

**INDIGENISASI PENDIDIKAN:
Rasionalitas Revitalisasi Praksis Pendidikan Ki Hadjar Dewantara**

**INDIGENIZING EDUCATION:
Rationalization toward Revitalization of
Ki Hadjar Dewantara Educational Praxis**

Al Musanna

**Program Pascasarjana STAIN Gajah Putih Takengon
Jl. Yos Sudarso No. 10. Takengon, Aceh Tengah
e-mail: win_moes@yahoo.co.id**

Naskah diterima tanggal: 01-03-2017, disetujui tanggal: 10-04-2017

Abstract: *This study aims to elaborate the educational concept and praxis of Ki Hadjar Dewantara through the literature review of Ki Hadjar Dewantara's works and relevant contemporary sources. It finds that Ki Hadjar Dewantara put education as a prerequisite to implementing fair and civilized social transformation and it must have root in the noble treasure of national culture. In contemporary discourse, it is called indigenization. Indigenization of education that Dewantara constructed requires critical and creative efforts to encapsulate the essence of nation's culture heritage by not ignoring the dynamic of science, technology, and social changes. He considered education as the mindful and systematic process to develop the noble character of students based on local values. In addition, it should give attention to the development of potential learners a set of competencies that equip learners to explore life in dignity. In conclusion, the main postulate of the educational praxis of Ki Hajar Dewantara is interdependency of culture and education.*

Keywords: *educational indigenization, educational praxis, cultural identity, Ki Hadjar Dewantara*

Abstrak: *Kajian ini bertujuan untuk mengungkap gagasan dan praktik (praksis) pendidikan Ki Hadjar Dewantara. Kajian dilakukan melalui penelusuran karya Ki Hadjar Dewantara dan literatur kontemporer yang relevan. Berdasarkan kajian yang dilakukan terungkap bahwa Ki Hadjar Dewantara menempatkan pendidikan sebagai prasyarat untuk mewujudkan transformasi sosial yang adil dan beradab. Menurut Ki Hadjar Dewantara, praksis pendidikan harus berakar pada jati diri dan khazanah luhur budaya bangsa yang dalam beberapa dekade terakhir populer disebut indigenisasi atau pribumisasi. Indigenisasi pendidikan menuntut adanya upaya kritis dan kreatif untuk merangkum warisan luhur budaya bangsa sebagai pondasi pendidikan dengan tidak menutup mata terhadap dinamika ilmu pengetahuan, teknologi, dan perubahan sosial. Indigenisasi pendidikan yang telah diletakkan fondasinya oleh Ki Hadjar Dewantara menempatkan pendidikan sebagai proses sadar dan sistematis untuk mengembangkan karakter luhur yang berakar pada nilai-nilai budaya setempat dan pada saat bersamaan memberi perhatian pada pengembangan kompetensi peserta didik sehingga memiliki kapasitas menjalani kehidupan secara bermartabat sesuai tuntutan zaman. Dengan demikian, postulat utama praksis pendidikan Ki Hajar Dewantara adalah interdependensi kebudayaan dan pendidikan.*

Kata Kunci: *Indigenisasi pendidikan, praksis pendidikan, jati diri kultural, Ki Hadjar Dewantara*

PENDAHULUAN

Lembaga pendidikan mengemban amanah untuk menyiapkan peserta didik agar mampu bertahan hidup dan membentuk karakter yang sesuai dengan nilai-nilai yang berlaku secara lokal, nasional, dan global atau humanisasi (Tilaar, 2012). Institusi pendidikan berperan sebagai pusat penghayatan, pengembangan, dan pembentukan jati diri kultural sebuah komunitas atau bangsa. Melalui pendidikan nasional setiap bangsa merancang strategi pengembangan sumber daya manusia yang mempunyai seperangkat karakter dan kompetensi untuk berperan aktif dalam perwujudan tatanan sosial yang adil dan beradab. Sistem pendidikan nasional pada hakikatnya merupakan pencerminan dari upaya sadar sebuah bangsa untuk membangun keberlanjutan warisan budaya dan jati diri sebagai bangsa berdaulat dan bermartabat.

Idealisme pendidikan nasional yang berakar pada puncak-puncak budaya lokal dan warisan intelektual bangsa belum terwujud sebagaimana mestinya. Studi kebijakan di sejumlah negara menunjukkan bahwa warisan luhur budaya lokal dan khazanah pemikiran tokoh pendidikan pra dan awal kemerdekaan yang mencerminkan semangat zaman (*zetgeist*) melawan imperialisme dan menekankan pentingnya kemandirian masih sering terasing di tanah kelahirannya (Gopinathan, 2006; Bates, 2008). Impor gagasan dan imitasi kebijakan pendidikan yang minim kritik berlangsung secara masif di negara-negara berkembang yang sedang berjibaku untuk melakukan modernisasi pendidikan (Indriyanto, 2009). Kecenderungan negara-negara berkembang untuk menempatkan negara-negara yang dipandang modern sebagai acuan telah berdampak tidak proporsionalnya perhatian untuk menggali dan mengaktualisasikan keunggulan praksis pendidikan berbasis kearifan lokal. Akibatnya, ruang akomodasi dan revitalisasi praksis pendidikan yang berakar pada khazanah warisan pemikir nasional menjadi terkesampingkan (Bates, 2008; Burden-Leahy, 2009). Studi Gopinathan (2006)

di negara-negara berkembang menunjukkan dominannya kecenderungan para pengambil kebijakan untuk mengadopsi teori pendidikan negara maju dan hanya sedikit memberi perhatian pada penggalian khazanah kulturalnya. Pilihan jalan pintas ini telah berdampak pada mengaburnya otentisitas, kontekstualitas dan relevansi pendidikan di negara-negara berkembang.

Dalam konteks pendidikan di Indonesia, salah seorang yang telah memberi kontribusi dalam pengembangan teori dan praktik pendidikan adalah Ki Hadjar Dewantara. Pemikiran dan karyanya telah memberi pijakan penting dalam diskursus pendidikan nasional pada masa pergerakan dan awal kemerdekaan. Gagasannya tentang dasar pendidikan yang terangkum dalam semboyan: *ing ngarso sung tulodo* (pendidik berada di depan memberi teladan); *in madyo mangun karso* (pendidik selalu berada di tengah dan terus menerus memprakarsai/memotivasi), dan *tut wuri handayani* (pendidik selalu mendukung dan mendorong peserta didik untuk maju) telah menjadi ungkapan yang sangat populer hingga saat ini. Komitmen dan dedikasinya untuk mengembangkan jati diri kultural anak bangsa melalui pendidikan untuk mewujudkan negara yang merdeka tidak dapat dinafikan (Musyafa, 2015). Meskipun demikian, praksis pendidikan pascaproklamasi menunjukkan bahwa gagasan beliau lebih sering dijadikan slogan dan semboyan yang kehilangan daya gugahnya dalam mewarnai praksis pendidikan di tanah air (Sularto, 2016; Wangsalegawa, 2009). Menteri Pendidikan dan Kebudayaan mengungkapkan keprihatinannya karena tidak banyak yang mengenal Ki Hadjar Dewantara secara mendalam selain dari tanggal kelahirannya yang diperingati sebagai Hari Pendidikan Nasional (Sularto, 2016). Padahal, pemikiran dan praktik pendidikan yang telah dijalankan Ki Hadjar Dewantara melalui Perguruan Taman Siswa masih layak untuk dipertimbangkan untuk memperkaya perspektif pengembangan pendidikan pada era kiwari ini.

Salah satu faktor tersisihnya teori dan praktik pendidikan Ki Hadjar Dewantara dalam praksis pendidikan nasional disebabkan masih terbatasnya kajian, sosialisasi, dan dukungan para pengambil kebijakan. Kondisi ini secara langsung berimplikasi pada semakin kaburnya wawasan anak bangsa mengenai gagasan-gagasan cemerlang yang telah diwariskan Ki Hadjar Dewantara. Pada sisi lain, revolusi teknologi informasi telah membuat akademisi dan praktisi pendidikan di tanah air begitu mudah mengakses informasi terkait teori dan praktik pendidikan dari luar. Akademisi dan praktisi pendidikan sangat familiar terhadap gagasan pendidikan yang didatangkan dari luar dan cenderung kurang percaya diri dengan warisan kulturalnya. Daslani (2008) menyatakan, "*critics says Indonesians generally suffer a tragic inferiority complex. They are quick to adore anything that comes from abroad and downgrade even better things that originate in their own country.*" Kondisi ini berimplikasi pada minimnya pemahaman dan apresiasi kalangan akademisi dan praktisi pendidikan di tanah air terhadap praksis pendidikan yang digagas dan dipraktikkan para tokoh bangsa menjelang dan awal kemerdekaan.

