



# FILSAFAT ILMU

Dr. H. Y. Suyitno, M.Pd.

Asep Deni Gustiana	(2002607)
Dianasari	(2002512)
Dindin Abdul Muiz Lidinillah	(2002565)
Fanny Sumirat	(2002398)
Fransiska Astri Kusumastuti	(2002271)
Puri Pramudiani	(2002229)
Rayi Siti Fitriani	(2002204)
Widia Nur Jannah	(2002516)
Yeti Nurhayati	(2002418)

## DAFTAR ISI

<b>PENDAHULUAN: PEDAGOGIKA, ILMU PENGETAHUAN DAN META TEORI.....</b>	<b>1</b>
<i>Kurangnya Kesepahaman Tentang Karakter Ilmiah Pedagogik.....</i>	<i>2</i>
Kritik Terhadap Kondisi Pedagogik 2; Keraguan Tentang Kemungkinan Dari Pedagogik Ilmiah 3; Teori Ilmiah Dan Praktis Pendidikan 4; Pedagogik Sebagai Campuran Normative-Deskriptif Disiplin 5; Pedagogik Sebagai Filsafat Disiplin 5; Transisi Bertahap Ke Ideologis Pedagogik 6; Pedagogik Sebagai Ilmu Empiris Murni 7; Pemikiran Sekolah 8; Alasan Kurangnya Kesepakatan 9.	
<i>Asal Usul Pedagogik Dalam Teori Praktis Pendidikan.....</i>	<i>11</i>
Pendidikanpendidikan Sebagai Seni 11; Teori Pendidikan Sebagai Resep Untuk Seni Mendidik 12; Menginformasikan Dan Menginspirasi Pendidik 13; Dominasi Sudut Pandang Normatif 14; Unsur-Unsur Peda ~ Ogics Tradisional 14; Ketidakpuasan Dan Kritik 15; Konsep Modern Ilmu Pengetahuan Sebagai Standar Pedagogik 16	
<i>Ketergantungan Pedagogik Terhadap Penilaian Nilai, Norms Dan Weltanschauung.....</i>	<i>21</i>
Pentingnya Filsafat Kehidupan Dalam Teori Praktis Pendidikan 18; Salah Tafsir Teori Praktis Sebagai Teori Ilmiah 19; Ideologi Dan Pedagogik 20; Ideologi Dan Teori Empiris 22	
<i>Alasan Untuk Membedakan Antara Jenis Pengetahuan Pedagogis...28</i>	
Kekurangan Pedagogik Campuran 23; Divisi Tenaga Kerja Dan Spesialisasi 24; Tiga Kelas Teori Pendidikan. Ilmu Pendidikan, Filsafat Pendidikan, Pedagogik Praktis 24; Masalah Terminologis 26; Pentingnya Praktis Perjanjian Tentang Penggunaan 26; Diferensiasi Sistem Pernyataan Pedagogis Daripada Klasifikasi Pendidik 27; Kebenaran Dan Kegunaan Sistem Pernyataan Sosial 28	

ii **DAFTAR ISI**

*Konsep Ilmu Pengetahuan Dan Aturan Metodologi Sebagai Ketentuan.....*34

Sains Sebagai Sistem Pernyataan Dan Sebagai Aktivitas 28; Ideal Ilmu 29; Posisi Epistemologis Dasar 29; Pengetahuan Sebagai Tujuan Kegiatan Ilmiah 30; Epistemologi Filsafat Analitik 31

*Tugas Metateori Pendidikan.....*38

Konsep Meta Teori 33; Analisis, Kritik Dan Standardisasi Teori Pendidikan 33; Hubungan Pendidikan, Teori Pendidikan Dan Meta Teori Pendidikan 35

**I. SCIENCE OF EDUCATION.....**41

*Konsep Pendidikan.....*42  
Pendidikan 38 Tindakan Sosial 38; Disposisi Psikis 39; Maksud, Tujuan Dan Cita-Cita 40; Pengertian Konsep Pendidikan 40

*Keragaman Fenomena Pendidikan.....*43  
Pendidikan Berbagai Tujuan Pendidikan 43; Perbedaan Di Antara Pendidikan 45; Perbedaan Antara Pendidik 46; Situasi Berbeda 46; Berbagai Bentuk Pendidikan 47

