakarkan pada praktik yang hidup dan terus berubah dalam masyarakat, bukan pada tipologi abstrak yang dianggap tetap dan abadi, lantas atas dasar apa arah kebudayaan nasional ditetapkan. Pertanyaan ini penting sebab kebudayaan bukan hanya suatu konsep deskriptif (menggambarkan keadaan yang ada), tetapi juga suatu konsep preskriptif yakni menetapkan arah atau orientasi menuju keadaan yang seharusnya ada. Dengan acuan pada apa kita menetapkan arah kebudayaan nasional.

Ki Hadjar Dewantara mencermati bagaimana perikehidupan rakyat yang telah lama diperhamba mengkondisikan tumbuhnya kebudayaan yang bercorak menghamba pula. Dalam sebuah artikelnya dalam majalah *Poesara* (1940), ia menjabarkan perhambaan kultural ini dalam dua wujud. Yang pertama ialah perhambaan yang terwujud dalam peniruan mentah-mentah atas segala ekspresi budaya lain. Sedang yang kedua ialah perhambaan yang terwujud dalam keterikatan pada segala adat yang mati.¹⁰ Jadi baik sikap kebarat-baratan

maupun sikap ketimur-timuran sama-sama merupakan ekspresi budaya yang menghamba akibat struktur masyarakat yang telah lama diperhamba oleh kolonialisme.

Ki Hadjar Dewantara melihat lebih jauh lagi hubungan antara budaya dan perikehidupan rakyat yang tertindas. Ia memandang bahwa budaya kerap kali digunakan oleh kepentingan kolonial untuk “melembekkan” mental bangsa Indonesia dan, dengan itu, mengekalkan *stelsel* kolonialisme. Dalam artikel yang sama, Ki Hadjar menguraikan duduk perkara kolonialisme dan perlawanan terhadap kolonialisme di ranah kebudayaan dan politik:

Tentang so'al pengaroeh 'melembekkan' ini teringatlah djoega dalam angan-angan kita, bahwa '*cultureele actie*' dalam oemoemnja dan '*kunst*' dalam choesoensja itoe atjapkali terpakai oleh kaoem reaksioner atau kaoem imperialis oentoek menahan lakoemja pergerakan politik. [. . .] Kami tahoe djoega ada fihak jang soeka mengekalkan adat-istiadat djongkok, sembah, dsb., meloeloe oentoek mendesak roch nasional baroe [. . .] djangan sampai *cultureele arbeid* terpegang kemoedinja oleh kaoem reaksioner atau imperialis; haroes kita sendirilah jang menoen toen dan melakoemkan, agar kita dapat mengadakan pembaharoean menoen roet roch dan kepentingan kita sendiri. Semoea jang *voor ons* [bagi kita] haroes *door ons* [dari kita], agar mendjadi *van ons* [milik kita]. Dan ingatlah, bahwa seperti terseboet diatas: *politieke arbeid itoe cultureele arbeid*, dan *politieke vrijheid itoe soeatoe sjarat jang terpenting oentoek memberi kesempatan kepada kita oentoek melakoemkan pekerdjaan kita jang *cultureel* dengan leloeasa, *vrij en ongehinderd* (Dewantara 1940: 160–1).*

¹⁰ Selengkapnya: “Kalau ra'jat kita berwatak menghamba (*slaafsch*), tentoelah djoega kunstnja akan bersifat *slaafsch*, baik *slaafsch* dalam arti tjoema bisa meniroe (*copyeeren*) atau *verstard* (terikat), ja'ni ta'brani mengadakan peroebahan baroe, karena terperintah oleh '*sleur*' (adat jang mati)” (Dewantara 1940: 160).

Apa yang diserukan oleh Ki Hadjar Dewantara dalam kutipan tersebut ialah, pertama, suatu upaya nasionalisasi sarana produksi kebudayaan. Usaha-usaha kebudayaan yang selama ini oleh kekuatan kolonial diperuntukkan bagi kita, *voor ons*, harus diubah menjadi usaha kebudayaan dari kita sendiri, *door ons*, sehingga hasilnya pun menjadi milik kita atau *van ons*. Usaha-usaha kebudayaan itu tidak lagi didasarkan pada kepentingan kolonial, melainkan pada kepentingan nasional. Apakah kepentingan nasional itu, Ki Hadjar menjawabnya sebagai *politieke vrijheid* atau kemerdekaan politik. Semua usaha kebudayaan nasional mesti diarahkan kepada perwujudan setinggi-tingginya agenda kemerdekaan politik. Kebudayaan nasional Indonesia, dengan demikian, mesti mengarah pada kebudayaan bangsa yang merdeka.

Dengan mengakarkan kebudayaan pada praktik yang hidup di kalangan rakyat jelata dan menetapkan arah kebudayaan nasional pada realisasi cita-cita kemerdekaan bangsa, Ki Hadjar Dewantara membuka jalan bagi upaya “dekolonisasi populis” atas kebudayaan nasional. Berbeda dengan upaya dekolonisasi yang menyandarkan diri pada narasi kuasi-mitologis tentang “zaman keemasan” seperti dalam pemikiran Yamin atau narasi aristokratis tentang “elit yang tercerahkan” seperti dalam Sutan Takdir Alisjahbana, upaya dekolonisasi yang dprakarsai Ki Hadjar bertumpu pada kekuatan rakyat untuk mendidik dirinya demi menyiapkan jalan ke arah realisasi cita-cita kemerdekaan. Kebangsaan yang menjadi acuan dekolonisasi dalam Ki Hadjar bukanlah kebangsaan yang berbasis pada kesatuan ras ataupun pada kesadaran segelintir elit pencerah, melainkan kebangsaan yang bertumpu pada persatuan rakyat yang menentang kolonialisme

dan mengusahakan sendiri susunan hidup yang baru. Dengan kata lain, kebangsaan sebagai suatu proyek politik bersama.

Dalam menerangkan sifat dinamis kebudayaan dan peran sadar masyarakat untuk mengarahkan kebudayaan ke perwujudan yang lebih baik, Ki Hadjar Dewantara berpegang pada semboyan “trikon”, yakni *kontinu, konvergent, konsentrisch* yang ia cetuskan dalam sebuah artikel dalam majalah *Keloearga* pada 1937 (Dewantara 1937: 197–9). Prinsip sinambung, searah, dan berlapis, itu diterangkannya sebagai berikut. Suatu perubahan kebudayaan yang berhasil mesti berdasar pada permasalahan zaman yang ada dalam kenyataan sehingga kebudayaan baru dimunculkan sebagai jawaban langsung atas permasalahan itu. Inilah yang dimaksud dengan sinambung. Berkenaan dengan kesearahan, Ki Hadjar menekankan pentingnya kebudayaan untuk terhubung dengan kebudayaan lain, menimba inspirasi dari kebudayaan lain agar kebudayaan sendiri tidak terisolasi dan akhirnya mati. Kebudayaan lain diserap untuk mendorong pencapaian arah tujuan kebudayaan sendiri. Selain itu, perkembangan kebudayaan diibaratkan Ki Hadjar seperti lingkaran konsentris atau dengan kata lain berlapis-lapis. Yang ditekankan di sini ialah kesaling-hubungan yang harmonis antara praktik budaya suatu bangsa dalam himpunan bangsa-bangsa di dunia. Terhadap himpunan kebudayaan bangsa-bangsa itu, kebudayaan nasional Indonesia “bersatu namun tetap mempunyai sifat kepribadian” (Dewantara 1967a: 100).

Ketiga prinsip itu disebut-sebut lagi jauh sesudahnya, dalam sebuah artikel dalam majalah *Nasional* (Juni 1952). Dalam artikel bertajuk “Kebudajaan Nasional” itu Ki Hadjar Dewantara merangkum pandangannya tentang hakikat kebudayaan

nasional. Berbicara tentang kebudayaan nasional berarti bicara tentang kesatuan kebudayaan antardaerah yang diliputi oleh bangsa tersebut. Oleh karena itu, tulis Ki Hadjar, “kebudajaan nasional itu sebenarnya tumbuh atau terbentuk dengan memakai bahan-bahan dari kebudajaan daerah, sedangkan kebudajaan daerah itu senantiasa dapat isi dari kebudajaan kota-kota” (Dewantara 1967b: 95). Lantas bagaimanakah interaksi antara kebudayaan nasional itu dengan kebudayaan daerah dan kota. Di sinilah Ki Hadjar kembali berpegang pada semboyannya. Kebudayaan nasional mesti bersifat sinambung terhadap kebudayaan daerah, searah dengan kebudayaan dunia yang diadopsi seturut kepentingan kebudayaan sendiri serta berpadu secara harmonis dalam lingkaran kebudayaan bangsa-bangsa. Atas dasar itu, Ki Hadjar mengajukan definisi tentang kebudayaan nasional Indonesia sebagai berikut.

Tetapkanlah sebagai dasar kesatuan, bahwa: Kebudajaan nasional Indonesia ialah segala puntjak-puntjak dan sari-sari kebudajaan jang bernilai diseluruh kepulauan, baik jang lama maupun jang tjiptaan baru, jang berdjiwa nasional. Dalam pada itu djanganlah segan-segan:

- a. Menghentikan pemeliharaan segala kebudajaan lama jang merintangki kemandjuaan hidup perikemanusiaan;
- b. Meneruskan pemeliharaan kebudajaan lama jang bernilai dan bermanfaat bagi hidup perikemanusiaan, di mana perlu dengan diperubah, diperbaiki, disesuaikan dengan alam dan djaman baru;
- c. Memasukkan segala bahan kebudajaan dari luar kedalam alam kebudajaan bangsa kita, asalkan jang dapat memperkembangkan dan/atau memperkaja hidup dan penghidupan

bangsa kita (Dewantara 1967b: 96–7).¹¹ Lewat kutipan itu tergambar jelas bagaimana Ki Hadjar menempatkan kebudayaan lama dan baru dalam bingkai kebudayaan nasional. Perkara itu disandarkan sepenuhnya pada kepentingan nasional (“berdjiwa nasional”) yang hendak mengupayakan perwujudan cita-cita kemerdekaan. Kepentingan nasional itu dijadikan kriteria pemilihan mana saja dari unsur kebudayaan lama dan asing yang perlu dikikis dan diserap.

Penekanan Ki Hadjar Dewantara pada pengertian kebudayaan nasional sebagai “puncak-puncak kebudayaan daerah” perlu mendapat perhatian khusus. Konsep ini tumbuh dalam konteks kritik terhadap skema kebijakan budaya kolonial. Ki Hadjar mencatat bahwa pemerintah tanah jajahan tidak pernah mengakui keberadaan “kebudayaan Indonesia” dan, sesuai dengan politik *divide et impera* kolonial, yang diakui ada hanya kebudayaan daerah (Dewantara 1967c: 86). Menurut amatannya, kebijakan budaya kolonial terarah pada “pemurnian budaya daerah” yang diwujudkan melalui kajian-kajian antropologis yang diwadahi dalam lembaga-lembaga seperti Java Instituut, Batak Instituut,¹² dan

¹¹ Merupakan fakta yang menarik bahwa rumusan asli Ki Hadjar Dewantara tentang kebudayaan nasional berbeda dengan rumusan kebudayaan nasional pada bagian Penjelasan Pasal 32 UUD 1945 sebelum amandemen. Ki Hadjar menyebut tentang “kebudayaan yang lama dan baru” sedangkan Penjelasan Pasal 32 UUD 1945 menyebut “kebudayaan nasional Indonesia” ialah “kebudayaan lama dan asli yang terdapat sebagai puncak-puncak kebudayaan di daerah-daerah di seluruh Indonesia.” Rumusan Penjelasan UUD 1945 ini berasal dari Ki Hadjar sendiri sebagaimana tampak dalam sebuah karangannya pada 1946 (Dewantara 2011a: 168).

¹² Tulis Ki Hadjar Dewantara, “Didjaman Belanda kita dipetjah-petjah setjara sistematis, hingga daerah jang satu didjauhkan dari daerah jang lain. Usaha memadjukan kebudajaan didjaman Belanda itu sunggupun sudah diadakan, namun nampak djelaslah maksudnja, jaitu untuk ‘memurnikan’ kebudajaan-kebudajaan daerah-daerah

sebagainya. Maksud “pemurnian budaya” itu ialah menekankan keunikan masing-masing budaya daerah dan dengan itu memberikan alasan ketidakmungkinan integrasi budaya tersebut dalam skema kebudayaan nasional Indonesia.

Kebijakan budaya kolonial itulah yang dilawan oleh Ki Hadjar Dewantara dengan menekankan integrasi puncak-puncak kebudayaan daerah dalam bingkai kebudayaan nasional Indonesia. Namun, seperti tercermin dalam kutipan, integrasi itu bukanlah penyalinan mentah-mentah, tetapi melibatkan juga unsur pemilihan. Demikian pula terhadap kebudayaan yang datang dari luar wilayah Indonesia sehingga puncak-puncak kebudayaan daerah, baik kebudayaan lama yang berakar pada sejarah praktik masyarakat setempat maupun hasil ciptaan baru berkat pengaruh kebudayaan asing dipastikan memiliki jiwa nasional atau memajukan kepentingan kebangsaan. Uraian mengenai pengertian jiwa nasional sebagai kepentingan nasional itu tampak dalam artikel Ki Hadjar dalam *Mimbar Indonesia* (1948):

Boleh djadi perkataan “berdjiwa nasional” dianggap sukar untuk ditafsirkan, akan tetapi maksudnja hanja untuk sekedar membatasi djangan sampai bangsa kita semata-mata ‘meng-copy’ sadja dengan leluasa. Memasukkan kebudajaan asing kedalam kebudajaan kita, boleh; malah kadang-kadang perlu; tetapi hendaknjalah selalu disesuaikan dengan kepentingan kebangsaan kita sendiri (dinasionalisir) (Dewantara 1948: 17).

Gagasan Ki Hadjar Dewantara, tak pelak lagi, merupakan suatu nasionalisasi kebudayaan daerah dan kebudayaan asing

masing-masing. Untuk itu didirikan ‘Java Instituut’, disampingnja ada ‘Batak Instituut’, ada pula ‘Bali Instituut’ dan lain-lain” (Dewantara 1967d: 101–2).

untuk memajukan cita-cita kemerdekaan nasional: melenyapkan penjajahan di atas muka bumi, “melindungi segenap bangsa Indonesia dan seluruh tumpah darah Indonesia dan untuk memajukan kesejahteraan umum, mencerdaskan kehidupan bangsa, dan ikut melaksanakan ketertiban dunia yang berdasarkan kemerdekaan, perdamaian abadi dan keadilan sosial” seperti tertera dalam Pembukaan UUD 1945.

Di kemudian hari, Presiden Sukarno mengulang pokok pikiran Ki Hadjar Dewantara itu dalam rumusan yang lebih lugas. Ia rumuskan visi kebudayaan nasional itu ke dalam salah satu prinsip ‘trisakti’, yakni “berkepribadian dalam kebudayaan.” Dalam pidato Sukarno bertajuk “Tahun Berdikari” pada peringatan 17 Agustus 1965 kesinambungan dengan gagasan Ki Hadjar Dewantara tampak jelas:

Berkepribadian dalam kebudajaan! Apa jang lebih indah daripada ini Saudara-saudara? Bukan sadja bumi dan air dan udara kita kaja-raja, djuga kebudajaan kita kaja-raja. Kesusastraan kita, seni-rupa kita, seni-tari kita, musik kita, semuanja kaja-raja. Djuga untuk membangun kebudajaan baru Indonesia, kita memiliki segala sjarat jang diperlukan. Kebudajaan baru itu harus berkepribadian nasional jang kuat dan harus tegas-tegas mengabdikan kepada Rakjat. Dengan menapis jang lama, kita harus mentjiptakan jang baru. Sikap kita terhadap kebudajaan lama maupun kebudayaan asing adalah sikapnja revolusi nasional-demokratis pula: dari kebudajaan lama itu kita kikis feodalismenja, dari kebudajaan asing kita punahkan imperialismenja (Soekarno 2014b: 464).

Singkat kata, bagi Sukarno, kebudayaan nasional Indonesia ialah apa yang kita dapat ketika kita telah mengesampingkan seluruh unsur feodal dari kebudayaan tra-

disional serta seluruh unsur kolonial-imperialistik dari kebudayaan modern. Inti pandangan itu telah dikemukakan dalam tulisan-tulisan Ki Hadjar Dewantara sebagaimana dikutip dalam karangan ini.¹³

PENDIDIKAN KARAKTER SEBAGAI INSTRUMEN DEKOLONISASI BUDAYA

Agenda dekolonisasi budaya yang melandasi visi Ki Hadjar Dewantara tentang kebudayaan nasional Indonesia tidak tinggal pada tataran abstrak. Agenda tersebut memperoleh perwujudan konkretnya dalam gagasan dan praktik pendidikan karakter yang ia canangkan lewat perguruan Taman Siswa. Ki Hadjar mendirikan Nationaal Onderwijs Instituut Taman Siswa pada 3 Juli 1922, beberapa waktu selepas dari pengasingannya di Negeri Belanda akibat aktivisme dalam Indische Partij. Gagasan Ki Hadjar tentang pendidikan tidaklah terpisah dari visi politik kebudayaannya, melainkan berjalan secara paralel dan saling menggenapi. Perkara konkret pendidikan menyediakan bahan pemikiran bagi perumusan visi kebudayaan nasional yang terdekolonisasi.

Dalam rangkaian tulisannya sejak kurun 1920-an, Ki Hadjar Dewantara telah mempersepsikan hubungan yang amat dekat antara pendidikan dan kemerdekaan. Pada Kongres Permufakatan Persatuan Pergerakan Kebangsaan Indonesia pertama, pada

¹³ Ki Hadjar Dewantara tidak hanya menolak unsur imperialistik dari budaya Barat, tetapi juga siap mengikis warisan tradisi sendiri yang bercorak feodal semisal “adat jongkok” di hadapan pembesar. Dapat diingat pula bahwa Ki Hadjar jugalah yang menerjemahkan syair lagu pergerakan kaum buruh sedunia, *Internasionale*, yang antara lain menyatakan, dalam terjemahannya sendiri, “Bangoenlah, bangsa jang terhina! Bangoenlah, kamoe jang lapar! Kehendak jang moelia dalam doenia senantiasa tambah besar. L’njaplah adat fikiran toea! Hamba ra’jat, sadar, sadar! Doenia telah berganti roepa” (Dewantara 1920: 1)

31 Agustus 1928, Ki Hadjar tampil menyampaikan prasaran yang menguraikan permasalahan tersebut. Ia berangkat dari asumsi sederhana bahwa “segala daya upaya untuk menjunjung derajat bangsa tak akan berhasil kalau tidak dimulai dari bawah” (Dewantara 2011b: 3). Dalam kerangka membayangkan pergerakan kebangsaan yang muncul dari bawah itulah Ki Hadjar menempatkan posisi penting pendidikan. Tujuan dari segala upaya pendidikan adalah untuk “memerdekakan manusia sebagai anggauta dari persatuan (rakyat).”

Apa artinya merdeka? Bagi Ki Hadjar Dewantara, kemerdekaan mesti mengandung tiga aspek pokok yakni berdiri sendiri (*zelfstandig*), tidak tergantung kepada orang lain (*onafhankelijk*) dan dapat mengatur dirinya sendiri (*vrijheid, zelfbeschikking*).¹⁴ Dari pengertian ini tampak jelas bahwa kemerdekaan bukan hanya kebebasan dari paksaan pihak lain, tetapi yang terpenting ialah kemandirian untuk mengambil sikap sendiri. Dalam karangannya dalam majalah *Wasita* (1947), Ki Hadjar menganggap kemandirian itu jauh lebih penting daripada sekadar kebebasan. Ia katakana, “Sifat mandiri inilah sifat yang pokok, syarat yang mutlak, bagi tiap-tiap kemerdekaan. Bebas dari paksaan atau perintah orang lain, tak akan dapat langgeng atau abadi, kalau tidak berdasar atas kekua-

¹⁴ Sebetulnya Ki Hadjar menyebut ketiganya sebagai “tiga macam” kemerdekaan. Akan tetapi dari uraian penjelasannya tampak bahwa yang dimaksud sebetulnya tiga aspek yang harus ada agar sesuatu disebut merdeka, bukan tiga macam kemerdekaan yang berbeda-beda dan tak saling berhubungan. Ia selengkapnya menulis, “Dalam pendidikan harus senantiasa diingat, bahwa kemerdekaan itu bersifat tiga macam: berdiri sendiri (*zelfstandig*), tidak tergantung kepada orang lain (*onafhankelijk*) dan dapat mengatur dirinya sendiri (*vrijheid, zelfbeschikking*). Beratlah kemerdekaan itu! Bukan hanya tidak diperintah saja, akan tetapi harus juga dapat menegakkan dirinya dan mengatur perikehidupannya dengan tertib” (Dewantara 2011b: 4).

tan untuk berdiri sendiri” (Dewantara 2011c: 478). Kemandirian lebih penting dari kebebasan karena kebebasan dapat saja diperoleh lewat pemberian, dan apa yang dapat diperoleh lewat pemberian dapat pula ditarik kembali oleh sang pemberi. Sedangkan kemandirian hanya dapat diperoleh dengan daya upaya sendiri dan oleh karenanya menjadi dasar yang kuat untuk mewujudkan kebebasan yang langgeng, tidak tergantung pemberian pihak lain.

Bagaimana cara kerja kemandirian? Ki Hadjar Dewantara menerangkannya melalui konsep yang disebutnya “trisakti jiwa” atau tiga daya (*shakti*) yang terdapat dalam jiwa manusia. Dalam diri setiap orang, menurutnya terdapat tiga prinsip yang membuahkan tindakan, yakni pikiran, perasaan dan kehendak atau *cipta, rasa lan karsa*. Pendidikan bertugas mengolah ketiganya menjadi satu kesatuan yang selaras. Budi pekerti, bagi Ki Hadjar, tak lain daripada “bersatunya gerak fikiran, perasaan dan kehendak atau kemauan, yang lalu menimbulkan tenaga” (Dewantara 2011d: 25). Ketiga daya dalam jiwa manusia mesti dibuat sinkron dan searah agar dapat menimbulkan tenaga yang terejawantah dalam perbuatan dan perilaku sehari-hari. Konsolidasi ketiganya hingga memunculkan tenaga untuk berbuat itulah yang melandasi kemandirian. Dengan cara itu, seorang manusia dapat menentukan sikapnya sendiri tanpa perintah orang lain. Inilah yang dimaksud dengan “manusia merdeka” atau yang disebut Ki Hadjar sebagai “manusia yang berpribadi,” punya kepribadian sendiri, tidak membeo perkataan orang lain (Dewantara 2011e: 452). Dengan demikian disimpulkan bahwa kemandirian—sebagai esensi kemerdekaan—mensyaratkan konsolidasi gerak pikiran, perasaan dan kehendak, atau dengan

kata lain suatu pendidikan budi pekerti.

Berhubung tujuan pendidikan menciptakan manusia merdeka, dan kemerdekaan hanya dimungkinkan lewat pendidikan budi pekerti, maka pendidikan budi pekerti ialah hakikat dari setiap usaha pendidikan yang sesungguhnya. Pendidikan tidak dapat diciutkan pada pengajaran atau sehimpun teknik untuk mentransfer pengetahuan dan keahlian ke dalam otak peserta didik. Di sinilah letak kritiknya terhadap sistem pendidikan Barat yang konvensional. Sistem pendidikan itu terlalu menekankan pada olah pikiran, kurang diimbangi dengan olah perasaan dan olah kehendak. Akibatnya, jiwa kenalaran itu mendorong munculnya sifat-sifat egoisme dan mementingkan harta benda (Dewantara 1934: 61). Oleh karena itu, dalam sistem pendidikan yang demikian, pendidikan budi pekerti (*karakteropvoeding*) tidak akan tercapai.

Akan tetapi, tidak semua pendidikan Barat seperti itu. Sistem pendidikan alternatif dari Friedrich Fröbel yang menekankan pentingnya permainan dalam pendidikan anak dan Maria Montessori yang menekankan pentingnya latihan panca-indera untuk merasakan segala sesuatu adalah pengecualian dari sistem pendidikan Barat konvensional. Dalam membangun sistem pendidikan Taman Siswa, Ki Hadjar Dewantara sendiri menimba inspirasi dari keduanya, antara lain lewat pendirian Taman Indria atau taman kanak-kanak untuk anak di bawah usia tujuh tahun yang merupakan sekolah pertama yang dibangun Taman Siswa. Fungsi guru dalam sistem pendidikan alternatif itu didasarkan pada semboyan *tut wuri handayani*, yakni “mendukung dari belakang.” Inilah yang disebut sebagai Sistem Among dalam konsepsi Ki Hadjar (Dewantara 2011f: 276). Peran guru dalam pendidikan budi

pekerti bukanlah memberi perintah dan hukuman, tetapi membiarkan dan mendorong peserta didik mengembangkan bakat dan potensinya sendiri, serta hanya melakukan intervensi langsung apabila ada risiko yang membahayakan peserta didik.

Adalah fakta yang menarik bahwa Ki Hadjar Dewantara tidak merinci seikat nilai moral yang harus ditanamkan lewat pendidikan dalam konteks dekolonisasi. Yang lebih ia tekankan ialah metode untuk menghasilkan nilai-nilai itu secara mandiri pada diri setiap siswa. Dengan begitu, ia sesungguhnya menjalankan agenda dekolonisasi tidak hanya pada tujuan pendidikan (untuk melahirkan manusia merdeka), melainkan juga pada aras metode pendidikan yakni memerdekakan siswa untuk mengenali dan mengembangkan bakatnya sendiri. Di sinilah terletak perwujudan konkret dari pendidikan karakter sebagai instrumen dekolonisasi budaya yang selaras dengan visi kebudayaan nasional Ki Hadjar Dewantara.

RELEVANSI PROYEK DEKOLONISASI BUDAYA¹⁵

Perdebatan mengenai kebudayaan nasional sepeninggal Ki Hadjar cenderung melupakan semangat dekolonisasi yang melatari pemikirannya. Yang terjadi kerap kali adalah debat kusir tentang Timur dan Barat dengan segenap paranoia tentang “infiltrasi budaya asing” atau “kemandekan budaya lama,” ditambah dengan debat tanpa akhir mengenai perlunya “strategi kebudayaan” yang dapat memadukan bentuk positif budaya lama dan budaya asing. Seluruh pembicaraan itu cenderung lepas dari akar permasalahan dekolonisasi. Akibatnya, tiada lagi kriteria ideologis untuk memilah mana

bentuk budaya yang perlu ditapis dan mana yang perlu ditolak. Semuanya dikembalikan ke preferensi personal rezim yang berkuasa. Pada masa Orde Baru, preferensi kultural yang telah disterilkan dari agenda dekolonisasi itu dikukuhkan melalui penjabaran sekaligus pembekuan nilai-nilai Pancasila dalam bentuk Pedoman Penghayatan dan Pengamalan Pancasila yang dikeluarkan oleh tim perumus Badan Pembinaan Pendidikan Pelaksanaan Pedoman Penghayatan dan Pengamalan Pancasila. Di situ, agenda dekolonisasi sebagai kerangka acuan kebudayaan nasional lenyap dari cakrawala.

Lenyapnya agenda dekolonisasi tersebut dapat dijelaskan secara historis. Kolonialisme, dalam arti perluasan kedaulatan negara-bangsa Eropa di luar batas teritorialnya, dianggap sebagai perkara masa lalu. Pada awal dekade 1960-an, Sukarno melancarkan kampanye mengganyang “*oldefo*” atau *old established forces* sebagai upaya mengakhiri kuasa neo-kolonialisme dan neo-imperialisme atau “*nekolim*” yakni negara-negara asing yang terus memainkan peran pengendalian atas bekas tanah jajahannya, termasuk Indonesia. Pada Januari 1965, ia mencabut keanggotaan Indonesia dalam Perserikatan Bangsa-Bangsa dan mengusulkan pembentukan lembaga alternatif Conference of the New Emerging Forces yang diharapkan akan tersusun oleh negara-negara-bangsa anti-imperialis dari Asia, Afrika dan Amerika Latin, demikian juga negara-negara sosialis serta organisasi-organisasi progresif di dunia kapitalis. Gagasan itu tak pernah terwujud. Penggulingan Sukarno pada 1966 dan kemunculan Orde Baru mengakhiri peran Indonesia dalam politik anti-imperialis. Selama Orde Baru, ide-ide Sukarno dilarang dan dikesampingkan. Setelah kejatuhan Soe-

¹⁵ Bagian ini dipetik dari disertasi penulis (Farid 2014: 242–52).

harto pada 1998, memang muncul upaya merehabilitasi Sukarno, namun ide-idenya mengenai nasionalisme anti-kolonial dan anti-imperialis dari era 1960-an dikecilkan menjadi sekadar perkara insiden sejarah masa lalu, tidak lagi dilihat relevansi politiknya.

Demikianlah agenda dekolonisasi di Indonesia ikut terkubur bersama Sukarno. Bersamaan dengan itu juga ikut terkubur semangat dekolonisasi yang berakar dalam pemikiran politik kebudayaan Ki Hadjar Dewantara. Jilid ketiga dari himpunan karya lengkapnya, yang sedianya akan memuat tulisan-tulisan politik Ki Had-

jar, tak pernah terbit akibat kekhawatiran pengurus Madjelis Luhur Peraturan Taman Siswa setelah peristiwa 1965.¹⁶ Orang kemudian melupakan dasar kebutuhan yang mendesak Ki Hadjar untuk merumuskan visinya tentang kebudayaan nasional dan pendidikan budi pekerti yakni agenda dekolonisasi budaya. Artikel ini adalah sumbangan kecil untuk menghidupkan kembali ingatan tersebut.

¹⁶ Lihat penjelasan panitia penyusun dalam Kata Pengantar buku kumpulan tulisan Ki Hadjar Dewantara, jilid kedua, dalam Dewantara 1967: vii–viii.

DAFTAR ACUAN

- Alisjahbana, Sutan Takdir (2008a), “Semboyan yang Tegas,” dalam Achdiat K. Mihadja (ed.), *Polemik Kebudayaan* (cetak ulang). Jakarta: Balai Pustaka.
- (2008b), “Menuju Masyarakat dan Kebudayaan Baru: Indonesia–Pra-Indonesia,” dalam Achdiat K. Mihadja (ed.), *Polemik Kebudayaan* (cetak ulang). Jakarta: Balai Pustaka.
- Day, Anthony (1981), “Meanings of Change in the Poetry of Nineteenth-Century Java,” Disertasi Ph.D. Ithaca, N.Y.: Cornell University.
- Dewantara, Ki Hadjar (1920), “Lagoe Internationale,” *Sinar Hindia*, 5 Mei 1920.
- (1934), “Pengadjaran Adab Didalam Pergoeroean,” *Poesara*, Jilid V, No. 2, November.
- (1935), “Pembaharoean Adab,” *Wasita*, Tahun I, No. 8, September.
- (1936), “Kultur atau Keboedajaan Kita,” *Wasita*, Tahun II, No. 2, Februari.
- (1937), “Kesenian Daerah dalam Persatoean Indonesia,” *Keloearga*, Tahun I, No. 7, Juni.
- (1940), “Cultuur dan Kunst didalam Pergoeroean,” *Poesara*, Jilid X, No. 8, Agustus.
- (1948), “Pembangunan Kebudajaan Nasional,” *Mimbar Indonesia*, Tahun II, No. 33, Agustus.
- (1967a), “Hubungan dan Imbangan antara Kebudajaan Daerah dengan Kebudajaan Nasional,” dalam *Karja Ki Hadjar Dewantara*, Bagian IIA: Kebudajaan. Yogyakarta: Madjelis Luhur Persatuan Taman-Siswa.
- (1967b), “Kebudajaan Nasional,” dalam *Karja Ki Hadjar Dewantara*, Bagian IIA: Kebudajaan. Yogyakarta: Madjelis Luhur Persatuan Taman-Siswa.
- (1967c), “Kebudajaan,” dalam *Karja Ki Hadjar Dewantara*, Bagian IIA: Kebudajaan. Yogyakarta: Madjelis Luhur Persatuan Taman-Siswa.
- (2011a), “Dasar-dasar dan Azas-azas Pembaruan Pengajaran,” dalam *Karja Ki Hadjar Dewantara*, Bagian I: Pendidikan. Yogyakarta: Majelis Luhur Persatuan Taman-Siswa.
- (2011b), “Pendidikan dan Pengajaran Nasional,” dalam *Karja Ki Hadjar Dewantara*, Bagian I: Pendidikan. Yogyakarta: Majelis Luhur Persatuan Taman-Siswa.
- (2011c), “Kemerdekaan dan Kesusilaan,” dalam *Karja Ki Hadjar Dewantara*, Bagian I: Pendidikan. Yogyakarta: Majelis Luhur Persatuan Taman-Siswa.
- (2011d), “Dasar-Dasar Pendidikan,” dalam *Karja Ki Hadjar Dewantara*, Bagian I: Pendidikan. Yogyakarta: Majelis Luhur Persatuan Taman-Siswa.
- (2011e), “Trisakti Jiwa,” dalam *Karja Ki Hadjar Dewantara*, Bagian I: Pendidikan. Yogyakarta: Majelis Luhur

- Persatuan Taman-Siswa.
— (2011f), “Taman Indria,” dalam *Karja Ki Hadjar Dewantara*, Bagian I: Pendidikan. Yogyakarta: Majelis Luhur Persatuan Taman-Siswa.
- Farid, Hilmar (2014), “Rewriting the Nation: Pramoedya Ananta Toer and the Politics of Decolonization,” Disertasi Ph.D. Singapura: National University of Singapore.
- Fasseur, C. (1993), *De Indologen: Ambtenaren voor de Oost 1825–1950*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Kartodirdjo, Sartono (1963), “Historical Study and Historians in Indonesia Today,” *Journal of Southeast Asian History*, Vol. 4, No. 1.
- Nichterlein, Sue (1974), “Historicism and Historiography in Indonesia,” *History and Theory*, Vol. 13, No. 3.
- Pane, Sanoesi (2008), “Persatuan Indonesia,” dalam Achdiat K. Mihardja (ed.), *Polemik Kebudayaan* (cetak ulang). Jakarta: Balai Pustaka.
- Ricklefs, Merle C. (1972), “A Consideration of Three Version of the ‘Babad Tanah Djawi’, with Excerpts on the Fall of Madjapahit,” *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, Vol. 35, No. 2.
- Soekarno (2014a), “Lahirnya Pantja Sila,” dalam *Panca Azimat Revolusi*, Jilid I: Tulisan, Ri salah, Pembelaan & Pidato Sukarno 1926–1966, editor Iwan Siswo. Jakarta: Kepustakaan Populer Gramedia.
- (2014b), “Tjapailah Bintang-bintang di Langit (Tahun Berdikari/Takari),” dalam *Panca Azimat Revolusi*, Jilid I: Tulisan, Risalah, Pembelaan & Pidato Sukarno 1926–1966, editor Iwan Siswo. Jakarta: Kepustakaan Populer Gramedia.
- Supardi, Nunus (2013), *Bianglala Budaya: Rekan Jejak 95 Tahun Kongres Kebudayaan 1918–2013*. Jakarta: Direktorat Jenderal Kebudayaan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia.
- Teeuw, A. (1973), “Taalambtenaren, taalafgevaar digen en Indonesische taalwetenschap,” *Forum de Letteren*, Vol. 14, No. 3.
-

Revitalisasi Ajaran Luhur Ki Hadjar Dewantara PENDIDIKAN KARAKTER BAGI GENERASI EMAS INDONESIA

CAHYONO AGUS

*Persatuan Keluarga Besar Taman Siswa
Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa
Universitas Gadjah Mada
cahyonoagus@gadjahmada.edu*

ABSTRAK Saat ini, indeks pendidikan Indonesia menempati peringkat terendah dan penyalahgunaan wewenang jabatan dan profesi sangat merusak kehidupan bangsa. Indonesia harus kembali pada khittah sistem pendidikan yang mendasarkan pada keluhuran akar budaya asli. Pendidikan tidak hanya mengasah kecerdasan otak namun pendidikan karakter bangsa harus mengadopsi kembali konsep budaya "trisakti jiwa" yang terdiri atas cipta, rasa, dan karsa, yaitu kombinasi sinergis antara hasil olah pikir, olah rasa, serta motivasi yang kuat. Sistem "trisenra" berupa tiga pusat pendidikan meliputi keluarga, sekolah dan masyarakat, berupa pendidikan formal, informal dan nonformal secara sinergis dan seimbang sehingga bukan tanggung jawab sekolah semata. Sistem momong, among, dan ngemong perlu diterapkan dalam metode pendidikan yang berdasarkan pada asih, asah dan asuh. Konsep trilogi kepemimpinan yang dicetuskan oleh Ki Hadjar Dewantara terdiri dari ing ngarsa sung tulada, ing madya mangun karsa, dan tut wuri handayani, telah menjadi rujukan slogan bangsa Indonesia, namun belum diterapkan dengan baik. Restorasi total terhadap sistem pendidikan nasional Indonesia yang cerdas, luas, mendalam, kreatif, inovatif, terintegrasi, komprehensif dan futuristik, namun berakar kuat pada budaya luhur bangsa Indonesia sendiri akan mampu menjadi cucuk lampah Kebangkitan Nasional II saat peringatan seratus tahun Hari Kemerdekaan Indonesia pada 2045.

KATA KUNCI ajaran, Ki Hadjar Dewantara, sistem pendidikan, Taman Siswa, pendidikan karakter, revitalisasi.

ABSTRACT Currently, Indonesia ranks the lowest in education indexes, and abuses of authority, position or profession in the system further damage lives in the country. Indonesia must return to its original form of education rooted in local cultural values. Education is not meant solely to sharpen intelligence but also to build the nation's character through the adoption of the cultural concept of "soul trisakti" which comprises creativity, taste and intention—a synergic combination of thought, taste and a strong motivation. Instead of placing the full responsibility of education on the school, the "trisenra" education centre is a way of synergizing and balancing formal, informal and non-formal education through three educational focal points which includes family, school and society. The edutainment system highly focused on cultural and humanitarian values can educate the head, the heart, and the hand, raising care and dedication based on love. The "leadership trilogy" formulated by Ki Hadjar Dewantara, consisting of ing ngarsa sung tulada,

ing madya mangun karsa, and tut wuri handayani, ended up becoming a slogan often referred to but not properly implemented. A total restoration of the Indonesian national education system that is smart, broad, in-depth, creative, innovative, integrated, comprehensive and futuristic, yet firmly rooted in local culture can pioneer a 2nd National Awakening by the centennial commemoration of Indonesian Independence Day in 2045.

KATA KUNCI tenet, Ki Hadjar Dewantara, education system, Taman Siswa, character education, revitalization.