Masalah yang menjadi fokus dari kajian ini yaitu: a) Bagaimana pokok-pokok pikiran pendidikan Ki Hadjar Dewantara tentang hakikat pendidikan, dasar dan tujuan pendidikan, kurikulum, model pembelajaran, dan evaluasi? b) Bagaimana historisitas perjuangan Ki Hadjar Dewantara dalam merumuskan dan mengaktualisasikan gagasan pendidikannya? dan c) Bagaimana rasionalitas *indigenisasi* pendidikan nasional berbasis praksis pendidikan Ki Hadjar Dewantara? Dengan demikian, tujuan kajian ini adalah a) mengungkap pandangan Ki Hadjar Dewantara terkait hakikat pendidikan, dasar dan tujuan pendidikan, kurikulum, model pembelajaran, dan evaluasi; c) mengungkap historisitas perjuangan Ki Hajar Dewantara dalam meruuskan dan mengaktualisasikan gagasan pendidikan; dan c) mengungkap rasionalitas teori dan praktik pendidikan Ki Hadjar Dewantara

sebagai basis *indigenisasi* pendidikan di tanah air.

Kajian ini dilakukan melalui studi kepustakaan dan pembacaan ulang terhadap karya tulis Ki Hadjar Dewantara dan tulisan pakar lainnya yang relevan dengan praksis *indigenisasi* pendidikan. Melalui kajian ini diharapkan dapat diformulasikan ide-ide dan praktik pendidikan yang telah digagas Ki Hadjar untuk kemudian dikontekstualisasikan dengan realitas pendidikan kontemporer. Kajian ini diharapkan dapat memantik terjadinya dialog konstruktif untuk memperkaya perspektif akademisi dan praktisi pendidikan dalam pengembangan praksis pendidikan di tanah air. Dengan demikian, studi ini diharapkan mampu membuka ruang untuk menumbuhkan apresiasi terhadap khazanah pemikiran pendidikan Ki Hadjar Dewantara dan menjadikannya sebagai salah satu sumber dalam melakukan sintesa kreatif untuk menjawab tantangan pendidikan kontemporer yang semakin kompleks.

KAJIAN LITERATUR DAN PEMBAHASAN

Hakikat *Indigenisasi* Pendidikan

Indigenisasi atau pribumisasi telah menjadi topik penting dan menarik perhatian sejumlah ilmuwan sosial dalam beberapa dekade terakhir (Smith, 2008; Dominelli dan Loakimidis, 2015; Ferguson, 2005; Alatas, 2010). Tumbuh dan berkembangnya gagasan dan praktik *indigenisasi* berakar dari kejenuhan dan ketidakpuasan sejumlah intelektual terhadap dominasi atau superioritas pengetahuan warisan penjajah. Menurut penggagas *indigenisasi*, kolonialisme akademik yang mendominasi kajian sosial dan budaya merupakan kelanjutan dari kolonialisme politis (Yunong dan Xiong, 2015; Nguyen, et.al., 2009). Dominasi dan klaim superioritas epistemologi Barat yang menafikan kontribusi historis warisan intelektual kawasan selainnya telah memantik minat sejumlah pakar untuk menggugat kemapanan tersebut. *Indigenisasi* mengemuka sebagai wujud kesadaran dari sebagian akademisi bahwa produk ilmu pengetahuan tidak mungkin sepenuhnya

dibebaskan dari landasan epistemologisnya yang kontekstual (Bates, 2008). Premis objektivitas dan netralitas ilmu pengetahuan yang selama beberapa dekade dipandang sebagai postulat yang harus diterima mulai menuai kritik. Seruan untuk menerima dan mengakui universalitas ilmu pengetahuan tanpa menafikan pentingnya pengakuan dan penghargaan terhadap diversitas sosial budaya semakin mendapat tempat dalam diskursus akademik global beberapa dekade terakhir (Pearce, 2008).

Berbagai perspektif dikemukakan para pakar dalam memaknai *indigenisasi*. Agussalim (2007) memaknai *indigenisasi* sebagai modifikasi konsep yang dibangun dari perspektif dan konteks Barat sehingga lebih sesuai dan memenuhi keperluan lokal. Pandangan tersebut menekankan bahwa *indigenisasi* merupakan sebuah ikhtiar yang dilakukan secara kritis dan kreatif untuk mengatasi kesenjangan aplikasi pengetahuan dan penyelesaian masalah yang bersumber dari luar sehingga memiliki pijakan yang lebih kontekstual. Ismailova (2004) menyatakan bahwa *indigenisasi* merangkum aktivitas intelektual untuk melakukan reklamasi dan rehabilitasi terhadap khazanah masa lalu yang kelam akibat kolonisasi dalam berbagai aspek kehidupan masyarakat lokal. Dengan demikian, *indigenisasi* merupakan upaya membangun perspektif yang berakar dari keragaman kerangka epistemologis lokal yang sebelumnya dipandang tidak relevan dengan tuntutan zaman. Melalui upaya tersebut, perspektif lokal yang sebelumnya menempati posisi inferior secara bertahap diharapkan mulai mendapat tempat dalam diskursus akademis dan praktik pendidikan (Tikly, 2004; Alatas, 2010, Yan, 2014).

Indigenisasi mengemuka sebagai respon terhadap dominasi epistemologis Barat. *Indigenisasi* bertujuan memodifikasi konsep yang dibangun dari perspektif dan konteks dunia Barat sehingga lebih sesuai dan memenuhi keperluan lokal. Dengan kata lain, *indigenisasi* mencerminkan respon kreatif kalangan intelektual yang merasakan ketidakadilan akibat dominasi epistemologi yang Euro-sentris yang menafikan

kekayaan perspektif yang berakar atau dimiliki para pemangku budaya dimana pengetahuan diimplementasikan (Wangsalegawa, 2009; Tikly, 2004). Yan (2014) mengungkapkan bahwa *indigenisasi* merupakan proses seleksi dan negosiasi terhadap pengetahuan sosial yang bersumber dari Barat sehingga memungkinkan tersedianya ruang bagi warisan pengetahuan lokal untuk diintegrasikan sebagai bagian yang memperkaya atau bahkan menggantikan model epistemologi yang Euro-sentris. *Indigenisasi* berpijak pada keyakinan bahwa setiap komunitas mempunyai perhatian untuk mempertahankan eksistensinya dan jati dirikulturalnya.

Menguatnya kampanye dan gerakan hak-hak budaya setiap komunitas untuk mempertahankan dan melestarikan budayanya telah memberi kontribusi signifikan terhadap tumbuh dan berkembangnya gerakan *indigenisasi* dalam berbagai bidang (Smith, 2008; Lauderdale, 2009). Gerakan yang menuntut persamaan dan kesetaraan dalam mempertahankan dan melestarikan kebudayaan atau identitas sosial masyarakat pribumi telah mencapai kemajuan signifikan dalam beberapa dekade terakhir. Salah satu indikator keberhasilan gerakan kesetaraan hak budaya terwujud dengan disahkannya deklarasi Perserikatan Bangsa-Bangsa tentang perlindungan hak masyarakat pribumi (Dorner & Gorman, 2006; Moreira, 2009). Capaian kebudayaan yang tumbuh dan berkembang dalam sebuah komunitas atau bangsa merupakan perwujudan dari respon kreatif yang mengandung nilai-nilai luhur yang tidak dapat dinafikan keberadaannya dan dipandang penting untuk ditransmisikan secara berkelanjutan. Meskipun terdapat perbedaan praktik pendidikan dalam berbagai komunitas lokal di berbagai belahan dunia, muara akhir praktik pendidikan adalah mempersiapkan dan membekali generasi baru dengan seperangkat pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan menjalani kehidupan sesuai dengan nilai bersama yang berlaku dalam komunitas tersebut.