*Pokok Ilmu Pendidikan.....*51  
Pendidikan Sebagai Fakta 48; Situasi Pendidikan, Bidang Pendidikan 49; Topik Utama 49; Objek Material Dan Objek Formal 49; Rumusan Pertanyaan 50; Deskripsi Dan Penjelasan Objektivasi Psikis 51; Hubungan Ends-Means 53; Ilmu Pendidikan Sebagai Ilmu Teleological Causal-Analytic 53; Nama Berbeda Untuk Masalah Yang Sama 57

*Ilmu Pendidikan Sebagai Ilmu Sosial Empiris.....*61  
Kesulitan Dalam Mengklasifikasikan Ilmu 58; Ilmu Pengetahuan Manusia 59; Ilmu Perilaku 60; Ilmu Tindakan 61; Ilmu Budaya 61; Ilmu Sosial 63; Hubungan Dengan Psikologi Dan Sosiologi 63;Praktis Untuk Ilmu Pendidikan Yang Otonom 63

*Memperhatikan Ilmu Pendidikan Dari Pseudo - Ilmu Pedagogik Ideologis.....*69  
Pedagogik Confessional 65; Pædagogik Politik 66; Marxist Pedagogik 66; Ilmu Sosial "Kritis" 67; "Kritis" Atau "Pedagogik Emansipatoris" 67; Penyalahgunaan Sains Untuk Tujuan Propaganda 68; Netralitas Nilai Sebagai Fitur Pembeda 69

<i>Persyaratan Bahasa Untuk Ilmu Pendidikan.....</i>	74
Penggunaan Bahasa Yang Deskriptif, Preskriptif, Dan Emosi 70; Amal 72; Ambiguitas Dan Ketidakjelasan 72; Konsep Dan Klarifikasinya 73; Konotasi Normatif Dan Emotif 75; "Sosialisasi" Sebagai Contoh 76; Konsep Teoritis 77; Konstruksi Hipotesis 78; Isi Informasi 78; Pemahaman 79; Bahasa Tujuan Dan Metalanguage 82	
<i>Makna Dan Batasan Persyaratan Netralitas Nilai.....</i>	90
Mendidik Dan Menilai 82; Nilai Pengalaman, Menilai, Pembawa Nilai 83; Nilai 83; Penilaian Nilai 83; Norma 85; Dasar Valuatif Ilmu 86; Masalah Moral Dalam Menyebarkan Dan Menerapkan Pengetahuan Ilmiah 88; Nilai Dan Norma Sebagai Mata Pelajaran Ilmu Pendidikan 88; Penjelasan Norma Kenetralan-Nilai 89	
<i>Pertanyaan Tentang Partikuler Dan Pertanyaan Tentang Universal Di Masa Lalu Dan Saat Ini.....</i>	103
Fenomena Individu Dan Pengetahuan Nomothetic 93; Historiografi Pendidikan 95; Ilmu Pendidikan Nomothetic Atau Teoritis 96	

**I.a BIDANG NOMOTHETICAL STUDI DALAM ILMU  
PENDIDIKAN.....109**

<i>Penentuan Masalah Dan Hipotesis Sebagai Poin Keberangkatan...111</i>	111
Observasi Dan Pengetahuan Sebelumnya 101; Pedagogik Deskriptif 102; Kritik Terhadap Empirisme Naif 102	
<i>Teori Ilmiah Sebagai Tujuan Penelitian.....114</i>	114
Makna Kata "Teori" 103; Konsep Pembenaran 104; Panggilan Untuk Testabilitas Intersubjektif 104; Pernyataan Nomologis 106; Pernyataan Nomologis Orde Bawah Dan Tinggi 111; Teori Sebagai Sistem Pernyataan Nomologis 111	
<i>Tentang Perbedaan Antara Memproduksi Dan Menjustifikasi Sistem Pernyataan Ilmiah.....125</i>	125
Toleransi Dalam Konteks Penemuan 113; Ketelitian Dalam Konteks Pembenaran 114; Arti Dan Batasan "Pengertian Simpatik" (Verstehen) 114	