Ki Hadjar Dewantara, yang bernama asli R. M. Soewardi Soerjaningrat, mendirikan Perguruan Taman Siswa pada 3 Juli 1922 di Yogyakarta. Oleh Pemerintah Republik Indonesia ia ditetapkan sebagai Perintis Kemerdekaan pada 8 Maret 1955, diangkat sebagai Pahlawan Nasional 28 November 1959, dan tanggal kelahirannya, 2 Mei, ditetapkan sebagai Hari Pendidikan Nasional berdasarkan Keputusan Presiden No. 316/1959. Ki Hadjar Dewantara adalah seorang bangsawan yang menanggalkan gelarnya untuk berjuang demi kemerdekaan bangsa; pejuang yang semula bergerak di bidang politik kemudian ke bidang pendidikan; pendidik yang tangguh dan memiliki strategi pendidikan untuk menata kembali sistem pendidikan nasional yang berorientasi kebudayaan dan kemasyarakatan; pemimpin yang berani, tangguh ulet, konsisten dan konsekuen (Widodo 2017: 3). Taman Siswa lahir dalam situasi kolonial yang sangat dipengaruhi oleh sistem kehidupan politik saat itu. Kondisi itu membuat Taman Siswa selalu mempertimbangkan aspek kehidupan politik dalam setiap perkembangan zaman.

Prinsip dasar dalam sekolah/pendidikan Taman Siswa yang menjadi pedoman bagi seorang guru dikenal sebagai Patrap Triloka (MLPTS 2012: 9). Konsep ini dikembangkan oleh Suwardi setelah mempelajari sistem pendidikan progresif yang diperkenalkan oleh Maria Montessori dari Italia

dan Rabindranath Tagore dari India. Patrap Triloka memiliki unsur-unsur (dalam bahasa Jawa) *ing ngarsa sung tulada, ing madya mangun karsa, tut wuri handayani* yang berarti “di depan memberi teladan, di tengah membangun kemauan/inisiatif, di belakang memberi dukungan.” Patrap Triloka dipakai sebagai panduan dan pedoman dalam dunia pendidikan di Indonesia.

Saat ini, kehidupan di dunia penuh dengan kerusakan mental manusia dengan adanya mafia pada segala bidang. Chris Hedges, seorang jurnalis senior Amerika Serikat, mengatakan bahwa dunia kesehatan telah dirusak justru oleh dokter, mafia keadilan merusak sistem hukum, mafia perguruan tinggi merusak ilmu pengetahuan, mafia pemerintah merusak kebebasan dan kekuasaan, mafia pers dan media sosial merusak informasi publik, fanatisme agama merusak moral agama itu sendiri, mafia bank merusak ekonomi bangsa, dan seterusnya. Untuk menyelesaikan masalah mafia dan kerusakan dalam segala bidang kehidupan itu, tokoh Afrika Selatan Nelson Mandela menyebut pendidikan sebagai kekuatan damai terkuat yang dapat digunakan untuk mengubah dunia menjadi lebih baik dan bermartabat (Agus 2016a: 2).

Dunia pendidikan Indonesia harus menghadapi kenyataan pahit yang sangat menyakitkan. Setidaknya empat lembaga survei internasional menempatkan kualitas pendidikan di Indonesia pada peringkat

kat paling bawah. The Learning Curve menempatkan Indonesia pada posisi paling bawah dari 40 negara yang disurvei; Organization for Economic Cooperation and Development menempatkan pada urutan 64 dari 65 negara. Sementara itu, hasil survei TIMSS and PIRLS menempatkan Indonesia pada posisi 40 dari 42 negara. Sedangkan World Education Forum di bawah naungan Perserikatan Bangsa-Bangsa menempatkan Indonesia pada posisi 69 dari 76 negara, dan World Literacy memeringkatkan pada urutan 60 dari 61 negara. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization menyebut hanya satu dari seribu orang Indonesia yang memiliki minat baca serius (Agus 2016b: 4).

Indonesia harus melakukan restorasi pendidikan dengan menemu-kenali kembali pada “khitah” sistem pendidikan nasional yang tepat. Sistem dan konsep yang memberi wawasan yang cerdas, luas, mendalam dan futuristik, sehingga menumbuhkan tanggung jawab dan kontribusi nyata dalam mewujudkan lingkungan dan kehidupan yang bermartabat dan berkelanjutan seutuhnya, yang berakar kuat pada budaya leluhur sendiri dengan reformulasi kekinian, mengacu pada sistem pendidikan yang menyenangkan (*edutainment*) yang mementingkan nilai budaya dan kemanusiaan sebagaimana diterapkan oleh Ki Hadjar Dewantara saat mendirikan Perguruan Taman Siswa (Agus 2016a: 5; 2016b: 7).

Generasi Emas 2045 telah dikundangkan oleh Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Muhammad Nuh saat peringatan Hari Pendidikan Nasional 2 Mei 2012 sebagai proyeksi generasi yang akan menjadi pelaku utama bagi seratus tahun kemerdekaan Indonesia. Generasi utama yang mampu berprestasi menjulang tinggi dibanding generasi sebelumnya dan

bangsa lainnya untuk mewujudkan bangsa Indonesia yang besar, maju, jaya dan bermartabat. Generasi “berkarakter emas” haruslah memiliki kompetensi, karakter, gaya hidup, nilai religius dan *fighting spirit* unggulan dalam kehidupan. Juga memiliki sikap, pola pikir, konsep dan berperadaban unggul dengan wawasan yang cerdas, luas, mendalam, produktif, kreatif, inovatif, dan futuristik. Dengan demikian, menumbuhkan tanggung jawab dan kontribusi nyata dalam mewujudkan lingkungan dan kehidupan yang sehat, damai, bermartabat dan berkelanjutan seutuhnya (Agus 2016a: 5).

Bonus demografi Indonesia berlangsung antara 2012–35. Menurut Badan Pusat Statistik 2011, jumlah anak usia 0–9 tahun mencapai 45,93 juta, sedangkan anak usia 10–19 tahun berjumlah 43,55 juta jiwa. Mereka inilah anak-anak kader Generasi Emas, yang harus mendapat pendidikan unggulan secara sungguh-sungguh untuk menyongsong Kebangkitan Nasional II pada saat peringatan seratus tahun kemerdekaan RI pada 2045. Jangan sampai justru berbalik menjadi bencana demografi yang membebani Indonesia. Kelompok anak usia dini 0–9 tahun merupakan masa keemasan (*the golden age*) seorang anak, menjadi periode yang sangat penting dalam perkembangan fisik dan mental seorang manusia sehingga harus mendapatkan pendidikan merdeka sesuai dengan tahapan kehidupannya (Agus 2016b: 7).

Saat ini, pemerintah mengembangkan program Nawacita dalam sektor pendidikan melalui revolusi mental. Cara mencapainya tentu membutuhkan sejumlah prasyarat pembangunan fisik untuk memastikan bahwa pendidikan sebagai bagian dari pelayanan publik dapat berlangsung secara meluas, merata, tanpa diskriminasi. Peran Nawacita sebagai

“peta jalan revolusi mental” dijabarkan melalui sepuluh prioritas utama pendidikan. Penataan kembali kurikulum pendidikan nasional dengan mengedepankan aspek pendidikan kewarganegaraan yang menempatkan secara proporsional aspek pendidikan, seperti pengajaran sejarah pembentukan bangsa, nilai-nilai patriotisme dan cinta Tanah Air, semangat bela negara dan budi pekerti dengan pengembangan ilmu pengetahuan dan teknologi di dalam kurikulum pendidikan Indonesia; biaya pendidikan terjangkau bagi seluruh warga negara; tidak akan memberlakukan lagi model penyeragaman dalam sistem pendidikan nasional (Agus 2016b: 8).

Tulisan ini merupakan kajian pustaka baik yang bersifat primer maupun sekunder. Data yang dikumpulkan, pertama, berupa pemikiran kependidikan Ki Hajar Dewantara yang termaktub dalam konsepsi Pancadharma. Selanjutnya, data kedua adalah tentang permasalahan dan konsep-konsep pendidikan masa kini dan mendatang yang menjadi alat analisis untuk melihat konsepsi ajaran luhur Ki Hadjar Dewantara dan Taman Siswa. Untuk memperoleh data tentang pemikiran Ki Hajar Dewantara digunakan metode historis karena data tersebut berkaitan dengan masa lalu. Untuk memperoleh jenis data kedua digunakan metode studi tematis, artinya mengumpulkan data bertema pendidikan nasional kini dan masa mendatang. Dalam proses analisis data, studi ini menggunakan metode komparatif, analitis, dan sintesis.

PANCADARMA

Dalam Kongres Taman Siswa yang kelima (1947), Asas Taman Siswa 1922 yang semula berjumlah tujuh butir diubah menjadi lima butir atau lima dasar yang disebut

Dasar Taman Siswa 1947 atau Pancadarma Taman Siswa. Kelima darma itu ialah (1) Kodrat Alam; (2) Kemerdekaan; (3) Kebudayaan; (4) Kebangsaan; dan (5) Kemanusiaan (MLPTS 2012: 7).

Dasar Kodrat Alam berkaitan dengan hakikat manusia sebagai makhluk hidup yang merupakan satu kesatuan tak terpisahkan dengan jagad raya ciptaan Illahi lainnya di dunia. Manusia harus senantiasa mengatur dan menempatkan diri dalam hubungan yang harmonis dengan alam dan lingkungan sekitar. Keharmonisan hubungan tersebut akan mendukung tercapainya kesejahteraan, namun bila terjadi pertentangan akan mengarah kepada kehancuran harkat manusia. Untuk itu, pendidikan harus dirancang agar terjadi dalam kesatuan dan keterpaduannya dengan alam (Solehan 2010: 7; Wahyudi 2007: 9).

Dasar Kemerdekaan, adalah kemerdekaan sebagai karunia Illahi kepada semua makhluk manusia yang memberikan kepadanya “hak untuk mengatur diri sendiri” (*zelfbescheikkings-recht*) dengan selalu mengingat pada syarat-syarat tertib kedamaian hidup bersama dalam masyarakat. Oleh karena itu kemerdekaan diri harus diartikan sebagai “swa-disiplin” atas dasar nilai-nilai hidup yang luhur, baik sebagai individu maupun sebagai anggota masyarakat. Kemerdekaan harus menjadi dasar untuk mengembangkan pribadi yang kuat dan sadar dalam suasana seimbang dan selaras dengan masyarakat (Macaryus 2009: 11).

Dasar Kebudayaan mengandung arti keharusan memelihara nilai-nilai dan bentuk-bentuk kebudayaan nasional. Dalam memelihara kebudayaan nasional, yang pertama dan terutama adalah membawa kebudayaan nasional ke arah kemajuan yang sesuai dengan kecerdasan zaman dan

kemajuan dunia guna kepentingan hidup rakyat lahir batin dalam setiap zaman dan keadaan. Dengan demikian, asas kebudayaan dan pengembangannya lebih bersifat dinamis dan bukan suatu pertahanan yang bersifat statis. Kebudayaan yang selayaknya dikembangkan dan dipelihara mencakup segala hal yang berkaitan dengan kepentingan hidup bangsa itu sendiri lahir dan batin.

Dasar Kebangsaan berpandangan bahwa setiap bangsa di dunia ini mencintai dan memegang teguh ikatan kenegaraan dan kebangsaannya dalam kehendak mencapai kebahagiaan hidup lahir dan batin seluruh komponen bangsa. Dasar kebangsaan tidak boleh bertentangan dengan asas kemanusiaan dan persatuan, sebagai modal keberhasilan perjuangan bangsa, sehingga tidak mengandung rasa permusuhan terhadap bangsa-bangsa lain. Dasar Kemanusiaan, mengandung arti bahwa kemanusiaan itu adalah darma (bakti) setiap manusia yang timbul dari keluhuran akal budinya. Keluhuran budi menimbulkan rasa dan cinta kasih terhadap sesama manusia dan seluruh alam semesta.

TRISAKTI JIWA

Konsep Trisakti Jiwa yang diajarkan dalam konsep budaya oleh Ki Hadjar Dewantara terdiri atas cipta, rasa, dan karsa. Konsep ini berasal dan merupakan tiga bentuk kekuatan yang terdapat dalam jiwa manusia sendiri, yaitu pikiran, rasa dan kemauan. Bahwa untuk melaksanakan segala sesuatu maka harus ada kombinasi yang sinergis antara hasil olah pikir (ciptanya), hasil olah rasa (rasa), serta motivasi yang kuat di dalam dirinya (karsa). Jika hanya mengandalkan salah satu kemungkinan besar tidak akan mendapatkan keberhasilan. Dengan

demikian, keseimbangan ketiga hal ini sangat menentukan keberhasilan dari sebuah tujuan pendidikan (Dewantara 2013a: 451).

Cipta adalah daya berpikir untuk mencari kebenaran dan kesalahan melalui pengalaman dan kekuasaan untuk berangan-angan secara aktif dan subyektif untuk bertindak sesuai dengan keinginan sendiri secara merdeka. Dengan demikian, manusia tidak hanya menurut perintah, anjuran, tekanan pihak lain, meskipun menjadi bahan pertimbangan yang bijaksana.

Rasa adalah segala gerak-gerik hati yang menyebabkan manusia mau tidak mau, senang atau susah, sedih atau gembira, malu atau bangga, puas atau kecewa, berani atau takut, marah atau belas kasihan, benci atau cinta, merasakannya sepenuh hati, namun bukannya yang dipikirkan manusia. Dalam hal perasaan, manusia lebih banyak bersifat pasif terhadap perlakuan terhadap manusia, namun manusia bisa bersifat reaktif untuk mencapai kesatuan rasa sehingga rasa jasmani (pancaindra) bisa mempunyai rasa yang sama dengan rasa batin.

Karsa atau kemauan sebagai kesaktian jiwa ketiga selalu timbul sebagai hasil buah pikiran dan perasaan, yang merupakan lanjutan hawa nafsu kodrati yang ada dalam jiwa manusia namun sudah dipertimbangkan oleh pikiran serta diperhalus oleh perasaan sehingga tidak lagi bersifat “instincten” yang mentah, ataupun dorongan yang kasar dan rendah. Kemauan adalah permulaan segala perbuatan dan tindakan yang pasti dan tertentu oleh manusia yang berbudi luhur. Kesatuan pikiran, perasaan dan kemauan, inilah yang merupakan budi pekerti manusia. Ketiga kesaktian jiwa ini merupakan syarat mutlak untuk mewujudkan manusia sosial atau makluk yang berbudi dan beradab (Dewantara 2013a: 452).

Ki Hadjar Dewantara berkehendak un-

tuk (a) menempatkan siswa atau anak didik sebagai pusat pendidikan, (b) memandang pendidikan sebagai suatu proses yang bersifat dinamis, dan (c) mengutamakan keseimbangan antara cipta, rasa, dan karsa, dalam diri anak (Surono 2010; Subagyo 2016). Dengan demikian, pendidikan harus memperhatikan keseimbangan cipta, rasa, dan karsa, sehingga tidak hanya sekadar proses alih ilmu pengetahuan atau melainkan sekaligus sebagai proses transformasi nilai.

PENDIDIKAN BUDI PEKERTI

Salah satu ciri khas pendidikan Taman Siswa adalah pendidikan budi pekerti yang merupakan konsep Ki Hadjar Dewantara. Dalam majalah *Pusara* (Februari 1954), Ki Hadjar menulis artikel berjudul “Pengajaran Budi Pekerti,” yang pada pokoknya menyatakan bahwa pendidikan budi pekerti memang sangat perluk atau wajib disampaikan kepada peserta didik oleh semua guru di sekolah.¹ Ki Hadjar menjabarkan konsepnya dengan menawarkan empat tingkatan metode dalam menanamkan pendidikan budi pekerti atau pendidikan karakter kepada peserta didik di sekolah. Keempat metode itu adalah syariat, hakikat, tarikat, dan makrifat (Dewantara 2004; 2013; 2015) yang intinya sebagai berikut.

- a. Syariat cocok diberikan kepada peserta didik pada tingkat Taman Kanak-kanak. Pendidikan karakter dasar diberikan dengan membiasakan berperilaku dan berbuat baik

maupun melatih tanggung jawab pribadi menurut etika, norma, peraturan umum dalam masyarakat.

b. Hakikat cocok diberikan kepada peserta didik pada Sekolah Dasar. Dalam periode ini peserta didik tetap dibiasakan berperilaku dan berbuat baik menurut ketentuan umum, akan tetapi pada waktu yang bersamaan mulai diberi pengertian makna sederhana pada setiap pembelajaran dan kehidupan.

c. Tarikat cocok diberikan kepada peserta didik pada Sekolah Menengah Pertama. Dalam periode ini peserta didik dibiasakan berperilaku dan berbuat baik menurut ketentuan umum, diberikan pengertian pentingnya melakukan hal itu dan bersamanya dengan itu diberikan kegiatan yang cocok dengan situasi dan kondisi sekolah.

d. Makrifat cocok diberikan kepada peserta didik pada Sekolah Menengah Atas atau Sekolah Menengah Kejuruan. Dalam periode ini peserta didik disentuh pemahaman dan kesadarannya sehingga perilaku dan berbuat baik itu bukan semata-mata kebiasaan, akan tetapi memang merupakan kesadaran penuh untuk melakukannya sepenuh hati.

Dalam berperilaku baik, peserta didik benar-benar mengerti maksud perilaku tersebut sekaligus menjalankannya berdasarkan kesadaran diri. Menurut Ki Hadjar, hal itu dapat dilakukan dengan melaksanakan “tri-nga” yaitu mengerti ‘mengerti’, ngrasa ‘merasa’, dan nglakoni ‘melakukan’.

Pendidikan karakter di Indonesia untuk seluruh masyarakat Indonesia. Karakter

¹ Antara lain dinyatakan bahwa “Pengajaran budi pekerti itu sebaiknya diberikan secara spontan oleh sekalian pamong; jadi menurut adanya setiap kesempatan-kesempatan yang tiba-tiba, tidak harus menurut daftar pelajaran sendiri. Pendidikan budi pekerti harus diberikan oleh tiap-tiap pamong, baik ia mengajarkan Bahasa, Sejarah, Kebudayaan maupun Ilmu Alam, Ilmu Pasti, Menggambar, dan lain-lain sebagainya” (Dewantara 2013).

yang akan dibentuk oleh pendidikan itu adalah karakter bangsa Indonesia. Pendidikan karakter bangsa pada dasarnya adalah usaha sadar dan terencana untuk membangun karakter bangsa melalui jalan pendidikan. Pendidikan karakter bangsa bukan sekadar proses persekolahan, akan tetapi suatu proses dalam format gerakan dengan sistem persekolahan menjadi bagian integral dari gerakan pendidikan tersebut.

Arti penting pendidikan karakter telah didasari sejak Orde Lama dan Orde Baru tetapi programnya berhenti. Pada masa Orde Lama, program *nation character building* dikampanyekan secara besar-besaran, namun dalam perkembangannya dihancurkan oleh berbagai doktrin yang melemahkan sehingga program tidak terwujud. Orde Baru juga memulai pendidikan karakter melalui pembangunan manusia seutuhnya dan Pancasila. Akan tetapi dalam perkembangannya, Pancasila ditunggangi oleh kepentingan salah satu golongan sehingga pendidikan karakter kandas dalam formalitas dan implementasi semu. Kegagalan pendidikan karakter menjadikan bangsa Indonesia semata-mata mengejar kesejahteraan duniawi. Korupsi merajalela, kekerasan terjadi di mana-mana, hedonisme dan materialisme diagung-agungkan, dan mafia hukum tumbuh subur. Selain itu, revolusi teknologi informasi dan komunikasi membawa implikasi yang sangat luas dan berdampak mengubah pola komunikasi keluarga dan masyarakat yang pada gilirannya mengubah nilai-nilai yang selama ini dijunjung tinggi bersama, antara lain cara berpikir dan berperilaku yang instan, konsumtif, pragmatis dan tidak mau bekerja keras.

Pendidikan karakter sangat penting untuk membentuk kualitas manusia Indonesia seutuhnya. Pendidikan di sekolah san-

gat diperlukan walaupun dasar pendidikan karakter bermula dari lingkungan keluarga yang juga harus didukung oleh lingkungan masyarakat. Selain orang tua, guru berperan penting dalam membentuk karakter di sekolah. Oleh karena itu, pendidikan karakter harus dimulai dari guru. Guru harus mampu menempa dirinya menjadi berkarakter, karena tujuan pendidikan karakter untuk melahirkan manusia Indonesia yang cerdas, cinta Tanah Air, berbudi pekerti luhur, dan berwawasan kebangsaan serta berkepribadian Indonesia. Guru memiliki tanggung jawab menghasilkan generasi muda yang berkarakter, bermoral, dan berbudaya.

Membentuk karakter bangsa merupakan proses pembudayaan yang memerlukan keterlibatan berbagai pihak melalui pendidikan dan pembelajaran. Dengan berorientasi kebangsaan dan kerakyatan, pendidikan mengandung dimensi aspek yang sangat luas. Di antara aspek tersebut adalah: (i) pendidikan untuk membentuk dan mempertegas jatidiri, harga diri dan percaya diri; (ii) pendidikan membentuk sikap jujur, berani, dan disiplin; (iii) pendidikan mempertebal iman; (iv) pendidikan mengajarkan dan mencontohkan pentingnya saling menghormati, *ber-unggah-ungguh*, dan sopan santun; (v) pendidikan mengajarkan dan mencontohkan persatuan dan kerukunan serta bertoleransi, menghormati dan menghargai perbedaan; (vi) pendidikan mengajarkan dan mencontohkan pentingnya bersahabat, ramah, tolong-menolong dan menghargai *friendliness*; (vii) pendidikan membentuk sikap sabar, mampu mengendalikan emosi; (viii) pendidikan menumbuhkan kepekaan estetik dan artistik untuk membentuk sikap kritis, apresiatif dan kreatif; (ix) pendidikan membentuk karakter tangguh sebagai bangsa menjadi berharkat-marta-

bat, berjatidiri, digdaya dan *mandraguna*, dalam rangka *nation and character building*; (x) pendidikan untuk memperkuat rasa kebangsaan dan kerakyatan; (xi) pendidikan memantapkan kesadaran geografis dan historis untuk mengenal keberadaan diri dan memperkuat jati diri bangsa; (xii) pendidikan untuk “mencerdaskan kehidupan bangsa” (konsepsi budaya), tidak sekadar untuk “mencerdaskan otak bangsa” (konsepsi biologis-genetika), menghilangkan rasa rendah diri; (xiii) pendidikan mengangkat kemampuan bangsa untuk proaktif ikut mendesain masa depan dunia; (xiv) pendidikan untuk mendorong proses modernisasi guna mempertegas keindonesiaan yang tidak identik dengan westernisasi; dan (xv) pendidikan untuk membudayakan nilai-nilai Pancasila (Swasono 2016a: 5; Swasono dan Macaryus 2012: 8).

Ketika pendidikan karakter direkonstruksi untuk mencapai hasilnya menjadi *ngerti, ngrasa, dan nglakoni*, maka pembenahan proses juga perlu dilakukan. Ki Hadjar Dewantara mewariskan hakikat proses pendidikan sebagai “tri-n” yaitu *niteni* ‘menandai’, *niroké* ‘menirukan’, dan *nambahi* ‘menambahkan’ sebagai panduan. Oleh sebab itu, dalam rangka “tri-n” diperlukan figur teladan dalam lingkungan keluarga, perguruan, dan masyarakat. Di lingkungan keluarga, pendidikan keluarga membutuhkan figur orang tua dan orang-orang dewasa lainnya dalam keluarga sebagai panutan. Di lingkungan sekolah, pendidikan sekolah membutuhkan figur teladan guru dan pendidik lainnya sebagai panutan. Demikian pula di lingkungan masyarakat, pendidikan masyarakat membutuhkan figur teladan tokoh masyarakat yang dituakan dan teman sebaya sebagai panutan. Dengan demikian, kata kunci untuk merekonstruksi pendidikan

karakter tidak lepas dari keteladanan seperti yang dikatakan Ki Hadjar *ing ngarsa sung tulada*, di depan menjadi contoh, tidak sekadar memberi contoh. Pendidikan karakter harus *meaningfull learning* yaitu ketika transformasi nilai-nilai kebaikan berlangsung secara berkelanjutan. Oleh sebab itu, tidak pada tempatnya menuding sekolah sebagai satu-satunya pihak yang bertanggung jawab dalam pendidikan karakter. Pendidikan karakter memerlukan sinergi tiga pusat pendidikan yaitu keluarga, sekolah, dan masyarakat.

SISTEM AMONG

Sistem Among merupakan sistem pendidikan yang berjiwa kekeluargaan dan bersendikan kodrat alam dan kemerdekaan (MLPTS 2012: 8). Menurut berlakunya, Sistem Among disebut sistem *tut wuri handayani*. Sesungguhnya Sistem Among adalah dasar-dasar sistem pendidikan nasional yang merujuk pada semboyan *tut wuri handayani* yang digunakan oleh Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia sejak 6 September 1977. Makna *tut wuri* adalah bahwa pemimpin mengikuti dari belakang dengan memberi kemerdekaan bergerak bagi yang dipimpin. Makna *handayani* adalah memengaruhi dengan daya kekuatan, jika perlu dengan paksaan. Hal itu dilakukan bila kebebasan yang diberikan ternyata disalahgunakan sehingga membahayakan dirinya dan orang lain.

Para pemimpin, termasuk guru, adalah pamong yang bertugas “ngemong” yakni memberi kebebasan bergerak menurut kemampuan, tetapi harus bertindak apabila kebebasan itu berakibat membahayakan keselamatan yang “diemong.” Sistem Among menempatkan peserta didik sebagai subyek sekaligus sebagai obyek dalam pro

ses pendidikan. Peserta didik sebagai figur sentral diberi kemerdekaan sepenuhnya berkembang. Interaksi antara guru dan peserta didik bersifat dialogik. Mereka diberi kesempatan untuk aktif dan kreatif dalam proses belajar mengajar. Guru tidak hanya memberi pengajaran dan pendidik yang baik dan perlu tetapi juga menanamkan kemampuan kepada peserta didik agar bisa mencari sendiri ilmu pengetahuan yang diperlukan. Guru hanya membimbing dari belakang (*tut wuri handayani*) dan baru mengingatkan peserta didik jika mengarah kepada suatu tindakan yang berbahaya, sambil terus membangkitkan semangat dan motivasi (*ing madya mangun karsa*), dan selaku menjadi contoh dan teladan dalam perilaku dan ucapannya (*ing ngarsa sung tulada*). Inti Sistem Among yang esensial adalah pembelajaran dan pendidikan yang berpusat pada peserta didik atau *student centered learning*. Jika saat ini penerapan Sistem Among tidak terjadi, tentu hal tersebut bukan kesalahan Ki Hadjar Dewantara sebagai pencetusnya. Barangkali sistem pendidikan nasional tidak mampu memahami substansi makna dan teorinya sehingga menjadi gamang saat menerapkannya.

Pendidikan nasional di Indonesia saat ini mengalami berbagai keterpurukan baik kualitas dan perkembangannya. Dibanding negara lain, kualitas pendidikan nasional sangat terbelakang dan tidak memiliki arah yang jelas menghadapi perubahan global saat ini. Secara moral pendidikan nasional gagal melahirkan manusia yang bertanggung jawab atas kemajuan bangsa dan ketidakmampuan bersaing dengan bangsa-bangsa di dunia. Penyakit kolusi, korupsi, dan nepotisme merupakan gambaran kegagalan pendidikan yang abai terhadap perkembangan pribadi-pribadi yang bermoral. Kondisi tersebut terjadi karena

sistem pendidikan nasional telah meninggalkan konsepsi Sistem Among dari Ki Hadjar Dewantara. Padahal sistem itu merupakan salah satu pilar pendidikan nasional. Peraturan Pemerintah yang sangat ketat sehingga tidak memberi peluang kepada guru untuk menerapkan Sistem Among. Selain itu, pemahaman terhadap Sistem Among masih dangkal padahal dalam hal tertentu konsep pendidikan modern model Barat tidak jarang sejalan dengan konsep sistem tersebut. Pendidikan nasional cenderung menggunakan konsep pendidikan Barat tanpa penyesuaian. Sebenarnya, Cara Belajar Siswa Aktif Kurikulum Tingkat Satuan Pelajaran, dan Pembelajaran Aktif, Inovatif, Kreatif, Efektif, dan Menyenangkan secara substantif terdapat dalam Sistem Among (Subagya 2016: 15).

“TRIKON”

Kebudayaan adalah buah budi manusia yang mengandung sifat-sifat luhur dan indah sebagai hasil perjuangan hidup manusia terhadap kekuasaan alam dan zaman yang berlangsung terus-menerus sepanjang hidup manusia, demi memberikan kemajuan hidup dan penghidupan kepada manusia untuk mewujudkan hidup tertib damai, salam dan bahagia. Sebagai hasil perjuangan, kebudayaan tidak saja mengandung sifat-sifat luhur dan halus, namun juga sifat maju dan berfaedah dalam arti meringankan hidup manusia (Dewantara 2013a: 76).

Kemajuan kebudayaan dikembangkan sesuai dengan konsep “trikon” yang digagas Ki Hadjar Dewantara. Pertama, kontinyu, dalam arti secara terus-menerus dan berkesinambungan mengembangkan kebudayaan asli. Kedua, konvergen, yang berarti secara selektif dan adaptatif memadukan kebudayaan sendiri den-

gan kebudayaan asing yang dipandang perlu untuk kemajuan bangsa. Ketiga, konsentris, yakni menuju ke arah kesatuan budaya dunia dengan tetap memiliki kepribadian sendiri di dalam lingkungan kemanusiaan sedunia (Dewantara 2013a: 97).

“Trikon” merupakan strategi kebudayaan nasional yang berfungsi melestarikan kebudayaan Nusantara; menjamin kebebasan untuk memajukan kebudayaan melalui kreativitas dan inovasi. Selain itu untuk melindungi nilai-nilai keindonesiaan yang satu dalam kemajemukann dan mendorong masyarakat Indonesia bergaul dalam lingkungan global dengan bermartabat.

TRI-PUSAT PENDIDIKAN

Menurut Ki Hadjar Dewantara, pendidikan adalah usaha kebudayaan, berasaskan keadaban, yakni memajukan hidup agar mempertinggi derajat kemanusiaan. Peran perguruan atau sekolah adalah sebagai taman persemaian benih-benih kebudayaan. Tujuan pendidikan Taman Siswa adalah membangun anak didik menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Mahaesa, merdeka lahir batin, luhur akal budi, cerdas dan berketrampilan, serta sehat jasmani dan rohani untuk menjadi anggota masyarakat yang mandiri dan bertanggung jawab atas kesejahteraan bangsa, Tanah Air, serta manusia pada umumnya. Untuk mencapai tujuan tersebut Taman Siswa menyelenggarakan kerja sama yang selaras antara tri-pusat pendidikan, yang digariskan oleh Ki Hadjar Dewantara yaitu lingkungan keluarga, perguruan, dan lingkungan masyarakat (MLPTS 2012: 9). Pusat pendidikan yang satu dengan yang lain hendaknya saling berkoordinasi dan saling melengkapi terhadap kekurangan yang ada. Ketiganya perlu saling

bekerja sama secara sinergis dalam merancang, melaksanakan dan mengembangkan pendidikan (Dewantara 2013a: 65–75).

Dalam perkembangannya, pendidikan cenderung mensterilkan diri dari kebudayaan. Maka pengajaran menjadi sangat dominan. Dalam pendidikan yang didominasi pengajaran, intelektualisme tidak dapat dihindari. Akibatnya, pengetahuan yang diperoleh peserta didik sebatas untuk diketahui dan dihapalkan tetapi bukan untuk diamalkan. Dewasa ini, diakui banyak kemajuan yang telah dicapai, berbagai prestasi regional dan internasional banyak diraih oleh anak-anak Indonesia. Namun, jika dikaitkan dengan tujuan akhir pendidikan dalam rangka mempertinggi derajat kemanusiaan, kita masih harus bekerja keras untuk mewujudkannya.

Arah pendidikan nasional dinilai menerapkan paradigma patriotistik karena memberikan porsi yang sangat besar untuk transformasi pengetahuan namun mengabaikan bahkan melupakan pengembangan sikap, nilai dan perilaku dalam pembelajarannya. Pendidikan nasional yang cenderung melupakan pengembangan aspek nilai (*affective domain*) telah merugikan siswa secara individual ataupun kolektif. Kecenderungan yang muncul adalah siswa akan mengetahui banyak tentang sesuatu namun ia menjadi kurang memiliki sistem nilai, sikap, minat ataupun apresiasi secara positif terhadap apa yang diketahui. Anak akan mengalami perkembangan intelektual tidak seimbang dengan kematangan pribadi sehingga melahirkan sosok manusia spesial yang kurang peduli dengan lingkungan sekitarnya dan rentan mengalami distorsi nilai. Sebagai dampaknya, siswa akan mudah terjerumus dalam praktik pelanggaran moral karena

sistem nilai yang seharusnya menjadi standar dan patokan berperilaku sehari-hari belum begitu kuat (Sumadi 2010: 35).

Kekerasan yang marak terjadi dalam masyarakat saat ini—seperti tawuran antar-pelajar, antarwarga, begal motor dan kejahatan lain—sangat mengkhawatirkan kehidupan bermasyarakat dan bernegara. Hanya karena sebab yang sepele, dapat terjadi bentrok antar-sekolah yang mengakibatkan jatuh korban jiwa. Hal itu terjadi karena, pertama, kurangnya perhatian dan kasih sayang orang tua di rumah sehingga anak mencari pihak lain untuk menumpahkan segala masalah yang dihadapi. Bila orang yang didekatinya itu berakhlak baik, tidak menjadi masalah. Namun, jika sebaliknya, anak akan mudah terjerumus ke dalam pergaulan yang awalnya mungkin hanya ikut-ikutan seperti mengkonsumsi minuman keras, narkoba, dan lain-lain. Hal itu berpotensi menimbulkan tindakan kekerasan dan kriminal sebagai pelarian untuk melepaskan kekesalan hatinya.

Kedua, di lingkungan keluarga, orang tua adalah pendidik yang pertama dan utama. Mereka memiliki tanggung jawab tidak hanya kepada sesama manusia tetapi juga kepada Illahi. Oleh karena itu, sesibuk apa pun, orang tua seyogyanya tetap harus meluangkan waktu untuk memberikan perhatian kepada anak-anaknya. Orang tua harus dapat menanamkan nilai-nilai budi pekerti luhur dengan perbuatan tidak hanya dengan lisan. Orang tua hendaknya menjadi teladan dalam kehidupan sehari-hari sehingga tercipta suasana keluarga yang harmonis.

Peran guru di sekolah pada umumnya cenderung mengutamakan pencapaian target yang digariskan dalam kurikulum sekolah, standar kriteria ketuntasan minimal yang ditetapkan, dan standar kelulusan ujian nasional, daripada menana-

kan nilai-nilai yang dapat membentuk karakter peserta didik. Sebenarnya setiap peserta didik memiliki keunggulan dan kekurangan. Namun, untuk mengetahui seluruhnya perlu pengamatan guru dan orang tua secara cermat. Jika keunggulan setiap peserta didik tidak diketahui dan dikembangkan serta tidak dibingkai dengan penanaman karakter yang baik, akan menjadi potensi tersembunyi yang dapat menimbulkan perilaku negatif berupa tindak kekerasan, pembunuhan, dan lain-lain.

Ketiga, pengaruh lingkungan masyarakat baik di sekitar rumah maupun sekolah. Apabila lingkungan itu berdekatan dengan tempat berkumpul kelompok orang yang melakukan kegiatan negatif, akan berpengaruh terhadap perilaku anak yang juga akan negatif. Selain itu, media massa—terutama tayangan televisi, media sosial, berita surat kabar, film, dan lain-lain—sering memberikan contoh teknik-teknik kekerasan dan pembunuhan serta perseteruan yang melanggar sopan santun.

Ki Hadjar Dewantara menegaskan bahwa tuntunan itu penting, mengingat jika kodrat pada anak itu tumbuh dan berkembang tanpa tuntunan, bisa jadi akan muncul hal-hal yang buruk pada anak. Oleh karena itu, dasar-dasar baik yang terdapat pada diri anak-anak harus dikembangkan, sedangkan yang tidak baik dihambat perkembangannya. Setiap anak harus dituntun untuk dapat memiliki kecerdasan intelektual yang tinggi dan juga kecerdasan budi pekerti.²

² Menurut Ki Hadjar Dewantara, “Budi pekerti atau watak yaitu bulatnya jiwa manusia, yang disebut karakter. Orang yang mempunyai kecerdasan budi pekerti itu senantiasa memikirkan dan merasa-rasakan serta selalu memakai ukuran, timbangan dan dasar-dasar yang pasti dan tetap, dan inilah yang membedakan antara seseorang dengan lainnya.”

TRI-PANTANGAN

Salah satu tujuan gerakan reformasi di Indonesia pada 1998 adalah ingin membebaskan bangsa dan negara dari korupsi, kolusi, dan nepotisme (KKN). Namun, sampai sekarang praktik curang itu tidak surut, justru semain menjadi-jadi. Bukti-nya hampir pada semua lini, baik di lembaga eksekutif, legislatif, maupun yudikatif tidak ada yang bersih dari KKN. Tanpa rasa malu sejumlah oknum di lembaga-lembaga tersebut berlomba mencari kekayaan untuk diri sendiri dan kelompoknya.

KKN ternyata tidak saja menyangkut aspek ekonomi dan hukum namun juga pada etika moral. Pembenaan etika dan moral itu merupakan tugas pendidikan. Untuk membebaskan KKN di Indonesia, gerakan pemberantasan korupsi harus dimulai dari para pemimpin. Ketiga pusat pendidikan, yaitu keluarga, sekolah dan masyarakat harus dapat diaplikasikan untuk memberantas korupsi di Indonesia. Peran keluarga sangat penting karena merupakan tempat pendidikan anak yang pertama dan utama.

Ki Hadjar Dewantara mengajarkan konsep tri-pantangan sebagai pendidikan antikorupsi, yaitu pantang menyalahgunakan kekuasaan, pantang menyalahgunakan keuangan, dan pantang menyalahgunakan kesusilaan (MLPTS 2012: 28). Penyalahgunaan kekuasaan dan kesusilaan sering terkait dan berimbas pada penyalahgunaan keuangan, demikian pula sebaliknya. Sejak awal didirikan pada 1922 hingga sekarang tidak ada pejabat negara dari unsur Taman Siswa yang melakukan tindak pidana korupsi. Dengan demikian, tri-pantangan pantas menjadi solusi terapi terhadap perilaku korupsi yang semakin membudaya di Indonesia.

REVITALISASI TAMAN SISWA

Taman Siswa harus mampu memformulasikan kebangkitan baru pada saat mencapai satu abad pada 2022 mendatang. Renaisans Taman Siswa juga harus mampu memberi kontribusi nyata dalam pendidikan bagi generasi emas pada ulang tahun kemerdekaan Indonesia. Revitalisasi Taman Siswa bersifat mutlak sehingga ajaran Ki Hadjar Dewantara yang dipercaya sebagai terapi terbaik untuk pendidikan karakter bangsa Indonesia bisa diwujudkan. Ajaran Ki Hadjar harus dibuktikan secara internal di lingkungan Taman Siswa sendiri terlebih dulu agar mampu menjadi kebanggaan, contoh, acuan dan agen perubahan dalam peningkatan kualitas pendidikan unggulan bagi semua pihak. Sistem among, momong dan *ngemong* bukan hanya diomongkan melainkan harus diamalkan dan mampu memperbaiki kondisi internal dan bangsa ini (Agus 2017: 1).