Diskursus *indigenisasi* pendidikan telah mendorong munculnya beragam pandangan terkait strategi pelaksanaannya. Menurut Agussalim (2007), *indigenisasi* dapat diklasifikasikan menjadi empat level: meta-teoretis (*metatheoretical*), teoretis (*theoretical*), empiris (*empirical*), dan aplikasi (*applied*). Pada level meta-teoretis, *indigenisasi* merujuk pada pengungkapan dan analisis pandangan dunia (*worldviews*), ideologi, dan asumsi-asumsi filosofis yang memayungi ilmu-ilmu sosial dan produk-produknya. Pada tingkat teoretis, *indigenisasi* mengacu pada teori atau konsep yang dibangun dari pengalaman historis masyarakat pribumi yang telah dipraktikkan secara turun-temurun dari generasi ke generasi. Pada tingkat empiris, *indigenisasi* fokus untuk mengkaji masalah-masalah aktual yang dihadapi komunitas lokal yang sebelumnya kurang mendapat perhatian, misalnya mengenai korupsi, imperialisme budaya dan lain-lain. Pada level aplikasi, *indigenisasi* termanifestasi pada langkah spesifikasi kebijakan, program, dan solusi, serta kerjasama antar lembaga swadaya masyarakat dan pemerintah dalam menyosialisasikan dan mengimplementasikan berbagai dimensi budaya lokal dalam komunitas.

Pokok-Pokok Pikiran Pendidikan Ki Hadjar Dewantara

Luasnya spektrum perhatian Ki Hadjar Dewantara terhadap pendidikan menyebabkan pembahasan yang komprehensif terkait teori dan praktik pendidikannya menjadi tidak mudah dilakukan. Pada bagian berikut tinjauan hanya difokuskan terkait perspektif Ki Hadjar Dewantara mengenai hakikat pendidikan, dasar dan tujuan pendidikan, kurikulum, model pembelajaran, dan evaluasi.

Hakikat Pendidikan

Pendidikan menempati posisi strategis dalam peningkatan kualitas dan kapasitas seseorang untuk menggarungi kehidupan. Ki Hadjar menempatkan pendidikan sebagai aktivitas yang kompleks dan mencakup pengembangan kualitas

manusia secara komprehensif. Menurutnya pendidikan adalah “daya-upaya untuk memajukan bertumbuhnya budi pekerti (kekuatan batin, karakter), pikiran (*intellect*) dan tubuh anak” (Dewantara, 1962). Proses pendidikan harus memberi perhatian, perlakuan dan tuntunan yang seimbang dalam pengembangan karakter, intelek, dan jasmani anak didik sehingga menghasilkan sumber daya manusia paripurna. Ki Hadjar menegaskan bahwa pendidikan merupakan upaya menuntun segala kekuatan kodrat yang ada pada anak-anak agar mereka sebagai manusia dan anggota masyarakat dapat mencapai keselamatan dan kebahagiaan yang setinggi-tingginya. Tuntunan mengisyaratkan bahwa perkembangan anak berada di luar kecakapan dan kehendak pendidik karena anak memiliki kodrat tersendiri. Ki Hadjar Dewantara (1962) menyatakan, “kita kaum pendidik hanya dapat menuntun tumbuhnya atau hidupnya kekuatan-kekuatan itu, agar dapat memperbaiki lakunya (bukan dasarnya) hidup dan tumbuhnya itu.” Kutipan tersebut menggambarkan perspektif beliau bahwa pendidikan merupakan proses yang holistik dan integratif. Pengembangan berbagai dimensi manusiawi anak harus ditangani secara berkelanjutan dan melibatkan sinergi orang tua, guru, masyarakat, pengambil kebijakan di pemerintahan, dan lain-lain.

Pendidikan merupakan bagian yang tidak terpisahkan dari kebudayaan. pendidikan harus berpijak pada kebudayaan yang dinamis dan mengalami adaptasi secara berkesinambungan. Menurut Ki Hadjar, pendidikan dibangun dengan menempatkan nilai seperti kehalusan rasa, persaudaraan, sopan santun dalam tutur kata dan tindakan sebagai fondasinya. Dalam Kongres I Taman Siswa yang berlangsung pada tahun 1930, beliau dengan lugas menyatakan bahwa pendidikan harus berdasarkan garis hidup bangsanya (kultural nasional) yang ditujukan untuk keperluan prikehidupan (*maatschappelijk*) yang dapat mengangkat derajat negara dan rakyatnya agar dapat bersama-sama dengan bangsa lain untuk kemuliaan segenap manusia di

seluruh dunia (Sularto, 2016). Dengan demikian, kesadaran mengenai garis hidup bangsa dengan kekayaan khazanah budaya luhurnya harus ditempatkan sebagai esensi yang mewarnai teori dan praktik pendidikan.

Dasar Pendidikan

Pendidikan hadir dan berlangsung dalam konteks sosial-budaya. Pendidikan harus menempatkan kebudayaan sebagai fondasinya. Kebudayaan dan pendidikan bersifat inter-relasional. Kebudayaan menyediakan kerangka nilai dimana konsep dan aksi pendidikan diletakkan. Pada saat bersamaan, pendidikan berperan memperkaya dan mengembangkan kebudayaan. Sejalan dengan hal tersebut, Ki Hadjar memandang bahwa pendidikan Indonesia harus dibangun berdasar filosofi nilai-nilai luhur bangsa. Ketika berpidato dalam Sidang Komite Nasional Indonesia Pusat (KNIP) pada tanggal 03 Maret 1947 di Malang beliau menegaskan bahwa apabila dalam usaha kebudayaan, pendidikan dan pengajaran di Indonesia merdeka hanya sanggup meneruskan cara dan adat lama saja [warisan kolonial], maka tidak perlu adanya revolusi. Bahkan, dengan ungkapan yang sangat tajam beliau memandang apabila bangsa Indonesia hanya menjadi pelanjut warisan kolonial, maka lebih baik Bung Tomo disuruh pulang saja untuk bertani misalnya, dan pemuda-pemuda Indonesia disuruh kembali saja untuk meneruskan pelajarannya di sekolah-sekolah (Dewantara, 1962).

Ki Hadjar telah merumuskan lima asas Taman Siswa. Pada Kongres Taman Siswa pada tahun 1947, lima asas tersebut dinamakan Pancadarma yang terdiri dari: kemerdekaan, kodrat alam, kebudayaan, kebangsaan, dan kemanusiaan (Sularto, 2016). Melalui rumusan Pancadarma tersebut, Ki Hadjar telah melakukan tindakan revolusioner dan menyampaikan kritik terhadap sekolah-sekolah yang didirikan pemerintahan kolonial. Sekolah yang didirikan pemerintah kolonial sebagai salah satu dari manifestasi kebijakan politik etis dipandang sebagai instrumen kontrol sosial untuk menanamkan

perasaan inferior dikalangan penduduk pribumi dan ditujukan untuk menghasilkan pegawai rendahan yang dapat dibayar murah. Untuk itu, Ki Hadjar Dewantara (1962) menyatakan bahwa pendidikan dalam Republik Indonesia harus berdasar kebudayaan serta kemasyarakatan bangsa Indonesia tanpa menutup diri dari dinamika budaya global. Penekanan pada kebudayaan nasional bertujuan agar bangsa Indonesia tidak larut dan hanyut dalam pusaran internasionalisasi sehingga kehilangan identitasnya sebagai rakyat dari bangsa yang berdaulat (Dewantara, 1967). Imperialisme budaya senantiasa harus diwaspadai. Kemerdekaan akan kehilangan makna apabila rakyat terus mengekor pada kebudayaan bangsa-bangsa lain. Menurut Ki Hadjar Dewantara (2009) imperialisme tidak saja ada dalam bidang kenegaraan, tetapi juga dalam bidang kebudayaan.

Tujuan Pendidikan

Ki Hadjar memaknai pendidikan sebagai proses pemberian tuntunan untuk menumbuhkan-kembangkan potensi anak. Dalam istilah tuntunan tergambar bahwa tujuan pendidikan mengarah pada pendampingan anak dalam proses penyempurnaan ketertiban tingkah lakunya. Dalam artikel berjudul "Sifat dan Maksud Pendidikan" yang dipublikasikan pada tahun 1942, beliau mengemukakan bahwa tujuan pendidikan ialah kesempurnaan hidup manusia sehingga dapat memenuhi segala keperluan lahir dan batin yang diperoleh dari kodrat alam (Dewantara, 2009). Rumusan tujuan pendidikan Ki Hadjar diakomodasi dalam Undang-Undang Nomor 4 Tahun 1950 tentang Dasar-Dasar Pendidikan dan Pengajaran di Sekolah. Pasal 3 Undang-Undang tersebut menegaskan bahwa tujuan pendidikan dan pengajaran ialah membentuk manusia susila yang cakap dan warga negara yang demokratis serta bertanggungjawab tentang kesejahteraan masyarakat dan tanah air (Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, 1982). Sejalan dengan tujuan pendidikan tersebut, Ki Hadjar menegaskan

pendidikan mengemban misi agung dalam pengembangan budi pekerti peserta didik. Seseorang yang mempunyai kecerdasan budi pekerti mempunyai kemampuan untuk senantiasa mempertimbangkan, merasakan, dan menggunakan ukuran dalam bertindak. Budi pekerti yang dimiliki seseorang dapat memandunya mengambil keputusan atau menentukan secara mandiri tindakan yang dipilihnya secara bijaksana (Dewantara, 1962).