iv **DAFTAR ISI**

<i>Menguji, Menyesuaikan Dan Menolak Hipotesis Dan Teori.....</i>	128
Prosedur Pengujian Logis Dan Empiris 116; Masalah Induksi 117; Pemalsuan 119; Penolakan Wajar 120; Konfirmasi 120; Teori Dan Pengalaman 121	
<i>Hukum Dan Teori Dalam Ilmu Sosial.....</i>	137
Kurangnya Pernyataan Nomologis Universal 123; Subjek-Masalah-Hubungan Perbedaan Antara Ilmu Pengetahuan Alam Dan Sosial 124; Kesadaran Orang Lain Dan Perlunya Penafsiran Yang Tidak Dapat Diakses 124; Kompleks 125; Keunikan Dan Kemampuan Berubah 125; Totalitas Kompleks Dari Erience Sebagai Pengganti Elemen 126; Kemungkinan Dan Keharusan Pengetahuan Nomologis 126	
<i>Konstruksi Dan Aplikasi Teori Dalam Ilmu Pendidikan.....</i>	142
Minat Pendidik Dalam Masalah Penerapan 127; Pentingnya Utama Konstruksi Teori 128	
<i>Peran Tingkat Penentuan Fakta Dalam Penyusunan Jenis Ilmu Pendidikan.....</i>	145
Deskripsi 129; Studi Lapangan Eksplorasi 130; Studi Kasus 131; Eksperimen 132; "Ex Post Facto" Studi 133; Studi Lapangan Pengujian Hipotesis 133; Studi Multivariat Dan Batasannya 134; Teori-Teori Ilmu Pendidikan Ketidaklengkapan Dan Keterbukaan 135	
<i>Penerapan Teori Dalam Penjelasan.....</i>	154
Model Penjelasan Ilmiah 137; Penjelasan Deduktif-Nomologis 138; Penjelasan Induktif-Statistik 138; Ketidaklengkapan Penjelasan 139; Penjelasan Parsial 140; Garis Besar Penjelasan 140	
<i>Penerapan Teori Dalam Prediksi.....</i>	159
Kesamaan Dalam Struktur Penjelasan Dan Prediksi 142; Perbedaan 142; Ketidakpastian Dalam Kasus Tertentu 143	
<i>Penerapan Teori Dalam Pemecahan Masalah Teknologi Pendidikan.....</i>	162
Tentang Logika Teknologi 144; Berakhir Dan Nilai Penilaian 145; Hubungan Antara Hipotesis Nomothetic Dan Pernyataan Teknologi 146; Kesulitan Teknologi Pendidikan Berbasis Teoritis 147	

**I.b SEJARAH PENDIDIKAN.....168**

*Berbagai Remaja Untuk Subdisiplin Ilmu Sejarah.....168*  
*Historiografi Pendidikan Dan Pedagogik.....168*

*Berbagai Ketentuan Untuk Subdisiplin Sejarah Tingkat Ilmu  
 Pendidikan.....168*

Meningkatkan Pengetahuan Faktual 151; Menemukan,  
 Membenarkan Dan Mendukung Norma 152; Norma Teknis Untuk  
 Pendidikan 152; Norma Ideologis Dan Moral 152; Tugas Normatif  
 Historiografi Pendidikan Dalam Pedagogik Sebagai Disiplin  
 "Historis-Sistematis" 153; Dalam Pedagogik Hermeneutis 154;  
 Dalam Marxist-Leninist Pedagogics 156; Dalam Pedagogika Neo-  
 Marxis 156

*Sejarah Epistemologi.....177*  
 Pertanyaan Tentang Perubahan Yangwaktu 159; Kesulitan  
 Metodologis 159; Metode Penelitian 160; Pemahaman Simpatik  
 (Verstehen) Dan Nilai-Netralitas 160

*Historiografi Pendidikan Subjektor Sejarah Sejarah Pendidikan Hal  
 Pokok Historiografi Pendidikan.....181*  
 Sejarah Pendidikan Dan Sejarah Pemikiran Pedagogis 162; Peran  
 Khusus Sejarah Ilmu Pendidikan 163; Multiplisitas Dan Saling  
 Ketergantungan Dari Fenomena Pendidikan Masa Lalu 163;  
 Bahaya Dari Masuk Ke Dalam Penelitian Sosialisasi Sejarah 164;  
 Konsep Aksi Pendidikan Sebagai Pedoman 164; Pendidikan Tidak  
 Langsung 165; Mendefinisikan Historiografi Sekolah 165; Sejarah  
 Takhayul Pedagogis 165