Renaisans Taman Siswa dimulai dengan melakukan revitalisasi mandat, visi, misi dan tujuannya agar mampu lebih efektif berperan aktif dalam pembangunan sistem pendidikan nasional yang berbasis kebudayaan dan kemanusiaan (Agus 2017: 2). Penentuan isu strategis utama dengan benar dan jitu sangat menentukan keberadaan, keadaan dan kinerja Taman Siswa, yang jika tidak ditangani dengan baik akan menurunkan keadaan dan kinerja organisasi bahkan mengancam keberadaannya. Tahap selanjutnya harus dilakukan evaluasi diri secara obyektif, rasional, mendalam, terstruktur, terpadu dan menyeluruh, yang melibatkan seluruh pihak. Evaluasi diri harus meliputi faktor lingkungan internal Taman Siswa yang mencakup kultur organisasi, pelaksanaan ajaran Ki Hadjar Dewantara, segenap sum-

ber daya, proses dan pelayanan, serta *output dan outcome*. Terhadap faktor lingkungan eksternal (lokal, nasional, regional dan internasional) juga harus dilakukan analisis mendalam, meliputi kecenderungan (ideologi, politik, budaya, ilmu pengetahuan, sistem pendidikan dan sebagainya), pemangku kepentingan (pemerintah, murid dan mahasiswa, konsumen, dan sebagainya) ataupun pasar (industri, masyarakat, pemerintah, pebisnis dan sebagainya).

Identifikasi problem besar yang merupakan penyakit *stroke* akut dan kronis kehidupan Taman Siswa harus dapat dideteksi dan diformulasi dengan gamblang, jelas dan terukur sampai pada akar masalah penyebab utamanya (Agus 2017: 2). Kesenjangan antara situasi Taman Siswa terkini dan cita-cita besar berdasar mandat, visi, misinya harus dijadikan dasar pengembangan program dengan desain dan mekanisme yang terstruktur dan terpadu. Dengan demikian dapat dicarikan alternatif pemecahan untuk mengobati penyakit keterpurukan Taman Siswa selama ini.

Perencanaan matang dan jelas mengenai apa yang akan dicapai atau masalah yang akan diselesaikan (dengan kriteria keberhasilan yang pasti) dilakukan melalui pelaksanaan kegiatan. Bila perlu, dilakukan tindakan “operasi besar” untuk mengangkat penyakit dalam tubuh Taman Siswa masa kini yang kondisinya tentu berbeda dengan ketika dilahirkan (Agus 2017: 2). Begitu pula saat merayakan ulang tahun keemasannya kelak, Taman Siswa harus melakukan “pembaruan emas” agar mampu berkontribusi pada era modern yang penuh inovasi ilmu pengetahuan, sains dan teknologi. Generasi tua cenderung bernostalgia pada kebanggaan dan kebesaran masa lampau dan ketinggalan zaman. Sementara itu, generasi baru

yang menguasai perkembangan masa kini sudah waktunya dilibatkan bahkan turut mengatur. Generasi X (lahir antara 1965–80, generasi perintis informasi teknologi) dan generasi Y (lahir antara 1981–94, sebagai generasi millennial) tampak sedang berkiprah besar pada masa modern dalam berbagi sektor. Kelak, generasi Z (lahir antara 1995-2010, juga disebut iGeneration atau generasi internet) dipersiapkan untuk mengisi generasi Indonesia Emas. Akan halnya generasi tua yang memiliki banyak pengalaman dan memahami roh Taman Siswa secara mendalam harus tetap mendampingi dan *diatur*, bukan untuk diabaikan, namun juga tidak perlu lagi sebagai pelaksana langsung. Sinergi seluruh unsur internal dan eksternal menjadikan Taman Siswa lebih mudah melakukan pembaruan yang bermakna bagi semua pihak.

Faktor pendukung keberhasilan program renaisans/revitaliasi/pembaharuan Taman Siswa jelas membutuhkan kontribusi aktif dan nyata dari seluruh pemangku kepentingan. Untuk itu diperlukan keunggulan pelaksana, program, pengelolaan, keuangan dan indikator kinerja. Dengan demikian, perlu didorong agar seluruh pemangku kepentingan mempunyai rekam jejak, kemampuan, kemauan, kesempatan, kewenangan, kredibilitas, kepercayaan untuk mendukung keberhasilan dan kesejahteraan bersama.

Pemberdayaan 6M—*man, money, material, method, machine, management*—yang serba-tepat (tepat orang, tepat waktu, tepat cara, tepat tempat, tepat sasaran, tepat bentuk), melalui kerja optimal (kerja keras, kerja cerdas, kerja sama, kerja ikhlas, kerja benar, kerja tuntas) harus diupayakan dengan sungguh-sungguh (Agus 2014: 2). Program dikembangkan dengan cara 4K (komunikatif, koordinatif, konsolidat-

if dan konstruktif) yang kreatif, normatif, produktif dan inovatif perlu terus diupayakan, mulai dari sekarang, mulai diri sendiri, mulai dari yang sederhana, mulai dari tempat kita dan mulai dengan yang ada. Selanjutnya koordinasi, integrasi, sinkronisasi, sinergisme, monitoring dan evaluasi harus dilakukan intensif agar revitalisasi pendidikan ini benar-benar bermakna terhadap perbaikan karakter bangsa untuk lingkungan dan kehidupan yang lebih bermartabat dan berkelanjutan di bumi ini.

Keberhasilan penerapan sistem ajaran Ki Hadjar Dewantara di Taman Siswa selanjutnya agar mampu diperluas dalam program nasional yang lebih besar, memerlukan kesiapan dan penyempurnaan berjenjang secara vertikal dan horisontal dengan mempertimbangkan kearifan lokal (Agus 2017a: 2). Perlu kesiapan konsep besar, perbaikan pola pikir dan orientasi program, bukan berorientasi proyek, penyamaan persepsi, pemberdayaan seluruh pemangku kepentingan, sesuai dengan kebutuhan, asas bermanfaat dari hulu hingga hilir dengan indikator kinerja, monitoring dan evaluasi internal dan eksternal, tindak lanjut dan keberlanjutan program. Indikator kunci utama keberhasilan bukanlah penyelesaian pertanggung jawaban administrasi keuangan, SPJ dan kesesuaian pelaksanaan dengan SOP belaka.

Faktor penyebab kegagalan program dan *scalling up* utama adalah kerangka pikir dan pola kerja yang kurang mendukung program berbasis kinerja sehingga harus segera direvolusi total. Beberapa faktor utama adalah berorientasi proyek, mementingkan interes dan keuntungan sesaat, individu, kelompok, feodalsime, zona kenyamanan pada kondisi ketidakpastian, kurang mengikuti kemajuan zaman, kurang pengawasan dan indikator kinerja, dan sebagain-

ya (Agus 2016: 10; 2017a: 2; 2017b: 2).

Desain besar Taman Siswa Emas dapat dimulai dengan peningkatan kapasitas Taman Siswa untuk memastikan peningkatan kemauan, kemampuan, kewenangan dan keunggulan internal dengan penyempurnaan dan penerapan konsep ajaran Ki Hadjar Dewantara (Agus 2017: 2). Desain itu meliputi meliputi (a) pengembangan *data base*; (b) napak tilas perjuangan Ki Hadjar Dewantara; (c) penggalian nilai luhur Taman Siswa; (d) pengembangan jiwa korsa Taman Siswa; (e) pengembangan sumber daya manusia; (f) perbaikan manajemen dan organisasi; (g) pendampingan brigade Taman Siswa; (h) pengembangan ekonomi dan usaha; (i) pengembangan infrastruktur fisik maupun nonfisik. Kiprah Taman Siswa dalam pembangunan bangsa selanjutnya diwujudkan dengan (a) pengembangan sekolah unggulan; (b) Festival Taman Siswa; (c) Kerja sama ABCG (*academic, business, community, government*); (d) Pengembangan Pusat Kebangkitan Pendidikan Nasional; (e) Pusat Kebudayaan Taman Siswa (f) tabungan dan beasiswa pendidikan; (g) Program Tamansiswa Gumregah; (i) Kebangkitan Tamansiswa Emas; dan (j) Pengembangan jaringan nasional dan internasional (Agus 2017: 2).

Nilai-nilai luhur ajaran Ki Hadjar Dewantara dan kiprah Taman Siswa selanjutnya dikelola dalam program pengembangan Ilmu Pengetahuan Tamansiswa (Agus 2017: 2). Program itu meliputi (a) penelitian dan pengembangan; (b) sistem informasi terpadu; (c) publikasi dan komunikasi; (d) manajemen pengetahuan; dan (e) koordinasi, integrasi, sinkronisasi, sinergisme, monitoring dan evaluasi.

Penggalian, pemurnian, dan revitalisasi serta implementasi kembali konsep dan ajaran Ki Hadjar Dewanta untuk mewujudkan

kan Taman Siswa Emas pada 3 Juli 2022 perlu dilakukan secara terstruktur dan berencana. Penerapan ajaran Ki Hadjar Dewantara dalam Taman Siswa Emas diharapkan menjadi *cucuk lampah* bagi pendidikan karakter generasi emas bangsa Indonesia dalam menyongsong Kebangkitan Nasional yang kedua saat peringatan satu abad kemerdekaan Indonesia pada 2045.

PENUTUP

Ajaran luhur Ki Hadjar Dewantara yang berakar kuat pada budaya luhur bangsa sendiri telah mampu memberi kontribusi nyata bagi kemajuan pendidikan dan perjuangan pembangunan bangsa pada masa lalu. Pendidikan karakter bangsa tidak hanya mengasah kecerdasan otak melainkan harus mengadopsi kembali konsep budaya "trisakti jiwa" yang terdiri atas cipta, rasa, dan karsa, yaitu kombinasi sinergis antara hasil olah pikir, olah rasa, serta motivasi yang kuat. Ki Hadjar Dewantara menerapkan sistem tri-sentra berupa tiga pusat pendidikan yang meliputi keluarga, sekolah dan masyarakat, untuk menyelenggarakan pendidikan formal, informal dan nonformal secara sinergis dan seimbang sehingga bukan tanggung jawab sekolah semata.

Sistem momong, among, dan *ngemong* perlu diterapkan dalam metode pengajaran dan pendidikan yang berdasarkan pada asih, asah dan asuh. Asas dan konsep "trilogi kepemimpinan" yang terdiri dari *ing ngarsa sung tulada, ing madya mangun karsa, dan tut wuri handayani*, telah menjadi rujukan slogan bangsa Indonesia namun belum diterapkan dengan baik. Konsep dan ajaran luhur Ki Hadjar Dewantara sangat baik sebagai pendidikan karakter anak bangsa namun penerapannya belum bisa berjalan baik pada sistem pendidikan nasional bahkan pada Perguruan Taman Siswa sendiri karena lebih mengacu pada sistem pendidikan Barat.

Perlu revitalisasi ajaran Ki Hadjar Dewantara untuk mendukung kebangkitan kembali Taman Siswa Emas sehingga lebih siap sebagai *role model* dalam perbaikan sistem pendidikan karakter nasional bangsa Indonesia. Restorasi total terhadap sistem pendidikan nasional Indonesia yang cerdas, luas, mendalam, kreatif, inovatif, terintegrasi, komprehensif dan futuristik yang berakar kuat pada budaya luhur bangsa Indonesia sendiri, kelak akan mampu menjadi ujung terdepan kebangunan kembali kebangkitan nasional Indonesia.

DAFTAR ACUAN

- Agus, Cahyono (2016a), "Renainsans Taman Siswa dalam Pembentukan Karakter Bangsa bagi Generasi Emas Indonesia," makalah *Seminar Nasional Dies Natalis Ke-61 Universitas Sarjanawiyata Taman Siswa*. Yogyakarta, 22 September 2016.
- (2016b), "Peran Alumni dan Restorasi Taman Siswa sebagai Cucuk Lampah Kebangkitan Pendidikan Kebudayaan Unggulan Era Indonesia Emas," makalah *Kongres Persatuan Keluarga Besar Taman Siswa*. Yogyakarta, 5–8 Desember 2016.
- Dewantara, Bambang Sokawati (1988), *Ki Hadjar Dewantara Bapakku*. Jakarta: Pustaka Sinar Harapan.
- Dewantara, Ki Hadjar (1981), *Asas-asas dan Prinsip Taman Siswa*. Jakarta: Balai Pustaka.
- (2004), *Bagian Pertama Pendidikan*. Jakarta: Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.
- (2013a) *Prinsip, Konsepsi, Keteladanan, Sikap Merdeka, Bagian I: Pendidikan (cet. V)*. Yogyakarta: Universitas Sarjanawiyata Taman Siswa dan Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.

- (2013b), *Prinsip, Konsepsi, Keteladanan, Sikap Merdeka, Bagian II: Kebudayaan (cet. V)*. Yogyakarta: Universitas Sarjanawiyata Taman Siswa dan Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.
- (2015), *Tamansiswa Badan Perjuangan Kebudayaan dan Pendidikan Mengusir Penjajah dan Memanusiakan Manusia*. Yogyakarta: UST Press, Macaryus, Sudartomo (2009), *Serpih-serpih Pandangan Ki Hadjar Dewantara*. Yogyakarta: Kepel Press.
- (2010), *Pendidikan: Membudayakan, Memberdayakan, dan Mengembangkan atau “Membuayakan”?* Yogyakarta: Kepel Press.
- MLPTS [Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa] (1989). *Ki Hadjar Dewantara dalam Pandangan Para Cantrik dan Mentriknya*. Yogyakarta: Percetakan Taman Siswa.
- (2012), *Piagam dan Peraturan Besar Persatuan Tamansiswa*, Yogyakarta.
- Sajoga (1981), *Riwayat Perjuangan Taman Siswa*. Jakarta: Balai Pustaka.
- Soeratman (1985), *Ki Hadjar*. Jakarta: Balai Pustaka.
- Soeratman, Darsiti (1981), *Ki Hajar Dewantara. Jakarta: Direktorat Sejarah dan Nilai Tradisional*, Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia.
- Solehan (2010), “Konsepsi Panca Darma Ki Hadjar Dewantara Ditinjau dari Sudut Pandang Pendidikan Islam,” *Ta’dib*, Vol. XV, No. 01, Juni.
- Surono (2010), *Nasionalisme dan Pembangunan Karakter Bangsa*. PSP Press.
- Subagya, Sugeng (2016), *Ki Hadjar Dewantara Menawarkan Masa Depan*. Penerbit Pohon Cemara.
- Surmiharjo (1986), *Ki Hajar dan Taman Siswa dalam Sejarah Indonesia Modern*. Jakarta: Balai Pustaka.
- Swasono, Sri-Edi (2016a), *Keindonesiaan Membentuk Karakter, Tripusat Pendidikan, dan Kepemimpinan*. Yogyakarta: UST Press.
- (2016b), *Pendidikan Demi Ibu Pertiwi*. Yogyakarta: UST Press.
- Swasono, Sri-Edi dan Sudartomo Macaryus (2012), *Kebudayaan Mendesain Masa Depan*. Yogyakarta: UST Press.
- Tauchid, Muhammad (1963), *Perjuangan dan Adjaran Hidup Ki Hadjar Dewantara*. Yogyakarta: Majelis Luhur Taman Siswa.
- Wahyudi, Giat (2007), *Sketsa Pemikiran Ki Hajar Dewantara (Membangun Kembali Pendidikan Nasional)*. Jakarta: Sanggara Filsafat Indonesia Muda, LKKM Fakultas Ilmu Sosial dan Ilmu Politik, Universitas 17 Agustus 1945.
- Widodo, Bambang (2017), “Biografi: Dari Suwardi Suryaningrat sampai Ki Hadjar Dewantara,” makalah Seminar *Perjuangan Ki Hadjar Dewantara dari Politik ke Pendidikan*. Jakarta.
- Internet
- Agus, Cahyono (2017a), “Revitalisasi Tamansiswa Mendukung Generasi Emas Indonesia,” <http://acahyono.staff.ugm.ac.id/2016/09/revitalisasi-taman-siswa-mendukung-generasi-emas-in-donesia-oleh-prof-dr-cahyono-agus.html>, diunduh 16 Mei 2017.
- (2017b), “Sekolah Unggulan untuk Generasi Emas,” <http://acahyono.staff.ugm.ac.id/2016/09/sekolah-unggulan-untuk-generasi-emas.html>, diunduh 16 Mei 2017.
- (2017c), “Grand Design Restorasi Taman siswa Emas sebagai Cucuk Lampah Kebangkitan Pendidikan Generasi Emas Indonesia,” <http://acahyono.staff.ugm.ac.id/2017/01/grand-design-restorasi-taman-siswa-emas-sebagai-cucuk-lampah-ke-bangkitan-pendidikan-generasi-indonesia-emas-oleh-ki-prof-dr-cahyono-agus.html>, diunduh 16 Mei 2017.

Taman Siswa dan Shanti Niketan

PERBANDINGAN KONSEP

KI SUPRIYOKO

Universitas Sarjanawiyata Tamansiswa
kisupriyoko@yahoo.co.id

ABSTRAK Pendidikan Taman Siswa secara resmi dimulai 3 Juli 1922 bersamaan dengan berdirinya Nationaal Onderwijs Instituut Taman Siswa atau lebih dikenal dengan Perguruan Nasional Taman Siswa. Pendidikan Taman Siswa menjadi fenomena pendidikan di Indonesia. Pada saat yang sama berlangsung Pendidikan Shanti Niketan yang menjadi fenomena pendidikan di India. Pendiri dan pengembang Taman Siswa, Ki Hadjar Dewantara, dengan pendiri dan pengembang pendidikan Shanti Niketan, Rabindranath Tagore, saling berdekatan baik secara fisik maupun sosial, pendidikan dan budaya. Membandingkan konsep pendidikan Taman Siswa dengan Shanti Niketan menjadi latar belakang tulisan ini. Melalui analisis historis dan literatif setidaknya ditemukan lima konsep pendidikan Taman Siswa yang sejalan dengan pendidikan Shanti Niketan. Kelima konsep tersebut meliputi kodrat alam, kemerdekaan, kebudayaan, kebangsaan, dan kemanusiaan. Hingga kini, kelima konsep pendidikan Taman Siswa yang sejalan dengan konsep pendidikan Shanti Niketan tetap dipertahankan, bahkan lebih dikembangkan dan disesuaikan dengan kemajuan alam dan zaman. Kesejalaran konsep pendidikan Taman Siswa dengan pendidikan Shanti Niketan tersebut diikuti dengan implikasi pendidikan dalam tataran pelaksanaan.

KATA KUNCI Taman Siswa, Shanti Niketan, konsep pendidikan, perbandingan.

ABSTRACT Taman Siswa Education was formally established on July 3rd, 1922, together with the establishment of the Nationaal Onderwijs Instituut Taman Siswa, better known as Taman Siswa National College, that became an educational phenomenon in Indonesia. Simultaneously, the Shanti Niketan Education was becoming an educational phenomenon in India. The founder and developer of Taman Siswa, Ki Hadjar Dewantara, and the founder and developer of Shanti Niketan, Rabindranath Tagore, were close to each other both physically as well as socially, educationally and culturally. Comparing the educational concepts of Taman Siswa with Shanti Niketan is the background of this paper. Through historical and literary analysis, at least five concepts of Taman Siswa's education are found to be in line with Shanti Niketan's. The five concepts are the concepts of nature, independence, culture, nationality, and humanity. Until now, these five concepts of education of Taman Siswa which are in line with the concept of education in Shanti Niketan are still maintained, and have even been developed further and adapted to progress over time. Subsequently, the parallel trajectory between the concepts of education in Taman Siswa and

Shanti Niketan was also followed by educational implications on the implementation level.

KEYWORDS Taman Siswa, Shanti Niketan, concepts of education, comparison.

Bermula dari sarasehan beberapa tokoh perjuangan masa Pergerakan Nasional, antara lain Ki Ageng Soerjomentaram,¹ Raden Mas Soewardi Soerjaningrat atau Ki Hadjar Dewantara, Ki Soetatmo Soerjokoesoemo, Ki Pronowidigdo, Ki Soejo Putro, Ki Tjokrodirjo, B. R. M. Soebono, dan R. M. Soetatmo Soeriokoesoemo. Sarasehan itu menghasilkan kesimpulan bahwa perjuangan mencapai kemerdekaan tidak hanya dilakukan melalui jalur politik tetapi juga harus dilakukan melalui jalur pendidikan. Oleh karena itu, sarasehan memutuskan Ki Hadjar Dewantara menangani pendidikan anak dan kaum muda, sedangkan Ki Ageng Soerjomentaram menangani pendidikan kaum dewasa.

Selanjutnya, berdasarkan keputusan sarasehan itu, Ki Hadjar Dewantara yang didukung para sahabat seperjuangan mendirikan Nationaal Onderwijs Instituut Taman Siswa atau lebih dikenal sebagai Perguruan Nasional Taman Siswa pada 3 Juli 1922 di Yogyakarta. Pada tanggal itu pula pendidikan di Taman Siswa secara formal dimulai. Lokasi kegiatan pendidikan yang pertama adalah Pendopo Taman Siswa yang berada di samping depan rumah Ki Hadjar. Dilihat dari latar belakangnya, Taman Siswa dapat dilihat sebagai bagian dari alat perjuangan bangsa untuk meraih kemerdekaan melalui kebudayaan dan pembangunan masyarakat dengan meng-

gunakan jalan pendidikan dalam arti luas.

Mengenai berdirinya Taman Siswa, Ki Hadjar Dewantara menyatakan, Op den 3 Juli 1922 werd de eerste Taman Siswa te Jogjakarta opgericht. Het was de tijd van den geweldigen drang naar onderwijs, waartegen het departement van onderwijs niet opgewassen bleek. Tallooze kinderen, die toelating tot de scholen verzochten, moesten worden teleurgesteld. Er was voor hen geen plaats; het maximum kon niet worden overschreden.

Intinya, dalam kutipan tersebut Ki Hadjar menyatakan bahwa pada masa Taman Siswa didirikan keinginan bersekolah (di kalangan masyarakat) sangat kuat, terbukti Departemen Pengajaran tidak dapat menguasainya. Banyak anak yang ingin bersekolah terpaksa mengalami kekecewaan. Bagi mereka yang jumlahnya maksimum itu tidak ada tempat untuk bersekolah (Ki Supriyoko 1983: 15–20).

Pada waktu yang sama ketika Taman Siswa berdiri, di Shanti Niketan, India, terjadi suatu fenomena pendidikan yang diprakarsai dan dikawal langsung oleh Rabindranath Tagore, filsuf dan pujangga kenamaan India kala itu. Pada awal 1900-an, Tagore mendirikan sekolah percobaan di ruang terbuka dengan pepohonan yang rindang serta taman yang indah sebagai tempat kegiatan belajar-mengajar. Sekolah percobaan sebagai awal mula pendidikan Shanti Niketan makin dikenal masyarakat sekitar sehingga makin banyak orang yang berpartisipasi. Siswa sekolah ini tidak hanya berasal dari wilayah Shanti Niketan tetapi banyak pula dari luar. Pendek kata

¹ Mengikuti konteks historisnya, nama-nama tokoh Taman Siswa dan tokoh lain yang sezaman tertulis dalam Ejaan Van Ophuysen yang ditandai oleh penggunaan huruf /j/, /oe/, /dj/, dan /tj/, masing-masing untuk huruf /y/, /u/, /j/, dan /c/ menurut Ejaan yang Disempurnakan yang berlaku sekarang. (Editor)

sekolah model Shanti Niketan berkembang pesat dan menjadi inspirasi pendidikan di India. Tagore berhasil mengembangkan suatu bentuk pendidikan otentik India yang dianggap sesuai dengan kebutuhan anak-anak yang tumbuh di pedesaan India daripada sekolah konvensional yang sangat didaktik (Chakravarty 1961: 213–5).

Sangat beralasan untuk membandingkan konsep pendidikan Taman Siswa dengan Shanti Niketan. Kedua lembaga pendidikan itu telah menjadi acuan pengembangan pendidikan di negara masing-masing. Dalam beberapa aspek, Indonesia dan India memiliki tradisi atau budaya yang serupa. Selain itu, sebagai pendiri Taman Siswa, Ki Hadjar Dewantara memiliki kedekatan dalam banyak hal dengan Tagore sebagai pendiri Shanti Niketan.

KI HADJAR DAN TAMAN SISWA

Pendidikan Taman Siswa tidak bisa dilepaskan dari Ki Hadjar Dewantara yang bernama kecil Raden Mas Soewardi Soerjaningrat yang lahir di Yogyakarta pada 2 Mei 1889. Ketika genap berusia panca windu atau empat puluh tahun menurut perhitungan tahun Çaka, pada 3 Februari 1928, Soewardi Soerjaningrat memakai nama Ki Hadjar Dewantara, yang disandanginya hingga wafat pada 26 April 1959 dalam usia 70 tahun.

Semenjak muda, Ki Hadjar Dewantara merupakan penulis tangguh dengan materi tulisan yang bersifat tegas dan sanggup membangkitkan semangat antikolonial, selain tulisan tentang konsep pendidikan yang bercirikan wawasan nasional kebangsaan. Keakraban Ki Hadjar dengan dunia tulis-menulis terbukti dari banyak tulisannya yang tersebar melalui berbagai surat kabar tempo dulu seperti *Sedyo Tama*, *Midden Java*, *Kaoem Moe-*

da, *Oetoesan Hindia*, *Pusara*, *Wasita*, *Tjahaja Timoer*, *De Express*, dan sebagainya.

Pada 1913, pemerintah Belanda berencana melaksanakan perayaan seratus tahun hari kemerdekaan negeri itu dari tangan Prancis. Selain di Negeri Belanda, perayaan itu diadakan di negara-negara jajahan, termasuk Indonesia. Kala itu, perayaan kemerdekaan Belanda di Indonesia akan dilaksanakan secara besar-besaran dengan penuh huru-hura pada 15 November 1913. Dari segi kemanusiaan rencana itu kurang masuk akal. Bagaimana tidak, merayakan kemerdekaan di tanah jajahan, sambil menjajah bangsa lain. Ibaratnya seorang yang berpesta-pora karena lepas dari terkaman macan, tetapi kakinya menginjak kelinci.

Rencana tersebut langsung dikritik oleh Ki Hadjar Dewantara melalui dua tulisan yang sangat terkenal saat itu, *Als ik eens Nederlander was* atau ‘Andaikan Saya Seorang Belanda’, dan *Een voor allen maar ook allen voor een* atau ‘Satu untuk Semua, tetapi Semua untuk Satu Juga’. Kedua tulisan itu sangat populer pada zamannya dan benar-benar membangkitkan gairah perjuangan bangsa Indonesia.

Dua teman perjuangan Ki Hadjar Dewantara yang tergabung dalam Tiga Serangkai yaitu Tjipto Mangoenkoesomo dan Douwes Dekker membuat tulisan senada. Tjipto menulis *Kracht of vrees?* atau ‘Kekuatan atau Ketakutan?’ sementara Dekker menulis *Onze helden: Tjipto en Soewardi* atau ‘Pahlawan-pahlawan Kita: Tjipto dan Soewardi’. Yang dimaksud dengan Soewardi dalam tulisan itu tentu saja adalah Soewardi Soerjaningrat. Pemerintah penjajah ternyata tidak bisa menerima kritik pedas atas tulisan-tulisan tersebut sehingga ketiganya ditangkap dan “diinternir” atau dibuang ke Negeri Belanda setelah sebelumnya menurut rencana ketiganya

akan diasingkan secara berpencaran; Ki Hadjar ke Bangka, Tjipto Mangoenkoesomo ke Banda Naira, dan Douwes Dekker ke Kupang. Selama enam tahun Ki Hadjar hidup terbuang di perasingan, tetapi ia memanfaatkan keterbuangannya itu untuk menggali ilmu pendidikan dan kebudayaan.

Sekembali dari Negeri Belanda pada 1919 Ki Hadjar Dewantara aktif menulis kembali dengan tujuan membangkitkan semangat perjuangan bangsa meski dirinya berisiko dipenjarakan pemerintah kolonial. Ki Hadjar terlibat aktif dalam sarasehan rutin bersama para pejuang lainnya setiap Senin malam Selasa Kliwon yang lebih dikenal dengan kegiatan Sarasehan Malem Selasa Kliwonan. Dalam kegiatan itu banyak dibahas masalah kebangsaan terutama bagaimana cara mengentaskan bangsa dari keterjajahan. Suatu ketika diskusi dalam sarasehan itu tiba pada suatu pandangan bahwa pendidikan merupakan cara lain, di luar politik, untuk memerdekakan bangsa, baik merdeka secara fisik maupun nonfisik, dari penjajahan bangsa lain.

Hingga akhirnya, seperti telah disebutkan, pada 3 Juli 1922, Ki Hadjar Dewantara bersama para sahabat perjuangan mendeklarasikan berdirinya Perguruan Nasional Taman Siswa di Yogyakarta. Perguruan Taman Siswa dibangun atas dasar keyakinan bahwa perjuangan bangsa Indonesia tidak mungkin hanya melalui jalur fisik dan politik tetapi jalur pendidikan pun harus ditempuhnya. Sejak berdiri Taman Siswa, Ki Hadjar mengkonsentrasikan perjuangannya melalui jalur pendidikan. Banyak lahir gagasan dan pemikirannya tentang pendidikan dan kebudayaan untuk mengiring dan menuntun kemajuan bangsa Indonesia.

KI HADJAR DAN TAGORE

Sebagaimana pendidikan Taman Siswa

yang tidak dapat dilepaskan dari Ki Hadjar, pendidikan Shanti Niketan pun tidak dapat dilepaskan dari Tagore. Ki Hadjar adalah pendiri Taman Siswa, Tagore adalah pendiri Shanti Niketan. Ki Hadjar memperoleh pendidikan modern di Negeri Belanda dan berhasil memadukannya dengan keunggulan budaya lokal untuk mengembangkan pendidikan di Indonesia. Sementara itu, Tagore mendapat pendidikan modern di Inggris dan mengkombinasikannya dengan keunggulan budaya lokal di India untuk mengembangkan pendidikan di negerinya.

Ki Hadjar dan Tagore sama-sama penulis. Ratusan tulisan Ki Hadjar telah dibukukan dalam berbagai judul, antara lain *Karya Ki Hadjar Dewantara: Bagian I Pendidikan* dan *Karya Ki Hadjar Dewantara: Bagian II Kebudayaan*. Demikian pula ratusan puisi, novel dan cerita pendek Tagore telah dibukukan dalam 'Gitanjali' (*Song Offerings*), 'Gora' (*Fair-Faced*), dan Ghare-Baire (*The Home and the World*). Melalui ratusan karya tulisnya itu baik Ki Hadjar maupun Tagore mengekspresikan gagasan untuk membangun negara yang dijadikan pencerahan bagi rakyat Indonesia dan India. Melalui karya-karya tulis ini pulalah Ki Hadjar dan Tagore membangkitkan semangat perjuangan mencapai kemerdekaan bagi bangsanya.

Baik Ki Hadjar maupun Tagore adalah sama-sama berdarah bangsawan. Ki Hadjar lahir dengan nama Soewardi Soerjaningrat dari Keluarga Raja Pakoe Alam pada 2 Mei 1889 dan memiliki gelar Raden Mas. Pada sisi yang lain Tagore lahir dengan nama Rabindranath Thakur dari keluarga brahmana Bengali pada 7 Mei 1861 dan memiliki golongan Brahmo Samaj yang mendapat gelar *Sir* dari Pemerintah Inggris. Agar lebih dekat dengan rakyat, Ki Hadjar menanggalkan gelar Raden Mas dan menggantinya

dengan sebutan Ki pada usia 40 tahun sehingga dikenal sebagai Ki Hadjar Dewantara. Sementara itu, Tagore mengembalikan gelar *Sir* kepada pemerintah Inggris dan belakangan dikenal dengan nama Gurudev.

Ki Hadjar dan Tagore sama-sama seniman sekaligus budayawan. Selain telah mencipta banyak konsep budaya seperti konsep “trikon” yang terdiri dari kontinuitas (*continuïteit*), konvergensi (*convergentie*) dan konsentrisitas (*consentriciteit*), Ki Hadjar juga menghasilkan berbagai karya budaya seperti tembang *Wasito Rini*. Pada sisi yang lain, di samping menciptakan ratusan puisi, Tagore juga menciptakan banyak naskah drama seperti *Valmiki Pratibha* ‘Sang Jenius Walmiki’ yang merupakan naskah drama pertamanya.

Ketika berkunjung ke Tanah Jawa, khususnya di Yogyakarta dan Surakarta, Tagore sangat tertarik kepada tarian yang diiringi gamelan Jawa. Tagore sangat menikmati suguhan kesenian Jawa itu dan menyatakan akan memasukkannya sebagai bagian dari acara atau kegiatan di asrama Shanti Niketan (Dewantara 1941: 15–7). Saat berkunjung ke Kraton Yogyakarta, Tagore juga pernah mendapat suguhan pertunjukan *Langen Mandra Wanara* atau wayang orang yang berbentuk khusus dari K. P. A. A. Danuredja VII. Ketika mendapat penjelasan bahwa cerita dalam pertunjukan itu diambil dari Ramayana, Tagore mengatakan bahwa orang Jawa lebih pandai mewujudkan cerita Hindu sebagai tonil daripada orang India atau orang Hindu sendiri (Dewantara 1941: 15–7).

Tagore melakukan perjalanan keliling dunia ke Eropa dan Asia termasuk Indonesia untuk mengunjungi tempat-tempat pendidikan serta menemui para tokoh guna bertukar pikiran tentang pengembangan pendidikan. Pada 1926, Tagore

melawat ke Italia, Swiss, Austria, Inggris, Norwegia, Swedia, Denmark, Jerman, Cekoslovakia, Bulgaria, Yunani, dan Mesir. Ketika berkunjung ke Jerman bahkan bertemu dengan ilmuwan Albert Einstein. Bagi Tagore, perjalanan itu banyak menghasilkan pengalaman dan pengetahuan baru untuk mengembangkan pendidikan Shanti Niketan (Pradhan 2002: 1–34).

Pada 1927, Tagore didampingi asistennya, antara lain Profesor Chatterjee, berkunjung ke Indonesia; salah satu agendanya ke Perguruan Taman Siswa. Selain ber-“silaturahmi,” Tagore melakukan kunjungan kelas dan berdiskusi tentang pengembangan sistem pendidikan, baik versi Taman Siswa maupun Shanti Niketan. Ternyata banyak ditemukan kesamaan konsep antara kedua sistem pendidikan tersebut. Ki Hadjar mencatat bahwa kunjungan Tagore dan rombongan ke Perguruan Nasional Taman Siswa memiliki makna penting yaitu ikut membesarkan nama Taman Siswa sekaligus lebih mengenalkannya kepada masyarakat (Dewantara 1941).

Hubungan kedua tokoh dan kedua lembaga pendidikan tersebut makin akrab dan harmonis. Perguruan Taman Siswa segera mengirim beberapa kadernya untuk berguru dan bertukar pengalaman di Shanti Niketan, antara lain Subroto, Rusli dan S. Harahap. Demikian pula pihak Shanti Niketan mengirim kadernya ke Taman Siswa, antara lain Mrinallini, Ammu Swaminadan, Shanti Deva Gose dan Nataraj Vashi. Lebih dari itu banyak pula orang di luar Shanti Niketan yang berkunjung atau berguru ke Taman Siswa atas referensi Tagore, misalnya Profesor Pandia dari Kolombo, dan Profesor Khair dari Bombay (Dewantara 1950: 203–7).

Jauh hari kemudian, pada 4 Agustus 1997, Duta Besar India untuk Indone-

sia, De Vare, berkunjung ke Perguruan Taman Siswa di Yogyakarta. Kunjungan itu menunjukkan apresiasi dan penghargaan masyarakat India terhadap hubungan erat antara Ki Hadjar Dewantara dan Rabindranath Tagore ataupun antara Taman Siswa dan Shanti Niketan yang seakan-akan tak lekang oleh perjalanan waktu.

KESAMAAN KONSEP

Secara pribadi terdapat beberapa kesamaan sifat antara Ki Hadjar Dewantara dan Rabindranath Tagore. Keduanya sangat dekat dengan rakyat serta cinta terhadap kemerdekaan dan budaya bangsa sendiri. Pilihan keduanya berkiprah dalam dunia pendidikan dan kebudayaan sebagai medan perjuangan merupakan strategi untuk melepaskan diri dari belenggu penjajah. Logika berpikirnya relatif sederhana; apabila rakyat diberi pendidikan yang memadai maka wawasannya akan semakin luas dan dengan demikian keinginan untuk merdeka jiwa dan raganya tentu akan semakin tinggi. Keinginan itu merupakan modal utama bagi bangsa untuk melepaskan diri dari cengkeraman penjajah. Pada sisi yang lain, kecintaan Tagore terhadap budaya bangsa sendiri terekspresikan dalam pelbagai tulisan kreatif dan puisi-puisi yang menggugah. Demikian pula buah kalam dan rangkaian syair Ki Hadjar melukiskan rasa cinta kepada budaya *adhiluhung* warisan nenek moyang.

Kesamaan sifat di antara kedua tokoh tersebut tercermin dalam pengembangan konsep dan sistem pendidikan, dalam hal ini sistem pendidikan Taman Siswa dan Shanti Niketan. Dengan demikian wajarlah apabila pada akhirnya terdapat kesamaan konsep dan kebijakan dalam pengembangan sistem pendidikan antara Taman

Siswa sebagai cerminan pemikiran Ki Hadjar dan Shanti Niketan sebagai cerminan pemikiran Tagore. Konsep pendidikan Taman Siswa pun banyak yang sejalan dengan pendidikan Shanti Niketan.

Sebagai pencipta dan pendiri Taman Siswa, Ki Hadjar Dewantara bersama-sama dengan para pengetua, yakni Nyi Hadjar Dewantara, R. M. Soetatmo Soerjokoesoemo, R. M. H. Soerjo Poetro, B. R. M. Soebono, Ki Pronowidigdo, Ki Soetopo Wonobojo, dan Ki Tjokrodirjo, adalah patriot dan perintis perjuangan bangsa Indonesia. Mereka memilih jalan usaha pendidikan nasional berdasarkan kebudayaan dan kepribadian bangsa untuk anak-anak bangsa Indonesia atas kesadaran bahwa pendidikan merupakan faktor penting untuk mencerdaskan kehidupan rakyat dan menanamkan serta menyebarkan benih jiwa hidup demi cita-cita kemerdekaan bangsa Indonesia, cita-cita kemanusiaan dan terciptanya masyarakat tertib damai dalam bahgia.

Dengan memilih jalan usaha pendidikan, Taman Siswa bersama segenap elemen pergerakan Indonesia berjuang untuk mencapai kemerdekaan bangsa. Dalam konteks zaman itu, Taman Siswa adalah tempat penyemaian tenaga pejuang kemerdekaan melawan penjajah dan sebagai tenaga-tenaga pembela, penegak, pembina dan pengisi kemerdekaan. Bahwa usaha untuk mencapai cita-cita tersebut diperlukan landasan bagi pelaksanaannya. Ki Hadjar Dewantara telah menyusun Asas Taman Siswa, yang terdiri atas tujuh pasal sebagaimana tercantum dalam beginselverklaring yang pada Kongres Taman Siswa 1947 merupakan hasil Panitia Ki Sarino Mangoensarkoro. Ki Hadjar Dewantara mempertegas dengan lima dasar yang telah terdapat di dalamnya yang disebut Pancadarma (MLPTS 1985: 5–8).