Konsep pendidikan yang diarahkan pada pengembangan kompetensi peserta didik dengan memaksimalkan potensi alami peserta didik dengan mengoptimalkan daya-daya yang berada di sekelilingnya merupakan pandangan yang semakin mendapat tempat dalam diskursus pendidikan kontemporer. Pendidikan tidak semestinya dibatasi pada pengembangan dimensi akademik atau lebih sempit lagi pada dimensi pengetahuan (kognitif) semata. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menegaskan bahwa pendidikan adalah usaha sadar dan terencana untuk mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran agar peserta didik secara aktif mengembangkan potensi dirinya untuk memiliki kekuatan spiritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan dirinya, masyarakat, bangsa dan negara (Republik Indonesia, 2003)

Kurikulum

Istilah kurikulum belum digunakan Ki Hadjar dan tokoh-tokoh pendidikan di tanah air menjelang dan di awal kemerdekaan dalam tulisan-tulisannya. Padanan kata kurikulum yang digunakan untuk merangkum aktivitas perencanaan dan pelaksanaan pendidikan adalah *leerplan* (bahasa Belanda). Meskipun demikian, penelitian Wangsalegawa (2009) menunjukkan bahwa gagasan Ki Hadjar dan praktik yang dijalankan di Perguruan Taman Siswa mencerminkan prinsip-prinsip kurikulum sebagai berikut: 1) mata pelajaran disajikan berkaitan (*interrelated*); 2) kurikulum disusun secara

fleksibel sehingga memberi ruang penyesuaian sesuai kebutuhan individu anak dan masyarakat; 3) kurikulum harus relevan dengan kebutuhan masyarakat lokal; 4) kurikulum harus menunjukkan keterkaitan teori dan praktik, sebab lulusan *Perguruan* disiapkan menjalani kehidupan di tengah masyarakat; 5) kurikulum disusun dengan mengakomodir perkembangan dan minat peserta anak didik.

Gagasan kurikulum Ki Hadjar yang diimplementasikan di Taman Siswa menunjukkan kedalaman wawasan dan komitmen beliau untuk mengembangkan sumber daya manusia Indonesia yang berkarakter. Pandangan tersebut sejalan dengan perspektif terbaru yang memaknai kurikulum sebagai representasi simbolik filosofi, budaya, politik, dan ekspresi satu komunitas atau suatu bangsa mengenai hal-hal yang dinilai penting untuk dikuasai peserta didik (Sparapani, dkk., 2014; Asher, 2009). Kurikulum berisi kumpulan gagasan dan aktivitas untuk mentransmisikan dan mentransformasikan hal-hal terpilih yang dipandang bernilai untuk dikenang dari masa lalu, keyakinan pokok mengenai kondisi saat ini, dan harapan mengenai masa depan. Kurikulum diposisikan sebagai pemilihan aspek-aspek yang dipandang penting dalam mempersiapkan peserta didik menghadapi tantangan kehidupan dan merepresentasikan dimensi subyektif dan rasional para pengembang kurikulum (Li, 2009; Goodson & Cricks, 2009). Sejalan dengan itu, Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional memaknai kurikulum sebagai seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu (Republik Indonesia, 2003).

Metode Pembelajaran

Pembelajaran merupakan aktivitas inti dalam pendidikan. Interaksi yang melibatkan pendidik, peserta didik dan transformasi materi atau bahan kajian terselenggara melalui pem-

belajaran. Melalui pembelajaran, guru berupaya mengembangkan iklim atau suasana interaksi yang memungkinkan potensi atau kodrat alam anak menemukan ruang artikulasinya. Ki Hadjar memperoleh inspirasi dalam pendirian dan pelaksanaan Perguruan Taman Siswa dari pandangan Friedrik Frobel (1782-1852) mengenai kodrat anak, Maria Montessori (1870-1952) yang mementingkan permainan untuk perkembangan anak dan Rabindranath Tagore (1861-1941) dengan konsep pesanggrahannya dalam berfokus pada hidup kemanusiaan yang religius (Sularto, 2016). Konsep dan praktik pendidikan Ki Hadjar menempatkan suasana yang menyenangkan dan konteks sosial budaya sebagai fondasinya. Menurutnya, pembelajaran di sekolah tidak boleh berjarak atau tercerabut dari lingkungan sosial budayanya. Nilai-nilai budaya dan persoalan aktual dalam masyarakat perlu diperkenalkan sejak dini kepada anak sehingga terbangun kepekaan dan sikap responsif terhadap lingkungan sekitarnya (Yamin, 2009; Wangsalegawa, 2009).

Metode pembelajaran di Taman Siswa bertumpu pada konsep *among*. Melalui konsep *among*, Ki Hadjar menempatkan guru sebagai penuntun untuk membantu anak menemukan arah perkembangannya (Sularto, 2016). Dalam konsep *among*, guru dituntut menempatkan diri sebagai pendamping dan contoh pertama dari kebiasaan-kebiasaan baik yang hendak ditumbuhkembangkan menjadi karakter anak didik. Konsep *among* mengisyaratkan perlunya perhatian yang proporsional untuk mengembangkan kemampuan atau pengetahuan praktikal anak dan pada saat bersamaan juga memberi ruang pada internalisasi nilai-nilai kultural, nasionalisme, kedisiplinan, dan lain-lain (Wangsalegawa, 2009). Model pembelajaran *among* mencerminkan relasi pendidik dan anak didik berlangsung dalam nuansa kekeluargaan penuh kehangatan yang bersumber dari tradisi luhur bangsa Indonesia (Yamin, 2009). Ki Hadjar menegaskan bahwa model pembelajaran kolonial yang bertumpu pada perintah dan pemaksaan (*order and enforcement*) perlu direkonstruksi

menjadi model pembelajaran yang mencerahkan jiwa anak. Filosofi *among* menempatkan pembelajaran sebagai arena ruang aktualisasi peserta didik. *Among* sebagai sistem praksis pendidikan di Perguruan Taman Siswa menempatkan pendidik sebagai mitra yang memberi ruang kebebasan agar anak bisa bergerak menurut kemauannya, sementara *pamong* akan bertindak (kalau perlu dengan paksaan) apabila kemauan tersebut membahayakan diri anak (Sularto, 2016).

Evaluasi

Evaluasi berfungsi memetakan sejauhmana usaha pendidikan telah mencapai tujuan. Ki Hadjar mengingatkan pentingnya penilaian dilakukan dengan mempertimbangkan secara seksama kondisi mental anak sehingga tidak berimplikasi negatif untuk tumbuh kembang potensi anak. Ketika menyampaikan pidato sambutan penerimaan gelar *Doktor Honoris Causa* di Universitas Gadjah Mada, Ki Hadjar Dewantara (2009: 168) menyatakan, "Anak-anak dan pemuda-pemuda kita sukar dapat belajar dengan tentram karena dikejar-kejar oleh ujian-ujian yang sangat keras dalam tuntutan-tuntutannya. Mereka belajar tidak untuk perkembangan hidup kejiwaannya; sebaliknya, mereka belajar untuk dapat nilai-nilai yang tinggi dalam *school raport* atau untuk ijazah." Ujian harus dikembalikan pada fungsi awalnya sebagai alat menentukan tercapai atau tidaknya tujuan. Penilaian semestinya dipahami sebagai bagian dari proses pengambilan keputusan untuk menetapkan langkah-langkah lanjutan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dan pendidikan. Evaluasi tidak semestinya ditempatkan sebagai alat menghukum seseorang. Evaluasi semestinya dikembalikan pada fungsi awalnya sebagai sarana memperoleh informasi yang dijadikan bahan pertimbangan untuk perbaikan berkelanjutan.

Ki Hadjar menekankan pentingnya konteks sosial budaya dalam evaluasi di institusi pendidikan. Sejalan dengan konsepsi yang ditawarkannya tersebut dalam beberapa dekade

terakhir model evaluasi yang berpijak dan memperhatikan dimensi sosial dan budaya semakin mendapat ruang artikulasi dalam diskursus pendidikan kontemporer (Abma, 2006; Musanna, 2010). Perkembangan model evaluasi tanggap budaya (*culturally responsive evaluation*) menunjukkan telah terjadinya pergeseran yang mengarah pada semakin diakuinya gagasan yang diletakkan oleh Ki Hadjar mengenai pentingnya dimensi sosial budaya mendapat perhatian dalam praktik evaluasi pendidikan (Musanna, 2012).