**II. FILSAFAT PENDIDIKAN.....187**

*Berbagai Konsep Filosofi.....188*  
 Filsafat Sebagai Ilmu Universal, Weltanschauung, Hikmat Dan  
 Epistemologi 168; Keilmuan Sebagai Fitur Pembeda? 169; Filsafat  
 Analitik Atau Epistemologis 171; Pandangan Dunia Atau Filsafat  
 Metafisika 171; Filsafat Normatif 173

*Pandangan Tentang Filosofi Pendidikan.....194*  
 Sistem Pernyataan Rasional-Empiris Dengan Penambahan  
 Normatif Yang Tidak Signifikan 173; Filsafat Pendidikan

vi **DAFTAR ISI**

Pansophic 175; Pedagogik Praktis Dengan Kedok Filsafat 175; Historiologi Ide 176; Interpretasi Teks Filsafat Dari Perspektif Pedagogis 176; Filsafat Analitik-Epistemologis Sistem Pernyataan Pedagogis 176; Filsafat Ideologi Pendidikan 177; Filsafat Normatif Pendidikan 178

*Pendekatan Normatif Dari Pedagogik Normatif-Deskripsi Tradisional.....*205

Kekurangan Isi Konten Normatif 183; Tujuan Pendidikan Tidak Adil Dan Kurang Isi 183; Norma Moral Yang Tidak Memadai Untuk Tindakan Pendidikan 185; Abstensi Yang Tidak Pantas Dari Tindakan Evaluasi 186

*Nilai Dan Norma Sebagai Masalah Empiris, Normatif Dan Epistemologi.....*213

Fenomena Dan Norma Penilaian Sebagai Fakta Psikis Dan Sosial 187; Memberi Arti, Menilai Dan Menetapkan Norma 189; Kritik Epistemologis Terhadap Pertimbangan Nilai, Norma Dan Pembenerannya 190

*Tugas Dan Masalah Filosofi Normatif Pendidikan.....*217

Normatif Pendidikan Penurunan Alat Bantu Normatif Yang Dilembagakan Untuk Orientasi Bagi Pendidik 191; Kebingungan, Takut Menilai, Ketergantungan Pada Mode 192; Menetapkan Norma Melalui Decisions Yang Beralas Rasional 193; Klasifikasi Menurut Dan Saran Pendidikan 194

*Filsafat Normatif, Tujuan Pendidikan, Dan Meta Teorinya .....*222

Tujuan Pendidikan Pemilihan Dan Pengaturan ~ Tujuan Pendidikan 195; Isi Dan Interpretasi Norma 196; Pandangan Epistemologis Mengenai Norma 196; Jenis Pembeneran Norma 198; Pembeneran Logis 199; Pengurangan Yang Salah Dari Is Ke Seharusnya 200; Ilusi Tentang Mendapatkan Kaya Secara Substantif Dari Tujuan Pendidikan Yang Sangat Miskin 200; Legitimasi Formal Atau "Prosedural" 201; Pembeneran Material-Evaluatif 202

*Etika Normatif Bagi Pendidikan Dan Filsafat Isi Normatif Bagi Guru Dan Organisasi Pendidikan .....*232

Teori Kebajikan Untuk Pendidik 203; Teori Tugas Pendidik 204; Filsafat Normatif? Hy Isi Pengajaran 206; Filsafat Normatif Organisasi Pendidikan 206

**III. PEDAGOGIK PRAKTIS.....238**

*Pedagogik Praktis Dan Ilmu Pendidikan.....238*  
 Perlunya Pedagogik Praktis 209; Hubungan Dengan Ilmu Pendidikan Menurut Willmann 209; Menurut Durkheim 210; Menurut Lochner 212; Ketergantungan Pedagogik Praktis Pada Weltanschauung 214

*Batas Dan Desain Pedagogik Praktis.....245*  
 Definisi Pedagogik Praktis 215; Batasannya Dari Filsafat Normatif Pendidikan 216; "Pedagogik Normatif" 217; "Pedagogik Terapan" 217; "Pedagogik Praktis" 217; "Pedagogik Pragmatis" 218; "Pedagogik Praksiologis" 218