Pancadarma yang terdiri dari lima dasar pendidikan itu merupakan konsep yang menjadi pedoman penyelenggaraan pendidikan Taman Siswa. Adapun kelima dasar konsep tersebut adalah (1) Kodrat Alam, (2) Kemerdekaan, (3) Kebudayaan, (4) Kebangsaan, dan (5) Kemanusiaan. Secara ringkas, substansi kelima konsep tersebut dapat dijelaskan sebagai berikut.

Konsep Kodrat Alam

Dasar kodrat alam sebagai perwujudan kekuasaan Tuhan Yang Mahaesa mengandung arti bahwa pada hakikatnya manusia sebagai makhluk Tuhan adalah satu kesatuan dengan alam semesta; karena itu manusia tidak dapat lepas dari kehendak hukum kodrat alam. Bahkan manusia akan mengalami kebahagiaan jika ia dapat menyelaraskan diri dengan kodrat alam yang mengandung segala hukum kemajuan (MLPTS 1985: 5–8). Implikasinya dalam konsep pendidikan Taman Siswa adalah bahwa manusia harus senantiasa berkolaborasi dengan alam sekitar, menjaga alam sekitar dan memanfaatkan potensi alam sekitar; di sisi yang lain bersyukur kepada Tuhan Yang Mahaesa dengan cara memanfaatkan secara positif terhadap pemberian Tuhan kepada manusia.

Bagi pelaksanaan pendidikan Taman Siswa, kodrat alam sangat mendasar sifatnya. Para pamong tidak mungkin mendidik anak (murid) di luar atau bertentangan dengan kodrat alam anak yang bersangkutan. Kodrat alam merupakan batas sejauh mana pendidikan mampu mengembangkan seluruh potensi kodrati dan kepribadian anak (Ki Suratman 1992: 20–34).

Banyak teori pendidikan Taman Siswa yang dikembangkan berdasarkan konsep kodrat alam. Salah satu di antaranya adalah konsep *tut wuri handayani* yang bermak-

na mengikuti di belakang sambil memberi bimbingan kepada anak ke arah yang konstruktif. Pendidikan itu pada dasarnya mengembangkan potensi yang dimiliki anak; jika dua anak memiliki potensi berbeda maka pengembangannya pun berbeda. Pendidikan juga memberikan kebebasan kepada anak untuk mengembangkan potensi masing-masing; namun manakala dalam pengembangannya akan ke luar dari rel pendidikan maka pamong (guru) berkeajiban memberi bimbingan kembali kepada rel pendidikan. Apabila hal itu bisa berlangsung konsisten, pengembangan diri anak akan mendapatkan hasil optimal, sesuai dengan harapan anak itu sendiri, keluarga, masyarakat, bangsa dan negara.

Konsep kodrat alam sering disalahtafsirkan bahwa pendidikan Taman Siswa tidak mengenal Tuhan, bahkan anti-Tuhan dan terlalu Jawasentris. Salah tafsir ini lebih argumentatif manakala pada periode tertentu banyak pimpinan Taman Siswa baik di pusat maupun di daerah yang ber aliran “abangan,” dalam arti mengaku punya agama tertentu akan tetapi tidak menjalankan ajaran agamanya secara konsekuen seperti menjalankan shalat dan beribadah di masjid.² Tidak benar sama sekali jika Taman Siswa dikatakan tidak mengenal Tuhan, apalagi Ki Hadjar sendiri adalah seorang santri yang tekun mempelajari Al-Quran di bawah asuhan K. H. Sulaiman Zainuddin di Kalasan, Prambanan, Yogyakarta. Dalam kenyataan pula, sekolah-sekolah Taman Siswa saat ini dilengkapi masjid, mushala dan ruang ibadah.

Konsep pendidikan Kodrat Alam yang ramah dengan lingkungan serta percaya

2 Sejarawan Merle Calvin Ricklefs dari Australia dan penulis buku *Jogjakarta under Sultan Mangkubumi, 1749–1792: A History of the Division of Java* (1974) pernah datang di Taman Siswa dan khusus menemui penulis untuk mengklarifikasi mengenai hal ini.

pada kekuasaan Tuhan tersebut sejalan dengan konsep pendidikan Shanti Niketan. Pemimpin Shanti Niketan, Tagore, adalah seorang yang sangat mencintai lingkungan alam, tanaman bunga dan pepohonan ciptaan Tuhan yang banyak menginspirasi puisinya. Ketika pertama kali mendirikan sekolah atau tempat belajar maka proses belajar-mengajarnya pun banyak dilakukan di luar ruangan di bawah pepohonan yang rindang (Bhattacharya 2011: 19–53).

Mengenai ketuhanan, Tagore sangat religius. Ia berusaha keras mengoptimalkan segala potensi baik pada diri anak maupun lingkungan alam untuk mengembangkan kedewasaan. Perjalanan religiusnya juga tercermin dalam beberapa puisi dan naskah drama yang merupakan hasil kerja kreatifnya (Bhattacharya 2011: 172–231).

Konsep Kemerdekaan

Dasar kemerdekaan mengandung arti bahwa kemerdekaan sebagai karunia Tuhan Yang Mahaesa kepada manusia yang memberikan kepadanya “hak untuk mengatur hidupnya sendiri” (*zelfbeschikkingsrecht*) dengan selalu mengingat syarat tertib damainya hidup bermasyarakat. Oleh karena itu, kemerdekaan diri harus diartikan “swadisiplin” atas dasar nilai hidup yang luhur, baik hidup sebagai individu maupun sebagai anggota masyarakat. Kemerdekaan harus menjadi dasar untuk mengembangkan pribadi yang kuat dan sadar dalam suasana keseimbangan dan keselarasan dengan hidup bermasyarakat (MLPTS 1985: 5–8).

Konsep kemerdekaan pendidikan Taman Siswa memberikan kemerdekaan kepada manusia untuk mengembangkan diri serta mengatur dirinya sendiri sesuai dengan kaidah kehidupan dalam masyarakat. Pendidikan Taman Siswa ingin mengantarkan manusia menjadi merdeka lahir dan ba-

tin. Implikasinya adalah pendidikan Taman Siswa ingin mengantarkan anak didik menjadi manusia yang merdeka batin, pikiran dan tenaganya. Sang pamong memberi pengetahuan dan keterampilan yang perlu dan baik, tetapi harus juga mendidik anak mencari sendiri pengetahuan dan keterampilan itu dan memaksimalkannya untuk keperluan umum. Pengetahuan dan keterampilan yang baik dan perlu adalah pengetahuan dan keterampilan yang bermanfaat untuk keperluan lahir dan batin dalam hidupnya sendiri maupun hidup bersama.

Dengan konsep kemerdekaan itu dapat diciptakan dan dikembangkan otonomitas anak didik agar berkembang kreativitasnya, dan dengan cara kreatif anak didik mampu mencari sendiri pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan. Setelah pengetahuan dan keterampilan dapat dikuasai oleh anak didik, hendaknya hal tersebut dapat dimanfaatkan bagi kepentingan hidup bersama. Artinya dengan pengetahuan dan keterampilan yang dimiliki maka anak tersebut dapat hidup bersama, dan kehidupannya bermanfaat bagi masyarakat.

Arti merdeka tersebut semakin jelas dipahami dalam tembang Asmaradhana yang berjudul Wasita Rini karya Ki Hadjar Dewantara sebagai berikut.³

Mardika iku jarwanya [merdeka itu maknanya]

Nora mung lepas ing pangreh [tidak sekadar lepas dari penjajahan]

Ning uga kuwat kuwasa [tetapi juga memiliki kekuatan dan kemampuan]

Amandireng priyangga [mandiri menentukan nasib sendiri]

Wit saka itu den emut [oleh karena itu senantiasa ingatlah]

Wenang lan wajib tan pisah [hak dan

³ Terjemahan bebas oleh penulis.

kewajiban tidak dapat dipisahkan

Dari naskah tersebut jelas bahwa merdeka itu tidak sekadar mandiri untuk menentukan nasib sendiri akan tetapi juga menjalankan hak dan kewajiban secara seimbang agar kemerdekaan tersebut juga bermanfaat bagi masyarakat atau orang lain. Pendidikan Taman Siswa harus mampu memerdekakan anak didik untuk mandiri menentukan nasibnya sendiri dengan tetap menjalankan hak dan kewajiban secara seimbang agar kemerdekaannya juga bermanfaat bagi masyarakat atau orang lain.

Konsep kemerdekaan pendidikan Taman Siswa juga sejalan dengan konsep pendidikan Shanti Niketan. Tagore senantiasa menyuarakan kemerdekaan yang dikemas dengan kata ‘kebebasan’, terutama dalam puisi-puisi yang banyak dikagumi orang pada zamannya (Radice 1994: 1–25). Beberapa potongan puisi Tagore berjudul “Freedom” yang termuat dalam *Gitanjali* dan bernuansa kemerdekaan dikemas dalam untaian kata-kata sebagai berikut.⁴

Freedom from fear is the freedom
[Bebas
dari ketakutan adalah kebebasan]
I claim for you my motherland! [Aku
menuntut untukmu tanah airku!]
Freedom from the burden of the ages
[Bebaskan dari beban zaman]
Bending your head [Tekuk kepala
mu]
Breaking your back [Mematahkan
punggungmu]
Blinding your eyes to the beckoning
[Membutakan matamu pada isyarat]
Call of the future [Panggilan masa
depan]
Freedom from the shackles of slum

ber wherewith [Bebas dari belenggu
tidur yang dengannya Anda mengikat
diri]

You fasten yourself in night's stillness
[Anda dalam keheningan malam
hari]

*Mistrusting the star that speaks of
truth's adventurous paths* [Mencela
bintang yang berbicara tentang jalan
petualangan sejati]

Freedom from the anarchy of destiny
[Kebebasan dari anarki takdir]

Konsep Kebudayaan

Dasar kebudayaan mengandung arti keharusan untuk memelihara nilai dan bentuk kebudayaan nasional. Dalam memelihara kebudayaan nasional itu, yang pertama dan terutama ialah membawa kebudayaan nasional ke arah kemajuan yang sesuai dengan perkembangan masyarakat dan kemajuan dunia guna kepentingan hidup rakyat lahir-batin sesuai dengan perkembangan alam dan zamannya (MLPTS, 1985: 5–8).

Konsep kebudayaan pendidikan Taman Siswa merupakan pendidikan yang berbasiskan kebudayaan nasional bangsa Indonesia. Pendidikan Taman Siswa ingin mengantarkan manusia Indonesia yang berkembang berdasarkan kebudayaan bangsa Indonesia sendiri. Pendidikan Taman Siswa harus didasarkan pada kebudayaan bangsa Indonesia yang merupakan pancak-puncak dan sari-sari kebudayaan daerah di seluruh Indonesia. Pendidikan yang didasarkan pada kebudayaan bangsa inilah yang dapat membentuk pribadi manusia Indonesia yang berperangai halus dan berbudi pekerti luhur. Secara makro pendidikan Taman Siswa akan membentuk manusia yang berkepribadian bangsa Indonesia dengan karakter yang khas sebagai bangsa yang tanggap

⁴ Terjemahan bebas oleh penulis.

terhadap kemajuan alam dan zaman, pada sisi yang lain tidak pernah akan kehilangan kehalusan perangai dan keluhuran budi pekertinya (Dewantara 1947: 1–6).

Kebudayaan bangsa (sendiri) dapat disebut sebagai “roh pendidikan,” baik bagi pendidikan Taman Siswa maupun pendidikan Shanti Niketan. Hal itu berarti bahwa pengembangan pendidikan hendaknya selalu didasarkan dan/atau diselaraskan pada kebudayaan bangsa sendiri meski tidak berarti harus menolak budaya luar yang masuk.

Ki Hadjar telah mengembangkan teori “trikon yang merupakan kombinasi dari tiga aspek yaitu kontinuitas, konvergensi dan konsentrisitas. Maknanya, hendaknya kita mengembangkan budaya luhur bangsa sendiri dan memberi kesempatan masuk budaya luar secara selektif adaptatif dengan memberi kemungkinan kedua unsur berpadu menuju terbentuknya budaya baru yang lebih baik.

Menurut Daoed Joesoef, mantan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan, antara pendidikan, kebudayaan dan pembangunan ekonomi terdapat suatu hubungan yang bersifat timbal-balik. Akibat hubungan seperti itu, bangsa Indonesia akan menghadapi proses transformasi dari kebudayaan ke arah peradaban dan pemunculan berbagai macam akibat sampingan dari usaha pembangunan yang jawabannya untuk sebagian harus datang dari bidang kebudayaan itu sendiri (Joesoef 1992: 35–58).

Konsep kebudayaan dalam pendidikan Taman Siswa tentu saja tidak bisa dilepaskan dari nama Ki Hadjar, seorang pendidik, seniman, filosof dan juga seorang budayawan. Kehidupan Ki Hadjar sebagai seorang budayawan sangat mewarnai pengembangan pendidikan Taman Siswa. Konsep kebudayaan dalam pendidikan Taman Siswa sejalan dengan konsep pen-

didikan Shanti Niketan di bawah kepemimpinan Tagore, seorang budayawan, selain sebagai penulis puisi yang produktif, penulis naskah drama, novel dan cerita serta seorang seniman yang kehidupannya sangat mewarnai pengembangan sekolahnya di Bolpur (Doulah 1992: 15–25).

Konsep Kebangsaan

Dasar kebangsaan mengandung arti adanya rasa satu bangsa dalam suka, duka, dan dalam kehendak mencapai kebahagiaan hidup lahir-batin seluruh bangsa. Dasar kebangsaan tidak boleh bertentangan dengan kemanusiaan, bahkan harus menjadi sifat, bentuk dan laku kemanusiaan yang nyata, dan karena itu tidak mengandung rasa permusuhan terhadap bangsa-bangsa lain (MLPTS 1985: 5–8).

Konsep kebangsaan dalam pendidikan Taman Siswa merupakan pendidikan yang berbasis pada kebangsaan. Implementasinya pendidikan Taman Siswa harus memberi perlakuan yang adil serta membawa kemajuan terhadap seluruh anak bangsa sehingga kesenjangan kemajuan antara anak bangsa yang satu dengan yang lain makin lama makin dapat dihilangkan. Dalam konteks hubungan dengan bangsa lain di dunia, pendidikan Taman Siswa ingin membawa kemajuan bagi bangsa Indonesia secara kolektif sehingga bisa mengejar kemajuan terhadap bangsa lain yang lebih maju.

Pendidikan Tamansiswa sangatlah memperhatikan keunggulan lokal (*local genius*) masing-masing anak bangsa dan membagikannya kepada anak bangsa yang lainnya. Contoh, *pela gandong* adalah sebutan bagi dua atau lebih kelompok yang saling mengangkat nama baik satu sama lain yang sudah lama dipraktikkan di Maluku antara dua kelompok yang berlainan agama, yaitu Islam dan Kristen. Keunggulan lokal anak

bangsa dari Maluku ini perlu dibagikan untuk dipraktikkan anak bangsa di daerah lain. Di Jawa, *gugur gunung* merupakan kegiatan bekerja bersama-sama dengan saling membantu dalam suatu kelompok masyarakat untuk menyelesaikan pekerjaan individu atau kolektif yang sudah lama dipraktikkan di Yogyakarta dan Jawa Tengah. Keunggulan lokal ini perlu dibagikan untuk dipraktikkan anak bangsa dari daerah lain.

Ki Hadjar Dewantara menyatakan rasa kebangsaan adalah sebagian dari rasa kebatinan manusia yang hidup dalam jiwa tidak dengan disengaja. Asal-mula rasa kebangsaan timbul dari rasa diri yang terbawa dari keadaan perikehidupan, lalu menjalar menjadi rasa kepada warga; rasa ini terus menjadi rasa hidup bersama sebagai rasa sosial. Adapun rasa kebangsaan itu sebagian dari atau sudah terkandung di dalam arti perkataan hidup bersama-sama itu. Ada kalanya rasa kebangsaan itu berwujud dengan pasti sebagai angan-angan yang kuat dan mengalahkan perasaan lainnya. Wujud rasa kebangsaan itu umumnya mempersatukan kepentingan bangsa dengan kepentingan diri sendiri: nasib bangsa dirasakan sebagai nasib sendiri, kehormatan bangsa ialah kehormatan diri, demikian seterusnya (Dewantara 1932: 6–9).

Konsep kebangsaan dalam pendidikan Taman Siswa di bawah kepemimpinan Ki Hadjar sejalan dengan konsep pendidikan Shanti Niketan di bawah kepemimpinan Tagore. Manju Radhakrishnan and Debasmita Roychowdhury mendeskripsi sosok Tagore yang berjuang keras untuk mewujudkan tercapainya kebangsaan India, lepas dari penjajah, serta mampu berdiri di atas kaki sendiri. Untuk mewujudkan keinginannya itu, kepada para siswa di sekolah Shanti Niketan ditanamkan rasa kebangsaan sejak dini. Tagore tidak ingin bangsa India

terpecah belah baik oleh etnis, suku, bahkan kasta (Hogan dan Pandit, 2010: 29-40).

Konsep Kemanusiaan

Dasar kemanusiaan mengandung arti bahwa kemanusiaan itu ialah darma setiap manusia yang timbul dari keluhuran akal budi. Keluhuran akal budi menimbulkan rasa dan laku cinta kasih terhadap sesama manusia dan terhadap makhluk Tuhan Yang Mahaesa seluruhnya, yang bersifat keyakinan akan adanya hukum kemajuan yang meliputi alam semesta. Oleh karena itu, rasa dan laku cinta kasih harus tampak pula sebagai tekad untuk berjuang melawan segala sesuatu yang merintangki kemajuan yang selaras dengan kehendak alam (MLPTS 1985: 5–8).

Konsep kemanusiaan pendidikan Taman Siswa dimaksudkan sebagai suatu upaya dinamis untuk mengembangkan keluhuran akal budi manusia agar dapat memberikan cinta kasih terhadap sesama manusia dan terhadap makhluk Tuhan yang lain. Yang membedakan manusia dengan makhluk Tuhan yang lain adalah pada akal dan budinya; dalam hal ini manusia merupakan makhluk Tuhan yang paling sempurna akal dan budinya. Dengan akal dan budi yang dimilikinya, manusia dapat berbuat apa saja baik yang positif maupun yang negatif. Pendidikan Taman Siswa ingin mengembangkan keluhuran akal dan budi manusia tersebut menjadi seoptimal mungkin agar dapat merasa dan berbuat yang positif khususnya dapat memberikan cinta kasih kepada sesama manusia maupun makhluk lain ciptaan Tuhan.

Ki Hadjar Dewantara menyatakan bahwa kemanusiaan itu ada di dalam Pancasila sebagai dasar negara Republik Indonesia; bahkan dengan tetap menyatakan bahwa makna Pancasila itu merupakan

pengertian yang bulat dari kelima sila namun kemanusiaan memiliki posisi yang strategis untuk tumbuh kembangnya seorang manusia. Kemanusiaan itu secara individual dapat membentuk manusia yang luhur budinya serta halus perangainya; di samping secara politis dapat mencegah berkembangnya demokrasi yang berlebihan, yaitu demokrasi yang hanya memenangkan mayoritas dengan mengalahkan minoritas (Dewantara 1948: 44–53).

Salah satu bentuk konsep kemanusiaan pendidikan Taman Siswa adalah diberlakukannya Sistem Among. Di dalam sistem ini, hubungan antara anak didik dan pamong berlangsung akrab penuh dengan nuansa kekeluargaan. Sang Anak boleh minta bimbingan di rumah Sang Pamong kapan saja diinginkan, tentunya dalam situasi dan kondisi yang normal; dan Sang Pamong tidak boleh menolaknya. Sistem Among sudah berlangsung sejak Taman Siswa didirikan, saat zaman ‘pra-teknologi informasi’, dan masih berlangsung hingga kini ketika jasa teknologi informasi merambah pada hampir semua bidang kehidupan.

Konsep kemanusiaan pendidikan Taman Siswa ini juga sejalan dengan konsep pendidikan Shanti Niketan. Tagore

banyak melakukan eksperimen di bidang pendidikan; namun dari berbagai eksperimen tersebut kesemuanya berpangkal pada kemanusiaan, saling mengasihi dan saling mencintai (Chakrabarty 1990: 1–22).

SIMPULAN

Dari deskripsi yang telah dijabarkan dapat disimpulkan bahwa antara Ki Hadjar Dewantara sebagai pendiri Taman Siswa dan Rabindranath Tagore sebagai pendiri Shanti Niketan memiliki kedekatan baik secara fisik maupun secara sosial, pendidikan dan kebudayaan. Kedua tokoh tersebut saling menghormati dalam beraktivitas di bidang pendidikan dan kebudayaan, bahkan saling bertukar siswa untuk mendalami konsep dan praktik pendidikan pada perguruan masing-masing.

Lima konsep pendidikan Taman Siswa sejalan dengan konsep pendidikan Shanti Niketan. Kelima konsep itu berkaitan dengan kodrat alam, kemerdekaan, kebudayaan, kebangsaan, dan kemanusiaan. Kesejajaran konsep pendidikan Taman Siswa dengan pendidikan Shanti Niketan tersebut diikuti dengan implikasi pendidikan dalam tataran pelaksanaan.

DAFTAR ACUAN

- Bhattacharya, Sabyasachi (2011), *Rabindranath Tagore An Interpretation*. New Delhi: Chaman Offset Printers.
- Chakrabarty, Mohit (1990), *Rabindranath Tagore: Diverse Dimensions*. New Delhi: Atlantic Publishers & Distributors, 1990
- Chakravarty, Amiya (1961), *A Tagore Reader*. Boston: Beacon Press.
- Dewantara, Ki Hadjar (1941), “Hubungan Kita dengan Dr. Tagore,” *Pusara*, Jilid XI, No. 8, Agustus.
- (1948), “Perikemanusiaan: Pancasila Menggambarkan Keluhuran Sifat Hidup Manusia,” *Mimbar Indonesia*, 10 November 1948.
- (1950a), “Taman Siswa dan Shanti Niketan,” *Kebudayaan*, 16 Juni.
- (1950b), “Pandit Nehru Berkunjung ke Taman Siswa,” *Pusara*, Agustus.
- (1967a), *Karya Ki Hadjar Dewantara, Bagian I: Pendidikan*. Yogyakarta: Pertjetakan Taman Siswa.
- (1967b), *Karya Ki Hadjar Dewantara, Bagian II: Kebudayaan*. Yogyakarta: Pertjetakan Taman Siswa.
- Doulah, Shamsud A. B. M. (2016), *Rabindranath Tagore*. Singapura: Patridge Inc.
- Ghose, Sisirkumar (2005), *Rabindranath Tagore*,

- cet. II. New Delhi: Sahitya Akademi.
- Hogan, Patrick Colm dan Lalita Pandit (2010), *Rabindranath Tagore: Universality and Tradition*. Cranbury, N.J: Associated University Presses.
- Joesoef, Daoed (1992), “Era Pengembangan Kebudayaan dan Kaitannya dengan Pendidikan,” dalam *70 Tahun Taman Siswa 1922–1992*. Yogyakarta: Penerbit Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.
- MLPTS [Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa] (1985), *Peraturan Besar dan Piagam Persatuan Tamansiswa: Keputusan Kongres XIV Persatuan Tamansiswa Tahun 1984*. Yogyakarta: Penerbit Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.
- (1992), *70 Tahun Taman Siswa 1922–1992*. Yogyakarta: Penerbit Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.
- Naravane, Visvanath S. (2016), *Rabindranath Tagore: A Philosophical Study*, cet. III. Flint, Michigan: The University of Michigan Press.
- Pradhan, Gaurav (2002), *Rabindranath Tagore (Literary Concepts)*. New Delhi: A.P.H. Publishing Corporation.
- Radhakrishnan, Manju dan Debasmita Roychowdhury (2010), “Nationalism is a Great Menace: Tagore and Nationalism,” dalam *Rabindranath Tagore: Universality and Tradition*. Cranebury, N.J.: Associated University Presses.
- Radice, William (1994), *Rabindranath Tagore: Selected Poems*. London: Penguin Books.
- Supriyoko, Ki (1983), “Perjuangan Tamansiswa Belum Selesai,” *Pusara*, Juli.
- (1993), “Mengenang Perjuangan Pendidikan Ki Hadjar Dewantara,” *Kedaulatan Rakyat*, 1 Mei.
- (1998), “Pendidikan Shanti Niketan dan Tamansiswa: Konsep dan Perkembangannya,” *makalah seminar; Universitas Udayana*, 16–17 Februari.
- (2006), “Tamansiswa dan Konsep-konsepnya,” *makalah Seminar; Departemen Pendidikan Nasional Republik Indonesia*, 24 Agustus.
- Suratman, Ki (1992), “Dasar-dasar Konsepsi Ajaran Ki Hadjar Dewantara,” dalam *70 Tahun Tamansiswa 1922–1992*. Yogyakarta: Penerbit Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.
- Surjomihardjo, Abdurrachman (1986), *Ki Hadjar Dewantara dan Taman Siswa dalam Sejarah Indonesia Modern*. Jakarta: Penerbit Sinar Harapan.
- Internet
Siswanto, A. “Tamansiswa, Azas, Dasar dan Tujuan,” http://asiswanto.net/?page_id=1199

Potensi Penguatan Pendidikan Karakter dalam Pemelajaran Sejarah di Sekolah

DONI KOESOEMA ALBERTUS
Universitas Multimedia Nusantara

ABSTRAK Pelajaran sejarah di sekolah memiliki banyak potensi dalam rangka pembentukan karakter peserta didik. Memahami potensi pembentukan karakter dalam pemelajaran sejarah dapat membantu guru mengembangkan pedagogi pengajaran yang lebih efektif. Riset menunjukkan bahwa potensi pendidikan karakter dalam pemelajaran sejarah bisa ditemukan dalam kandungan isi materi pemelajaran sejarah, pilihan metodologi pemelajaran dan proses pemelajaran sejarah itu sendiri.

KATA KUNCI pendidikan karakter, pelajaran sejarah, metodologi pengajaran, isi kurikulum.

ABSTRACT The study of History in school holds great potential for the character education of students. Understanding the potential of character education by learning History can assist teachers to develop a more effective teaching pedagogy. Research shows that the potential of character education by learning History can be found in the content of the curriculum, teaching methods, as well as the process of learning History.

KEYWORDS character education, learning History, methods of teaching, content of the curriculum of History.

Pemelajaran sejarah dapat menjadi momen penting bagi pendidik dalam rangka pembentukan karakter siswa. Potensi-potensi penguatan pendidikan karakter dalam pemelajaran sejarah belum banyak dikaji. Tujuan penulisan artikel ini adalah untuk menunjukkan potensi-potensi pemelajaran sejarah dalam rangka pembentukan karakter peserta didik. Dalam konteks pendidikan di Indonesia,

berbagai macam riset yang terkait dengan pembentukan karakter dalam pemelajaran sejarah belum banyak mendapatkan perhatian di kalangan akademisi dan praktisi, terutama pendidik. Pendidik belum banyak memanfaatkan hasil-hasil riset tentang pemelajaran sejarah, dan belum menyadari bahwa isi materi kurikulum pelajaran sejarah, metodologi pengajaran sejarah dan sejarah *per se* adalah bagian dari di-

namika pembentukan karakter itu sendiri.

Studi literatur menunjukkan bahwa isi materi kurikulum pelajaran sejarah dapat membantu peserta didik menga-kuisisi nilai-nilai pembentukan karakter yang berguna bagi hidupnya, metode pembelajaran sejarah dapat menumbuh-kan nilai-nilai tertentu, dan kegiatan be-lajar itu sendiri adalah bagian penting dalam proses pembentukan karakter.

Isu yang akan dibahas dalam artikel ini memiliki relevansi sangat erat dengan ke-bijakan baru Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan yang meluncurkan gerakan nasional Penguatan Pendidikan Karak-ter yang salah satu pendekatannya adalah pendidikan karakter berbasis kelas yang memanfaatkan momen-momen pedagogis pengajaran sebagai bagian dalam pemben-tukan karakter. Fokus analisis dan kajian dalam artikel ini adalah isi, metode, dan proses pembelajaran sejarah dalam rang-ka pembentukan karakter peserta didik.

Metode penelitian dalam artikel ini ada-lah studi pustaka seputar tema sejarah dan pembelajaran, pedagogi, dan pendidikan karakter. Pendekatan analisis dilakukan melalui tinjauan kritis-deskriptif terhadap fenomena pembelajaran sejarah sebagaima-na dikaji oleh para peneliti. Artikel ini mengolah dan merangkum hasil-hasil pe-nelitian yang relevan dengan pembahasan pembelajaran sejarah agar para guru sejarah dapat memahami potensi-potensi pemben-tukan karakter dalam pembelajaran sejarah.

PENDIDIKAN KARAKTER

Pendidikan karakter telah lama menjadi bagian utama tujuan pendidikan. Banyak aspek dari peristiwa pembelajaran sejarah yang bisa menjadi ruang-ruang bagi pem-bentukan karakter peserta didik. Dari sisi

pedagogis, pendidikan karakter dianggap sebagai salah satu cara efektif untuk mena-namkan nilai-nilai dan keutamaan dalam diri peserta didik melalui proses pemelaja-ran materi kurikulum. Dari sisi metodolo-gi pembelajaran, berbagai macam metode dalam pembelajaran sejarah membentuk sikap kritis, terbuka, obyektif, dan mening-katkan kesadaran individu sebagai makh-luk yang bertanggung jawab atas sejarah diri dan masyarakatnya. Dalam artian ini, pendidikan karakter memiliki fungsi trans-formatif. Dari sisi epistemologi, pemela-jaran sejarah mengandaikan kemampuan hermeneutis individu dalam menjelaskan dan memaknai sejarah sebagai bagian dari penyempurnaan pengetahuan sejarah se-bagai sebuah disiplin ilmu. Ilmu ini akan menjadi pandu bagi cara berpikir dan ber-tindak individu dan komunitas dalam me-maknai sejarah hidup mereka. Pelajaran se-jarah sebagai salah satu cabang ilmu sosial memiliki potensi kuat membentuk karakter melalui kegiatan belajar-mengajar di kelas.

Pendekatan pedagogis pembelajaran se-jarah memiliki tiga potensi penting bagi pembentukan karakter. Pertama, kaitan antara isi materi pembelajaran sejarah den-gan pembentukan karakter peserta didik. Kedua, pilihan metodologi pembelajaran se-jarah yang lebih fokus dalam pembentukan karakter peserta didik. Ketiga, bagaimana ilmu sejarah dalam dirinya sendiri (*per-se*) menjadi dasar filosofis praktik pendi-dikan karakter. Tiga potensi ini merupa-kan tema utama yang harus diperhatikan bila ingin mendalami kaitan antara pendi-dikan karakter dan mata pelajaran sejarah.

Pendidikan karakter telah lama men-jadi bagian penting dan kata kunci da-lam pendidikan nasional. Pembentukan karakter merupakan kata kunci Presiden Joko Widodo untuk menerapkan revolusi

mental dalam lembaga pendidikan. Ketika Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Muhadjir Effendy dilantik oleh Presiden Joko Widodo menggantikan Anies Baswedan, salah satu tugas yang perlu segera ia lakukan adalah melakukan revolusi mental dalam lembaga pendidikan melalui penguatan pendidikan karakter (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan 2017).

Revolusi mental dalam lembaga pendidikan yang dilakukan oleh Presiden Joko Widodo kiwari dikenal dengan gerakan Penguatan Pendidikan Karakter (PPK). Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan telah mendesain konsep, naskah kajian, pedoman, dan modul pelatihan guna membantu sekolah menerapkan gerakan PPK. Bahkan pada akhir 2016, sekitar 542 sekolah telah dilatih untuk melaksanakan PPK. Sekolah-sekolah itu menjadi percontohan yang akan menularkan semangat PPK di sekolah sekitarnya. Untuk mempercepat revolusi mental dalam lembaga pendidikan, Kemdikbud melatih fasilitator PPK di setiap provinsi dan membuat laman khusus tentang PPK yang menjadi sumber informasi dan rujukan implementasi penguatan pendidikan karakter di sekolah.¹

Kajian dan pedoman pelaksanaan PPK ini melanjutkan apa yang sudah dimulai sejak 2010 saat dicanangkan Gerakan Nasional Pendidikan Karakter (Kementerian Pendidikan Nasional, Badan Penelitian dan Pengembangan, Pusat Kurikulum 2010). Hal baru dalam naskah kajian dan pedoman PPK adalah keutuhan dan integrasi dalam implementasinya. Dalam naskah kajian PPK disebutkan adanya tiga basis pendekatan dalam penguatan pendidikan karakter yaitu penguatan pendidikan karakter berbasis kelas, budaya

sekolah dan partisipasi masyarakat (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan 2016).

Tiga pendekatan itu menggunakan konsep dasar pendidikan karakter utuh dan menyeluruh (Albertus 2015). Pendidikan karakter berbasis kelas adalah pembentukan nilai-nilai, sikap, dan perilaku, yang terjadi ketika terjadi proses pembelajaran di kelas. Salah satu bentuk pendekatan pendidikan karakter berbasis kelas adalah bagaimana guru mengajarkan isi materi kurikulum, materi pelajaran sejarah misalnya, dalam rangka pembentukan karakter peserta didik. Pemilihan metode pengajaran dan pengelolaan kelas pun dapat secara tidak langsung membentuk karakter peserta didik. Keseluruhan desain pembelajaran mata pelajaran sejarah dapat menjadi contoh konkret bagaimana penguatan pendidikan karakter berbasis kelas diterapkan.

Sejak dicanangkan sebagai Gerakan Nasional Pendidikan Karakter pada 2010, sudah mulai muncul berbagai macam riset tentang pendidikan karakter di Indonesia. Bahkan buku-buku tentang pendidikan karakter dengan berbagai macam perspektif dan pendekatan banyak diterbitkan. Ada yang memakai pendekatan komprehensif dan utuh (Albertus 2007; Albertus 2015; Albertus 2016; Albertus 2017). Ada yang menulis buku pendidikan karakter berbasis agama, dengan target sasaran kelompok tertentu (Munawar-Rachman, 2015; Burdah 2013; Salahudin dan Alkrienchieh 2013; Nashir 2013), atau menulis buku pendidikan karakter sebagai semacam panduan dan pedoman implementasi di sekolah (Benyamin dan Santoso 2012). Berbagai pendekatan dalam memahami arti pendidikan karakter pun juga tumbuh, seperti pendidikan karakter berbasis dongeng (Hendri 2013), psikologis (Probowati, Handoyo dan Matulesy 2011). Sejak 2010,

¹ Naskah kajian, pedoman dan modul pelatihan PPK dapat diunduh di situs www.cerdasberkarakter.kemdikbud.go.id.

berbagai riset dan tulisan tentang pendidikan karakter mulai menjadi tema yang menarik bagi kalangan akademisi (Ismail, dkk. 2016; Mambu 2015; Hapsari 2013; Sugirin 2011). Meski demikian, kajian ilmiah dengan tema pendidikan karakter yang dikaitkan dengan materi pembelajaran sejarah masih sangat langka di Indonesia (Supriatna 2011). Lebih lagi, riset tentang kaitan antara pendidikan karakter dengan mata pelajaran sejarah, atau ilmu-ilmu sosial lain secara umum masih sulit ditemukan.

Pertanyaan pertama paling rumit yang harus dijawab sebelum paparan tiga aspek itu adalah bagaimana kaitan antara materi sejarah dengan pendidikan karakter. Atau, dengan kata lain, mengapa pelajaran sejarah memiliki potensi penting dalam pembentukan karakter. Di mana dimensi pembentukan karakter ini terjadi selama pembelajaran sejarah?

Pendidikan karakter merupakan salah satu fungsi klasik pendidikan. Pendidikan karakter sering juga disebut dengan pendidikan nilai (Waruwu 2010), meskipun sebenarnya ada perbedaan di antara keduanya. Pendidikan karakter lebih mengacu pada pembentukan nilai-nilai moral, sedangkan pendidikan nilai lebih mengacu pada keseluruhan pembentukan nilai-nilai kebaikan yang pantas diperjuangkan oleh manusia, termasuk di dalamnya nilai-nilai seni, budaya dan keagamaan. Pendidikan nilai adalah “penanaman dan pengembangan nilai-nilai dalam diri seseorang” (Sastrapratedja 2000: 3), sedangkan pendidikan karakter merupakan usaha sadar untuk menumbuhkan keutamaan moral dalam diri individu.

“Karakter merupakan konstelasi keutamaan yang dimiliki oleh seseorang. Pendidikan karakter didefinisikan sebagai usaha sadar untuk menumbuhkan keutamaan” (Lickona 1997). Namun,

karakter sering kali dipahami secara sempit sebagai tipologi atau perangai kepribadian yang menentukan ciri-ciri individu. Padahal, pemahaman ini tidak seluruhnya tepat karena tipologi justru menunjukkan defisit kepribadian. Atau, dengan kata lain, tipologi menunjukkan dimensi heuristik tentang apa yang seharusnya masih bisa dikembangkan oleh manusia bagi penyempurnaan dirinya. Ketika manusia membatasi pemahaman tentang individu berdasarkan kriteria teknis seperti tipologi, ia justru menjauhkan individu tersebut dari fitrahnya sebagai makhluk yang mampu bertumbuh, berkembang, berorientasi pada kebaikan dan kebajikan dengan cara mempergunakan potensi akal dan budinya secara efektif.

Dipahami dari sisi ini, karakter sesungguhnya merupakan struktur antropologis individu yang bisa mentransendensi diri dan membaktikan hidupnya pada nilai-nilai. Sejarah masyarakat berubah bukan karena pertentangan kelas ala Marx, ataupun karena dorongan libido individu sebagai energi laten bawah sadar yang menguasai perilaku individu seperti diyakini Freud. Pendidikan karakter bertujuan agar terjadi transformasi individu menjadi lebih baik, lebih dewasa dan memiliki integritas moral dalam setiap keputusannya terhadap situasi tertentu.

Thomas Lickona menyatakan bahwa pendidikan karakter melibatkan tiga dimensi penting dalam hidup manusia, yaitu pengetahuan moral (*moral knowledge*), kepekaan moral (*moral feeling*), dan tindakan moral (*moral action*). Dalam artian ini, pendidikan karakter bisa diajarkan karena terkait dengan pemahaman dan pengertian manusia. Namun, pengetahuan moral saja tidak mencukupi. Peserta didik perlu melatih diri dan merasakan bagaimana situasi batin dan pengalamannya ketika melakukan tindakan moral ataupun tidak. Tinda-

kan moral yang dilakukan dengan penuh komitmen dan kesadaran akan membawa pada pertumbuhan individu secara lebih baik (*human flourishing*), yang dalam tradisi filsafat moral klasik oleh Aristoteles disebut dengan *eudaimonia* ‘kebahagiaan’ (Wolbert, de Ruyter dan Schinkel 2015; Langer, Hall dan McMartin 2010).