Historisitas Praksis Pendidikan Ki Hadjar Dewantara

Gagasan atau ide senantiasa lahir dalam konteks. Kemunculan teori senantiasa berkaitan dengan realitas sosial dan merepresentasikan semangat zaman. Kompleksitas tantangan, realitas sosial budaya dan politik, serta pengalaman personal selalu memberi warna terhadap model tanggapan yang diberikan seseorang. Berikut dikemukakan kondisi sosio-kultural yang dihadapi Ki Hadjar Dewantara dan keterkaitannya dengan gagasan dan praktik pendidikan yang dikemukakannya.

Ki Hadjar Dewantara dilahirkan di Yogyakarta pada tanggal 02 Mei 1889. Nama lahirnya adalah Raden Mas Suwardi Suryaningrat. Beliau adalah putra Kanjeng Prabu Haryo Suryaningrat yang bergelar Paku Alam III (Wangsalegawa, 2009). Pada jenjang pendidikan dasar, Suwardi mengenyam pendidikan pada *Europe Largere School* atau sekolah dasar yang diselenggarakan untuk anak-anak bangsa Eropa dan sejumlah kecil keturunan priyayi. Setelah menyelesaikan pendidikan dasar pada tahun 1904, Suwardi melanjutkan ke *Kweekschool* atau sekolah guru di Yogyakarta. Ketika menjalani pendidikan guru, Suwardi bertemu dan menjalin hubungan baik dengan Dr. Wahidin Soedirohusodo yang aktif memfasilitasi kalangan priyayi untuk melanjutkan pendidikan melalui jalur beasiswa pada sekolah dokter Jawa atau *School tot Ovleiding van Indische Artsen* (STOVIA). Pada tahun 1905-1910 Suwardi mengikuti pendidikan dokter di

Batavia. Namun, karena sakit berkepanjangan ia tidak dapat menyelesaikan studinya (Wangsalegawa, 2009).

Pada bulan Mei 1908, Dr. Wahidin Soedirohusodo membentuk organisasi pelajar yang diberi nama Budi Utomo. Menurut Ricklefs (2010) nama Jawa ini (seharusnya dieja *budi utama*) diterjemahkan ke dalam bahasa Belanda oleh organisasi tersebut sebagai *het schoone streven* (ikhtiar yang indah). Budi Utomo juga berarti cendekiawan, watak atau kebudayaan yang mulia. Organisasi ini mempunyai perhatian pada pendidikan, khususnya untuk kalangan priyayi Jawa yang meliputi penduduk Jawa dan Madura. Pada tahun 1909, beliau dan Dr. Cipto Mangunkusumo mengundurkan diri karena perbedaan orientasi dengan kelompok konservatif yang dipimpin Radjiman Wediodiningrat dan Mas Ngabei Dwijosewojo (Latif, 2005). Kelompok konservatif berorientasi adat ini lebih mendukung misi mencapai kemajuan kultural dalam kerangka nasionalisme Jawa dan mempertahankan mistisisme Jawa sebagai fokus keagamaan yang utama. Penonjolan etnosentrisme Jawa menyebabkan meluasnya apatisme dan frustrasi sejumlah tokoh yang berpandangan progresif sehingga memantik lahirnya perhimpunan pemuda pelajar berbasis etnis seperti *Pagujuban Pasundan* (1914), *Jong Sumatran Bond* (1917), *Jong Celebes* (1918), *Jong Minahasa* (1918), *Sekar Rukun* (1919), dan lain-lain (Ricklefs, 2010).

Sejak tahun 1909 Suwardi aktif menyuarakan kritik tertulis terhadap kebijakan pemerintahan kolonial. Kritiknya terhadap ketidakadilan pemerintah kolonial dan seruannya kepada intelektual pribumi untuk bersatu membangun kemandirian bangsa dimuat di surat kabar *Sedyotomo* yang terbit di Yogyakarta, *Midden Java* di Semarang, *De Express, Pesona* dan *Het Tijdschrift* di Bandung, *Oetoesan Hindia* di Surabaya, dan *Tjahaja Timoer* di Malang (Wangsalegawa, 2009). Pada tanggal 5 Oktober 1912 bertempat di Semarang, Suwardi bersama Dr. Cipto Mangunkusumo dan Douwes Dekker yang dikenal sebagai Tiga Serangkai mendirikan

Indische Partij atau Partai Hindia (Latif, 2005). Partai ini menjadi organisasi non-Eropa yang paling radikal sehingga pada tahun 1913 Gubernur Jenderal Idenburg melarang partai ini dan memutuskan mengasingkan Tiga Serangkai (Suwardi ke Bangka, Dr. Cipto ke Banda Neira, dan Doves Dekker ke Timor, Kupang). Setelah melalui negoisasi dengan pemerintah kolonial, ketiga tokoh tersebut akhirnya diasingkan ke Belanda yang berlangsung sejak 1914-1919.

Pengasingan tidak berhasil membungkam sikap kritis dan perlawanan Suwardi dan kawan-kawannya. Pengasingan justru menempa Suwardi untuk tampil menjadi sosok yang dihormati karena konsistensi dan semangat belajarnya yang luar biasa. Dalam masa pengasingan, beliau berkecimpung sebagai pegawai di Biro Pers Belanda (*Nederlandsch Correspondentie Bureau*). Untuk mengasah kemampuan jurnalistiknya, beliau belajar dan menimba pengalaman dari S. de Roode (Editor Kepala koran *Het Volk*) dan Mr. Wiessing dari koran *De Nieuwe Groene*. Pada masa ini pula beliau mendirikan Biro Pers Indonesia atau *Indonesisch Pers Bureau* (Wangsalaegawa, 2009). Nama lembaga tersebut menjadi tonggak sebutan Indonesia di kalangan pergerakan. Pada sisi lain, kebijakan pengasingan Tiga Serangkai menuai kritik berbagai kalangan di negeri Belanda. Parlemen Belanda melalui persidangan alot akhirnya merekomendasikan kepada pemerintah untuk mengizinkan ketiganya kembali ke Hindia-Belanda. Pada tanggal 17 Agustus 1917 Gubernur Jenderal Hindia-Belanda (Graaf van Limburg Stirum) mengeluarkan izin kepada ketiga tokoh tersebut untuk pulang ke tanah air. Pada tanggal 15 September 1919 Ki Hadjar dan keluarganya sampai di pelabuhan Tanjung Priok. Sebelum meninggalkan Belanda beliau menulis artikel berjudul "*Terug naar het front*" atau *Kembali ke Medan Juang* yang dipublikasikan koran *Het Volk* dan *De Groene Amsterdam* (Wangsalaegawa, 2009). Judul tulisan tersebut mengisyaratkan komitmennya untuk berada di depan menyadarkan rakyat atas hak-hak politik dan sosial-budayanya yang

telah direnggut secara sewenang-wenang oleh penjajah.

Diskriminasi dan kesenjangan akses pendidikan telah menginspirasi Ki Hadjar untuk mendedikasikan hidupnya dalam bidang pendidikan. Menurut Ki Hadjar Dewantara, model pendidikan Hindia-Belanda yang diterapkan sejak penghujung abad ke-19 melalui kebijakan Politik Etis tidak memadai untuk mengembangkan kapasitas generasi muda yang dibutuhkan sebuah bangsa berdaulat. Pada tanggal 3 Juli 1922, Ki Hadjar bersama rekan-rekan seperjuangannya mendirikan Perguruan Taman Siswa (*National Onderwijs Instituut Tamansiswa*) di Yogyakarta. Istilah perguruan mencerminkan kehendak untuk mewujudkan iklim pembelajaran yang sinergis antara guru dan peserta didik dalam suatu tempat layaknya keluarga (Wangsalaegawa, 2009; Sularto, 2016).

Penyelenggaraan Perguruan Taman Siswa dihadapkan pada tantangan internal dan eksternal. Secara internal, kalangan modernis memandang filosofi dan praktik di institusi pendidikan tersebut terlalu konservatif dan tidak mendukung jiwa dinamis dan progresif. Secara eksternal, pemerintah kolonial memandang Taman Siswa membahayakan stabilitas politik karena visi nasionalisnya. Pada tanggal 17 September 1932, Pemerintah kolonial berupaya mempersempit ruang gerak Taman Siswa dan sekolah swasta lainnya melalui kebijakan Ordonansi Guru (*Onderwijs Ordonantie*) yang menetapkan bahwa guru sekolah swasta harus memperoleh ijin mengajar dari pemerintah. Taman Siswa sebagai institusi pendidikan independen terancam diklasifikasikan sebagai sekolah ilegal atau liar. Setelah melalui perjuangan yang melibatkan banyak pihak, kebijakan Ordonansi Guru akhirnya direvisi pada 13 Februari 1933 (Ricklefs, 2010).