*Pedagogik Hermeneutical Sebagai Pedagogik Praktis.....250*  
 Dillhey 219; Isk 220; Futner Wilhelm 222; Pedagogik Kritis Sosial 223

*Unsur-Unsur Pedagogik Praktis.....255*  
 Unsur Analisis-Situasi 224; Elemen Teleologis 225; Elemen Metodis 227; Unsur Etis-Motivasi 229

*Keberatan Terhadap Pedagogik Praktis.....265*  
 Dari Sudut Pandang Konsep Sains Yang Berbeda 231; Argumen Kritik Norma Yang Tidak Memadai 234; Refutation 234; Nurani Kritis-Norma Sebagai Kebaikan Tertinggi? 235; Peningat Dan Pembeneran 236; Dari Sudut Pandang Filsafat Analitik Dan Konsep Ilmu Pengetahuannya 237; Keterbatasan Teknologi Pendidikan 237

*Persyaratan Dasar Pedagogik Praktis.....273*  
 Ideal "Kanon Praktis" 239; Tujuh Persyaratan Minimal 239  
 Kesimpulan: Tentang Keragaman Dan Kesatuan Pengetahuan Pedagogis 243

**KESIMPULAN: TENTANG VARIETAS DAN KESATUAN PENGETAHUAN PEDAGOGIS.....277**

## **PENDAHULUAN: PEDAGOGIKA, ILMU PENGETAHUAN DAN META TEORI**

Perkembangan ilmu pendidikan diadu melawan kekuatan yang kuat. Konsep itu sendiri nyaris tidak ada, dan yang pasti kekurangan adalah kesiapan umum untuk berpikir secara ilmiah dalam masalah pendidikan.

SIEGFRIED BERNFELD (1925)

Selama hampir 200 tahun, upaya telah dilakukan untuk mengembangkan ilmu pendidikan. Perdebatan mengenai apakah ilmu semacam itu mungkin, masalah apa yang harus ditangani, dan bagaimana masalah ini harus diselesaikan telah berlangsung tanpa menunjukkan titik temu. Ada banyak jawaban yang sangat berbeda untuk pertanyaan-pertanyaan ini, yang bahkan hingga hari ini menjadi objek kontroversi yang cukup besar.

Namun, tidak ada keraguan bahwa ada sejumlah besar teks tentang pendidikan yang mengklaim memberikan kontribusi pada pedagogik ilmiah atau ilmu pendidikan. Kata pedagogik (*Pädagogik*) digunakan untuk menunjuk teori pendidikan, dimana tidak jelas apakah istilah tersebut mengacu pada teori praktis atau ilmiah. Pada awal 1869, "*Society for Scientific Pedagogics*" (Jerman) didirikan, dan baru-baru ini, di 1963, berubah menjadi "Masyarakat Jerman untuk Ilmu Pendidikan". Selaras dengan hal tersebut, kursi universitas untuk "Pedagogik" atau "Ilmu Pendidikan" mulai bermunculan, disiplin tersebut dapat dipelajari dan gelar akademis dapat diperoleh di Itu. Sehingga, setidaknya beberapa negara, mengakui bahwa ada ilmu yang disebut "pedagogik", "ilmu pendidikan", atau "pendidikan". Walaupun tetap masih ada keraguan apakah pedagogik harus dianggap sebagai ilmu pengetahuan atau tidak.

## **KURANGNYA KESEPAHAMAN TENTANG KARAKTER ILMIAH PEDAGOGIK**

Sebagian kritik yang ditujukan pada pedagogik hanya berlaku pada bentuk yang ada pada saat ini, tanpa secara fundamental mengesampingkan kemungkinan bahwa ia bisa menjadi ilmu pengetahuan. MARIA MONTESSORI, misalnya, berpendapat bahwa "pada kenyataannya tidak pernah ada pedagogik ilmiah yang memiliki penjelasan yang kokoh, dan digambarkan dengan jelas". Apa yang bisa dipahami sebagai pedagogik adalah "sesuatu yang sangat tidak pasti, sesuatu yang sulit diraba". Bisa dikatakan bahwa sampai sekarang ini hanyalah gambaran dari sebuah ilmu yang berkembang dari kekacauan hasil "penelitian ilmu pengetahuan bernilai positif". Dengan cara yang sama BERNFELD menyebut pedagogik pada masanya "tidak ilmiah" dan memandang manuskrip yang ada sebagai "karya sastra tentang pendidikan" tanpa dasar empiris. Dari sudut pandangnya, "ilmu pendidikan yang berlandaskan psikologis dan sosiologis" tampaknya hanya ada pada "permulaannya dan tidak jelas", tetapi ia yakin bahwa ilmu semacam itu dapat diciptakan.