Tindakan bermoral hanya bisa tumbuh melalui latihan-latihan secara konsisten tentang tindakan bermoral tersebut. Tulis MacIntyre (1967: 64), “Tindakan berkeutamaan perlu dilatihkan. Hanya dengan melakukan tindakan-tindakan berkeutamaan secara terus-menerus, dengan mendorong bagaimana secara praktis seorang yang bijak melakukan tindakan keutamaan, seseorang dapat menanamkan kebiasaan dan menjadi manusia yang berkeutamaan.” Seorang tukang bangunan hanya akan menjadi tukang bangunan yang baik bila ia memiliki keterampilan dan banyak pengalaman membangun rumah. Demikian pula sebuah pisau baru menjadi pisau sesungguhnya ketika bisa digunakan untuk memotong, karena esensi pisau adalah kemampuannya dalam memotong. Latihan untuk membentuk keutamaan ini bisa dilakukan melalui momen pendidikan, terutama momen pembelajaran materi dalam kurikulum. Lebih khusus lagi, materi pembelajaran sejarah bisa menjadi sarana bagi pembentukan karakter peserta didik.

POTENSI ISI MATERI PELAJARAN SEJARAH

Pemerintah telah melaksanakan gerakan Pendidikan Karakter sejak 2010. Pendekatan pendidikan karakter yang dilakukan ketika itu adalah melalui integrasi pendidikan karakter dalam kurikulum. Pemerintah tidak membuat mata pelajaran baru

untuk pendidikan karakter, melainkan menerapkan pendidikan karakter melalui keseluruhan proses pengajaran di kelas. Ini terlihat dari format silabus dan desain Rencana Pelaksanaan Pembelajaran yang mencantumkan adanya nilai tertentu yang ingin dikembangkan melalui kegiatan belajar mengajar (Narwanti 2011).

Pembelajaran pendidikan karakter yang terintegrasi di dalam kurikulum dilakukan melalui momen-momen pembelajaran yaitu peristiwa perjumpaan antara guru dan peserta didik, interaksi antar-peserta didik dan dinamika pengolahan isi materi pembelajaran. Ini berarti keseluruhan materi pembelajaran digunakan oleh pendidik sebagai fokus awal bagi pembentukan karakter. Pendekatan ini mengandaikan bahwa setiap pendidik mampu mengaktualisasikan nilai-nilai melalui isi materi pembelajaran yang diampunya.

Potensi pembentukan karakter pertama dalam pelajaran sejarah adalah sifat dan esensi materi pelajaran sejarah itu sendiri. Sejarah bersifat tentatif, terbuka pada interpretasi individu dan komunitas atas sebuah peristiwa. Dengan demikian, dalam pendekatan pembelajaran sejarah, tidak ada satu kebenaran tunggal yang diperoleh. Yang diperoleh adalah berbagai macam perspektif dan pendekatan untuk memaknai sebuah peristiwa. Sifat isi materi pelajaran yang dinamis ini mengandaikan sikap terbuka dan kesediaan untuk bersifat empati terhadap pihak-pihak lain.

Sejarah sebagai sebuah ilmu sosial secara esensial menggunakan data-data, baik primer maupun sekunder, untuk memahami peristiwa sejarah dalam ruang dan waktu tertentu. Data-data digunakan dalam rangka memahami dan memaknai peristiwa yang terjadi pada masa lalu. Umumnya, sejarah selalu terkait dengan pembelajaran

apa yang sudah lewat pada masa lalu. Pemelajaran tentang masa lalu ini dilakukan melalui rekonstruksi sejarah. Rekonstruksi sejarah pada masa lalu ditulis melalui kode-kode budaya, berupa tulisan, nisan, tugu atau benda-benda sejarah yang bisa memberi informasi tentang situasi atau keadaan masa lalu. Rekonstruksi sejarah kadang kala dilakukan dengan melibatkan para penyintas dan penyaksi sejarah yang bisa memberikan keterangan tambahan berdasarkan ingatan dan pengalamannya tentang suatu peristiwa. Keterlibatan para penyaksi sejarah diharapkan bisa memperjelas dalam memaknai peristiwa sejarah pada masa lalu. Materi pemelajaran sejarah yang seperti ini mengandaikan ada keterbukaan pada sumber-sumber lain yang bisa memperjelas individu dalam memaknai sejarah. Memiliki sikap terbuka, mampu membanding-bandingkan berbagai macam sumber pengetahuan untuk menemukan kebenaran merupakan bagian integral dalam pembentukan karakter individu.

Pemelajaran sejarah senantiasa berorientasi pada masa lalu, namun memaknai masa kini dan berusaha memprediksi kemungkinan pada masa depan. Obyek material sejarah adalah peristiwa sejarah yang sudah terjadi. Dari sinilah manusia belajar menilai keputusan, tindakan, dan sikap-sikap yang terjadi pada masa lalu dan mencoba memaknainya pada masa sekarang. Orientasi inilah yang sering kali menjebak para pendidik dalam proses pemelajaran sejarah. Pemelajaran sejarah seolah-olah hanya terkait dengan masa lalu dan melupakan dimensi reflektif kekinian dan dimensi prediktif dari sebuah peristiwa sejarah sebagai cara bagi manusia untuk mengorientasikan kehidupannya menjadi lebih baik.

Pelajaran sejarah sering diasosiasikan dengan proses pemelajaran yang mem-

bosankan karena hanya berupa kegiatan mengingat-ingat tanggal, bulan, dan tahun peristiwa dalam sejarah. Padahal, lebih dari sekadar mempelajari data dan fakta, pelajaran sejarah mbingkai berbagai peristiwa terpisah menjadi satu kebermaknaan. Dalam pembelajaran ini ada nilai-nilai kebenaran dan obyektivitas sejarah yang perlu dihargai, namun juga sekaligus menyadari kelemahan memori manusia dalam menceritakan kisah masa lalu yang secara inheren melibatkan diri individu sebagai penafsir sejarah. Di sinilah integritas keilmuan dalam mempelajari sejarah diperlukan. Dalam setiap peristiwa sejarah yang sudah ditafsirkan, individu memaknai sejarah dari nilai-nilai yang terkandung di dalamnya. Nilai ini bisa berupa keyakinan dan kepercayaan, namun juga sikap-sikap, perilaku, dan berbagai keputusan individu pada masa lalu bisa ditelaah dari sudut pandang moral. Materi pemelajaran sejarah secara inheren memiliki dimensi pembentukan nilai.

Ciri isi materi pelajaran sejarah yang bersifat tentatif, terbuka pada penafsiran dan pemaknaan baru, membuat siapa pun yang mendalami sejarah tidak berpegang pada satu kebenaran mutlak atas sebuah peristiwa. Perlu sikap keterbukaan terhadap perspektif lain dan sikap kritis untuk memahami kisah-kisah besar sejarah yang sering kali menjadi alat dominasi bagi kepentingan kelompok tertentu. Dengan mengambil sikap berjarak terhadap interpretasi sejarah tertentu, individu belajar memaknai peristiwa itu bagi dirinya sendiri.

Sebagai contoh, ketika seseorang mencoba memahami peristiwa yang terjadi seputar Raden Ajeng Kartini, akan menemukan fakta-fakta yang menarik, terutama dalam melihat sosok Kartini yang mencoba menginterpretasi perjalanan sejarah bangsanya, dan mencoba merealisasikan ideal

itu dalam hidupnya. Tentu saja, perspektif tulisan sejarah yang diwariskan Kartini akan sangat berbeda dengan tafsiran sejarah pada peristiwa yang sama namun dilakukan oleh individu dengan latar belakang berbeda, misalnya dari sudut pandang kolonial. Dua perspektif yang berbeda ini semakin menajamkan kemampuan manusia dalam memaknai sejarah secara lebih bijak. Dalam menafsirkan makna sejarah ini, nilai-nilai tertentu menjadi fokus utama untuk digali. Ada banyak nilai yang bisa digali ketika seseorang mempelajari sejarah.

Pada tahap awal gerakan Pendidikan Karakter pada 2010, pemerintah mendefinisikan 18 nilai-nilai yang perlu dikembangkan dalam pendidikan karakter. Meskipun definisi dan cakupan 18 nilai itu apakah termasuk nilai-nilai moral, spiritual, atau sekadar keterampilan dan hobi semata seperti nilai gemar membaca dan disiplin bisa diperdebatkan, yang jelas sudah ada usaha pemerintah memberikan porsi dan mengintegrasikan nilai-nilai pembentukan karakter di dalam keseluruhan kegiatan belajar-mengajar (Kementerian Pendidikan Nasional 2011). Melanjutkan Gerakan Nasional Pendidikan Karakter, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan meluncurkan gerakan Penguatan Pendidikan Karakter untuk mengembalikan marwah pendidikan pada tujuan asasinya yaitu pembentukan manusia Indonesia secara utuh. Untuk mencapai tujuan ini, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan menetapkan lima nilai yang menjadi prioritas dalam PPK yaitu religius, nasionalis, mandiri, gotong royong, dan integritas. Kelima nilai ini perlu menjadi orientasi bagi pembelajaran sejarah di sekolah.

Pemelajaran sejarah yang berorientasi pada nilai memberikan nilai lebih pada proses pemelajaran sejarah. Sejarah tidak

dipandang sebagai himpunan data dan fakta masa lalu yang tidak ada kaitannya dengan kehidupan manusia masa kini, melainkan dipandang sebagai bahan untuk mengambil sikap dan bertindak pada masa sekarang. Ini semua terjadi karena manusia memiliki kemampuan evaluatif dan reflektif.

Kemampuan reflektif dan evaluatif adalah cara manusia bertindak dan meneliti diri berhadapan dengan fenomena sejarah dan masyarakat yang terjadi dalam hidupnya. Dalam proses refleksi dan evaluasi, manusia mencoba memahami pengalamannya agar dapat semakin memaknainya dengan lebih baik. Pelajaran sejarah membantu individu menghubungkan berbagai macam peristiwa menjadi satu perspektif sejarah yang bermakna, bukan hanya untuk memahami peristiwa pada masa lalu, namun menjadi sumber pembelajaran bagi manusia pada masa depan.

Ditinjau dari sisi itu, isi materi pelajaran sejarah menawarkan dua dimensi pembelajaran yaitu dimensi retrospektif dan futuristis. Manusia belajar dari kesalahan dan kekurangan pada masa lalu untuk menyempurnakan hidupnya menjadi lebih baik. Sedangkan dimensi futuristis sejarah adalah kemampuan individu membayangkan masa depan yang lebih baik melalui data dan fenomena sejarah yang terjadi. Dengan cara ini, pembelajaran sejarah menjadi hal fundamental transformatif bagi pembentukan karakter individu sebagai pelaku sejarah.

Isi materi pelajaran bisa menjadi sarana bagi guru untuk membentuk karakter melalui pemahaman akan adanya titik temu antara isi materi pelajaran dengan nilai-nilai yang akan diajarkan oleh guru. Meminjam ungkapan Lickona guru bisa bertanya, "Apa titik temu antara isi kurikulum yang harus aku ajarkan dan nilai-nilai keutamaan yang ingin aku

tumbuhkan?” Pelajaran sejarah memiliki berbagai macam dimensi pembentukan sikap dan karakter bagi peserta didik.

POTENSI PEMBENTUKAN KARAKTER MELALUI PENGGUNAAN METODE PEMELAJARAN SEJARAH

Pembentukan karakter individu bisa dilakukan bukan hanya melalui pendalaman dan pengayaan individu terhadap isi materi pelajaran sejarah melalui kegiatan belajar-mengajar, melainkan pula dilakukan melalui pilihan metode pengajaran yang digunakan oleh guru. Sebagai sebuah ilmu sosial, sejarah memiliki pendekatan khas dalam menyelidiki obyek ilmu yang dikajinya.

Kemampuan berpikir kritis dan membuat keputusan merupakan inti ilmu-ilmu sosial. Menurut Patrick, tujuan utama ilmu-ilmu sosial (*social studies*) adalah untuk menolong anak-anak muda agar dapat membuat keputusan berdasarkan akal dan informasi yang tepat bagi kesejahteraan umum sebagai warga negara yang memiliki latar belakang budaya berbeda, sebuah masyarakat yang demokratis dalam dunia yang terhubung satu sama lain. Bersamaan dengan tujuan utama untuk meningkatkan kemampuan peserta didik agar dapat mengambil keputusan yang rasional bagi kemaslahatan publik, bertumbuhnya kemampuan berpikir kritis telah menjadi salah satu tujuan penting dalam ilmu-ilmu sosial (Patrick 1986).

Obyek material pelajaran sejarah adalah peristiwa dan kejadian pada masa lalu. Obyek material yang terkait dengan data masa lalu sering membuat pelajaran sejarah kurang mampu menjadi pengalaman belajar yang menarik bagi peserta didik. Bila guru tidak mampu mengaktualisasikan makna peristiwa masa lalu pada

konteks kehidupan peserta didik saat ini, ia cenderung menggali apa yang terjadi pada masa lalu tanpa memiliki perspektif kekinian dan horizon masa depan. Guru sejarah masih banyak mengandalkan pendekatan pengajaran melalui metode resitasi dan kuliah (Osborne 2003; Cuban 1993; Goodlad 1984; Stodolsky 1998). Akibatnya, pendekatan mengajar guru terasa kering dan lebih menekankan kemampuan mengingat dan menghafal. Persoalan ini semakin sulit diatasi bila guru sejarah banyak yang kurang memiliki kemampuan mengajar sejarah secara interaktif, menarik, aktual dan relevan. Situasi ini semakin mengukuhkan keyakinan publik bahwa pengajaran sejarah bukanlah hal yang menarik.

Umumnya, pendekatan pembelajaran sejarah masih berpusat pada guru, bukan berpusat pada peserta didik. Guru masih menjadi sumber rujukan pengetahuan, sedangkan peserta didik hanya belajar tentang konstruksi ilmu sejarah yang sudah dianggap paten. Padahal, secara inheren tidak ada satu tafsiran tunggal atas kebenaran sebuah peristiwa sejarah. Yang bisa dilakukan sejarawan adalah menghindari legenda dan ilusi dalam menera data dan fakta yang sungguh terjadi. Untuk itu, pendekatan pemelajaran dan pilihan metodologi pemelajaran sejarah menjadi kata kunci penting bagi pembentukan karakter.

Saat ini, reformasi pendidikan dalam ilmu-ilmu sosial lebih berfokus pada pendekatan konstruktivis dan orientasi inkuiri (*inquiry-oriented approach*) dalam pemelajaran sejarah (Crocco dan Marino 2017). Inkuiri didefinisikan sebagai “sebuah kegiatan yang bersifat mendidik di mana peserta didik secara individual dan kelompok menyelidiki sekumpulan fenomena—maya atau nyata—dan menarik kesimpulan tentang hal yang dipela-

jari” (Kuhn, dkk. 2000: 47). Pendekatan inkuiri ini lebih mengarahkan bagaimana peserta didik belajar sejarah sebagaimana layaknya sejarawan yang menggunakan data primer dalam pembelajaran sejarah.

Para peneliti ilmu-ilmu sosial telah banyak mengkaji hal tersebut dan menegaskan bahwa dengan menggunakan metode itu peserta didik dapat meningkatkan kapasitas mereka sebagai seorang yang mampu ‘belajar’ sejarah layaknya ilmuwan sosial (Barton dan Levstik 2004; Levstik dan Barton 1997; Van Sledright 2002). Guru yang telah mempraktikkan metode inkuiri dalam pembelajaran sejarah ini pun, dari beberapa riset, mampu menemukan dan meningkatkan kemampuan peserta didik dalam mempelajari sejarah secara lebih kontekstual (Mandell dan Malone 2007; Seixas dan Peck 2004; Van Sledright 2011; Wineburg, Martin dan Monte-Sano 2013).

Pendekatan pembelajaran sejarah melalui orientasi inkuiri dan konstruktivis masih sangat jarang dilakukan di Indonesia. Bila pendekatan ini ingin diterapkan, kebijakan pendidikan calon guru perlu diperkaya dengan materi-materi yang memungkinkan pendekatan ini dipelajari selama calon guru menjalani proses pendidikan. Program khusus bagi guru harus diadakan bila guru diminta menerapkan pendekatan konstruktivis dan berorientasi inkuiri dalam pembelajaran sejarah.

Metode pembelajaran sejarah yang mampu membentuk karakter peserta didik adalah dengan mengadakan pendekatan diskursif berbasis teks untuk menggali problem sejarah melalui berbagai macam sudut pandang. Pendekatan ini sering disebut sebagai pendekatan diskusi berbasis teks (*text-based discussion*). Melalui metode ini, peserta didik diajak mengeksplorasi konflik dan tekanan di dalam peristiwa se-

jarah, meneliti sumber primer teks sejarah terkait, memahami dari mana sumber-sumber yang diambil dan mengkonstruksi konteks sosial peristiwa sejarah itu terjadi.

Fakta bahwa dalam sejarah terdapat banyak data, dan fakta yang kontradiktif menjadi kondisi natural-ilmiah pembelajaran sejarah. Meski bisa menjadi sarana untuk menafsirkan peristiwa, teks tertulis juga sarat dengan subyektivitas, kekeliruan, dan bahkan delusi. Antara fakta dan legenda bisa jadi terburai menjadi satu. Maka, sejarah selalu menawarkan masalah. Pendidik, meminjam istilah Reisman (2017) mengajak siswa untuk memahami *historical problem space* atau “ruang problem sejarah.” Guru tertantang untuk memfasilitasi diskusi yang membawa peserta didik pada ruang-ruang kritis pembelajaran ini.

Menurut Reisman, terdapat empat pendekatan pembelajaran sejarah melalui metode diskusi yang mengajak peserta didik memasuki “ruang problem sejarah.” Pertama, guru mengarahkan siswa agar mengorientasikan pembelajaran satu sama lain. Mengorientasikan yang dimaksud di sini adalah bahwa dalam mempelajari persoalan sejarah, peserta didik diajak untuk mendengarkan dan memahami pendapat, kritik, dan perspektif orang lain. “Peserta didik bukan sekadar menjawab pertanyaan guru, melainkan juga mengenali dan mengembangkan ide satu sama lain” (Reisman 2017: 31). Guru bisa mengorientasikan pembelajaran dengan mengajukan pertanyaan kritis kepada murid, misalnya apakah seorang setuju dengan pendapat temannya; mengapa setuju; mengapa tidak setuju, dan seterusnya. Siapakah yang akan memberikan sudut pandang lain terhadap persoalan sejarah ini? Guru juga bisa menanyakan pada satu peserta didik untuk mengulangi klaim

peserta didik lain (Michaels, dkk. 2013).

Dalam proses ini, ada satu momen pembentukan karakter yang penting yaitu keterbukaan dan kesediaan untuk berubah. Guru perlu mengarahkan dan memotivasi peserta didik untuk berani mengubah pendapat dan pandangannya bila ternyata dalam perjalanan waktu pendapat dan pandangannya ternyata keliru. Model belajar ini sejak awal menumbuhkan sikap penuh perhatian, kesediaan belajar, dan sikap terbuka terhadap pandangan dan pendapat orang lain. Belajar sejarah membutuhkan sikap keterbukaan yang mencerminkan integritas pemelajar.

Kedua, guru mengorientasikan pemelajaran pada sumber dokumen sejarah. Diskusi yang rigor tentang sejarah akan muncul ketika peserta didik terlibat langsung dengan proses pembacaan teks-teks sejarah yang berasal dari berbagai macam sumber. Dalam diskusi sejarah ini, guru ingin agar peserta didik mengorientasikan diri mereka pada dokumen yang tersedia untuk memperkuat pandangan dan pendapat mereka. Minimal, dalam mempelajari teks sejarah, peserta didik belajar memahami apa maksud atau argumentasi utama dalam dokumentasi sejarah tersebut. Cara kedua ini mengarahkan pendapat dan pandangan peserta didik dengan mendasarkan diri pada data dan dokumen yang tersedia. Dengan cara ini, peserta didik belajar membedakan disiplin ilmu sejarah dari disiplin ilmu lain.

Ketiga, guru mendesain pokok pertanyaan yang menggugah. Perbedaan utama antara diskusi berbasis teks dengan metode lain terletak pada pertanyaan yang didiskusikan bersama peserta didik. Materi pembelajaran sejarah yang menggunakan dokumen sebagai dasar belajar memulainya dengan pertanyaan utama. Membuat pertanyaan yang baik akan membantu peserta didik mendala-

mi pelajaran sejarah dengan lebih efektif. Namun, menemukan pertanyaan yang krusial dan fokus belum tentu mampu memantik diskusi di kalangan peserta didik.

Perumusan pertanyaan yang baik dan cerdas akan memicu pola pikir dan mengembangkan perspektif peserta didik terhadap satu peristiwa sejarah. Mendefinisikan mengapa seseorang disebut “pahlawan” dan “pengkhianat” bisa memperjelas sudut pandang peserta didik dalam mempelajari sejarah. Namun, bukan sekedar menanyakan makna tentang pemahaman dan konsep tertentu, dalam rangka membentuk karakter moral peserta didik, guru juga bisa mengajukan pertanyaan yang memiliki implikasi moral atau menggugah secara moral; misalnya dengan menanyakan apakah tindakan para pelaku sejarah dapat dibenarkan secara moral atau tidak, dan apa alasannya. Dengan model pemelajaran ini, peserta didik memiliki pengertian dan pemahaman yang komprehensif serta mampu memberikan pandangan moral terhadap peristiwa sejarah tertentu.

Keempat, guru perlu mengacu pada teks-teks dokumen yang bisa dipertanggungjawabkan dan stabil sifatnya. Menurut Reisman (2017), cara keempat ini lebih sulit dan menantang bagi guru ketika memfasilitasi diskusi persoalan sejarah. Tantangan utamanya adalah bagaimana guru memastikan akurasi dari data sejarah yang diacu. Di satu sisi, guru perlu menciptakan ruang pemelajaran yang nyaman sehingga peserta didik mampu terlibat dalam menafsirkan dan membangun hipotesis. Di sisi lain, guru harus memastikan bahwa pokok bahasan dalam diskusi mendasarkan diri pada data sejarah yang akurat.

Model pengajaran sejarah yang mengutamakan sikap bertanya (inkuiri) dan diskusi teks sejarah secara kritis—sehingga

masing-masing individu dapat belajar dari pendapat satu sama lain dan terbuka memahami perbedaan serta bersedia mengubah pandangannya bila secara nyata fakta dan data menunjukkan bahwa pandangannya selama ini keliru—merupakan sebuah momen pembentukan karakter yang unggul dalam pembelajaran sejarah.

Selain diskusi dan pendalaman melalui teks-teks primer sejarah, pembelajaran sejarah ternyata dapat memberikan pada siapa pun yang belajar sejarah sebuah kepekaan sejarah (*sense of history*) yang bukan sekadar merupakan kisah-kisah besar kepahlawanan dalam babak sejarah tertentu, melainkan juga dapat menumbuhkan imajinasi dan empati yang mempertajam pemahaman tentang peristiwa sejarah. Metode ini seringkali disebut dengan pembelajaran sejarah dengan mengunjungi situs peristiwa (*historic site-based learning*).

Riset dan pengalaman tentang pembelajaran melalui kunjungan situs terbukti mampu meningkatkan kepekaan guru pada sejarah, bahkan ketika mereka merasakan kekuatan obyek dan benda-benda kecil yang melingkupi sebuah peristiwa sejarah besar. Pengalaman para guru di Virginia, Amerika Serikat, ketika melakukan pembelajaran dengan cara mengunjungi situs sejarah dan melakukan kegiatan tertentu ternyata mampu mempertajam kepekaan sejarah dalam diri peserta. Untuk lebih memahami situasi, jalan hidup dan pekerjaan para budak, guru yang mengadakan kunjungan situs ikut terlibat secara langsung dalam kegiatan memisahkan antara biji butir kapas dari kapasnya. Ketika mereka merasakan kelembutan dan kekerasan biji kapas, para guru mampu membangun komunikasi dan empati dengan pengalaman para budak. “Pengalaman seperti ini lebih nyata saya rasakan,” ujar salah seo-

rang peserta (Schrum, dkk. 2016: 330). Bahkan satu obyek sederhana yang terlihat bisa membangkitkan pemahaman dan pengetahuan tentang peristiwa sejarah. Pengalaman ini akan memperkaya pelajaran sejarah yang bukan hanya kata-kata di atas kertas, melainkan membawa guru pada pengalaman masa lalu dan membangkitkan pemahaman yang lebih otentik.

Schrum menyimpulkan bahwa proses pembelajaran sejarah melalui kegiatan kunjungan ke museum, tempat-tempat bersejarah, cagar budaya dan tempat bersejarah lain telah memperkuat perspektif dan pemahaman guru yang memandang sejarah sebagai sebuah konstruksi naratif yang melampaui sekadar diktat sejarah tradisional dalam memahami masa lalu. “Pengembangan profesional pendidik melalui pembelajaran kunjungan situs memiliki potensi untuk mengaktifkan keterlibatan para guru untuk meneliti cara-cara sejarah dikisahkan dan diajarkan” (Schrum, dkk. 2016: 38).

Bukti efektivitas metode kunjungan situs sejarah ini bukan hanya dapat dilihat dari transfer pembelajaran yang terjadi di dalam kelas, melainkan juga terlihat dari perubahan kualitas belajar peserta didik. Setelah acara kunjungan ke situs sejarah yang disertai dengan lokakarya, refleksi, dan integrasi terstruktur kunjungan situs sejarah dan pembelajaran di dalam kelas, semakin tampak bahwa model pembelajaran ini meningkatkan prestasi belajar siswa.

Metode pembelajaran sejarah yang menumbuhkan rasa empati dan kepekaan sejarah menjadikan peristiwa masa lalu sebagai titik pijak refleksi bagi perbaikan kehidupan masyarakat, melatih kecakapan berpikir kritis sekaligus pembentukan karakter yang bisa diaktualkan dalam pembelajaran sejarah.

POTENSI SEJARAH SEBAGAI DASAR PENDIDIKAN KARAKTER

Pendidikan karakter senantiasa terkait dengan proses formasi individu sesuai dengan tugas dan panggilannya di dunia dalam kebersamaan dengan orang lain. Oleh karena masing-masing individu hidup dalam ruang dan waktu, yang tindakan dan keputusannya selalu bersifat kontekstual, sejarah menjadi bagian tak terelakkan dalam pembentukan karakter. Sejarah dalam dirinya sendiri menjadi dasar bagi pembentukan karakter karena perspektifnya yang melihat pengalaman masa lalu dan memproyeksikannya ke masa depan.

Sejarah juga menjadi tugas individu. Individulah yang menentukan sejarahnya sendiri. Dengan mempelajari sejarah, individu belajar melihat pengalaman hidupnya pada masa lalu dan belajar daripadanya untuk memperoleh panduan dan arah bagi sikap, tindakan dan keputusannya pada masa depan. Pendidikan karakter dengan demikian memiliki fungsi transformatif, bukan sekadar bagi individu sebagai pelaku sejarah, melainkan bagi masyarakat. Sejarah berubah karena manusia menyadari diri sebagai makhluk menyejarah dan menentukan arah sejarah hidup dan masyarakatnya.

Pemelajaran sejarah membawa kesadaran individu bahwa diri mereka adalah pelaku sejarah. Dampak pedagogis adalah bertumbuhnya kesadaran individu sebagai makhluk bersejarah. Kesadaran sejarah ini sangat penting karena pembentukan karakter individu terjadi dalam ruang dan waktu, saat individu mengonstruksi realitas dan memaknainya dalam hidup mereka melalui keputusan, sikap dan perilakunya.

Dilihat dari perspektif ini, belajar sejarah merupakan *locus educationis par excellence* pembentukan karakter karena

merupakan representasi dari keyakinan tentang pendidikan karakter itu sendiri. Tanpa kesadaran sejarah, tidak mungkin individu membentuk karakter dan bertumbuh dalam kesempurnaan kodratnya sebagai makhluk yang menafsirkan. Lebih lagi, dengan belajar sejarah, individu mengukuhkan eksistensinya sebagai individu yang mampu mentransendensi ruang dan waktu dengan cara membaktikan diri pada nilai-nilai kebaikan universal yang berlaku di mana pun dan kapan pun. Jejak-jejak pemikiran ini bisa ditemukan dalam refleksi sejarah yang dilakukan oleh individu.

Sejarah merupakan materi pembelajaran yang menantang masing-masing individu karena ketika mempelajarinya individu berhadapan dengan data, fakta, imajinasi, legenda, yang perlu ditafsirkan dan dimaknai secara tepat agar kebenaran faktual dalam sejarah semakin mendekati fakta yang sesungguhnya ada. Pemelajaran sejarah menawarkan aspek-aspek penting pembentukan karakter baik dari sisi pembelajaran isi kurikulum, metode pengajaran, dan sifat heuristik-interpretatif data-data sejarah itu bagi permaknaan individu di masa kini.

Bila pendidikan ingin memperkuat pembentukan karakter peserta didik melalui proses pembelajaran sejarah, tiga aspek pembentukan karakter ini menjadi penting dan fundamental untuk dikembangkan. Ini mengandaikan adanya kejelasan visi dan pemahaman yang jernih dari para guru sejarah itu sendiri sehingga pelajaran sejarah alih-alih menjadi pelajaran yang membosankan karena berisi hapalan semata menjadi sebuah literasi penting yang memungkinkan individu memaknai kehadiran dirinya di dalam derap sejarah perkembangan masyarakat pada masa lalu, masa sekarang dan masa depan. Dilihat dalam cara ini, pemelajaran sejarah merupakan *locus educa-*

tionis penting bagi pembentukan karakter peserta didik melalui pembelajaran sejarah.

SIMPULAN

Hasil riset dan studi literatur menunjukkan bahwa dalam peristiwa pembelajaran sejarah ada banyak potensi pembentukan karakter yang bisa dimanfaatkan oleh guru. Terdapat beberapa kesimpulan yang bisa ditarik dari studi pustaka dalam artikel ini. Pertama, potensi pembelajaran sejarah dalam pembentukan karakter dapat terjadi melalui pembelajaran isi kurikulum mata pelajaran sejarah itu

sendiri. Pemilihan metodologi pembelajaran, dan pembelajaran sejarah *per se* merupakan sebuah proses pembentukan diri.

Kedua, potensi pembelajaran sejarah dalam pembentukan karakter juga dapat terjadi melalui penggunaan metodologi pembelajaran tertentu yang bersifat inkuiri, berpikir kritis, reflektif, serta dengan mengadakan pendekatan pembelajaran yang mendekatkan isi materi pembelajaran dengan kehidupan peserta didik. Akhirnya, ketiga, belajar sejarah itu sendiri sudah merupakan sebuah proses pembentukan karakter dalam dirinya sendiri bagi subyek yang mempelajarinya.

DAFTAR ACUAN

- Albertus, Doni Koesoema (2007), *Pendidikan Karakter: Strategi Mendidik Anak di Zaman Global*. Jakarta: Grasindo.
- (2015), *Pendidik Karakter di Zaman Keblinger: Mengembangkan Visi Guru sebagai Pelaku Perubahan dan Pendidik Karakter*. Edisi Revisi. Jakarta: Grasindo.
- (2016), *Pendidikan Karakter Utuh dan Menyeluruh, Cetakan IV*. Yogyakarta: Kanisius.
- (2017), *Strategi Pendidikan Karakter. Revolusi Mental dalam Lembaga Pendidikan*. Yogyakarta: Kanisius.
- Barton, K. dan L. Levstik, L. (2004), *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Benyamin, B. A., dan J. B. Santoso (2012). *Pendidikan Karakter: Mengarusutamakan Nilai-nilai Toleransi, Anti Kekerasan dan Inklusif, Materi pengayaan PKn tingkat SMA*. Jakarta: Maarif Institute.
- Burdah, Ibnu (2013), *Pendidikan Karakter Islami*. Jakarta: Penerbit Erlangga.
- Cuban, L. (1993), *How Teachers Taught*. New York: Teachers College Press.
- Crocco, M. S. dan M. P. Marino (2017), “Promoting Inquiry-Oriented Teacher Preparation in Social Studies Through the Use of Local History,” *The Journal of Social Studies Research*, 41 (1–10).
- Goodlad, J. I. (1984), *A Place Called School*. New York: McGraw-Hill.
- Hapsari, P. L. (2013). “Character Education Values in Reading Section of e-English Textbook for Senior High School Students Grade XI,” *English Language Teaching Forum*, 2, No. 1 (1–6).
- Hendri (2013), *Pendidikan Karakter Berbasis Dongeng*. Bandung: Simbiosis Rekatama Media.
- Ismail, Thalib S. B., S. Samad, dan R. Mahmud (2016) “The Development of Character Education Model to Improve Students Academic Independence in Islamic Boarding School in Sinjay District, Indonesia,” dalam *The New Educational Review*, hlm. 29–38.
- Kementerian Pendidikan Nasional (2011), *Panduan Penyelenggaraan Pendidikan Karakter*. Badan Penelitian dan Pengembangan, Pusat Kurikulum dan Perbukuan. Kementerian Pendidikan Nasional, Badan Penelitian dan Pengembangan, Pusat Kurikulum (2010), *Bahan Pelatihan Penguatan Metodologi Pembelajaran Berdasarkan Nilai-nilai Budaya untuk Membentuk Daya Saing dan Karakter Bangsa: Pengembangan Pendidikan Budaya dan Karakter Bangsa*. Jakarta.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2017), *Konsep dan Pedoman Penguatan Pendidikan Karakter Tingkat Sekolah Dasar dan Sekolah*

Problematika Hulu-Hilir dan Arah Kebijakan Pendidikan Guru Dulu dan Kini¹

AGUS SUWIGNYO
Universitas Gadjah Mada
suwignyo_agus@ugm.ac.id

ABSTRAK Pengesahan Undang-Undang No. 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen (UUGD) tidak hanya menciptakan batasan dan landasan hukum atas tuntutan profesionalitas guru, tetapi juga menandai awal ‘proliferasi profesi’. Sayangnya, lebih dari sepuluh tahun sejak UUGD diberlakukan, implementasi undang-undang tersebut belum menghasilkan peningkatan profesionalitas guru secara substansial. Bertolak dari kondisi dan persoalan kontemporer tersebut, artikel ini mengulas kebijakan pendidikan guru dan menelisik pola-pola serupa dari kebijakan pendidikan guru pada periode kolonial, khususnya pada awal abad ke-20. Seberapa jauh kebijakan pendidikan guru sekarang mewarisi hambatan pola pikir kebijakan masa lalu yang tidak lagi kontekstual karena perubahan zaman? Menerapkan metode analisis kebijakan, artikel ini menunjukkan bahwa paradigma dikotomis “dominasi versus resistensi” menandai kebijakan pendidikan di Indonesia sepanjang abad ke-20. “Instrumentasi” merupakan kata kunci yang menjadi ciri kebijakan pendidikan guru pada masa kolonial maupun pascakolonial. Akibatnya pola-pola pendekatan terhadap permasalahan pendidikan selalu bersifat politis dan sering abai terhadap substansi permasalahan. Meski demikian, pandangan yang diterapkan dalam kajian-kajian kebijakan juga harus tetap dilihat secara kritis karena potensi yang juga terpolitisasi di dalamnya.

KATA KUNCI instrumentasi, kebijakan, pendidikan, guru, abad ke-20.

ABSTRACT The Republic of Indonesia’s Bill No. 14/2005 on School Teachers and University Lecturers, has set a legal basis for the improvement of teaching quality in the country. It has also marked the start of so-called ‘proliferation of the teaching profession’. After more than ten years following its legalization, the aim of the bill is unfortunately still far from being met at the practical level. This paper identifies and analyzes potentials of the stumbling blocks which the government was facing in its efforts to achieve the bill’s standards of teaching professionalism. It examines the roots of the blocks by exploring the policies of teacher training during the late colonial period and how they were transformed into the new standards of training in the early period of independent Indonesia. Using policy analysis

¹ Versi awal artikel ini berjudul “Problematika Hulu-Hilir Pendidikan Guru: In Memoriam Prof. Mochtar Buchori,” merupakan makalah Diskusi Panel Refleksi Pemikiran Prof. Dr. Mochtar Buchori: Menjadi Bangsa yang Belajar (Jakarta, 23 November 2011), dan “In-Between Domination and Resistance, and Still More: Dialectics in Teacher Education History in Indonesia, 1900s–1920s,” makalah The 5th International Convention of Asia’s Scholars (Kuala Lumpur, 2–5 Agustus 2007). Ditulis ulang untuk *Abad*.

KATA KUNCI method, this paper argues that the paradigm of "domination and resistance" underlined the education policymaking in 20th century Indonesia. In particular, the training of school teachers was characterized by the political ideologies of the different ruling parties that had competed for controlling influences. "Instrumentation of education" became a key tenet of teacher education policies despite the changing political regimes across different periods. While this holds true, however, the perspective of analysis upon the policies needs criticizing for its ideological undertones.

KEYWORDS instrumentation, policy, education and training, teacher, 20th century.

Hingga kini terjadi hiruk-pikuk soal hilir peningkatan profesionalitas guru dan pengabaian soal hulu. Yang heboh dari hari ke hari baru persoalan sertifikasi dan perihal pembayaran tunjangan yang sering terlambat dan terhambat. Namun, sertifikasi hanya bagian kecil dari upaya meningkatkan profesionalitas guru. Peningkatan kualitas dan profesionalitas guru secara menyeluruh dan berkelanjutan menuntut *streaming* pendidikan profesi guru dan kejelasan skema hubungan antara pendidikan umum dan pendidikan keahlian guru dengan penempatan dan pengembangan kompetensi guru secara berkelanjutan.

Proliferasi profesi guru, yaitu spesifikasi bidang kerja guru dan pendidikannya, menghadirkan sebuah mekanisme *multi-level* atau multistahap dalam pendidikan, pelatihan dan penyiapan guru-guru di Tanah Air. Guru-guru disertifikasi, jumlah sarjana yang mengikuti pendidikan profesi guru meningkat, dan jumlah mahasiswa baru di perguruan tinggi Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK) mengalami kenaikan. Namun, untuk menjadi guru, seseorang dituntut tidak cukup lolos satu tahapan kualifikasi, melainkan seperangkat tahapan. Seseorang tidak hanya dituntut lulus sarjana (atau D-IV), tetapi juga harus lulus pendidikan profesi dan lulus sertifikasi. Selain itu, kelulusan

dari sebuah LPTK tidak otomatis membuat seseorang *eligible* mengemban profesi guru. Pengalaman mengajar bertahun-tahun juga tidak membuat seorang guru secara formal dikategorikan 'profesional' kemudian diberikan hak-hak profesinya. Proliferasi menyebabkan proses profesionalisasi guru, yaitu penyiapan guru menjadi profesional melalui pendidikan dan pelatihan, terpecah-pecah sampai sejumlah unit proses kecil untuk memastikan perolehan suatu kumpulan kompetensi ataupun bukti formal yang secara keseluruhan membentuk jenjang mekanisme profesionalitas.

Pertanyaannya, sejauh mana proliferasi profesi guru dapat meningkatkan mutu profesional guru dan akhirnya mutu pendidikan secara keseluruhan. Tahap-tahap profesionalisasi membuka peluang penyiapan guru secara lebih terfokus dan terseleksi. Meski demikian, besarnya jumlah guru yang harus disiapkan dan absennya skema dan identifikasi persoalan hulu-hilir merupakan tantangan yang berpotensi mengubah arah dan fokus profesionalisasi guru menjadi sekadar formalisasi profesionalitas secara masif. Sementara Undang-Undang Guru dan Dosen (UUGD) memberi jaminan hukum atas peningkatan profesionalitas, implikasi penerapannya jauh lebih pelik daripada sekadar persoalan teknis seperti mekanisme sertifikasi dan pemberian tunjangan profesi guru.