Komitmen dan kiprah Ki Hadjar dalam pengembangan pendidikan telah mengantarkannya menduduki jabatan Menteri Pengajaran yang pertama pasca kemerdekaan. Jabatannya sebagai Menteri pada Kabinet Presidensial berlangsung sangat singkat (18 Agustus 1945-

14 November 1945) sehingga tidak memberinya waktu memadai untuk mengaktualisasikan visi dan misinya secara komprehensif. Program yang berhasil dirumuskan Ki Hadjar selama menjabat sebagai Menteri adalah: Undang-undang kewajiban belajar; 2) Pendidikan dan Pengajaran Nasional yang bersendikan pada agama dan kebudayaan bangsa; 3) Perkembangan kebudayaan bangsa; 4) Pendirian sekolah-sekolah swasta yang dibiayai oleh pemerintah; 5) Susunan pelajaran, pengetahuan dan kepandaian umum yang sesuai dengan rencana pelajaran; 6) Susunan/sistem persekolahan; 7) Ketentuan pelajaran bahasa dan kebudayaan; 8) Ketentuan tentang Pendidikan Rakyat; 9) Pendirian Balai Bahasa Indonesia; 10) Pengiriman pelajar Indonesia ke luar negeri (Musyafa, 2015).

Warisan Ki Hadjar yang telah merumuskan teori pendidikan dan contoh nyata melalui Perguruan Taman Siswa telah memberi kontribusi penting dalam sejarah pendidikan di tanah air. Taman Siswa secara berkelanjutan memperluas kontribusinya pasca proklamasi kemerdekaan dengan pembukaan berbagai cabang baru di seluruh Indonesia. Taman Siswa memiliki 133 cabang yang tersebar di berbagai daerah dan menyelenggarakan pendidikan mulai dari jenjang TK, SD, SMP, SMA/SMK sampai Perguruan Tinggi. Sularto (2016) menyebutkan bahwa pada tahun 2014 terdapat sekitar 50.000 siswa dan 3.000 pamong yang terdaftar pada Perguruan Taman Siswa yang tersebar pada lima wilayah. Wilayah terbesar adalah Sumatera Barat, Sumatera Utara, dan Riau Kepulauan dengan 33 cabang dan 18.000 siswa; wilayah bimbingan Jawa Tengah dan Daerah Istimewa Yogyakarta sebanyak 32 cabang dengan sekitar 15.000 siswa; wilayah bimbingan Sumatera Selatan, Lampung dan Bengkulu sebanyak 14 cabang dengan sekitar 4.000 siswa; wilayah Jawa Barat dan Jakarta sebanyak 14 cabang dengan 9.000 siswa; serta wilayah Jawa Timur dan Nusa Tenggara Barat dengan 14 cabang dengan 12.000 siswa. Melalui berbagai jenjang pendidikan tersebut, Perguruan Taman Siswa

secara konsisten memperjuangkan praksis pendidikan yang bertumpu pada pengembangan karakter luhur dan totalitas kompetensi peserta didik dan menganut asas kerakyatan dan menjunjung tinggi rasa kebangsaan (nasionalisme Indonesia).

Kiprah aktif Ki Hadjar Dewantara dalam mencerdaskan kehidupan bangsa mendapat apresiasi berbagai kalangan. Universitas Gadjah Mada menganugerahinya gelar *Doktor Honoris Causa* bidang Kebudayaan pada tanggal 19 Desember tahun 1956. Tanggal 28 November 1959, Ki Hadjar ditetapkan sebagai Pahlawan Nasional dan tanggal lahirnya ditetapkan sebagai Hari Pendidikan Nasional berdasarkan keputusan Presiden RI No. 316 tahun 1959 (Sularto, 2016). Ki Hadjar Dewantara wafat di Yogyakarta pada tanggal 26 April 1959 dan dimakamkan di Taman Wijaya Brata, Yogyakarta

Rasionalitas Praksis Pendidikan Ki Hadjar Dewantara sebagai Basis *Indigenisasi* Pendidikan Nasional

Pendidikan nasional merupakan pengejawantahan hasrat bersama untuk mewujudkan sumber daya manusia yang berkarakter dan kompeten. Untuk mewujudkan idealitas tersebut diperlukan adanya upaya sistematis dan berkelanjutan untuk mengungkap nilai-nilai substansial dari warisan bangsa untuk dijadikan landasan dari praksis pendidikan nasional. Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah dalam sambutan buku *Inspirasi Kebangsaan dari Ruang Kelas* karya Sularto (2016) menyatakan bahwa "mempelajari, mengkaji, dan memahami pemikiran-pemikiran para tokoh pelopor pendidikan Indonesia akan memungkinkan kita memahami kemunculan dan tumbuhnya inspirasi kemerdekaan dari ruang-ruang pendidikan, serta menjadikannya bahan refleksi terhadap arah pendidikan Indonesia ke depan." Kutipan tersebut menegaskan bahwa minimnya kesadaran untuk mengapresiasi warisan pemikiran masa lalu membuka ruang terjadinya pembenahan pendidikan yang bias dan tambal-sulam. Ketidakpedulian terhadap gagasan yang

telah diletakkan para pendahulu berpotensi memperluas sikap pengagungan berlebihan dalam menempatkan praksis pendidikan dari luar dan menjerumuskan generasi menjadi peniru yang dangkal. Keteguhan sikap dan kemampuan diperlukan untuk melakukan negosiasi yang kreatif dalam pelestarian tradisi dan kemampuan mengadaptasi dinamika ilmu pengetahuan dan teknologi yang sangat cepat (Dorner & Gorman, 2006).

Praksis pendidikan Ki Hadjar Dewantara berfokus pada visi pengembangan sumber daya manusia yang memiliki karakter dan kompetensi untuk mengisi kemerdekaan sebagai bangsa yang berdaulat (Yamin, 2009; Musyafa, 2015; Jones, 2005). Salah satu manifestasi kedaulatan dalam pendidikan diindikasikan dengan kemampuan akademisi dan praktisi pendidikan dalam memberi warna pada teori dan praktik pendidikan yang berakar pada relitas kultural dan kontekstual. Pendidikan di era merdeka seyogianya tidak hanya melanjutkan warisan pendidikan kolonial atau meniru model pendidikan yang ditiru dari luar tanpa sikap kritis. Keterkungkungan pada tradisi dan sikap rendah diri ketika berhadapan dengan modernitas merupakan mentalitas yang harus dipupus untuk membangun pendidikan nasional. Surakhmad (2009) mengungkapkan bahwa pendidikan nasional harus mampu menjadi benteng yang kuat dan menjadi motivator tumbuh dan berkembangnya kekayaan serta kekuatan budaya sebagai bentuk yang tinggi dari etik dan estetika bangsa. Pendidikan nasional akan berfungsi secara optimal dalam mencerdaskan kehidupan bangsa dan ikut melaksanakan ketertiban dunia yang berdasarkan kemerdekaan, perdamaian abadi dan keadilan sosial apabila berakar pada realitas aktual dan kontekstual masyarakat Indonesia.

Ki Hadjar Dewantara adalah salah satu figur penting yang meletakkan pilar praksis pendidikan Indonesia. Revitalisasi praksis pendidikan Ki Hadjar Dewantara semakin penting di tengah krisis fundamental pendidikan nasional. Perjalanan pendidikan nasional pasca proklamasi

dengan berbagai dinamikanya belum sepenuhnya mencerminkan falsafah hidup bangsa sebagaimana diletakkan fondasinya oleh para tokoh bangsa menjelang dan awal kemerdekaan (Surakhmad, 2009). Orientasi pendidikan liberalistik dan materialistik yang berfokus pada pemenuhan kebutuhan pasar tenaga kerja menyebabkan misi pendidikan untuk membangun jati diri atau karakter bangsa menjadi tersisih dalam diskursus pendidikan. Pendidikan di Indonesia telah menjalani proses yang amat berlainan dengan perkembangan kebudayaan. Pendidikan di Indonesia bukan lagi persoalan kebudayaan, melainkan lebih sebagai kepentingan politik di satu sisi dan kepentingan ekonomi di sisi lain (Jones, 2005).