Yang pasti, kritikus lain percaya bahwa pedagogik sudah ada sebagai ilmu, tetapi mereka tidak mengetahui sebagian besar publikasi tentang subjek ilmiah pedagogik. ALOYS FISCHER misalnya, telah menegur pedagogik Jerman karena dianggap mengembangkan "penciptaan ide yang imajinatif daripada penemuan yang berorientasi pada realitas", dan menegaskan bahwa pedagogik "pada intinya hanyalah filosofi", yang lebih banyak deklarasi keyakinan dan seruan untuk bertindak daripada pengetahuan dan bukti. Dalam menilai pedagogik di Amerika Serikat, BRAUNER telah memperdebatkan nilai ilmiah dari literatur pedagogis yang diterbitkan di sana karena "dengan pengecualian langka" lebih didasarkan pada spekulasi daripada pada pengamatan dan analisis logis.

Penilaian kritis pada pedagogic atau educologi tidak serta merta memberikan dampak dalam perkembangan ilmu pengetahuan, sebaliknya penilaian tersebut memberikan dorongan perkembangan awal ilmu pengetahuan pendidikan, dan dengan menggambarkan keilmuan tersebut dengan lebih jelas kan

melindungi mereka dari kebingungan teori non saintifik dari ilmu pendidikan. Kalimat ilmu pendidikan, walaupun membenarkan kritik, tidak boleh mengaburkan makna sebenarnya dari ilmu pengetahuan. Sudut pandang yang lebih besar dari itu semua adalah pengetahuan bahwa secara otonom, ilmu pengetahuan tentang pendidikan adalah sebuah kebutuhan, bukan kemungkinan. Alasan dari kalimat tersebut adalah fakta bahwa pendidikan muncul di dunia tanpa maksud tertentu berarti bahwa ilmu pengetahuan tentang pendidikan tersebut harus ada. Tidak semua bidang kenyataan memiliki perbedaan ilmu pengetahuan terutama terkait hal itu, melainkan hampir semua yang ada di dunia ini memiliki objek dari lebih dari 1 ilmu pengetahuan. Contohnya obat-obatan yang harus berdasar, bukan penyembuhan secara otonom, memiliki banyak pengaplikasian ilmu pengetahuan di dalamnya. Serupa hal tersebut, pelaksanaan pendidikan dapat berdasar pada pengetahuan dari banyak keilmuan berbeda. Oleh sebab itu, berdasarkan hal tersebut, pendidikan yang bersifat otonom tidak diperlukan.

Keraguan bukan hanya muncul dari kebutuhan, tapi juga terkait kemungkinan akan sebuah ilmu pengetahuan. Pendidikan –bergantung pada sudut pandang tertentu\_ adalah fenomena peramalan, social, dan historical, beberapa fenomena merupakan lingkup psikologi, sosiologi, dan histiriografi. Pendidikan juga mengembangkan permasalahan filosofis, karena investigasi adalah ranah filosofi. Berdasarkan sudut pandang ini ilmu pengetahuan tentang pendidikan tidak hanya tidak berguna, namun juga benar-benar tidak berdasar, karena materi pikik yang diklaim merupakan milik ilmu pengetahuan lain. Edukologi atau pedagogic sebagai disiplin ilmu pengetahuan otonom tidak muncul disini, permasalahan pendidikan sebenarnya muncul dari beberapa bidang ilmu pengetahuan: pada psikologi dalam sub area psikologi pendidikan, pada sosisologi dalam sub area sosiologi pendidikan, pada ekonomi dalam sub area pendidikan ekonomi, dan pada filosofi dalam filosofi pendidikan. Upaya ini dilakukan untuk menguatkan hubungan antara permasalahan-permasalahan pada sub area yang akan membentuk sistem pendidikan. Subdisiplin dari ilmu pengetahuan berbeda ini memiliki 1 keamaan khas yakni didisain oleh penelitian pendidikan. Di German, terminology pendidikan (Erziehungswissenschaft)

diaplikasikan secara luas pada disiplin empiris dan normative terkait pendidikan, oleh karena itu campuran dari beberapa area spesifik ilmu pengetahuan membentuk tampilan menipu dari ilmu pengetahuan otonom.