Tulisan ini mengulas tentang kebijakan pendidikan guru pada masa kontemporer dengan merefleksikan kebijakan dan praktik pendidikan guru pada masa Hindia Belanda. Artikel ini menelusuri pola-pola kebijakan pendidikan guru untuk mengetahui model dan rumusan profesionalitas profesi guru. *Tenet* atau filosofi apa yang ada pada pola-pola kebijakan itu? Mengapa pola filosofi tertentu tetap melandasi pembuatan kebijakan pendidikan guru meskipun rezim politik telah berganti?

Artikel ini menggunakan metode sejarah dengan pendekatan analisis kebijakan. Ulasan dalam artikel bukan perbandingan secara langsung, melainkan paparan deskriptif-reflektif atas kemiripan *template* atau kerangka kebijakan. Sumber-sumber yang dipakai berupa kajian tentang kebijakan pendidikan pada masa kolonial dan sejumlah sumber sekunder dari periode kontemporer. Sesuai dengan prinsip metode sejarah, sumber-sumber dipilih, dipilah, diverifikasi dan ditelaah secara kritis dengan landasan alur pemikiran pada substansi teks sumber-sumber itu.

PURNA ATAU ECERAN

Sejarah menyadari betapa penting pendidikan guru dijalankan secara tuntas dan tidak setengah-setengah. Pada masa pemerintahan Hindia Belanda awal abad ke-20, bangsa Indonesia secara keseluruhan berada pada posisi tidak diuntungkan karena kebijakan pendidikan yang segregatif dan diskriminatif, termasuk dalam pendidikan guru. Sekalipun demikian, mereka yang cukup beruntung dapat mengenyam pendidikan dan memilih sekolah calon guru pada masa itu mengalami proses kaderisasi formal secara total.

Pada setiap lapis model sekolah guru

(lapis elit *kweekschool*, lapis tengah *normaalschool*, dan lapis bawah *opleidingschool voor volksonderwijzers*), pendidikan berjalan relatif tuntas dan integral. Oleh karena itu, sekalipun seorang anak desa—yang karena status sosial ekonominya sebagai orang *ndeso*—“hanya” memiliki (baca: diberi) akses untuk mengenyam pendidikan di sekolah guru desa dan kemudian menjadi guru sekolah desa, tetapi dari proses pendidikan di sekolah guru desa itu ia menerima suatu basis keilmuan dan keterampilan yang solid dan kokoh untuk mengemban tugasnya sebagai (calon) guru sekolah desa. Setelah lulus, ia menunjukkan tingkat kompetensi formal (*bekwaamheid*) yang cukup untuk lingkup tugasnya sebagai guru sekolah desa (Buchori 2007; Buchori, t.t.). Dengan bekal kompetensi formal itu, si anak desa calon guru sekolah desa mulai mengajar dan memperoleh pengalaman demi pengalaman mengajar yang membuatnya berproses menjadi guru yang mumpuni (*bevoegd*), dan pada situasi kritis mampu mengemban tugas pendidikan yang lebih luas dan berat.¹

Dalam konteks itu terlihat bahwa pelapisan model-model sekolah tidak mengurangi kadar kompetensi pendidikan yang harus diberikan kepada para calon guru pribumi di setiap model sekolah guru yang berbeda. Calon guru Sekolah Kelas Satu (*Eerste-Klasse School*) dididik hingga benar-benar bekwaam di *kweekschool*, calon guru Sekolah Kelas Dua (*Tweede-Klasse School*) dididik beberapa tahun di *normaalschool*, dan calon guru Sekolah Desa dididik di Sekolah Guru Desa (*opleidingschool voor volksonderwijzer*) hingga benar-benar menguasai kompetensi untuk mengajar di Sekolah Desa. Ketiga macam sekolah

¹ Wawancara dengan Mochtar Buchori, Jakarta, 2006; Yogyakarta, 2010.

guru tersebut membentuk semacam lapisan mutu—dan gengsi masing-masing—tetapi satu lapisan mutu bukanlah tahap bagi lapisan mutu lainnya. Jadi, pelapisan sekolah guru pada masa kolonial dimaksudkan sebagai pemisahan model sekolah, bukan pentahapan cakupan kompetensi yang harus dimiliki guru sebagaimana yang digagas dalam UUGD pada masa kini.

Setidaknya hingga dekade 1950, proses pendidikan di sekolah pendidikan guru berlangsung relatif tuntas dalam arti bahwa lulusan sebuah model sekolah guru dianggap telah berkompeten untuk mengajar sesuai cakupan dan tujuan pendidikan dalam model sekolah guru tersebut. Penyelenggaraan kursus atau pelatihan tertentu bagi guru-guru lulusan suatu model sekolah guru itu dapat ditemukan buktinya. Namun, kursus dan pelatihan tersebut sering merupakan up-grading, penyegaran ataupun penambahan kompetensi guru, dan bukan tahap pengkualifikasian untuk menyeleksi pemberian izin mengajar. Jadi, pada masa lalu dalam sekolah umum yang berbeda terdapat beberapa model sekolah guru yang lulusannya dimaksudkan secara khusus untuk mengajar di sekolah-sekolah yang berbeda. Selain itu, proses pendidikan di sekolah-sekolah guru berlangsung relatif tuntas sehingga lulusannya dianggap berkompeten untuk segera mengajar sesuai derajat sekolah yang dipersiapkan bagi mereka.

Pada masa kini, UUGD memaparkan harapan akan kehadiran guru bermutu melalui sejumlah tahap profesionalisasi. Meski demikian, upaya meningkatkan mutu guru berlangsung secara eceran dalam tahap demi tahap pendidikan yang terfokus pada penyemaian suatu (paket) kompetensi. Proliferasi profesi segera menumbuhkan keraguan tentang sejauh mana proses profesionalisasi

calon guru mampu membekali guru di Indonesia dengan basis pengetahuan yang solid dan kompetensi keguruan yang utuh.

Sebagaimana telah dipaparkan dalam berbagai kesempatan (Suwignyo 2004; 2006a; 2006b; 2009a; 2009b), terdapat beberapa masalah berikut. Pertama, skema program pendidikan sarjana calon guru masih belum jelas hingga sekarang. Jika konsep ilmuwan yang guru (alih-alih guru yang ilmuwan) hendak diterapkan, apakah skema 3+1 diberlakukan pada kurikulum pendidikan sarjana calon guru, yaitu tiga tahun ilmu murni dan satu tahun ilmu keguruan.

Kedua, sementara peluang menjadi guru terbuka bagi para sarjana, tidak terlihat skema keterkaitan antara proses pendidikan pada tingkat sarjana dengan pendidikan profesi keguruan. Jika guru-guru baru kelak merupakan sarjana ilmu murni yang memperoleh keterampilan keguruannya lewat pendidikan profesi, bukankah hal itu mereduksi pentingnya kadar penguasaan ilmu dan keterampilan keguruan dibandingkan ilmu bidang. Sosok guru profesional seperti apa yang dibayangkan akan dihasilkan? Selain itu, desain pendidikan profesi guru setelah sarjana membuat sarjana lulusan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan ataupun Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan yang secara khusus dididik sebagai calon guru dianggap tidak kompeten menjadi guru sebelum dinyatakan lolos saringan bersama-sama para sarjana bidang non-keguruan.

Ketiga, profesionalisasi pekerjaan guru yang bertahap-tahap dimaksudkan sebagai satu rangkaian proses peraih kompetensi guru: setelah sarjana, kemudian profesi, lalu sertifikasi, baru menjadi guru. Proses menjadi guru akan semakin sulit (dan rumit), dan profesi guru akan menjadi elit. Tetapi proses yang sulit (dan rumit) serta sifat elit

profesi guru bukan jaminan bahwa guru-guru yang dihasilkan merupakan guru profesional yang kompeten sebab tahap-tahap profesionalisasi hanya menyajikan eceran demi eceran kompetensi bagi (calon) guru.

DIKOTOMI CARA PANDANG

Berbagai ambivalensi tentang kebijakan pendidikan guru itu berpangkal pada dikotomi cara pandang tentang hubungan pendidikan dan perubahan masyarakat yang menjadi landasan perumusan kebijakan pendidikan. Dikotomi itu menyelimuti bukan hanya pola pengambilan kebijakan dulu dan sekarang, tetapi juga apa yang tercermin di dalam kajian-kajian tentang kebijakan pendidikan tersebut.

Sejauh ini studi tentang kebijakan dan praktik pendidikan dengan transformasi masyarakat cenderung memisahkan aspek makro dan aspek mikro. Sebagian menunjuk aspek makro, misalnya ideologi politik pendidikan yang mendasari pembentukan negara Indonesia (Simbolon 2006; Dhont 2005). Sebagian lainnya mengkaji aspek mikro kebijakan dan praktik persekolahan, misalnya kurikulum, biaya sekolah, materi pembelajaran dan isu-isu lain seperti bahasa pengantar di sekolah (Indratno 2006; Soenarta 2004; Mulder 2000; Groeneboer 1998). Dalam kajian-kajian itu, titik tolak yang digunakan cenderung terfokus pada upaya "dominasi" sistem pendidikan utama dan bagaimana ide alternatif tentang pendidikan "nasional" dapat dikembangkan sebagai bentuk "resistensi" atau perlawanan. Umumnya karakter "dominasi" terbungkus dalam tema-tema tentang perkembangan dan pertumbuhan ekonomi sebagai tujuan, muara dan arah kebijakan pendidikan. Sementara itu, karakter "resistensi" terbingkai dalam tema-tema

tentang pembentukan identitas, *character building* (pendidikan karakter), dan pendidikan kewargaan dan nasionalisme.

Namun perspektif "dominasi" dan "resistensi" menyisakan celah yang rumit. Bagaimana keterkaitan antara aspek makro dengan aspek mikro, misalnya bagaimana keterkaitan antara ideologi politik dengan kurikulum sekolah sebagaimana diterapkan di dalam kelas telah turut membentuk proses pendidikan secara keseluruhan, belum banyak dikaji dan dipahami. Serupa dengan kebingungan itu, sejauh mana pendidikan kolonial arus utama bersifat dominan, dan sejauh mana model-model pendidikan yang dikategorikan "alternatif" sungguh-sungguh bersifat reformatif, juga belum banyak dikaji. Oleh karena itu upaya mengungkap dan menganalisis dialektika antara aspek makro dan mikro menjadi penting. Upaya seperti itu akan dapat memberikan pemahaman tentang proses menyeluruh pendidikan, yaitu bahwa aspek makro dan mikro dapat saja bersinggungan dalam pola dominasi dan resistensi yang dialektik.

Merujuk kepada para pakar pendidikan kritis, dominasi dan resistensi dalam pendidikan merupakan dua dimensi yang saling terkait yang menuntut pendekatan kajian yang integratif. Menurut Caughlan (2005), baik dominasi maupun resistensi berlangsung dalam ruang perebutan kuasa. Sementara itu, London (2002) mengatakan bahwa pada konteks kolonialisme, perebutan itu sering secara eksplisit berlangsung "dalam bentuk akumulasi dan pemerolehan kemakmuran dalam pola-pola yang mengabaikan etika." Meski sedikit di luar lingkup artikel ini, konsep hubungan kekuasaan yang menempatkan ide-ide dialektika antara dominasi dan resistensi sebagai fokus pendekatan dapat menjadi skema penting dalam analisis permasalahan yang dikaji.

Dialektik selalu memberi ciri pada wacana tentang hubungan antara pendidikan dan masyarakat. Pandangan yang telah lama dipahami para ahli pendidikan adalah bahwa sekolah merupakan instrumen reproduksi kelas-kelas sosial ekonomi dalam masyarakat. Namun, pandangan pascamodern merombak wacana mapan tersebut dengan mengajukan pertanyaan tentang hegemoni, dominasi, resistensi dan isu-isu lain relasi kekuasaan dalam praktik pengajaran dan sekolah. Dalam pandangan yang telah lama diyakini, sekolah ditempatkan sebagai institusi sosial dan kultural yang menempa agensi individu dalam hal sikap dan perilaku serta pengetahuan agar mereka menghidupi sikap ideologi politik tertentu yang telah melandasi perumusan kebijakan pendidikan.

Yang menjadi perhatian utama di sini adalah keberlanjutan kelas-kelas sosial yang telah ada, yang terus-menerus direproduksi melalui proses pendidikan. Perspektif reproduksi kelas menempatkan sekolah dan seluruh proses pendidikan semata-mata sebagai alat negara. Namun, dalam pandangan yang lebih baru, sekolah dimaknai sebagai proses struktural pencarian manusia akan makna dan identitas. *Ide postmodern* menegaskan bahwa makna dan identitas yang dihasilkan oleh proses pendidikan tidak pernah terbebas dari bias-bias politik. Akan tetapi, makna dan identitas yang demikian juga bukan semata-mata merupakan reproduksi makna dan identitas yang telah ada sebelumnya. Makna dan identitas yang terlahir dari proses pendidikan juga merombak dan menjadi alternatif tatanan lama.

Giroux (1981: 2–35) menganalisis perubahan tekanan dalam teori reproduksi dalam praktik pendidikan, yaitu dari reproduksi sosial ke reproduksi kultural ke reproduksi sosio-kultural. Perubahan

itu menunjukkan sifat luwes teori reproduksi menyesuaikan dengan aspek dan arti persekolahan yang terus berubah. Teori reproduksi sendiri sebenarnya tidak pernah memadai untuk menjelaskan kompleksitas relasi kekuasaan di sekolah karena teori tersebut hanya menekankan "dimensi satu-sisi dari aspek-aspek sistematis dan deterministik reproduksi sosial dan kultural masyarakat kapitalis." Teori reproduksi sosial memandang sekolah sebagai "stasiun fungsional" yang melatih individual yang nanti diharapkan mengakuisisi kemampuan mempertahankan kelas-kelas ekonomi dan sosial masyarakat kapitalis yang terindustrialkan. Sementara itu, teori reproduksi kultural menekankan bagaimana kultur sekolah dikembangkan dan dikuatkan dan bagaimana reproduksi kultur sekolah memainkan "peran antara" dalam proses penciptaan kembali kelas sosial. Akhirnya, teori reproduksi sosio-kultural, meski bergerak melampaui batas perspektif dominasi kelas, mencoba menelusuri makna kekuasaan yang melekat pada posisi politis melalui dimensi sosio-kultural proses reproduksi. Tujuannya untuk menegaskan "bahwa kekuasaan membentuk dan bekerja melalui individu dan bahwa kekuasaan dapat dikehendaki dan tidak semata-mata membatasi."

Apa yang hilang dari teori reproduksi adalah bahwa teori ini tidak terlalu mengurus perkara multidimensionalitas kekuasaan (Giroux 1980: 225–47). Teori reproduksi menganggap kekuasaan bekerja dalam satu arah melalui hegemoni kelompok penguasa atas kelompok yang dikuasai. Hal itu tampak seolah-olah kekuasaan ada atau tercipta untuk mendominasi kelompok manusia tertentu tanpa mereka melawan atau melakukan resistensi. Tentu saja anggapan ini keliru. Sebagaimana dikatakan

Giroux (1981: 12), yang mengutip Michel Foucault, "kekuasaan tidak pernah monolitik, tidak pernah dikendalikan hanya dari satu sudut pandang." Memandang sekolah hanya sebagai arena reproduksi berarti mengabaikan potensi perlawanan, pertentangan dan perjuangan yang diciptakan oleh kekuasaan hegemonik melalui kelompok yang mereka kuasai (Fernandes 1988: 169–80). Dengan kata lain, kekuasaan yang hegemonik tidak hanya menciptakan dominasi, tetapi juga resistensi. Kekuasaan yang hegemonik bagaikan muka-janus atau dua sisi mata uang. Dalam konteks ini, teori resistensi menjadi perlu dieaborasi untuk memahami praktik persekolahan atas interaksi nyata antara dominasi dan subordinasi (Fernandes 1988: 169).

Tidak seperti teori reproduksi, teori resistensi menempatkan sekolah sebagai medan perjuangan bagi terciptanya kemandirian individu (*subjectivity*) kelompok yang dikuasai para pemegang/pemilik kekuasaan (Giroux 2003: 5–16). Makna identitas, simbol kultural, dan dunia material, yang didefinisikan dan disodorkan secara paksa oleh para penguasa agar diinternalisasi oleh pihak yang terkuasai, dilawan melalui pengabaian satuan-satuan standar interaksi pedagogis, kurikulum, buku teks dan ukuran-ukuran lain demi perubahan dan keterlibatan sosial (Labaree 1986: 42–57). Di sini, sekolah berperan sebagai wilayah publik tempat individu belajar maju secara aktif dan terlibat secara kritis di dalam transformasi masyarakat yang berkelanjutan (Giroux 2000). Dalam arti itu, sekolah memainkan peran politiknya, yaitu melawan hegemoni kelas dari kelompok penguasa.

Meski teori resistensi secara jelas menekankan konsep sekolah sebagai medan perjuangan, cara kerjanya tidak sejelas itu. Para teoretisi pendidikan telah lama mem-

pertanyakan apakah teori resistensi betul-betul bergerak dari ide kelas dominasi. Ambil contoh, apa yang disebut pola kontrol kepamongan (*pastoral mode of control*) dalam interaksi pedagogis diciptakan dengan tujuan mengundang keterlibatan individual yang kritis, reflektif dan kreatif di ruang kelas yang berisi siswa-siswi yang marjinal secara sosial. Pola tersebut dengan demikian dapat menjadi alternatif atas pola pendisiplinan (*disciplinary mode*) yang sifatnya hegemonik (Schutz 2004: 15–23; Caughlan 2005). Namun, tujuan perubahan perilaku siswa yang dihasilkan dari pendekatan kepamongan (*pastoral approach*) bagaimanapun adalah untuk "melayani tujuan-tujuan yang telah ditetapkan bagi mereka oleh institusi sekolah, para guru dan para peneliti kependidikan" (Schutz 2004: 3). Dalam hal ini, semangat demokratis yang hendak dicapai melalui pendekatan kepamongan sebagai alternatif pendekatan pendisiplinan, jatuh kembali ke dalam praktik hegemoni. Akibatnya, alih-alih mendorong menguatnya solidaritas para siswa dan meningkatkan keterlibatan mereka dalam transformasi sosial, pola kepamongan dalam praktik pengajaran membuat siswa menjadi lebih melawan daripada ketika pola pendisiplinan digunakan sebagai pendekatan dalam pengajaran.

Contoh itu menggambarkan terdapat campur tangan kekuasaan yang tak terhindarkan dalam pendekatan pengajaran dan dalam upaya membuat sekolah medan perjuangan masyarakat melawan dominasi kelas. Contoh tersebut menegaskan kokohnya penerapan kerangka relasi kekuasaan baik dalam pendekatan pendisiplinan maupun pendekatan kepamongan kendati sifat kedua pendekatan sebenarnya saling bertentangan. Sebagai akibatnya, makna tentang identitas dan kesadaran yang dipro-

duksi sekolah dan dipahami kepada para siswa tidak pernah bebas dari nilai-nilai ideologis struktur kekuasaan yang melingkupi keberlangsungan proses persekolahan.

TRANSFORMASI POLA KEBIJAKAN PENDIDIKAN GURU

Jika melihat perdebatan tentang kebijakan pendidikan pada masa kolonial, sangat masuk akal untuk mengatakan bahwa hampir semua kajian menilai kebijakan tersebut bersifat predatori dan merugikan warga jajahan (Boone 1996; Morris dan Williamson 2000). Meskipun sejarawan ekonomi Anne Booth berpendapat bahwa pemerintah kolonial tidak mungkin sepenuhnya menerapkan kebijakan predatori karena pembangunan sekolah bagi warga pribumi memerlukan biaya besar, Furnivall (1939) berpandangan bahwa kebijakan pendidikan bagi warga pribumi sering dilandasi motivasi untuk kepentingan ekonomi pemerintah kolonial daripada motivasi kultural untuk memajukan peradaban.

Di Indonesia pada masa Hindia Belanda, sebagaimana di negara-negara tetangga seperti Malaysia dan Singapura di bawah kekuasaan Inggris ataupun Filipina di bawah kekuasaan Amerika Serikat, pendidikan guru pribumi pertama-tama didorong oleh kebutuhan akan pentingnya perluasan pendidikan bagi masyarakat kebanyakan. Tujuan lebih luas lagi dari kebijakan perluasan pendidikan tersebut adalah menghasilkan tenaga berkeahlian rendah yang dapat dibayar murah pada sektor perekonomian Eropa (Kroeskamp 1974; Ramos 1976; Wong 1976). Hal tersebut menunjukkan bahwa kebijakan pendidikan kolonial bagi guru pribumi tidak pernah benar-benar dilandasi motivasi untuk memajukan kehidupan

masyarakat pribumi secara langsung.

Meski demikian, terlihat kontradiksi kebijakan dan praktik pendidikan kolonial yang membuat dampak sangat mencolok dalam kehidupan rakyat. Dalam konteks kebijakan, pendidikan guru di Indonesia masa kolonial mencerminkan apa yang oleh Furnivall disebut "masyarakat plural" dengan pola stratifikasinya yang khas (Vickers 2004; Lelyveld, 1996: 110). Dalam banyak hal, kebijakan itu didorong oleh fakta bahwa banyak pihak berkepentingan dalam menentukan arah dan muatan pendidikan. Dengan kata lain, politisasi pendidikan melalui kebijakan yang bermuatan kepentingan merupakan praktik yang tidak mengenal batas waktu.

Bagi pemerintah kolonial, pendidikan bagi warga pribumi merupakan aset ekonomi untuk menghasilkan sumber daya manusia berkompeten yang berbayaran murah (Furnivall 1948: 377). Namun, bagi para pendukung kebijakan Politik Etis, pendidikan merupakan aset kultural yang ditujukan untuk membuat rakyat memahami lingkungan asal-usul mereka sebagai subyek negara kolonial (Kromsig 1924; van Lith 1924). Sementara pemerintah memandang pendidikan sebagai sarana meningkatkan kesejahteraan individual, kaum nasionalis melihatnya sebagai instrumen kemajuan bangsa (Furnivall 1948: 380). Di lain sisi, sementara para pendukung Politik Etis "mendukung pendidikan pribumi agar rakyat menjadi instrumen taat (*onderdaan*) bagi kebijakan negara kesejahteraan (*welvaarts politiek*)," para nasionalis menginginkan pendidikan Barat agar mereka dapat "memasuki dan menguak rahasia kekuatan Barat dan dapat bersaing memperoleh pekerjaan berbayaran tinggi yang ketika itu menjadi hak istimewa bangsa Eropa" (Furnivall 1939: 368; Furnivall 1943: 114).

Dalam konteks persekolahan, dampak dari kebijakan pendidikan itu lebih besar daripada yang diduga banyak orang. Observasi atas dinamika persekolahan dan citra diri guru menunjukkan bahwa pendidikan masa kolonial memberikan bekal kualitas pedagogis yang sangat kuat. Hal itu dimungkinkan oleh gayut dan integratifnya pengembangan komponen pengajaran seperti kurikulum, kesempatan praktikum siswa, perpustakaan, silabus dan rencana pengajaran, serta skema-skema ujian (lihat misalnya berbagai laporan sekolah: HIK-Batavia 1913; 1917; 1920–23; Furnivall, 1939: 378; Furnivall 1943: 81; HIK-Boekittinggi 1908; HIK-Poerworedjo 1918; 1919).

Jadi, meski secara resmi guru pribumi pada masa kolonial terstratifikasi ke dalam berbagai tingkatan, dan gaji mereka hanya sekitar sepersepuluh gaji guru berbangsa Belanda, guru pribumi telah menerima pendidikan berkategori premium untuk profesi mereka—sehingga seorang Asisten Direktur Pendidikan Pemerintah British India yang melakukan studi banding ke sekolah-sekolah guru di Jawa pada 1921 sangat terkesan (Hean 1976a: 16; Hoy Kee dan Min Phang 1975: 11–2). Guru-guru itu sendiri, seiring pergantian zaman, melihat kembali pendidikan mereka sebagai ”cahaya kemajuan” (HIK-Boekittinggi 1908: 8) dan ”sumber pengetahuan dan perkembangan” (HIK-Bandoeng 1941: 102) karena ”nilai-nilai pedagogi yang telah diperoleh bersifat universal” (HIK-Jogjakarta 2002: 8–9). Oleh karena itu, jika melihat kembali ke alam kolonial, pendidikan yang berlangsung pada masa itu telah memberikan fondasi yang solid bagi perkembangan anak didik, antara lain karena modal model dan proses pendidikan guru yang baik, sekalipun berbagai

kepentingan memengaruhi arah kebijakan yang menghasilkan instrumentasi dan penetapan tujuan pragmatik pendidikan.

Setelah proklamasi kemerdekaan 1945, Indonesia kekurangan guru karena kebutuhan akan guru meningkat dan, di sisi lain, banyak guru dari masa kolonial ”hilang” dari sekolah akibat perang (Departement Economische Zaken 1948). Tujuan pendidikan di alam Indonesia merdeka dirumuskan secara sederhana sebagai ”membentuk warga negara demokratis dan berperilaku baik yang bertanggung jawab terhadap kesejahteraan masyarakat dan bangsa” (Yamin 1954: 4). Untuk mencapai tujuan itu, pemerintah menempatkan guru sebagai kunci yang ”dengan penghargaan yang tepat dari masyarakat akan membentuk karakter generasi muda Indonesia” (Yamin 1954: 6). Bermodalkan kemauan politik yang kuat, pemerintah pascakolonial di Indonesia tampak siap membangun sistem pendidikan nasional melalui penghargaan terhadap guru dan perannya sebagai agen otonom kunci yang dihormati bagi perubahan. Untuk memulai implementasi gagasan tersebut, pada 1950-an, misalnya, pemerintah mengirimkan sejumlah calon guru untuk mengikuti pendidikan lanjutan di Amerika Serikat (Fagan 1984).

Meski demikian, ideologi nasionalis pada praktiknya membatasi pemerintah dari upaya mencapai hasil yang diharapkan dalam implementasi kebijakan pendidikan tersebut (Reid 1974). Dorongan kuat yang berkembang pada 1950-an adalah untuk membangun sistem pendidikan yang otonom dan merdeka, yaitu sistem pendidikan yang sedapat mungkin terbebas dari bayang-bayang politik kolonial. Kembali mengutip Furnivall (1943: 131), para nasionalis berangsur-angsur menjadi khawatir dan ragu untuk mendirikan sekolah sendiri

yang diidealkan karena ketiadaan rujukan model pendidikan skolastik di luar model sekolah-sekolah kolonial. Dumassy (1980) mengatakan bahwa pendidikan Barat mendorong upaya kaum nasionalis untuk menciptakan "tipe pribumi" dari pendidikan modern di masa Indonesia merdeka. Menariknya, bukan kaum elit tradisional atau kaum bangsawan melainkan justru para elit hasil didikan Belanda yang mendorong penciptaan model pendidikan Indonesia merdeka yang terbebas dari pengaruh Belanda dan pengaruh Jepang (Reid 1974: 3). Jadi, pada awal era Indonesia merdeka pemerintah memiliki kesempatan dan kekuasaan politis untuk menghasilkan guru yang kompeten melalui model pendidikan guru baru yang diidealkan, namun secara keseluruhan pemerintah gagal memanfaatkan kesempatan tersebut. Instrumentasi guru dan pendidikan guru yang pernah menjadi ciri-ciri kebijakan pendidikan kolonial masih teridentifikasi pada praktik pendidikan pasca-kemerdekaan dan dikendalikan oleh kepentingan ideologis kaum elit baru. Puncak dari instrumentasi pendidikan pada awal masa kemerdekaan adalah konflik ideologis kurun 1960-an yang menghancurleburkan banyak fondasi penting bangunan pendidikan nasional. Puncak instrumentasi ini tampaknya tidak pernah menemui jalan turun jika diingat bahwa pola perumusan kebijakan pendidikan pada era Orde Baru sangat kental dengan muatan dogmatis dan ideologisasi dasar negara Pancasila yang dimanfaatkan untuk menyamarkan kepentingan politik penguasa.

Uraian ini menegaskan bahwa meskipun arah yang hendak dituju dalam kebijakan dan praktik pendidikan telah berubah dari masa kolonial ke masa pascakolonial, struktur dasar dan posisi politik guru dan pendidikan guru tetap tidak berubah. Guru

dipandang oleh pemerintah sebagai agen yang dapat dikontrol bagi proses modernisasi di dalam perspektif tertentu sesuai kepentingan penguasa. Dalam arti itu, pendidikan guru bermakna strategis di mata pemerintah. Sementara itu, fakta bahwa guru pada masa kolonial dan pascakolonial mengembangkan sikap kritis dan merupakan kekuatan pendorong perubahan melawan instrumentasi menunjukkan kekeliruan asumsi pemerintah bahwa guru adalah agen yang dapat dikontrol.

Melalui proses pendidikan yang diperoleh, guru Indonesia mengembangkan sikap otonomi dan semangat progresif. Sikap dan semangat tersebut dikembangkan dalam cara berpikir holistik yang hanya mungkin terjadi lantaran berkenalan dengan prinsip-prinsip dalam kritik ideologi. Menurut para pengembang teori pedagogi kritis (misalnya Freire dan Romos 1970; Giroux 2000), kritik ideologi dapat menghapus "kesadaran palsu" dan mendorong individu dan kelompok untuk mengkritik dan melawan rezim penindas. Atau, seperti kata Marcuse (1972), tidak ada perubahan sosial yang terjadi tanpa didorong oleh kemunculan rasionalitas baru dan sensitivitas individu-individu atas kondisi sekelilingnya. Singkatnya, tidak ada perubahan sosial tanpa perubahan radikal di dalam individu sebagai pribadi yang berpikir.

PENUTUP

Instrumentasi pendidikan, antara lain melalui perumusan kebijakan pendidikan yang sarat kepentingan politis kelompok, dapat diamati pada kebijakan pendidikan pada masa kolonial ataupun para era Indonesia merdeka. Secara khusus, pendidikan guru menghadapi persoalan akut berupa keterputusan penanganan isu-isu

hulu dan hilir dalam kebijakan strategis dan praktiknya. Sementara isu-isu hulu, misalnya tentang profil kompetensi guru, dirumuskan secara sangat ideal dan dibayangkan sebagai paket visioner dengan perspektif "resistensi," isu-isu hilir justru ditangani parsial dan cenderung terjebak pada perkara yang berperspektif "dominasi." Oleh karena itu tidak mengherankan jika terjadi ambivalensi: tujuan pendidikan guru dikaitkan dengan pendidikan karakter, penguatan jati diri bangsa, demokratisasi (isu-isu hulu), tetapi pada tingkat bawah, yaitu pada kebijakan strategis dan implementasinya, dinamika harian proses pendidikan guru diokupasi oleh perkara-perkara administrasi sertifikasi, tunjangan profesi, peningkatan kesejahteraan, dan perkara lain yang sangat hiruk-pikuk.

Secara substansi terkait muatan pendidikan guru, hal penting yang harus dilakukan sekarang adalah memanfaatkan kembali kompetensi khas yang telah dimiliki para lulusan FKIP/IKIP—*vis a vis* kompetensi para sarjana non-keguruan—dalam proses pembentukan guru-guru profesional. Sekalipun pendidikan di FKIP telah menjadi semakin kuat dalam tekanan pada ilmu non-keguruan setelah konversi IKIP ke universitas, namun para sarjana lulusan FKIP relatif lebih dalam menggeluti ilmu-ilmu keguruan dibandingkan sarjana non-keguruan yang telah mengikuti pendidikan profesi guru sekalipun (Suwignyo 2004; 2006a; 2009b). Oleh karena itu, rangkaian seleksi menjadi guru bagi sarjana lulusan FKIP/IKIP seharusnya dibuat lebih ringkas, misalnya langsung melalui

percobaan mengajar selama satu tahun.

Selain itu, meski berbagai upaya meningkatkan profesionalitas guru telah dilakukan sesuai dengan amanat UUGD—misalnya pemerintah telah membuka dan mengundang pengajuan proposal pendirian program Strata 2 Pendidikan Guru—belum terdengar pemikiran dan langkah untuk mengakreditasi aneka program profesionalisasi guru itu. Belum terdengar ada mekanisme, pola ataupun standar khusus akreditasi yang akan diterapkan atas program pendidikan profesi guru. Sama sekali tidak ada akreditasi khusus atas universitas bekas IKIP untuk mengevaluasi sejauh mana konversi IKIP ke universitas telah meluaskan dan menaikkan kompetensi keilmuan para mahasiswa FKIP di lingkungan universitas sebagaimana dulu (lebih dari sepuluh tahun lalu) telah dijanjikan. Ataukah konversi itu ternyata justru menghapus pendidikan khusus calon guru?

Belum diperoleh gambaran bagaimana program Strata 2 Pendidikan Guru akan diakreditasi: akan mengikuti pola akreditasi program-program non-keguruan atau dibuat standar khusus mengingat spesifiknya bidang studi. Juga belum tampak akreditasi atas program sertifikasi guru (dan dosen) yang telah dijalankan menyusul pemberlakuan UUGD 2005. Seperti telah disinggung, hingga kini hiruk-pikuk implementasi UUGD masih berpusar pada hal-hal proses sertifikasi guru, pemberian tunjangan profesi, aneka persoalan teknis yang menyertainya. Tetapi sertifikasi hanyalah satu tahap profesionalisasi guru, dan proses sertifikasi itu seharusnya juga diakreditasi!

DAFTAR ACUAN

Boone, A. (1996), "Onderwijs en opvoeding in Nederlandse Koloniën 1595–1975,"

Pedagogische Tijdschrift, 21, No. 2 (87–92).
 Buchori, Mochtar (2007), *Evolusi Pendidikan di Indonesia: Dari Kweekschool Sampai ke IKIP 1852–1998*. Yogyakarta: Insist Press.

- (t.t.), "Pendidikan Guru dalam Lintasan Sejarah: Mencari Format Pendidikan Guru Indonesia untuk Masa Depan," makalah tidak diterbitkan.
- Caughlan, Samantha (2005), "Considering Pastoral Power: A Commentary on Aaron Schutz's 'Rethinking Domination and Resistance: Challenging Postmodernism'," http://www.aera.net/uploadedFiles/Publications/Journals/Educational_Researcher/3402/3402_Caughlan.pdf, diunduh 9 Maret 2009.
- Departement Economische Zaken (1948), *Statistiek van het Onderwijs*. Batavia: Landsdrukkerij.
- Dhont, Frank (2005), *Nasionalisme Baru Intelektual Indonesia Tahun 1920an*. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press.
- Dumassy, E. (1980), "Van guru tot schoolmeester: Ontwikkelingen in het Indonesische onderwijs tot 1942," *Intermediair: Informatie voor Leidinggevende Functionarissen*, Vol. 16, No. 6, Februari (53–63).
- Fagan, E. R. (1984), "Indonesia's Teacher Education," *Asia Pacific Community*, No. 23, Winter (86–95).
- Fernandes, Joao Viegas (1988), "From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance," *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 9, No. 2 (169–80).
- Freire, P. dan M. B. Romos (1970), *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Furnivall, J. S. (1939), *Netherlands India: A Study of Plural Economy*. Cambridge: University Press.
- (1948), *Colonial Policy and Practice: A Comparative Study of Burma and Netherlands India*. Cambridge: University Press.
- Furnivall, J. S. dan B. Lasker (1943), *Educational Progress in Southeast Asia*. New York: Pacific Relation.
- Giroux, Henry A. (2000), *Pedagogy of the Depressed: Beyond the New Politics of Cynicism*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- (1980), "Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of Educational Reproduction and Transformation," *Curriculum Inquiry*, Vol. 10, No. 2, Autumn (225–47).
- (1981), "Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform," *Interchange*, Vol. 12, No. 2-3 (3–25).
- (2003), "Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a Critical Theory of Educational Struggle," *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 35, No. 1 (5–16).
- Groeneboer, Kees (1993), *Weg tot het Westen: Het Nederlands voor Indie 1600–1950*. Leiden: KITLV.
- Hean, G. Y. (1976), *The Training of Teachers in Singapore, 1870–1940*. Singapura: Institute of Humanities and Social Sciences, Nanyang University.
- HIK-Bandung (1941), *Gedenkboek 1866–1941*. Batavia: Volkslectuur.
- HIK-Batavia (1913, 1917, 1920–23), *Verslagen van het eindexamen*. Batavia: Landsdrukkerij.
- HIK-Boekittinggi (1908), *Gedenkboek*. Arnhem: Drukkerij G. J. Thieme.
- HIK-Poerworedjo (1918, 1919), *Verslagen van het eindexamen*. Batavia: Landsdrukkerij.
- HIK-Jogja dalam Kenangan 75 Tahun (2002), editor U. S. Noor, dkk. Jakarta: Sentrasarana Adcomindo.
- Indratno, Ferry T. (2006), "Permasalahan Pendidikan Dasar Katolik di Indonesia," dalam Y. Sari Jatmiko dan Ferry T. Indratno (ed.), *Pendidikan Multikultural yang Berkeadilan Sosial*. Yogyakarta: Yayasan DED & KZE/Misereor (223–34).
- Hoy Kee, F.W. dan P. C. Min Phang (1975), *The Changing Pattern of Teacher Education in Malaysia*. Kuala Lumpur: Heinemann.
- Kocklemans, Joseph J. (ed.) (1990), *Interdisciplinarity and Higher Education*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Kroeskamp, H. (1974), *Early Schoolmasters in a Developing Country*. Assen: Van Gorcum & Co.
- Kromsigt, S. (1924), "Apakah jang Dapat Dikerdjakan dalam Sekolah oentoek Mendidik Moerid itoe Soepaja Djadi 'Staatsburger' jang Bai," 3rd Education Congress. Weltevreden, 29 September–2 Oktober.
- Labaree, David F. (1986), "Curriculum, Credentials, and the Middle Class: A Case Study of a Nineteenth-Century High School," *Sociology of Education*, Vol. 59, No. 1, Januari (42–57).
- Lelyveld, J. (1996), "Koloniale pedagogiek in Ned.-Indië," *Pedagogische Tijdschrift*, 21, No. 2 (101–14).
- London, Norrel A. (2002), "Curriculum and Pedagogy in the Development of Colonial

- Imagination: A Case Study,” *Pedagogy, Culture and Society*, Vol. 10, No. 1 (96–121).
- Marcuse, H. (1972), *Counterrevolution and Revolt* [data penerbitan tidak lengkap].
- Morris, P. dan J. Williamson (ed.) (2000), *Teacher Education in the Asia-Pacific Region: A Comparative Study*. New York: Falmer Press.
- Mulder, Niels (2000), *Individu, Masyarakat dan Sejarah: Kajian Kritis Buku-buku Pelajaran Sekolah di Indonesia*. Yogyakarta: Kanisius.
- Ramos, P. G. (1976), ”The Philippines,” dalam Francis Wong (ed.), *Teacher Education in ASEAN* (112–29).
- Reid, Anthony (1974), *Indonesian National Revolution 1945–1950*. London: Longman Publishing Group.
- Schutz, Aaron (2004), ”Rethinking Domination and Resistance: Challenging Postmodernism,” *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 1 (15–23).
- Simbolon, Parakitri T. (2006), *Menjadi Indonesia*. Jakarta: Penerbit Kompas.
- Soenarta, Nakoela (2004), ”Biaya Pendidikan di Indonesia. Perbandingan pada Zaman Kolonial Belanda dan NKRI,” *Kompas*, 5 Agustus.
- Suwignyo, Agus (2009a), ”Sertifikasi Guru, Kapitalisasi Pendidikan dan Kebingungan Kita,” dalam Sugeng Riadi, dkk. (peny.), *Pendidikan Guru di Indonesia: Persembahan untuk Prof. Dr. Malik Fajar*. Jakarta: Uhamka Press.
- (2004), ”Menagih Janji Universitas Bekas IKIP,” *Kompas*, 26 Januari.
- (2006a), ”Akreditasi Program Pendidikan dan Sertifikasi Guru,” *Kompas*, 3 Februari.
- (2006b), ”Meratapi Bekas IKIP?” *Kompas*, 2 Maret.
- (2007), ”In-Between Domination and Resistance, and Still More: Dialectics in Teacher Education History in Indonesia, 1900s–1920s,” makalah *The 5th International Convention of Asia’s Scholars*. Kuala Lumpur: 2–5 Agustus.
- (2009b), ”Ilmuwan yang Guru, Masihkah Diperjuangkan?” *Kompas*, 25 November.
- (2011), ”Problematika Hulu-Hilir Pendidikan Guru: In Memoriam Prof. Mochtar Buchori,” makalah *Diskusi Panel Refleksi Pemikiran Prof. Dr. Mochtar Buchori: Menjadi Bangsa yang Belajar*, Lembaga Ilmu Pengetahuan Indonesia. Jakarta, 23 November.
- van Lith, F. (1924), ”Wat kan gedaan worden om de opvoedkundige waarde van het onderwijs voor het Indiese kind te verhogen,” *3rd Education Congress*. Weltevreden, 29 September–2 Oktober.
- Vickers, Adrian (2004), ”The Classics in Indonesian Studies: J. S. Furnivall’s Netherlands India,” makalah *The 15th Biennial Conference of the Asian Studies Association of Australia*. Canberra, 29 June–2 Juli.
- Wong, Francis (ed.) (1976), *Teacher Education in ASEAN*. Kuala Lumpur: Heinemann.
- Yamin, Muhammad (1954), ”Pidato Kebudayaan,” *Kongres Kebudayaan, Solo, Jawa Tengah*.
- Wawancara
Wawancara dengan Mochtar Buchori, Jakarta, Juli 2005; Agustus 2006; Yogyakarta, Agustus 2010.
-

Pendekatan Sejarah Global dalam Usaha Memahami Karakter Bangsa

TYSON TIRTA

*Sejarawan, Penulis Lepas
tysontirta@gmail.com*

ABSTRAK Dalam era globalisasi, identitas nasional perlu dipahami sebagai karakter utama yang menjadi ciri khas sebuah negara. Faktor yang paling utama dalam memahami proses “menjadi Indonesia” adalah melalui pendidikan karakter. Esai ini mendiskusikan pendekatan global dalam ilmu sejarah yang sesuai dengan kebutuhan dunia modern. Meninjau kembali karya sejarah, peristiwa penting dalam sejarah dunia dan kearifan lokal bisa menjadi salah satu cara terbaik untuk memahami Indonesia di masa depan. Pemahaman mengenai pendekatan global di dunia Barat merupakan hal utama untuk menentukan metode pendidikan yang sesuai dengan dunia modern. Lebih lanjut, pendekatan yang menuntut metode perbandingan dan inter-konektivitas antara Indonesia dengan dunia luar akan membuka pengertian mengenai konstelasi politik dunia melalui perspektif Indonesia. Esai ini sekaligus memperlihatkan bahwa dunia pendidikan di masa awal dan pengaruh asing telah turut membentuk formasi awal Indonesia modern.