Realitas pendidikan di tanah air menunjukkan bahwa akademisi dan praktisi pendidikan lebih tertarik mengambil jalan pintas untuk mengadopsi model pendidikan dari luar (Barat). Tidak banyak intelektual yang terpanggil untuk secara sungguh-sungguh berupaya memformulasikan praksis pendidikan yang berpijak pada kekayaan khazanah pemikiran para pelopor di tanah air. Rektor Universitas Pendidikan Indonesia yang memberikan kata pengantar untuk buku *Etnopedagogy: Landasan Praktek Pendidikan dan Pendidikan Guru* menyatakan;

"...di antara kita ada miskonsepsi seolah-olah pendidikan yang terbaik itu adalah sistem pendidikan yang dikembangkan di dunia Barat sehingga seringkali kita menelan mentah-mentah konsep Barat tanpa sikap kritis. Di antara kita selama ini silau dengan sistem pendidikan Barat sehingga buta terhadap keunggulan lokal yang lama terpendam dalam bumi kebudayaan Indonesia" (Alwasilah, Suryadi, Karyono, 2009: iii).

Kutipan tersebut menyajikan potret buram kaum terdidik dalam menempatkan khazanah pemikiran para pionir pendidikan. Relatif abainya institusi pendidikan untuk memperkenalkan konsep pendidikan yang dikemukakan para tokoh pendidikan Indonesia berimplikasi pada meluasnya perasaan rendah diri kalangan terdidik di tanah air untuk meneliti dan

mengembangkan model pendidikan yang berpijak pada warisan kulturalnya (Wangsalegawa, 2009). Menteri Pendidikan dan Kebudayaan mengungkapkan keprihatinannya terhadap fenomena keterpukauan masyarakat Indonesia pada model pendidikan Finlandia tetapi tidak banyak yang menyadari bahwa konsep pendidikan Finlandia sesungguhnya sudah banyak dituliskan Ki Hadjar Dewantara, Bapak Pendidikan Indonesia, Menteri Pendidikan dan kebudayaan pertama, sejak hampir seabad yang lalu (Sularto, 2016).

Indigenisasi pendidikan nasional melalui pengungkapan kembali praksis pendidikan Ki Hadjar Dewantara bukanlah hal yang sama sekali baru. Sejumlah ketentuan menegaskan bahwa pendidikan nasional harus berorientasi pada pengembangan jati diri budaya bangsa. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menegaskan bahwa pendidikan nasional adalah pendidikan yang berdasarkan Pancasila dan Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945 yang berakar pada nilai-nilai agama, kebudayaan nasional Indonesia dan tanggap terhadap tuntutan perubahan zaman. Selain itu, Instruksi Presiden Nomor 1 Tahun 2010 tentang Percepatan Pelaksanaan Prioritas Pembangunan Nasional menegaskan bahwa prioritas pendidikan diarahkan pada penyempurnaan kurikulum dan metode pembelajaran aktif berdasarkan nilai-nilai budaya bangsa untuk membentuk daya saing dan karakter bangsa.

Tantangan *indigenisasi* pendidikan terletak pada komitmen untuk mengaktualisasikan dan mengimplementasikannya. Keberanian untuk mengenali dan memperlakukan secara bijak khazanah pemikiran masa lalu yang dipadupadankan dengan kemampuan memanfaatkan peluang dan tantangan masa kini menjadi penentu keberlanjutan *indigenisasi* pendidikan. *Indigenisasi* pendidikan mempersyaratkan adanya kesadaran bersama bahwa pendidikan merupakan aktivitas yang terkait dengan konteks sosial dan berperan penting dalam mengembangkan serangkaian penga-

laman, transmisi sejarah dan kerangka pemahaman terhadap realitas kepada generasi muda. Institusi pendidikan berperan sebagai agen pembudayaan (Williamson & Dalal, 2007; Moreira, 2009). *Indigenisasi* tidak boleh disimpangkan maknanya sebagai romantisme historis yang mengandaikan hasrat untuk kembali ke masa lalu. Masa lalu yang dibayangkan sebagai realitas tanpa konflik dan sepenuhnya ideal.

Ki Hadjar Dewantara memiliki keyakinan yang teguh bahwa untuk mewujudkan bangsa yang berdaulat dan bermartabat mempersyaratkan transformasi mentalitas warga negara yang menghargai warisan kultural dan intelektual bangsanya. Dalam *Harian Kedaulatan Rakyat* yang terbit pada 20 Mei 1953, Ki Hadjar Dewantara (2009:79) menegaskan, "apabila kita tidak sanggup untuk mengadaptasikan segala puncak-puncak dan sari-sari kebudayaan yang terdapat di seluruh kepulauan kita, maka berarti rakyat Indonesia pada saat ini belum mempunyai kebudayaan yang cukup bernilai untuk menghiasi hidup dan kehidupannya sebagai bangsa yang merdeka."

Untuk itu, pendidikan nasional menempati posisi sangat strategis dan menentukan dalam transmisi dan transformasi budaya (Williamson & Dalal, 2007). Pendidikan adalah proses transformasi kebudayaan yang paling tepat untuk mewariskan nilai-nilai kebudayaan pada warga bangsa (Goodson & Crick, 2009). Pendidikan yang berhasil adalah pendidikan yang tidak mencerabut masyarakat dari akar kebudayaan yang menjadi pegangan dan pedoman untuk melakukan tindakan. Pendidikan harus menjadi wahana bagi pengembangan dan penumbuhan budaya bangsa.

Indigenisasi memanifestasikan komitmen pihak-pihak yang tidak puas terhadap dominasi perspektif homogenisasi pendidikan yang telah berdampak pada kaburnya identitas budaya dan keragaman ekspresi budaya dalam pendidikan. Melalui *indigenisasi* pendidikan diharapkan agar identitas lokal yang sebelumnya termarginalisasi dan inferior mengalami perubahan ke arah yang

lebih positif. *Indigenisasi* bertujuan menghapus stigma dan pandangan stereotip terhadap kearifan lokal yang telah tertanam luas akibat kolonisasi (Agussalim, 2007; Ismailova, 2004; Yunong & Xiong, 2015; Biermann & Townsend-Cross, 2008). *Indigenisasi* meniscayakan tumbuhnya sikap tidak mudah terpukau oleh budaya atau teori dari luar sebelum diuji secara kritis. Keyakinan naif yang dianut akademisi dan praktisi pendidikan bahwa teori yang terbukti efektif diterapkan di negara maju dengan sendirinya akan berhasil apabila diadopsi di negara-negara berkembang. Nguyen, dkk. (2009) setelah melakukan penelitian di sejumlah negara di Asia mengungkapkan masih kuatnya mentalitas penurut di kalangan akademisi dan praktisi pendidikan yang hanya mengekor pada hasil capaian dari Barat berimplikasi pada meluasnya mentalitas inferior atau disebutnya *mental colonialism*. Keberanian untuk mengungkap dan merevitalisasi teori dan praktik pendidikan yang berakar pada epistemologi dan konteks dimana pendidikan tersebut berlangsung merupakan keniscayaan untuk meningkatkan kebermaknaan dan relevansi pendidikan (Asher, 2009; Biermann & Townsend-Cross, 2008). Sejalan dengan pandangan tersebut, Gopinathan (2006) mengemukakan bahwa melalui *indigenisasi* diharapkan proses pendidikan lebih akomodatif dan responsif dalam mengintegrasikan nilai kultural sehingga apresiasi terhadap khazanah kearifan lokal berkembang secara simultan.

SIMPULAN DAN SARAN

Simpulan

Interdependensi kebudayaan dan pendidikan merupakan postulat utama praksis pendidikan Ki Hadjar Dewantara. Ki Hadjar Dewantara

menempatkan praksis pendidikan sebagai upaya untuk mengoptimalkan potensi peserta didik yang harus berakar pada warisan luhur budaya bangsa. Pendidikan nasional mengemban amanah mempersiapkan generasi anak bangsa yang memiliki karakter luhur dan kompeten. Salah satu model epistemologis untuk mengembangkan pendidikan nasional yang berakar pada khazanah luhur budaya bangsa termanifestasi pada indigenisasi atau pribumisasi pendidikan. *Indigenisasi* pendidikan berorientasi pada pengembangan teori dan praktik pendidikan yang kontekstual, responsif dan relevan dengan tuntutan dan kebutuhan perkembangan zaman. Indigenisasi berangkat dari keyakinan bahwa kemerdekaan politik mempersyaratkan kemerdekaan dalam berkebudayaan. Kemerdekaan dalam berkebudayaan hanya mungkin diwujudkan apabila pendidikan diformulasikan dari akal merdeka yang sadar akan jati diri budayanya dan pemahaman mendalam terhadap dinamika sosial.