Di sisi lain, di negara dengan Bahasa pengantar Inggris juga memiliki teori untuk menjawab teori bangsa Jerman, teori ini berkembang sebagai hasil usaha untuk memberi guru dan pendidik lain persiapan teoretis untuk praktik profesional. Di Amerika Serikat, hal tersebut dikenal dengan landasan pendidikan, sedangkan di Inggris Raya sebagai teori pendidikan. Keduanya bukan teori saintifik, melainkan teori dari kegiatan praktik atau teori praktis. Tujuannya dalam penilaian praktis adalah untuk menentukan apa yang seharusnya ada dan seharusnya tidak ada dalam praktik pendidikan. Menurut HIRST, teori saintifik dan teori pendidikan memiliki logika yang berbeda terkait penilaian atas kasus yang dihadapi. Karakteristik teori pendidikan adalah ketiadaan integrasi badan pengetahuan ilmiah. Tidak seperti bidang keilmuan lain, pada konsep ini tidak ada keharusan mengajarkan konten teori pendidikan. Keengganan pada pengetahuan ini pun meluas yang dinyatakan dengan "teori ini menyediakan bidang keilmuan yang tidak dibutuhkan manusia", yang selaras dengan kontroversial yang muncul di Jerman.

Ada banyak cara yang dapat digunakan untuk memformulasi teori pendidikan, yang seringkali membuat perbedaan adalah antara teori saintifik dan teori praktis yang dibedakan di akhir ketika akan dilaksanakan. Tujuan dari teori saintifik dalam pendidikan adalah untuk menjelaskan "A". Teori praktis mencari tahu apa yang seharusnya dan bagaimana menyelesaikannya. Tujuan ilmu pengetahuan pendidikan terbentang tidak untuk mempengaruhi aktivitas pendidikan, namun untuk memperoleh dan memahami fakta-fakta. Sebaliknya, teori praktis bertujuan untuk memberikan arahan pelaksanaan.

Perbedaan ini - yang telah dikenal sejak zaman ARISTOTLE - terdengar masuk akal bagi banyak orang, tetapi tidak diterima oleh semua ahli teori pendidikan. Ini karena pandangan tentang apa yang seharusnya dipahami sebagai "sains" dan "ilmiah" sangat berbeda. Di lingkungan budaya Jerman dan di pengaruh Soviet, beberapa hal dipertimbangkan ilmiah yang tidak dipandang

seperti itu di negara-negara berbahasa Inggris. Di Eropa Tengah, karakter ilmiah sering dikaitkan dengan praktik, filosofis, dan pandangan dunia yang mengacu pada ilmu teori sebagai "apa yang adalah diinginkan pada akunya sendiri dan demi mengetahuinya "dan menegaskan bahwa tugasnya adalah untuk menyelidiki penyebab yang mendasari fenomena yang diberikan. Alih-alih memisahkan teori ilmiah dan praktis dari satu sama lain, bahkan teori praktis dianggap sebagai bagian dari sains. Konsep sains yang luas ini adalah alasan mengapa para sarjana di negara-negara berbahasa Jerman (lebih dari rekan mereka di Amerika dan Inggris) yakin bahwa ilmu pendidikan otonom adalah mungkin dan perlu. Meskipun demikian, masih menjadi kontroversi seperti apa bentuk ilmu itu seharusnya. Setidaknya seseorang dapat membedakannya tiga konsep dasar: pedagogik sebagai disiplin normatif-deskriptif campuran, pedagogik sebagai disiplin filosofis dan pedagogik sebagai ilmu murni empiris.