KATA KUNCI modernitas, globalisasi, komunikasi, pendidikan, karakter.

ABSTRACT In the era of globalisation, national identity could be reinterpreted as the basic characteristic of the state. The most important part of “being Indonesia” as a long-time process has its own path through knowledge and character building. This essay discusses global approach of history, which conforms to the need of modern day world societies. Reobserving literature and main events in world history, reflecting some historical experiences, together with local culture, idea and wisdom will be a useful source of understanding Indonesian present and future. Knowledge of the early global approach in the Western World is essential to understand the forms of wider educational method that is suitable for the modern era. Moreover, this global approach, which is using many forms of historical comparison and connection between Indonesia and the world will define political constellation through Indonesian perspective of the early 21st century world. Yet, this essay detects that the outset of national education and foreign influences somehow shaped the formation of early modern Indonesia.

KEYWORDS modernity, globalisation, communication, education, character.

Tepat ketika Uni Soviet kehilangan dominasinya, konstelasi politik dunia pasca-Perang Dunia II berubah. Era 1990-an menandai suatu tonggak sejarah penting lahirnya kapitalisme modern. Momentum itu juga sekaligus menjadi titik tolak sebuah era baru yakni globalisasi modern. Wacana pendidikan dunia mulai menganggap serius terminologi “global” sebagai pendekatan baru dalam ilmu sosial. Beruntung, kesadaran para ilmuwan sosial terhadap fenomena globalisasi baru ini telah muncul jauh sebelum runtuhnya kekuatan Soviet. Konsep *cosmopolitan order*, yang diangkat oleh filsuf Jerman Immanuel Kant pada abad ke-18 telah menunjukkan adanya kesadaran itu. Dalam ilmu sejarah, benih kesadaran terhadap analisis global juga direspon dengan serius oleh Arnold Toynbee yang memandang soal senjata atom memiliki potensi signifikan yang sanggup mengubah “wajah” peradaban. Nelson Goodman, menulis naskah lengkap soal “pemetaan dunia” yang barangkali tak ia sadari sendiri bahwa tulisannya itu menjadi salah satu karya awal yang menggunakan konsep dunia sebagai latar geografisnya (Goodman 1988). Namun, mereka belum memusatkan penelitian pada wacana mengenai konsepsi pendekatan global dalam analisis sejarah, sesuatu yang baru menjadi kenyataan dalam sekitar 30 tahun terakhir.

Salah satu indikator paling sederhana yang memperlihatkan bagaimana sebuah bangsa memandang sejarahnya sendiri adalah melalui jenis literatur seperti apa yang mendominasi toko buku ataupun perpustakaan utamanya. Dari perpustakaan pusat maupun lokal, cara sebuah bangsa mengartikan identitasnya bisa dielaborasi sesuai dengan semangat zaman yang tentunya terus berubah seiring waktu. Dari sini sekaligus bisa dilihat jenis nilai sejarah

seperti apa yang hendak diwariskan bangsa itu dari generasi yang satu ke generasi berikutnya. Esai ini membahas tentang kemunculan wacana kesejarahan utama termasuk dalam dunia pendidikan yang kemudian memengaruhi pemahaman sejarah yang berkembang dari satu generasi ke generasi berikutnya di Indonesia. Dengan mencoba memahami pendekatan global dalam ilmu sejarah, esai ini ingin melihat karakter seperti apa yang muncul dari proses keindonesiaan yang dibentuk, diubah, disempurnakan, dicerna, dan dirasakan oleh bangsa ini sejak proklamasi sampai bertahun-tahun setelahnya sehingga pada era globalisasi, masyarakat sanggup memahami dirinya sendiri dan posisinya dalam peradaban modern.

SEKITAR PENDEKATAN SEJARAH GLOBAL

Modernisasi, dengan berbagai indikator yang telah lebih dulu mulai menjadi pusat perhatian para ilmuwan sosial, tampaknya telah termanifestasikan dengan lugas pada pengujung era 1980-an. Setiap generasi memang punya cara pandangnya sendiri mengenai keadaan dunia. Sesuai dengan formulasi Voltaire, *l'esprit du temps*, ‘The Age of Spirit’, generasi ilmuwan pada era modern pun punya argumentasinya sendiri. Khusus pada era ini, karya-karya ilmuwan Barat memang punya spirit “global.” Jürgen Habermas mulai menuliskan gejala ini dengan pemikirannya soal potensi globalisasi. Kemudian, memasuki dekade baru tanggapan akademik mengenai konsepsi dunia baru semakin mengarah pada pendekatan global dalam analisisnya. Bruze Mazlish dan Ralph Buultjens telah memulai usaha itu dengan menerbitkan kumpulan tulisan *Conceptualizing Global*

History (1993); Tae Chang Kim menulis soal *Toward a New Theory of Value for the Global Age*; Michael Geyer dan Charles Bright menulis artikel untuk jurnal dengan tema *World History in a Global Age* (1995); Wolf Schafer menulis *The Global Ages* (1995); Olavi Falt menambah historiografi global dengan karyanya *Global History, Cultural Encounters, and Images* (1997). Selanjutnya, ketika menulis naskah soal tema ini, Martin Albrow mengakui bahwa para penulis generasinya telah mengarah kepada pendekatan global meskipun mereka tidak saling berkomunikasi secara langsung dalam prosesnya (Albrow 2007).

Dalam era modern, urgensi pendekatan sejarah global setidaknya dipengaruhi oleh empat hal utama. Pertama, tumbuh dan berkembangnya minat terhadap proses global yang dipicu oleh berakhirnya Perang Dingin dan peristiwa 11 September 2001. Kedua, munculnya fenomena globalisasi serta kebutuhan untuk memahaminya melalui analisis sejarah. Ketiga, adanya kebutuhan untuk menanggapi tantangan sosial dan usaha untuk menginklusi persepektif kesejarahan yang lebih luas daripada sekadar sejarah nasional. Terakhir, adanya dorongan revolusi komunikasi pada dekade 1990, yang juga terkandung di dalamnya revolusi kecil di bidang transportasi yang membuat narasi sejarah lebih kaya, bervariasi, dan kerap saling bertumpuk.

Pada era 1990-an, terminologi “globalisasi” telah banyak mempengaruhi pola pikir para ilmuwan sosial. Akan tetapi, istilah itu bukanlah sesuatu yang benar-benar baru. Immanuel Wallerstein menyampaikan kritiknya terhadap diskursus globalisasi yang baginya merupakan kekeliruan fatal dalam usaha memahami realitas (Wallerstein 2000). Baginya, era itu adalah sebuah era transisi ketika glo-

balisasi telah lebih dulu menciptakan arenanya. Baginya, pandangan ini didukung oleh kenyataan bahwa sistem kapitalisme dunia saat itu sedang menghadapi sebuah kebutuhan untuk alternatif perubahan yang belum jelas formasinya. Kekeliruan para ilmuwan sosial terletak pada pemahaman mereka bahwa transisi ini sedang menuju ke arah globalisasi ekonomi.

Demikianlah pendekatan global lahir pada generasi itu. Pendekatan ini telah membuat sejarah akademik dalam beberapa dekade terakhir mengalami transformasi besar. Secara umum, dalam ilmu sejarah ada tiga kategorisasi besar dalam pendekatan ini. Pertama, sebagai sejarah tentang segala hal (*history of everything*); kedua, sebagai sejarah konektivitas (*history of connections*); dan yang ketiga, sebagai sejarah integrasi (*history based on the concept of integrations*). Tiga variasi ini memiliki model analisis masing-masing.

History of everything punya cara pandang yang paling luas; mencakup segala hal yang berkaitan dengan peradaban manusia. Karya David Christian mengenai *Big History* merupakan contoh yang sangat representatif. Karya ini mendasari pandangan sejarah yang linear dari awal mula teori *big bang* sampai peradaban yang dikenal hari ini. Oleh karena itu, narasi sejarah baginya dimulai ketika bumi mulai terbentuk. Dari situ muncul kehidupan dan awal mula kehidupan menjadi titik tolak sejarah. Otomatis, analisis Christian menuntut adanya pendekatan interdisiplin. Tak ada lagi pemisahan kaku antara ilmu sejarah dan bidang-bidang ilmu lain karena semua saling membangun untuk melengkapi skema besar pelbagai fenomena dunia.

History of connections menawarkan gagasan yang agak lain. Konsep turunan dari *transnational history* menjadi landasann-

ya. Dengan pertimbangan bahwa di antara bangsa-bangsa terjadi kaitan yang membuat mereka saling memengaruhi dalam proses menuju sesuatu, narasi sejarah diisi oleh warna yang berbeda. Ketika institusi pendidikan di Indonesia, misalnya, menekankan pentingnya kesadaran sejarah nasional, konsep *transnational history* mempertimbangkan perlunya kesadaran konektivitas. Tak ada sejarah bangsa atau negara yang tak terkait dengan sejarah bangsa/negara lainnya. Narasi konfrontasi Indonesia versus Malaysia dalam sejarah modern adalah contoh perlunya pendekatan global dalam wujud ini. Hingga kini, publikasi umum mengenai tema ini sebenarnya telah melandaskan analisisnya dengan kaidah-kaidah transnasional, tetapi para ahli sejarah hubungan Indonesia–Malaysia tampaknya kurang menganggap penting pendekatan sejarah global. Dalam analisis historis yang mereka angkat, sejarah kedua negara yang berkonfrontasi ini dibuat seakan-akan terpisah satu sama lainnya. Pendekatan global menawarkan alternatif lain bahwa konfrontasi ditempatkan “hanya” sebagai bagian dari sejarah bersama (*grand narrative*) yang, oleh karena itu, tidak lagi sebagai perseteruan, atau sebuah sejarah “usaha mencari penyelesaian damai” melainkan sebagai proses menuju skema besar, atau perwujudan konstelasi tertentu yang lain daripada masa lalu kedua *nation* itu.

Terakhir, variasi berdasarkan konsep integrasi (*history based on the concept of integration*). Variasi pendekatan ini mendorong analisis sejarah yang berlandaskan pemahaman bahwa dunia merupakan satu entitas besar yang utuh, tak terpilah. Dalam karyanya *Ways of Worldmaking* (1978), Nelson Goodman mendiskusikan pentingnya semiotika dan aspek-aspek lain yang membentuk wajah dunia yang

dikenal pada masanya. Analisis ini mengacu pada pendekatan global atas keadaan dunia. Baginya, perspektif sejarah global dan integrasi saling memengaruhi dan tidak terpisahkan dalam konsep sejarah pemikiran dan pembentukan dunia. Sebagai konsep filosofis, Goodman mengingatkan bahwa manusia memiliki caranya sendiri dalam memahami dunia secara simbolis. Pendekatan ini terkait erat dengan analisis sejarah yang total, merangkum di dalamnya berbagai dimensi seperti waktu, ruang, dan wilayah geografis. Semua aspek ini dikombinasikan dalam analisis. Proses transformasi dari masa lalu ke masa kini dan seterusnya ditempatkan sebagai suatu perjalanan yang diisi oleh berbagai fenomena; revolusi, perang dunia, perkembangan komunikasi, transportasi, dan lain sebagainya, membuat berbagai kebudayaan dan tradisi dunia saling mempengaruhi satu sama lain.

Dengan segala gairah barunya, pendekatan global punya masalahnya sendiri. Pada awalnya, tantangan datang dari konsepsi. Walaupun telah banyak karya sejarah dengan pendekatan ini, konsepsi utama tentang *global history* belum menunjukkan kepastian. Elemen-elemen dasarnya telah dibedah namun apakah yang dimaksud dengan *global history* masih sangat problematis. Hal itu berkaitan dengan permasalahan lain, yaitu pemaknaan yang berbeda mengenai bagaimana memori sejarah mengalami transformasi yang dipicu oleh berbagai fenomena besar. Sederhananya, cara orang memberikan makna terhadap memori masa lalu membuat pendekatan global memiliki banyak aspek yang perlu dipertimbangkan dalam mencari konsepsi baku. Permasalahan konsepsi ini bahkan lebih jauh sampai kepada pertanyaan apakah *global history* itu sebuah pendekatan, tema, ataukah sebuah batasan. Untuk menjawab

pertanyaan itu, para ahli punya pandangan sendiri. Yang pasti, jika dibandingkan dengan cabang-cabang ilmu sosial lain di dunia, ilmu sejarah agak lambat menanggapi kebutuhan dan tantangan globalisasi.

Lambatnya respon ilmu sejarah terhadap globalisasi justru melahirkan turunan lain dari kebingungan mengenai konsepsi; telah terjadi pengaruh dari cabang-cabang ilmu sosial lain yang turut membentuk ide, titik tolak tertentu dalam pemaknaan terhadap *global history*. Permasalahan ini sesungguhnya akan menentukan bagaimana orang memahami masa kini, yang merupakan perwujudan, pembentukan isi dari masa lalu (dialektika sejarah). Ini juga bukan hal baru, mengingat kesanggupan untuk memahami masa sekarang (*present time*) sangat memengaruhi cara orang memprediksi masa depan sesuai dengan kaidah kesejarahan yang umum. Dengan segala aspeknya itu, juga perkembangan dunia yang telah memasuki era globalisasi, *global history* tampaknya bukanlah sebuah *genre* baru dalam historiografi, melainkan sebuah pendekatan baru yang memungkinkan terwujudnya suatu pemahaman modern mengenai sejarah.

WACANA PENDIDIKAN DAN IDE TENTANG KEINDONESIAAN

Sebagai ilmu sosial, sejarah mempelajari relasi individu terhadap masyarakat. Individu memproses pendidikan dan pengetahuan, mengolahnya secara sadar, dan menafsirkannya dalam kehidupan sehari-hari. Kumpulan individu ini membentuk suatu masyarakat dan menjadi elemen sebuah peradaban. Kontribusi individu terhadap masyarakatnya bergantung pada kemampuannya mengaitkan pengetahuan dengan perannya dalam masyarakat sehingga wu-

jud sebuah peradaban dibentuk langsung oleh seberapa jauh kumpulan individu sanggup mengerti bagaimana menempatkan diri dan potensi dalam masyarakatnya.

Dalam tahap itu, pendidikan dasar dan menengah menjadi penting. Pemahaman generasi muda akan sejarah bangsanya merupakan kunci utama untuk perkembangan sebuah bangsa pada masa depan. Pada era modern, frase terkenal dari filsuf Spanyol George Santayana, “those who cannot learn from history are doomed to repeat it” masih sangat relevan. Kegagalan generasi muda sebuah bangsa untuk memahami perkembangan sejarahnya kerap menandai kegagalan bangsa itu untuk menghadapi masa depannya (Santayana 2011). Dalam satu bagian bukunya, Santayana menilai pentingnya *reason* sebagai dasar tindakan manusia. *Reason* sebagai dasar peran manusia dalam hidup sosialnya tak pernah lepas dari nilai logika dan pemaknaan manusia akan situasi sosial tempat hidupnya. Dengan kata lain, tindakan manusia sebagai agen sejarah terutama dibentuk oleh lingkungan sosialnya yang memungkinkan individu menjadi agen perubahan. Oleh karena itu juga ada anasir kebangsaan yang menyebutkan bahwa bangsa yang besar adalah bangsa yang menghargai sejarahnya. Masyarakat paham bagaimana pendidikan sejarah merupakan salah satu kunci utama dalam perkembangan peradaban.

Dibandingkan dengan peradaban bangsa-bangsa Eropa, Indonesia sebagai bangsa masih merupakan sebuah entitas yang sangat muda. Kata “Indonesia” baru pertama kali muncul dalam literatur pada 1850 ketika seorang sarjana Inggris George Samuel Windsor Earl sedang berupaya mencari istilah etnografis untuk cabang ras Polinesia yang menghuni Kepulauan Hindia (Elson 2009). Meski demikian, alasan etnografis ini

rupanya belum cukup tepat untuk dijadikan nama. Baru setelah James Logan menggunakan rasionalisasi geografis, nama Indonesia digunakan. Demikianlah, sebagai sebuah gagasan, Indonesia telah mengalami proses yang cukup dinamis. Akan halnya ide bernegara di bawah satu bendera justru baru muncul puluhan tahun setelahnya.

Dalam wilayah kajian seni lukis, misalnya, proses mengindonesia sering digambarkan oleh para pelukis realis Indonesia seperti S. Soedjojono dan Basuki Abdullah. Karya mereka yang banyak memuat gambaran situasi alam dan manusia Indonesia tampak menjadi lukisan seperti apa bentuk imajinasi keindonesiaan yang tampak secara visual. Ketika pendidikan seni di tingkat menengah mengangkat karya mereka yang berasal dari imajinasi mereka tentang penggambaran budaya Jawa, imajinasi tentang Indonesia, kepada peser-

ruang yang luas bagi penggambaran manusia dan kebudayaan Indonesia versi Jawa.

Selain identitas kebudayaan, secara historis identitas politik Indonesia juga dibentuk oleh proses yang berpusat pada sistem politik Jawa. Identitas ini berkembang dari model Jawa kolonial yang telah lebih dulu muncul sebagai entitas politik. Perkembangan identitas nasional yang bermula dari Jawa inilah yang kemudian secara historis melahirkan negara yang memiliki sifat-sifat utama yang didasarkan oleh pengalaman Jawa. Oleh karena itu, berbagai peristiwa yang cakupannya nasional sepanjang sejarah Indonesia merdeka pun menjadi rangkaian peristiwa yang cenderung dimaknai dengan cara-cara dan perspektif Jawa.

Dunia pendidikan yang memegang peran utama menyebarkan ide-ide keindonesiaan itu sejak awal justru dibentuk dan dirancang sedemikian rupa dengan kon-



Gambar 1. Murid pribumi tahun ajaran 1919/20 Sekolah Koning Willem III di Weltevreden, Batavia. Sumber: http://collectie.wereldculturen.nl/default.aspx?idx=ALL&field=*&search=60025980

ta didik terbentuk sebagaimana karya seni tersebut. Hal ini memperlihatkan bahwa secara umum, pendidikan sejarah, khususnya sejarah seni rupa, telah memberikan

sepsi pendidikan Barat. Pendidikan bahasa Belanda, misalnya, menjadi pintu masuk utama bagi kaum pribumi kala itu untuk memahami perkembangan ilmu pengeta-

huan. Sementara itu, bahasa sebagai alat komunikasi sangat erat kaitannya dengan perkembangan logika dan pola pikir manusia. Dengan demikian ide-ide awal

nar peduli terhadap perkembangan pendidikan pada era Politik Etis pada awal abad ke-20. Pada masa awalnya, hanya sekitar 1600 peserta didik pribumi mengenyam

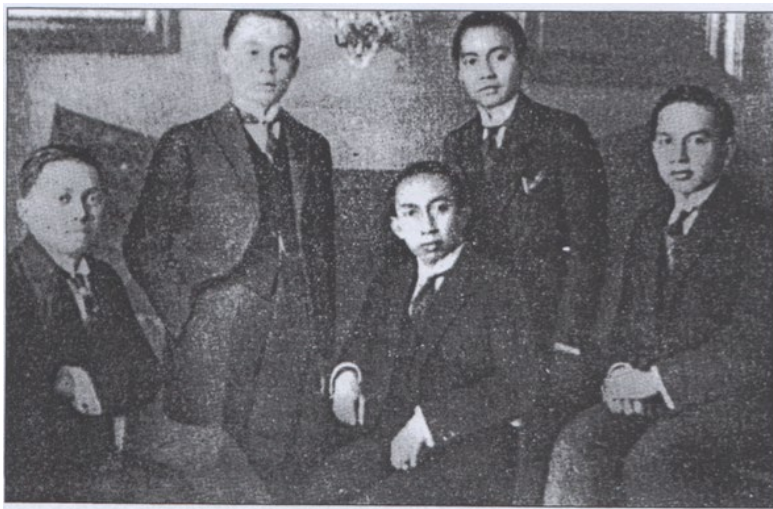


Gambar 2. Guru dan murid di sebuah sekolah di Bogor (1920).
Sumber: Reid (2011).

kaum pribumi mengenai nasionalisme, kebangsaan, dan lain-lain kala itu memang berawal dari kolonialisme. Padahal, pemerintah kolonial Belanda baru benar-benar

pedidikan dasar, dan baru pada 1930 jumlah mereka mencapai 60.000 siswa.

Berjalan seiring dengan dunia pendidikan, aspek religi menjadi unsur penting



Gambar 3. Para pemimpin Perhimpunan Indonesia di Belanda (1923). Sumber: Reid (2011).



Gambar 4. Nasionalisme pada masa awal kemerdekaan melahirkan semangat penolakan terhadap segala sesuatu yang “berbau” Belanda. Sumber: Reid (2011).

lain pembentuk identitas Indonesia. Snouck Hurgronje, seorang peneliti Belanda, telah mencatat pada awal abad ke-20 tentang tingginya minat orang-orang dari Hindia yang melakukan perjalanan panjang berbahaya untuk memenuhi kewajiban keagamaan di Mekah. Perjalanan religi itu sekaligus membuka wawasan mereka mengenai dunia Timur Tengah dan pengetahuan tentang Islam. Kegiatan itu juga memperlihatkan interaksi modern awal antara dunia Timur Tengah dan masyarakat Hindia Belanda.

Pembentukan Indische Partij pada 1912 mendorong usaha meletakkan dasar filosofis untuk negara modern baru. Kesadaran berpolitik di kalangan pribumi itu menjadi tonggak permulaan usaha menyusun konsep ‘Indonesia’ secara menyeluruh. Namun, kaum pribumi berpendidikan Barat sadar bahwa pembentukan sebuah negara modern Indonesia tidaklah dibangun atas kekuatan solidaritas etnis atau ras, agama atau faktor geografis. Pembentukan negara Indonesia modern terjadi dari kesadaran atas pengalaman sejarah bersama di Jawa.

Dalam penulisan sejarah nasional dapat dipetik pelajaran bahwa konsepsi tentang

keindonesiaan itu memang mulai muncul di kalangan pribumi berpendidikan Barat. Hal itu terjadi karena memang merekalah yang memiliki akses kepada sumber-sumber ilmu pengetahuan modern. Mohammad Hatta, proklamator dan wakil presiden pertama Indonesia, melancarkan kritik pertamanya pada 1928 terhadap corak pendidikan yang ia terima di negerinya sendiri. Kala itu, sebagai ketua Perhimpunan Indonesia, Hatta mengecam pelajaran sejarah di sekolah-sekolah pemerintah (Hindia Belanda) yang cenderung mengarahkan murid untuk mengagumi tokoh-tokoh penting Eropa seperti Wilhelm Tell, Garibaldi, Mazzini, dan lain-lain. Sementara itu, sejarah Tanah Air digambarkan sebagai sejarah Hindia Belanda. Dengan logika ini, tokoh perjuangan seperti Diponegoro dengan sendirinya menjadi golongan “pemberontak” (Abdullah 2016).

Salah satu karya sejarah yang komprehensif mengenai karakter keindonesiaan yang memuat unsur pendekatan global adalah karya Anthony Reid *To Nation by Revolution* (2011). Dengan sistematis, buku ini mengajukan analogi Revolusi Prancis un-

tuk menggambarkan suasana pembangunan karakter “mengindonesia” yang memiliki semangat visioner melawan rezim lama Hindia Belanda namun tak memiliki gagasan yang pasti untuk pembentukan nasionalisme pada masa sesudahnya. Sebagai generasi yang lebih tua, Sukarno dan Hatta mempersiapkan gagasan nasionalisme yang baginya tidak dapat selesai dalam waktu yang singkat. Nasionalisme membutuhkan waktu dan pengalaman yang panjang untuk menuju bentuk yang sesuai mengingat, sebagai negara, Indonesia relatif masih sangat muda jika dibandingkan dengan sebagian besar negara Eropa Barat.

GLOBALISASI, MEMORI, HISTORIOGRAFI

Salah satu pintu masuk penting untuk memahami proses mengindonesia adalah dengan memahami detail kompleksitas internal masyarakat Jawa dan pengaruh kekuatan Barat. Terkait dengan identitas kebangsaan, para peneliti perlu menempatkan proses itu dalam konteks global, menggunakan kombinasi data sejarah, dan pandangan historis terkini. Jika tidak, bukan tidak mungkin interpretasi sejarah pada masa depan akan terus tetap menggunakan kerangka berpikir Neerlandosentris, sebuah pemahaman bangsa Belanda yang menempatkan pribumi sebagai kelompok peradaban yang lebih rendah status sosialnya.

Sejak awal abad ke-19, Jawa telah banyak mengalami persentuhan dengan dunia Barat. Tentara Inggris kemudian datang pada 1811 dan mengubah tatanan interaksi Jawa dengan dunia Barat yang sudah sejak lama dibangun oleh Belanda hingga kebangkrutan VOC pada 1799. Invasi Inggris itu secara langsung membangun suatu relasi antara Jawa dengan kekuatan Barat

yang benar-benar baru. Satu hal yang penting adalah bahwa Inggris pada masa itu merupakan kekuatan imperial yang paling utama di antara bangsa-bangsa Eropa. Ini membuat interaksi Jawa–Inggris menjadi sangat luas pengaruhnya terhadap kehidupan sosial, karena untuk pertama kalinya dalam sejarah, masyarakat Jawa harus berhadapan langsung dengan kekuatan utama Eropa yang membawa ide-ide dan konsepsi modern dari imperialisme. Masalahnya, perubahan sosial itu membawa dampak lain: Jawa yang mulai agak kerepotan dengan masalah internal harus terseret ke dalam konflik global yang lebih luas.

Demikianlah masyarakat Jawa menjadi bagian dari sejarah lahirnya dunia modern. Perkembangan sejarah modern membuktikan bahwa pemahaman identitas kebangsaan sebagian besar dibentuk oleh memori tentang masa lalu, harapan untuk masa depan, dan persepsi peradaban tentang keadaan sekarang (*present things*). Akan tetapi para peneliti kerap lupa kepada hal-hal lain yang lebih esensial daripada permasalahan metodologi kesejajaran. Adalah pendidikan sejarah dan buku-buku pelajaran sejarah yang seakan luput dari pengamatan para praktisi ilmu sejarah di Tanah Air. Seperti buku-buku pelajaran lain, buku pelajaran sejarah memerlukan sebuah landasan pemahaman sejarah Indonesia yang lebih fundamental daripada sekadar visi romantik perjalanan historis Indonesia sebagai bangsa.

Jika pembelajaran sejarah hanya terpaku pada visi romantiknya, bukan tidak mungkin pemahaman yang menjadi memori sejarah pada generasi masa depan akan menjadi sebuah memori kejayaan masa lalu dan tidak keluar dari landasan berpikir nasionalis yang sifatnya sekadar normatif. Bisa jadi, pemahaman sejenis

itu justru menghasilkan sebuah pandangan *whiggist*, sebuah pendekatan historiografis terhadap peristiwa-peristiwa pada masa lampau yang dimaknai sebagai sebuah takdir dalam wujud proses dan tahapan sejarah yang harus dilalui demi tercapainya sebuah kejayaan, kedigdayaan, ataupun dominasi tertentu (Butterfield 1965).

Untuk menghindari hal-hal seperti itulah, para sejarawan Indonesia pada masa lalu telah menyadari dan berinisiatif bahwa diperlukan sebuah usaha untuk mencari kesesuaian antara sejarah kebangsaan dengan visi nasional dalam dunia pendidikan dan keilmuan sejarah di Indonesia. Untuk keperluan itu juga maka pada 1957 mereka mengadakan Seminar Sejarah Nasional di Yogyakarta. Nilai lebih dari acara itu bisa dilihat dari peserta yang hadir yang tak hanya mereka yang bergelut dalam bidang ilmu sejarah melainkan juga para cendekiawan dan politisi. Dari acara itu muncul kesadaran bahwa sejarah nasional dengan visi kesejarahan yang jernih sangat diperlukan oleh negara baru Indonesia. Dari acara itu pula hasrat untuk mewujudkan suatu narasi sejarah yang Indonesia-sentris mulai terlihat. Lebih penting lagi, secara umum, acara itu seakan menjadi pernyataan publik dari sekelompok intelektual baru Indonesia pascaproklamasi untuk menjadi bagian dari peradaban dunia modern.

Namun, baru pada Seminar Sejarah Nasional yang kedua keputusan penting berkaitan dengan perkembangan sejarah nasional dibuat. Dalam seminar yang digelar pada 1970 itu, ada dua keputusan penting. Pertama, pembentukan Masyarakat Sejarawan Indonesia, sebuah perkumpulan yang berfungsi sebagai wadah bagi mereka yang punya perhatian pada pengembangan ilmu sejarah untuk beraktualisasi dan berkomunikasi. Kedua, keputusan penting untuk

menyusun sebuah buku tandon mengenai Sejarah Nasional Indonesia. Selain menghasilkan dua hal penting tersebut, Seminar Nasional itu juga menandai campur tangan rezim pemerintah yang berkuasa saat itu untuk mengambil alih peran pendidikan dan pengajaran sejarah nasional.

Salah seorang sejarawan utama Indonesia, Profesor Sartono Kartodirdjo, menekankan perlunya pendekatan multi-dimensional dalam studi sejarah. Pendekatan itu memungkinkan studi sejarah tidak terpaku hanya pada rangkaian peristiwa dan urutan kejadian namun juga memusatkan perhatian pada struktur sosio-kultural yang merupakan latar utama dari rangkaian peristiwa itu (Kartodirdjo 1988). Pendekatan itu sekaligus mengajak sejarawan mulai teliti terhadap prinsip dan teori dasar ilmu-ilmu sosial. Itulah untuk pertama kalinya sejarawan Indonesia meluaskan perhatian ke luar landasan politik dari analisis sejarahnya. Sumbangan pemikiran Sartono merupakan tonggak penting dalam sejarah nasional Indonesia terutama untuk bidang keilmuan dan pendidikan sejarah. Pentingnya analisis multi-dimensional ini adalah pengembangannya sebagai alat (*tools*) penting dalam analisis sejarah pada masa-masa berikutnya. Pendekatan ini telah didemonstrasikan sendiri oleh Sartono pada dalam disertasinya yang monumental di Universitas Amsterdam *The Peasants' Revolt of Banten in 1888* (1966) yang menggunakan teori-teori ilmu sosial sebagai alat analisis sejarahnya.

HISTORIOGRAFI PASCA REFORMASI 1998

Dalam satu-dua dekade terakhir tidak banyak karya sejarah mengenai Indonesia yang menggunakan konsep dan cara

pandang sejarah sebagai sebuah kesatuan entitas global. Padahal, reformasi 1998 telah mengembalikan ruang kebebasan yang telah direnggut oleh rezim otoriter selama tiga dekade. Berbagai asumsi sejarah yang tenggelam seiring dengan otoritas rezim itu kemudian bermunculan. Hal itu terutama disebabkan oleh ketidakwajaran perkembangan ilmu pengetahuan sejarah akibat dari represi. Maka asumsi itu muncul dan saling melakukan klaim atas fakta-fakta sejarah. Salah satu yang paling awal adalah ide mengenai “pelurusan” sejarah. Gagasan untuk melakukan pelurusan sejarah ini muncul akibat dari kaburnya berbagai fakta sehingga di dalam perkembangannya menjadi spekulasi sejarah.

Peristiwa G-30-S, misalnya, menjadi sangat sensitif akibat kuatnya tekanan untuk menghadirkan hanya satu versi narasi mengenai peristiwa itu yaitu versi pemerintah Orde Baru yang diwajibkan menjadi satu-satunya sumber kebenaran mengenai peristiwa tersebut. Bahkan versi pemerintah Orde Baru itu dikemas sedemikian rupa dalam bentuk tulisan, audio visual dan medium lain yang bertujuan untuk menyebarkanluaskannya. Sontak, setelah reformasi 1998, buku-buku tentang peristiwa itu baik yang ditulis dengan analisis sejarah maupun politik banyak bermunculan mewarnai rak-rak buku di toko-toko buku utama.

Sementara itu, kajian-kajian sejarah dunia tidak akan lagi memberikan ruang yang terlalu luas untuk perdebatan mengenai bagaimana melepaskan diri dari represi pemerintahan. Ilmu pengetahuan sosial telah banyak terpengaruh oleh revolusi teknologi informasi dan komunikasi abad ke-21 yang memungkinkan para peneliti mendapatkan akses data sebanyak-banyaknya. Sehingga tantangan pada masa globalisasi ini bukan lagi bagaimana

mengumpulkan sumber-sumber dan bukti sejarah, melainkan bagaimana sejarawan dan peneliti bisa menyaring data dan bahan untuk merangkai gagasannya dengan tepat guna dan tepat fakta. Sementara itu, dalam cakupan sejarah dunia, terminologi *global history* baru pertama kali muncul sebagai penamaan kongres di Bellagio, Italia, pada 1991. Sejarawan William McNeill menjadi salah satu partisipan penting yang menggagas penyebutan “Global History” sebagai pendekatan baru yang diperlukan untuk memahami konstelasi sejarah dunia pada awal abad ke-21 (McNeill 1994).

Tampaknya pendekatan itu sanggup menjawab tantangan zaman pada era sekarang. Pertama kali muncul pada dekade 1990-an sebagai ilmu sosial “pendamping” proses globalisasi, pendekatan *global history* lantang berbicara mengenai koneksi global, perbandingan, dan studi transnasional. Cakupannya pun hampir tak terbatas karena pendekatan ini menganalisis aspek-aspek seperti hak asasi, proses migrasi, hingga teknologi. Sebagai warna baru perjalanan intelektual-historis bangsa ini, pendekatan global itu juga menjawab tantangan Profesor Sartono mengenai usaha historiografi Indonesia-sentris yang multidimensional untuk lepas dari sekadar konsepsi baik-buruk yang muncul pada permulaan nasionalisasi sejarah Indonesia pascakolonial.

PENUTUP

Apabila para peneliti telah sepakat bahwa setiap generasi punya cara masing-masing untuk memaknai sejarahnya, dan sepakat pula dengan tesis Voltaire mengenai spirit generasi, mungkin *global history* perlu dipertimbangkan untuk menjadi cara yang mutakhir dalam melihat wa-

jah dunia, ruang dan tempat merangkai peradaban. Merujuk kepada fenomena revolusi komunikasi pada era globalisasi, persaingan transnasional tampaknya telah bergeser dari sekadar adu kekuatan finansial-ekonomi menjadi persaingan memperebutkan informasi dan teknologinya. Sementara itu, proses keindonesiaan yang masih panjang barangkali akan terus bimbang tak berbentuk seandainya kita tetap terombang-ambing tanpa karakter yang kuat dalam arus zaman yang bergerak ma-

kin cepat. Yang dibutuhkan generasi milenial pada masa depan untuk bertahan dalam peradaban dunia bukanlah seberapa tangguh mengejar peradaban Barat, tetapi seberapa sanggup sebuah bangsa merefleksikan pengalaman historis yang menjadi modal untuk memahami diri sendiri dan mengambil sikap sesuai dengan pemahaman itu. Kemampuan untuk itu tentunya memerlukan alat pendekatan sejarah global yang sesuai dengan tantangan masa depan.