Saran

Berdasarkan paparan dalam kajian ini, para akademisi dan praktisi pendidikan di tanah air hendaknya mulai memberi ruang dan perhatian lebih proporsional pada pengungkapan gagasan dan praktik pendidikan yang berpijak pada khazanah pemikiran para pionir pendidikan di tanah air. Keberanian untuk mengungkap secara kreatif warisan budaya bangsa yang dibarengi sikap terbuka-kritis dalam memaknai dinamika perkembangan teori dan praktik pendidikan kontemporer menjadi prasyarat bagi pengembangan paradigma pendidikan nasional yang berjati diri dan responsif terhadap tuntutan zaman

PUSTAKA ACUAN

- Abma, T. 2006. The Practice and Politics of Responsive Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 27(1), 31-43.
- Agussalim. 2007. *Indigenisasi Ilmu Pendidikan di Indonesia*. Agussalim [Ed.]. *Indonesia Belajarlah: Membangun Pendidikan Indonesia*. Semarang: Tiara Wacana
- Alatas, S.F. 2010. *Diskursus Alternatif dalam Ilmu Sosial Asia: Tanggapan Terhadap Eurosentrisme*. Bandung: Mizan.
- Alwasilah, C., Suryadi, K., Karyono, T. 2009. *Etnopedagogi: Landasan Praktek Pendidikan dan Pendidikan Guru*. Bandung: Kiblat.
- Asher, N. 2009. Considering Curriculum Questions and the Public Good in the Postcolonial, Global, 21st-Century Context. *Curriculum Inquiry*, 39(1), 193-210.
- Bates, R. 2008. Teacher Education in Global Context: Towards a Defensible Theory of Teacher Education. *Journal of Education of Teaching*. 34(4), 277-293.
- Biermann, S., Townsend-Cross. 2008. Indigenous Pedagogy as a Force for Change. *The Australian Journal of Indigenous Education*. 37(1), 146-155.
- Burden-Leahy, S.M. 2009. Globalisation and Education in the Postcolonial World: the Conundrum of the Higher Education System of the United Arab Emirates. *Comparative Education*, 45(4), 525-544.
- Daslani, P. 2008. Circulation of Top Brains Amid Inferiority Complex. *Campus Asia*, 1(1), 84-85
- Dewantara, K.H. 1962. *Karja Ki Hadjar Dewantara: Bagian Pertama, Pendidikan*. Yogyakarta: Pertjetakan Taman Siswa.
- Dewantara, K.H. 1967. *Karja Ki Hadjar Dewantara: Bagian Kedua, Kebudajaan*. Yogyakarta: Pertjetakan Taman Siswa.
- Dewantara, K.H. 2009. *Menuju Manusia Merdeka*. Yogyakarta: Leutika.
- Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. 1982. *Himpunan Peraturan Perundang-Undangan Tentang Perguruan Tinggi di Indonesia*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Dominelli, L., dan Loakimidis, V. 2015. Indigenisation and Globalisation: Rethinking Social Work's Approach to International Issues. *International Social Work*. 58(6), 777-779
- Dorner, D.E., dan Gorman, G.E. 2006. Information Literacy Education in Asian Developing Countries: Cultural Factors Affecting Curriculum Development and Programme Delivery. *International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) Journal*, 32(4): 281-293.
- Ferguson. 2005. Beyond Indigenization and Reconceptualization: Towards a Global, Multidirectional Model of Technology Transfer. *International Social Wor*, 48 (5), 519-535.
- Goodson, I., dan Crick, R.D. 2009. Curriculum as Narration: Tales from the Children of the Colonised. *The Curriculum Journal*, 20(3) , 225-236
- Gopinathan. 2006. Challenging the Paradigm: Notes on Developing an Indigenized Teacher Education Curriculum. *Improving Schools*, 9(3), 261-272.
- Indriyanto, B. 2009. Respons Kebijakan Pendidikan terhadap Globalisasi. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 15(1), 1-15
- Ismailova, B. 2004. Curriculum Reform in Post-Soviet Kyrgyzstan: Indigenization of the History

- Curriculum. *The Curriculum Journal*, 15(3), 247-266.
- Jones, T. 2005. Indonesian Cultural Policy 1950-2003: Culture, Institution and Government. *Dissertation*. Faculty of Media, Society and Culture, Curtin University of Technology.
- Kementerian Dalam Negeri. 2010. *Instruksi Presiden Nomor 1 Tahun 2010 tentang Percepatan Pelaksanaan Prioritas Pembangunan Nasional*
- Republik Indonesia. 2003. *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Latif, Y. 2005. *Intelegensia Muslim dan Kuasa: Genealogi Intelegensia Muslim Indonesia Abad Ke-20*. Bandung: Mizan.
- Lauderdale, P. 2009. Collective Indigenous Rights and Global Social Movements in the Face of Global Development From Resistance to Social Change. *Journal of Developing Societies*, 25(3), 371-391
- Li, X. 2009. A Daoist Perspective on Internationalizing Curriculum. *Curriculum Inquiry*, 39(1), 180-195
- Moreira, C. 2009. Unspeakable Transgressions: Indigenous Epistemologies, Ethics, and Decolonizing Academy/Inquiry. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 9(5), 647-660.
- Musanna, A. 2010. Revitalisasi Kurikulum Muatan Lokal Untuk Pendidikan Karakter Melalui Evaluasi Responsif. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 16 (Edisi Khusus III), 245-255.
- Musanna, A. 2012. Quo Vadis Praksis Evaluasi Kurikulum: Studi Pendahuluan Terhadap Ranah Kurikulum yang Terlupakan. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 18(1), 1-11.
- Musyafa, H. 2015. *Sang Guru: Novel Biografi Ki Hadjar Dewantara, Kehidupan, Pemikiran, dan Perjuangan Pendiri Tamansiswa (1889-1959)*. Bandung: Mizan Media Utama.
- Nguyen, P., Elliot, J.G., Terlouw, C., Pilot, A. 2009. Neocolonialisme in Education: Cooperatif Learning in Asia. *Comparative Education*, 45(1), 109-130
- Pearce, S. 2008. Critical Reflection on Central Role of Indigenous Program Facilitators in Education for Social Change. *The Australian Journal for Indigenous Education*, 36, 131-137
- Ricklefs, M.C. 2010. *Sejarah Indonesia Modern: 1200-2008*. Cet. III. Jakarta: Serambi.
- Smith, K.E.I. 2008. Comparing State and International Protections of Indigenous Peoples' Human Rights. *American Behavioral Scientist*, 51(12), 1817-1835
- Sparapani, E.F., Perez, D.C., Gould, D., Hillman, S. 2014. A Global Curriculum? Understanding Teaching and Learning in the United States, Taiwan, India, and Mexico. *SAGE Open*, April-June, 1-15
- Sularto, ST. 2016. *Inspirasi Kebangsaan dari Ruang Kelas: Willem Iskander, Ki Hadjar Dewantara, dan Moh. Syafei*. Jakarta: Kompas.
- Surakhmad, W. 2009. *Pendidikan Nasional: Strategi dan Tragedi*. Jakarta: Penerbit Buku Kompas.
- Tikly, L. 2004. Education and New Imperialism. *Journal of Comparative Education*, 40(2), 173-198
- Tilaar, H.A.R. 2012. *Kaleidoskop Pendidikan Nasional*. Jakarta: Gramedia.
- Undang-Undang Nomor 4 Tahun 1950 tentang Dasar-Dasar Pendidikan dan Pengajaran di Sekolah
- Wangsalegawa, T. 2009. Origins of Indonesian Curriculum: Theory and Practice. *Dissertation*. Chicago: University of Illinois at Chicago.

- Williamson, J. & Dalal, P. 2007. Indigenising the Curriculum or Negotiating the Tension at the Cultural Interface? Embedding Indigenous Perspectives and Pedagogies in a University Curriculum. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 36 (2), 51-59
- Yamin, M. 2009. *Menggugat Pendidikan Indonesia: Belajar dari Paulo Freire dan Ki Hajar Dewantara*. Yogyakarta: Ar-Ruzz.
- Yan, M.C. 2014. Towards a Pragmatic Approach: A Critical Examination of Two Assumptions of the Indigenization Discourse. *China Journal of Social Work*, 6(1), 14-24.
- Yunong, H., dan Xiong, Z. 2015. A Reflection on the Indigenization Discourse in Social Work. *International Social Work*, 51(5), 611-622.