DAFTAR ACUAN

- Abdullah, Taufik (2016), "Historiografi dalam Denyut Sejarah," makalah tidak diterbitkan.
- Albrow, Martin (2007), "A New Decade of the Global Age, 1996–2006," makalah tidak diterbitkan.
- Butterfield, H. (1965), *The Whig Interpretation of History*. New York: W. W. Norton.
- Elson, R. E. (2009), *The Idea of Indonesia: Sejarah Pemikiran dan Gagasan (terj.)*. Jakarta: Serambi.
- Goodman, Nelson (1988), *Ways of Worldmaking*. USA: Hackett Publishing Company.
- Kartodirdjo, Sartono (1988), *Pendekatan Ilmu-ilmu Sosial dalam Metodologi Sejarah*. Yogyakarta: Pusat Antar-Universitas, Universitas Gadjah Mada.
- Mazlish, Bruce dan Ralph Buultjens (1993), *Conceptualizing Global History*. New York: Avalon Publishing.
- McNeill, William (1994), "The Changing Shape of World History," makalah tidak diterbitkan.
- Reid, Anthony (2011), *To Nation by Revolution*. Singapura: National University of Singapore Press.
- Santayana, George (2011), *The Life of Reason: The Phases of Human Progress*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
-

Pendidikan Karakter Melalui Gerakan Pramuka

BERTHOLD SINAULAN
Pelatih Pembina Pramuka
Anggota Panel Spesialis Kepanduan Asia-Pasifik
berthold.sinaulan@yahoo.com

ABSTRAK Gerakan Pramuka sebagai gerakan kepanduan nasional di Indonesia adalah kelanjutan dari sejarah panjang dari pendidikan nonformal ini di dunia. Gerakan kepanduan dimulai dari ide seorang bernama Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, yang kemudian menjadi Bapak Pandu Sedunia. Diawali dengan kekhawatirannya terhadap kondisi kaum muda di Inggris Raya, khususnya di Kota London, yang pada awal 1900-an mengalami kemunduran moral. Seperti ide Baden-Powell, gerakan ini memberikan panduan untuk membina pendidikan karakter bagi kaum muda. Belakangan, gerakan kepanduan menyebar ke seluruh dunia, termasuk ke Indonesia yang saat itu masih bernama Hindia Belanda. Gerakan kepanduan di Indonesia telah menjadi sarana bukan hanya bagi pendidikan karakter, tetapi juga sebagai wadah persemaian bibit-bibit patriotisme dan nasionalisme.

KATA KUNCI kepanduan, pendidikan karakter, Gerakan Pramuka, patriotisme, nasionalisme.

ABSTRACT Gerakan Pramuka as the national scouting movement in Indonesia is a continuation of the long history of the nonformal education movement in the world. Scouting movement starting from the idea of a man named Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, who later became the Chief Scout of the World. The movement began with anxiety about the condition of teenagers in Great Britain, especially in the city of London, which in the early 1900s experienced moral decadence. As Baden-Powell ideas, the movement is provide guidance for character building education for young people. Later, the Scouting movement spread to all over the world, including Indonesia which was then still called the Dutch East Indies. Scouting movement in Indonesia became a place for character building education as well as seedling seeds of patriotism and nationalism.

KEYWORDS scouting, character building, Gerakan Pramuka, patriotism, nationalism.

Banyak orang melihat bahwa gerakan kepanduan yang di Indonesia sejak 1961 disebut Gerakan Pramuka sekadar sebagai kegiatan ekstrakurikuler di sekolah-sekolah. Ada juga yang menyamakannya dengan kegiatan pencinta alam, kegiatan peduli lingkungan, sampai kegiatan seperti Palang Merah Remaja atau relawan tanggap bencana. Semua anggapan itu dapat dimaklumi bila melihat berbagai kegiatan gerakan kepanduan yang memang terkait dengan aktivitas seperti itu. Namun sebenarnya, sejak awal didirikan, gerakan kepanduan merupakan wadah pembinaan dan pendidikan karakter bagi kaum muda. Demikian pula dengan Gerakan Pramuka sebagai gerakan pendidikan kepanduan nasional di Indonesia, yang merupakan kelanjutan dari sejarah panjang gerakan pendidikan di dunia.

Untuk mengetahui mengapa gerakan kepanduan merupakan wadah pembinaan dan pendidikan karakter kaum muda, harus dilihat dulu sejarah kelahiran gerakan tersebut. Berasal dari gagasan seorang yang bernama Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, gerakan itu berawal dari kegelisahannya terhadap kondisi sebagian remaja di Inggris, khususnya di Kota London, yang pada awal 1900-an mengalami dekadensi moral. Penduduk London yang pada 1861 berjumlah sekitar 3 juta warga, melonjak lebih dari dua kali lipat pada 1910. Bila dilihat dari tingkat kelahiran penduduk London, sebenarnya terjadi penurunan 33 persen pada 1901, namun jumlah penduduk di sana meningkat pesat karena banyak imigran berdatangan.

Revolusi besar dan pergolakan politik di Eropa pada akhir abad ke-19 menyebabkan banjir imigran dari Rusia, Polandia, Prancis, Italia, dan Jerman. Mereka datang untuk mencari penghidupan yang lebih

baik di Inggris, terutama di Kota London, tetapi banyak juga yang melarikan diri dari negaranya akibat situasi politik yang tidak menentu. Kehadiran warga asing sedikit banyak mempengaruhi kehidupan di Kota London. Apalagi masing-masing membawa budaya dan perilaku dari negara asalnya. Sementara kondisi kehidupan warga ‘asli’ London sendiri juga kurang begitu baik seusai Perang Boer yang cukup lama. Perang Boer terjadi di kawasan Afrika Selatan yang melibatkan imperium Britania melawan dua Republik Boer, Oranje Vrijstaat dan Transvaal, yang melibatkan banyak warga Inggris ikut berperang. Perang yang terjadi dua kali (1880–81 dan 1889–1902), sedikit-banyak mengganggu perekonomian Inggris, termasuk tentu saja warga Kota London.

Dua peristiwa tersebut, yaitu kehadiran banyak imigran dan Perang Boer, menimbulkan permasalahan pada kaum muda. Kenakalan remaja menyebar di mana-mana. Baden-Powell sangat terusik oleh masalah tersebut karena ia merasa turut memberi andil atas munculnya kenakalan remaja di sana. Memang tidak secara langsung, tetapi merupakan dampak dari Perang Boer yang Baden-Powell ikut terlibat di dalamnya. Bahkan namanya tercatat sebagai salah satu tokoh penting khususnya dalam peristiwa ‘Pengepungan Mafeking’.

KEGIATAN DI ALAM TERBUKA

Keberadaan gerakan kepanduan dengan prinsip dasar dan metode pendidikannya untuk membentuk karakter kaum muda juga harus dilihat dari latar belakang pribadi Baden-Powell. Dilahirkan di London pada 22 Februari 1857, sejak kecil Baden-Powell sangat senang dengan kegiatan di alam terbuka. Bersama kakaknya, ia

bermain perang-perangan seperti peperangan suku Indian di Benua Amerika yang dibacanya dari buku-buku milik ayahnya. Ia juga senang berperahu dan meniru suku Indian Amerika, membuat *teepee*, rumah Indian yang berbentuk seperti kemah. Akhirnya, kesenangan itu membawanya melamar menjadi anggota pasukan militer. Ia memilih menjadi tentara karena merasa dirinya tidak cukup cakap untuk bekerja di dalam kantor, sementara sebagai tentara akan terbuka kesempatan berkegiatan di alam terbuka dan dikirim ke luar negeri.



Gambar 1. Baden-Powell menurut lukisan David Jagger. Sumber: www.scout.org

Setelah melalui masa sekolah, Baden-Powell memulai karier militernya dengan bertugas di India pada 1876. Ia kemudian ditugaskan di Balkan, Malta, dan selanjutnya di Afrika Selatan yang membuatnya menjadi pahlawan bagi bangsa Inggris setelah berhasil bertahan dalam

peristiwa ‘Pengepungan Mafeking’. Walau hanya memiliki persediaan makanan dan minuman serta peralatan perang yang terbatas, Baden-Powell berhasil mengorganisasikan pasukannya mempertahankan Mafeking. Setiap pagi ia mengobarkan semangat anak buahnya bukan hanya dengan kata-kata, tetapi dengan menunjukkan contoh yang dilakukannya sendiri. Ia seorang komandan pasukan yang tak segan ikut menyelusup ke daerah lawan, memberi contoh kepada anak buahnya mengenai taktik menyelusup tanpa diketahui.

Teknik menyelusup ke daerah lawan tanpa diketahui merupakan buah dari kesenangannya Baden-Powell pada alam terbuka. Ketika kecil bersama kakaknya, ia sering meniru kisah-kisah suku Indian di Benua Amerika mempelajari bagaimana suku Indian berhasil menyelusup ke daerah lawan tanpa diketahui. Begitu pula taktik untuk mempertahankan hidup di alam terbuka. Keterampilannya pada tali-temali dan membuat peralatan dari kayu yang juga dipelajari sejak anak dan remaja ia tularkan kepada anak buahnya. Hal-hal itu yang antara lain membuat pasukannya dapat bertahan di Mafeking, meski dengan kondisi peralatan seadannya. Tak kalah pentingnya, Baden-Powell berhasil membuat sistem beregu menjadi lebih efektif. Ia membentuk pasukannya dalam regu-regu, kemudian memberi arahan kepada pimpinan regu, dan selanjutnya pimpinan regu meneruskan kepada anggota regu.

Selama 219 hari mereka bertahan di Mafeking, sebelum bala bantuan dari Inggris tiba dan mengakhiri perlawanan musuh. Atas keberhasilannya itu, ketika pulang ke tanah airnya, Baden-Powell dianggap sebagai pahlawan. Sayangnya, ketika Baden-Powell kembali ke Inggris, ia melihat kondisi remaja dan

masyarakat umumnya, mengalami kemerosotan. Tentu saja hal itu membuat Baden-Powell terusik. Dianggap sebagai pahlawan perang, tetapi ia sendiri melihat kenyataan perang membuat kondisi negaranya menjadi kurang baik. Hal itu antara lain ditunjukkan dalam laporan:

In the East End of London one-third of population lived in state of chronic destitution. There was widespread of drunkenness, and ragged, hungry, dirty, barefoot children in commonplace. Thousands of Londoners, many under 16 years of age, lived on streets (World Scouting 2006:12).

ya tentang bagaimana menjadi prajurit yang baik, mulai dari cara-cara memandu, bertahan hidup di alam terbuka, dan hal-hal yang diperlukan bagi para prajurit atau mereka yang masuk ke dalam dinas ketentaraan. Harus diingat, kondisi pada akhir abad ke-19 dan awal abad ke-20 tidak sama seperti sekarang. Kemampuan memandu, menyelusup ke daerah musuh secara langsung tanpa bantuan peralatan teknologi, dan bertahan hidup di alam terbuka, sangat diperlukan bagi mereka yang ingin masuk ke dalam dinas ketentaraan.

Catatan-catatan yang diterbitkan pada 1889 itu awalnya hanya sebagai panduan bagi para calon prajurit, khususnya para



Gambar 2. Enam seri awal ‘Scouting for Boys’. Sumber: Foto Berthold Sinaulan.

BUKU UNTUK KAUM MUDA

Untunglah ada secercah harapan yang timbul dalam diri Baden-Powell. Harapan itu datang dari bukunya yang berjudul *Aids to Scouting*. Pada 1885, Baden-Powell mulai mengumpulkan catatan-catatann-

relawan yang mendaftarkan diri untuk dikirim ke Perang Boer. Namun keberhasilan Baden-Powell mempertahankan Mafeking, membuat bukunya itu banyak digemari. Unikny, pembaca buku *Aids to Scouting* itu bukan hanya orang dewasa, tetapi juga kaum remaja. Tak sedikit yang meminjam buku dari orang tuanya atau dari

perpustakaan agar dapat membaca buku tersebut. Itulah yang kemudian menggerakkan Baden-Powell menulis ulang buku tersebut, disesuaikan untuk anak-anak dan remaja. Bukan sekadar memberi buku yang lebih cocok dibaca kaum muda, tetapi tujuan utama Baden-Powell adalah memanfaatkan buku itu sebagai panduan agar anak-anak dan remaja dapat memperbaiki diri mereka menjadi manusia yang lebih berguna.

Bila syarat menjadi calon prajurit atau masuk dinas ketentaraan diutamakan fisik yang sehat, maka bagi anak-anak remaja selain fisik yang sehat, sejak usia muda harus pula dilatih pendidikan karakter untuk memperkuat moral mereka. Sebagaimana pernah dikemukakan Baden-Powell:¹

Something, I think, also [could] be done towards developing the Boy's mind by increasing his powers of observation, and teaching him to notice details. I believe that if some form of scout training could be devised in the Brigade it would be very popular, and could do a great amount of good. Preliminary training in this line might include practice in noting and remembering details of strangers; contents of shop windows, appearances of streets etc. The results would not only sharpen the wits of the Boy, but would also make him quick to read character and feelings, and thus help him to be a better sympathiser with his fellow-men.

Baden-Powell banyak mengamati aktivitas Boys' Brigade, suatu organisasi kaum muda Kristen dari gereja interdenominasi yang dibentuk oleh William Alexander Smith di Glasgow, Skotlandia, pada 4 Oktober 1883. Baden-Powell melihat

bahwa organisasi itu dapat menumbuhkan kembangkan sikap disiplin kaum muda. Kelak, ia memadukan sistem itu dengan sistem yang dikembangkannya sendiri.

Sebelum buku barunya yang ditujukan kepada pembaca muda usia diterbitkan, Baden-Powell sengaja mengajak sekitar 20 anak dan remaja dari kota London untuk berkegiatan bersama. Tujuannya, untuk mencoba hal-hal yang telah dituliskannya dan bila perlu memperbaiki tulisannya dengan pengalaman bersama anak dan remaja tersebut. Selama tujuh hari, ia dan rombongannya berkemah di Pulau Brownsea, berkegiatan di alam terbuka dari pagi hingga malam, kemudian diterbitkan dalam serial berjudul *Scouting for Boys*. Seri pertama dari enam seri *Scouting for Boys* terbit pada 15 Januari 1908, dan dilanjutkan dengan seri-seri berikutnya pada bulan-bulan berikutnya. Ternyata sambutan masyarakat, termasuk kaum muda, sangat luar biasa. Maka, pada Mei 1908, enam seri *Scouting for Boys* diterbitkan dalam satu buku. Buku itu disambut hangat, bukan hanya di London atau di Inggris, tetapi meluas ke berbagai negara. Terjemahan dalam berbagai bahasa pun bermunculan. Bahkan disebutkan pula, "*It continues to print to this day, making it now one of the world's best-selling books ever*" (Scouting 2006: 39).

MASUK KE INDONEISA

Walaupun awalnya Baden-Powell menulis *Scouting for Boys* hanya sebagai bacaan dan panduan untuk mengembangkan karakter kaum muda di Inggris agar menjadi lebih baik melalui aktivitas di alam terbuka, pada kenyataannya buku itu mencetuskan berdirinya organisasi *scouting movement* (gerakan kepanduan) di Inggris. Gerakan itu kemudian menye-

¹ Lihat Baden-Powell dalam *The Boys' Brigade Gazette*, 1 June 1904, dikutip Jeal 1989 [2007]: 362.

bar ke banyak negara, termasuk Indonesia.

Di Indonesia, gerakan kepanduan dimulai pada pertengahan 1912. Seorang pegawai jawatan meteorologi Belanda, P Joh Smits, membawanya ke Indonesia yang ketika itu masih dalam jajahan Belanda dan disebut Hindia-Belanda. Smit mengawali kepanduan dengan membentuk satu kelompok pandu di Batavia (sekarang Jakarta). Berawal dari satu kelompok pandu itu, pada 1914 berdiri *Nederlandsch Indische Padvindere Vereeniging* (NIPV) atau Perkumpulan Kepanduan Hindia Belanda. Dalam perkembangannya, gerakan kepanduan di Tanah Jajahan menjadi wadah persemaian jiwa patriotisme anak bangsa dan bibit gerakan kemerdekaan. Contohnya adalah ketika pada 3 April 1926 di Yogyakarta diadakan pertemuan antara NIPV dan berbagai organisasi kepanduan bumiputra yang belum tergabung dalam NIPV. Awalnya, pertemuan itu bertujuan mengajak organisasi kepanduan di luar NIPV untuk bergabung ke dalam NIPV. Sayangnya, pertemuan itu tidak berhasil. Justru sejumlah organisasi kepanduan non-NIPV membentuk *Nationale Padvindere Organisatie* (NPO). Beberapa anggota NPO kemudian membentuk *Jong Indonesisch Padvindere Organisatie* (JIPO). Selanjutnya, NPO dan JIPO bergabung menjadi *Indonesisch Nationale Padvindere Organisatie* (INPO) atau Organisasi Kepanduan Nasional Indonesia pada 1928.

NIPV yang saat itu dipimpin G. J. Ranneft kembali mencoba membujuk agar organisasi itu mau bergabung dengan NIPV. Sayang, lagi-lagi bujukan itu ditolak, terutama karena sebagian pimpinan organisasi kepanduan non-NIPV menolak mengikuti janji Pandu untuk “bersungguh-sungguh menjalankan kewajiban terhadap Ratu (Belanda).” Akhirnya, Ranneft

melarang organisasi kepanduan non-NIPV untuk menggunakan istilah *padvinder* dan *padvinderij* dalam bahasa Belanda untuk menyebut scout dan scouting. Larangan itu justru menumbuhkan semangat patriotisme dan nasionalisme para anggota organisasi kepanduan non-NIPV. Menolak tunduk pada aturan NIPV, Haji Agus Salim yang kelak menjadi salah seorang Pahlawan Nasional, mengusulkan penggantian nama *padvinder* dan *padvinderij*. Dalam Kongres Sarekat Islam Afdeeling Pandu, organisasi kepanduan yang dibentuk Sarekat Islam, pada 1928, Agus Salim mengusulkan pemakaian istilah “pandu” sebagai pengganti *padvinder* dan “kepanduan” sebagai pengganti *padvinderij*.

Penggunaan istilah “pandu” dan “kepanduan” dalam bahasa Indonesia—walau ketika itu negara Republik Indonesia belum resmi terbentuk—menggambarkan semangat nasionalisme yang meluap. Semangat nasionalisme itu juga yang ditunjukkan para Pandu dalam Kongres Pemuda II di Jakarta pada 27–28 Oktober yang akhirnya melahirkan Sumpah Pemuda. Tak heran bila dalam putusan kongres itu disebutkan, “Mengeloearkan kejakinan persatoean Indonesia diperkoeat dengan memperhatikan dasar persatoeannya: KEMAOEAN, SEDJARAH, BAHASA, HOEKOEM ADAT, PENDIDIKAN DAN KEPAN-DOEAN” (Kwartir Nasional 1987).²

Dalam Kongres Pemuda II itu pula untuk pertama kalinya diperdengarkan pula lagu *Indonesia Raya* yang kemudian menjadi lagu kebangsaan Indonesia merdeka. Lagu itu diperdengarkan secara instrumentalia lewat gesekan biola Wage Rudolf Supratman, sang pencipta lagu.

² Kutipan langsung sesuai ejaan aslinya.



Gambar 3. Presiden Sukarno menyerahkan Panji Gerakan Pramuka kepada Sri Sultan Hamengku Buwono IX.

Sumber: Foto Gerakan Pramuka

Pada baris-baris awal lirik lagu itu tertulis kata-kata antara lain, “. . . di sanalah aku berdiri, jadi Pandu ibuku. . .”

PERANAN GERAKAN PRAMUKA

Gerakan kepanduan terus memainkan peranan penting dalam sejarah perjuangan kemerdekaan Republik Indonesia. Demikian pentingnya kepanduan sebagai bagian dari pendidikan bagi anak bangsa, terus berlanjut setelah Presiden Sukarno menyatukan berbagai organisasi kepanduan yang ada menjadi satu dalam wadah yang diberi nama Gerakan Pramuka. Sekitar 60 organisasi kepanduan dilebur dalam Gerakan Pramuka melalui Keputusan Presiden

Nomor 238 Tahun 1961 tertanggal 20 Mei 1961 yang ditandatangani Pejabat Presiden Ir. Djuanda—karena saat itu Presiden Sukarno sedang mengadakan lawatan kenegaraan ke luar negeri—dan dikukuhkan melalui pengenalan kepada publik saat berlangsung apel besar Gerakan Pramuka di Istana Negara pada 14 Agustus 1961.

Pada tanggal itu juga, Presiden Sukarno menyerahkan Panji Gerakan Pramuka kepada pimpinan Gerakan Pramuka saat itu, Sri Sultan Hamengku Buwono IX. Tanggal itulah yang kemudian ditetapkan sebagai Hari Pramuka yang diperingati saban tahun. Kini, Gerakan Pramuka telah berumur hampir 56 tahun. Selama perjalanan panjangnya, Gerakan Pramuka tetap berusaha memainkan peranan sebagai wadah pendidikan nonformal bagi kaum muda, melengkapi pendidikan informal di lingkungan keluarga dan masyarakat serta pendidikan formal di sekolah-sekolah.

Pentingnya peranan Gerakan Pramuka juga telah terbukti dalam setiap periode pemerintahan sejak pembentukannya pada 1961. Pada masa Orde Baru (1967–98), Gerakan Pramuka berkembang dengan pesat karena dukungan penuh pemerintah sehingga memiliki organisasi yang terstruktur dengan baik mulai dari Kwartir Nasional (di tingkat pusat) sampai Kwartir Daerah (di tingkat provinsi), Kwartir Cabang (di tingkat kabupaten/kota), Kwartir Ranting (di tingkat kecamatan), hingga Gugus Depan di berbagai desa dan tempat. Dalam Anggaran Dasar dan Anggaran Rumah Tangga Gerakan Pramuka pada masa itu, Presiden adalah sebagai Ketua Majelis Pembimbing Nasional, gubernur menjadi Ketua Majelis Pembimbing Daerah, bupati dan wali kota menjadi Ketua Majelis Pembimbing Cabang, dan para camat menjadi Ketua Majelis Pembimbing Ranting.

Perkembangan Gerakan Pramuka semakin dikuatkan dalam Undang-Undang Nomor 12 Tahun 2010. Dalam UU yang ditandatangani di Jakarta pada 24 November 2010 disebutkan antara lain,

... bahwa gerakan pramuka selaku penyelenggara pendidikan kepramukaan mempunyai peran besar dalam pembentukan kepribadian generasi muda sehingga memiliki pengendalian diri dan kecakapan hidup untuk menghadapi tantangan sesuai dengan tuntutan perubahan kehidupan lokal, nasional, dan global.

Besarnya peranan Gerakan Pramuka juga dinyatakan dalam tujuan Gerakan Pramuka sebagaimana disebutkan dalam UU No.12 Tahun 2010:

Gerakan pramuka bertujuan untuk membentuk setiap pramuka agar memiliki kepribadian yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, berjiwa patriotik, taat hukum, disiplin, menjunjung tinggi nilai-nilai luhur bangsa, dan memiliki kecakapan hidup sebagai kader bangsa dalam menjaga dan membangun Negara Kesatuan Republik Indonesia, mengamalkan Pancasila, serta melestarikan lingkungan hidup.

Tujuan Gerakan Pramuka lebih terperinci dalam Anggaran Dasar dan Anggaran Rumah Tangga Gerakan Pramuka, sebagaimana tercantum dalam Bab II, Pasal 3, yang selengkapnya berbunyi:

Gerakan Pramuka bertujuan untuk membentuk setiap pramuka:

- a. memiliki kepribadian yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, berjiwa patriotik, taat hukum,

- b. menjadi warga negara yang berjiwa Pancasila, setia dan patuh kepada Negara Kesatuan Republik Indonesia serta menjadi anggota masyarakat yang baik dan berguna, yang dapat membangun dirinya sendiri secara mandiri serta bersama-sama bertanggungjawab atas pembangunan bangsa dan negara, memiliki kepedulian terhadap sesama hidup dan alam lingkungan.

PEMERINTAH SEMAKIN SADAR

Saat ini tercatat sekitar 20 juta anggota Gerakan Pramuka di dunia. Bila dilihat dari jumlahnya, Gerakan Pramuka merupakan organisasi kepanduan terbesar di dunia, dari 162 organisasi kepanduan yang tergabung dalam World Organization of the Scout Movement. Boy Scouts of America (Amerika Serikat) beranggotakan sekitar 5–6 juta orang, Boy Scouts of Philippines dari Filipina dengan jumlah anggota sekitar 1,5–2 juta anggota. Bharat Scouts and Guides dari India dan National Scout Organization of Thailand masing-masing memiliki jumlah anggota sekitar satu juta orang.

Banyaknya jumlah anggota Gerakan Pramuka antara lain karena kegiatan kepramukaan menjadi salah satu kegiatan wajib di sekolah-sekolah. Bahkan dalam Kurikulum Pendidikan 2013 (K-13) di Indonesia, kepramukaan ditetapkan sebagai kegiatan ekstrakurikuler wajib di sekolah-sekolah. Seperti diketahui, K-13 memiliki empat aspek penilaian, yaitu aspek-aspek pengetahuan, keterampilan, sikap, dan perilaku. Bahkan sikap dan perilaku, atau dapat juga disebut se-

bagai aspek moral, menjadi penilaian yang berbobot paling tinggi dibandingkan aspek pengetahuan dan keterampilan.

Hal itu menunjukkan bahwa pemerintah semakin sadar; bahwa untuk mendidik kaum muda menjadi manusia yang lebih baik dan bermanfaat dibutuhkan lebih dari sekadar kemampuan pengetahuan dan keterampilan. Jika kini kegiatan kepramukaan menjadi ekstrakurikuler wajib terutama pada jenjang pendidikan dasar (sekolah dasar dan menengah pertama), jelas sejalan dengan keinginan Pemerintah sebagaimana disebutkan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Muhadjir Effendy:³

Melalui Nawacita itu, Bapak Presiden mengamanatkan untuk menempatkan pendidikan karakter pada jenjang pendidikan dasar karena merupakan elemen yang penting dalam pembentukan karakter siswa di masa depan. Sekolah Dasar mendapat proporsi 70 persen dan Sekolah Menengah Pertama 60 persen. Amanat itu kami terjemahkan dengan menempatkan pendidikan karakter sebagai Program Prioritas Pendidikan dan Kebudayaan untuk pembentukan generasi muda yang tangguh dan berkarakter.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan mewujudkan pendidikan karakter melalui Penguatan Pendidikan Karakter yang merupakan program pendidikan di sekolah untuk memperkuat karakter siswa melalui olah hati, olah rasa, olah pikir, dan olah raga, dengan dukungan pelibatan publik dan kerja sama antara sekolah, keluarga, dan masyarakat. Olah hati terkait dengan etika, olah rasa dengan estetika, olah pikir dengan literasi, dan olah raga

dengan kinestetik, yang memang harus dibangun dan dididik sejak usia muda. Bila keempat olah itu dididik dan dilatih secara tepat, kaum muda diharapkan memiliki nilai-nilai karakter yang antara lain religius, jujur, disiplin, kerja keras, kreatif, mandiri, demokratis, rasa ingin tahu, semangat kebangsaan, cinta Tanah Air, menghargai prestasi, bersahabat dan menghargai perbedaan, cinta damai, gemar membaca, peduli lingkungan dan sosial, dan bertanggung jawab. Kristalisasi nilai-nilai karakter itu menjadi lima nilai utama, yaitu religius, nasionalis, mandiri, berintegritas, dan selalu bergotong royong.

Nilai-nilai yang sejalan dengan nilai-nilai kepramukaan sebagaimana tercantum dalam Bab IV, Pasal 7, menyebutkan bahwa nilai kepramukaan mencakup (a) keimanan dan ketakwaan kepada Tuhan Yang Maha Esa; (b) kecintaan pada alam dan sesama manusia; (c) kecintaan pada tanah air dan bangsa; (d) kedisiplinan, keberanian, dan kesetiaan; (e) tolong menolong; (f) bertanggung jawab dan dapat dipercaya; (g) jernih dalam berpikir, berkata dan berbuat; (h) hemat, cermat dan bersahaja; (i) rajin, terampil dan gembira; dan (j) patuh dan suka bermusyawarah. Untuk mencapai nilai-nilai tersebut dilakukan kegiatan yang berpedoman pada Prinsip Dasar Kepramukaan dan Metode Kepramukaan. Prinsip Dasar Kepramukaan meliputi iman dan takwa kepada Tuhan Yang Maha Esa; peduli terhadap bangsa dan Tanah Air, sesama hidup dan alam seisinya; peduli terhadap diri pribadinya; dan taat kepada Kode Kehormatan Pramuka.

Akan halnya metode kepramukaan adalah belajar interaktif dan progresif yang dilaksanakan melalui pengamalan Kode Kehormatan Pramuka; belajar sambil melakukan; kegiatan berkelompok, bekerja sama,

³ Lihat "Salam Pak Menteri," *Jendela Pendidikan dan Kebudayaan*, VIII, Desember 2016.



Gambar 4. Lambang Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Sumber: Foto Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan

dan berkompetisi; kegiatan yang menarik dan menantang; kegiatan di alam terbuka; kehadiran orang dewasa yang memberikan bimbingan, dorongan, dan dukungan; penghargaan berupa tanda kecakapan; dan satuan terpisah antara putra dan putri.

Dalam menjalankan metode kepramukaan terdapat sistem among dan kiasan dasar. Sistem Among merupakan gagasan Bapak Pendidikan Indonesia, Ki Hajar Dewantara, yang dikenal dengan ungkapan-nya, *ing ngarsa sung tulada, ing madya mangun karsa, tut wuri handayani*. Ungkapan itu kemudian menjadi logo Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia hingga sekarang (lihat Gambar 4).

Sebagaimana yang dimaksudkan Ki Hajar Dewantara, sistem among dalam Gerakan Pramuka merupakan proses pendidikan yang membentuk peserta didik agar berjiwa merdeka, disiplin, dan mandiri, dalam hubungan timbal balik antarmanusia. Sistem among tersebut dilaksanakan

dengan menerapkan proses kepemimpinan yang diungkapkan Ki Hajar Dewantara dalam bahasa Jawa yang bermakna “di depan menjadi teladan, di tengah membangun kemauan, di belakang mendorong dan memberikan motivasi kemandirian.” Sedangkan kiasan dasar dalam pendidikan kepramukaan adalah cara mengemas kegiatan dengan menggunakan kiasan dasar yang bersumber dari sejarah perjuangan dan budaya bangsa. Hal ini dianggap penting agar peserta didik yang merupakan kaum muda tetap mengingat dan tidak melupakan sejarah perjuangan bangsa.

KODE KEHORMATAN

Sebagai organisasi yang mendidik karakter kaum muda, seluruh kegiatan yang dilaksanakan dalam kepramukaan diusahakan sekaligus menjadi pendidikan dan pengamalan Kode Kehormatan Pramuka, yang juga telah ada sejak pertama kali Baden-Powell menggagas gerakan kepanduan. Walaupun dalam bahasa yang berbeda dan penulisan kalimat yang tak sama, inti Kode Kehormatan pada setiap organisasi kepanduan tetap sama. Kode Kehormatan itu merupakan janji dan komitmen diri serta ketentuan moral dalam pendidikan kepramukaan.

Dalam Gerakan Pramuka, Kode Kehormatan dikemukakan dalam Satya dan Darma Pramuka. Satya Pramuka terdiri dari Dwi Satya untuk Pramuka Golongan Siaga (7–10 tahun) dan Tri Satya untuk Pramuka lainnya. Intinya adalah keinginan untuk bersungguh-sungguh menjalankan kewajiban terhadap Tuhan Yang Mahaesa dan negara dengan mengamalkan Pancasila, membantu membangun masyarakat, dan menolong sesama hidup, dan menepati Darma Pramuka.

Darma Pramuka terbagi dua, yakni Dwi Darma untuk Pramuka Siaga, dan Dasa Darma untuk golongan lainnya. Dalam Dwi Darma disebutkan, “Siaga berbakti pada ayah dan ibundanya, dan Siaga berani dan tidak putus asa,” sementara pada Dasa Darma disebutkan secara lengkap:

Dasadarma

1. Takwa kepada Tuhan Yang Maha Esa
2. Cinta alam dan kasih sayang sesama manusia
3. Patriot yang sopan dan kesatria
4. Patuh dan suka bermusyawarah
5. Relu menolong dan tabah
6. Rajin, terampil, dan gembira
7. Hemat, cermat, dan bersahaja
8. Disiplin, berani, dan setia
9. Bertanggungjawab dan dapat dipercaya
10. Suci dalam pikiran, perkataan, dan perbuatan.

Baik dari Dwi Satya dan Tri Satya maupun dari Dwi Darma sampai Dasa Darma Pramuka, terlihat jelas benang merah pentingnya pendidikan karakter dalam kepramukaan. Itulah sebabnya, walaupun terlihat sederhana seperti hanya bernyanyi dan bertepuk tangan, sejak saat itu pendidikan karakter mulai ditanamkan. Saat bernyanyi dan bertepuk tangan bersama dengan serempak itu membutuhkan kerja sama regu, menumbuhkan semangat, riang gembira, dan suasana persaudaraan, walaupun satu sama lain berbeda asal-usul, agama, suku, dan perbedaan lainnya. Namun, dalam setiap kepramukaan, sebagaimana diajarkan Baden-Powell, “*A Scout is friend to all, and a brother to every Scout, no matter to what social class other belongs.*”⁴

Saat melakukan kegiatan di alam terbuka, berkemah dan menjelajah hingga pegunungan, lembah, dan hutan, membuat seorang Pramuka dapat belajar betapa indahnya ciptaan Tuhan. Betapa segar dan alamnya alam yang diciptakan Tuhan, dan bila mereka membandingkan dengan kondisi kota yang hiruk-piruk penuh polusi, maka diharapkan mereka akan semakin menghargai betapa Tuhan telah memberikan Bumi yang terbaik bagi umat manusia. Begitu pula saat mengikuti upacara, baik dalam latihan mingguan maupun upacara dalam acara besar seperti jambore atau peringatan Hari Pramuka dan hari-hari nasional lainnya, para anggota Pramuka bukan hanya dilatih bagaimana harus bersikap dengan berdiri pada posisi sempurna dan menghormati dengan benar, tetapi sekaligus dididik berdisiplin, saling menghormati satu sama lain, dan menghargai sejarah bangsanya.

Perlu pula dicatat bahwa sejak awal didirikan, gerakan kepanduan yang kemudian disebut Gerakan Pramuka di Indonesia, merupakan organisasi pendidikan dan bukan organisasi sosial-politik. Pada Anggaran Dasar Gerakan Pramuka, Bab III, Pasal 6, disebutkan bahwa Gerakan Pramuka adalah organisasi pendidikan yang keanggotaannya bersifat suka rela, mandiri, tidak membedakan suku, ras, golongan, dan agama. Dijelaskan pula pada pasal itu bahwa Gerakan Pramuka bukan organisasi sosial-politik, bukan bagian dari salah satu organisasi sosial-politik dan tidak menjalankan kegiatan politik praktis. Gerakan Pramuka juga menjamin kemerdekaan setiap anggotanya untuk memeluk agama dan kepercayaan masing-masing serta beriba-

yang berarti ‘saudara laki-laki’, karena pada awal kepanduan didirikan semua anggotanya hanya terdiri anak laki-laki. Baru kemudian, masuk anggota perempuan. Namun, dalam ungkapan brother itu mencakup saudara laki-laki dan perempuan.

⁴ Dalam kutipan itu memang hanya disebutkan brother

dat menurut agama dan kepercayaannya.

Itulah yang menjadikan setiap pertemuan besar Gerakan Pramuka—seperti Pesta Siaga, Jambore, Raimuna dan Perkemahan Wirakarya—terlihat nyata pesaudaraan kuat di antara peserta. Meski akhir-akhir ini suhu politik di sejumlah tempat di Indonesia tengah meninggi dan menjadikan hubungan antarteman dan antarsaudara yang berlainan pandangan politik saling berseteru, hal itu tak terlihat di lingkungan Gerakan Pramuka.

Apapun afiliasi politik tiap pribadi, begitu berseragam Pramuka, suasana per-



Gambar 5. Sri Sultan Hamengku Buwono IX, Bapak Pramuka Indonesia.

Sumber: Foto Gerakan Pramuka

saudaraan langsung terbangun, sebagaimana direfleksikan dalam lagu hymne Satya Darma Pramuka ciptaan Husein Mutahar:

Kami Pramuka Indonesia
manusia Pancasila
satyaku kudarmakan
darmaku kubaktikan
agar jaya Indonesia
Indonesia Tanah Airku
kami jadi pandumu.

PENUTUP

Mendidik anggota Gerakan Pramuka untuk menjadi manusia Pancasila yang siap berbakti untuk kejayaan Indonesia menjadi bagian tak terpisahkan dalam pendidikan kepramukaan. Pendidikan tersebut diberikan melalui permainan menyenangkan dan kegiatan yang menantang yang pada akhirnya bermuara menumbuhkan karakter dan sikap perilaku sebagaimana seorang manusia Pancasila sejati.

Pendidikan karakter yang dilakukan Gerakan Pramuka memang hanya sebagian dari pendidikan nasional secara keseluruhan. Dibandingkan dengan puluhan juta kaum muda di Indonesia, 20 juta orang yang dibina Gerakan Pramuka—itu pun mungkin hanya sekitar tiga perempatnya yang merupakan kaum muda atau peserta didik—belum seberapa. Namun, seperti pernah dikatakan Bapak Pramuka Indonesia, Sri Sultan Hamengku Buwono IX, pendidikan karakter melalui Gerakan Pramuka harus tetap dilanjutkan.

Ketika memberikan sambutan sebagai pembicara kunci pada Konferensi Kepanduan Sedunia di Tokyo, Jepang, pada 1971, Sri Sultan Hamengku Buwono IX yang saat itu menjabat sebagai Ketua Kwartir Nasional Gerakan Pramuka mengatakan antara lain:

We know that the effort of the Indonesian Scouts is only a drop of water in the vast sea of needs in our country. But we

are also aware that if we continue along the same path..... we can become not only one factor, but perhaps the decisive factor . . . (Kwartir Nasional 1987).

Pendidikan karakter yang diberikan Gerakan Pramuka mungkin hanya setitik air di tengah lautan kebutuhan di Indonesia, namun dengan bantuan dan kerja sama semua pihak akan menjadi faktor yang ikut menentukan pengembangan karakter

kaum muda di Tanah Air. Pada gilirannya membangun pula keserasian karakter penuh persaudaraan antarbangsa sehingga tujuan gerakan kepanduan sedunia, *Scouts, creating a better world*, atau para Pandu/Pramuka membantu menciptakan dunia yang lebih baik, dapat tercapai.

Salam Pramuka.

DAFTAR ACUAN

Baden-Powell, Heather (2007), *Baden-Powell: A Family Album*. London: History Press Limited.

Jeal, Tim (2007). *Baden-Powell the Founder of the Boy Scouts, Edisi Khusus*. New Haven: Yale Nota Bene.

Kwartir Nasional (1987), *Patah Tumbuh Hilang Berganti: 75 Tahun Kepanduan dan Kepramukaan*. Jakarta: Kwartir Nasional Gerakan Pramuka.

Robert Baden-Powell (2004), *Scouting for Boys, Edisi Singapura-Malaysia Edition, Editor Kevin Y. L. Tan*. Singapura: Brownsea Service.

World Scouting (2006), *An Official History of Scouting, Pengantar Lord Baden-Powell*. London: Hamlyn.

Sinaulan, Berthold D. H. (1986). *Yo, Ke Pramuka, Yo!!!*. Jakarta: Kwartir Ranting Matraman.

— (2017), “Haji Agus Salim dan Sejarah Kepanduan di Indonesia,” naskah tidak diterbitkan. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia.

Majalah

Jendela Pendidikan dan Kebudayaan (2016).

Dokumen

Anggaran Dasar Gerakan Pramuka Hasil Munas Gerakan Pramuka 2013.

Undang-Undang Nomor 12 Tahun 2010 tentang Gerakan Pramuka.

Internet

“A Population History of London,” <https://www.oldbaileyonline.org/static/Population-history-of-london.jsp>, diunduh 7 April 2017.