Konsepsi dasar pertama dan kedua sepakat dalam arti bahwa mereka tidak memandang pedagogik sebagai ilmu empiris, melainkan mengklaim status khusus untuk bidang di luar ilmu empiris murni. Pedagogik sebagai disiplin normatif-deskriptif campuran dipahami sebagai teori yang cocok untuk "menyediakan garis panduan untuk praksis". Pedagogik harus secara bersamaan "mencapai pemahaman tentang realitas dan determinasi tentang apa yang seharusnya" Pedagogik tidak dapat "membatasi diri untuk mempelajari apa yang ada", tetapi "setidaknya sebagian juga merupakan ilmu normatif yang mengembangkan cita-cita penuntun dan mengukur realitas yang ada terhadap klaimnya sendiri". Itu "termasuk keputusan normatif "dan harus menggabungkan" pembentukan fakta "dengan" evaluasi kritis dari fakta-fakta ini untuk melayani norma wajib ".

Penganut konsepsi ini berpikir bahwa dimungkinkan dalam satu atau disiplin ilmu yang sama untuk melaksanakan sebuah penelitian bertema pendidikan untuk membangun norma dan aturan untuk aktivitas pendidikan. Mereka menggambarkan pedagogic kedalam dua karakter yaitu: ilmu pengetahuan teoretis-praktis, atau ilmu pengetahuan deskriptif-normatif. Pedagogik memiliki karakteristik campuran bukan sepenuhnya spekulatif, namun tidak juga murni empiris. Pedagogic memiliki banyak karakter empiris dalam

pengajaran mengenai fakta dan metode, dan memiliki banyak karakter filosofis dalam menerangkan situasi praktis. Jika sisi normative terlalu dimunculkan sehingga mendorong sisi empiris, maka batasan yang memisahkan normative-deskriptif pedagogis semakin diragukan sehingga pedagogis bisa dinyatakan sebagai disiplin filosofi murni.

Sejak pendidikan dinyatakan sebagai sesuatu yang bertujuan, secara alami mengandaikan pengetahuan sebagai tujuan yang harus dicapai oleh para pendidik, dan mempelajari bagaimana cara mencapainya. Untuk alasan tersebut, tujuan, norma, dan rekomendasi yang sejak lama diberikan dijadikan komponen signifikan atas teori praktis pendidikan. Untuk dapat mengembangkan norma teknis terkait pemahaman, pendidik harus memahami psikologi yang sampai abad ke 19 masih dipahami sebagai disiplin filosofi. Pertanyaan penting lainnya yang harus ditanyakan pada orang yang akan belajar mengajar (Educands) adalah norma-norma moralitas seperti etika tanggung jawab, atau filosofi moral. Untuk alasan itulah seringkali pedagogic dilihat sebagai disiplin murni dari filosofi. Hal ini terkait pernyataan SCHLEIERMACHER bahwa “untuk mempengaruhi generasi muda adalah tugas moral orang dewasa, yang terkait etika. Artinya, pedagogic adalah ilmu pengetahuan terapan yang terikat dan diturunkan dari etika, etika ilmu pengetahuan. Dengan demikian dimungkinkan untuk berasumsi, seperti yang dilakukan SCHLEIERMACHER, bahwa “untuk mempengaruhi generasi muda adalah tugas moral orang dewasa, yang terkait etika. Artinya, pedagogic adalah ilmu pengetahuan terapan yang terikat dan diturunkan dari etika, etika ilmu pengetahuan.

Kebutuhan untuk membuat pertimbangan moral tentang pendidikan memiliki arti dan tujuan untuk mencapainya, serta mendasarkan penilaian dari standard nilai, norma dasar, atau prinsip moral yang seringkali diberikan sebagai alasan utama untuk melihat pedagogic sebagai disiplin filosofi. Tujuan dari pendidikan adalah “kekuasaan utama untuk menjawab semua pertanyaan individu terkait pedagogic”, dan “bergantung pada sudut pandang manusia” contohnya jumlah total sudut pandang penilaian dan arti dari hidup manusia, dimana ini merupakan pertanyaan pokok filosofis. Untuk itulah pedagogic bergantung pada

filosofi. Ketergantungan ini bukan diartikan bahwa pedagogic perlu mengasimilasi prinsip-prinsip filosofi, namun kebutuhan memiliki kerangka filosofis sangat penting, dan semua yang tidak bernilai filosofis harus dapat muat dalam kerangka tersebut sebagai suplemen.

Berdasarkan sudut pandang ini, teori empiris tentang pendidikan masih belum merupakan pedagogic dalam artian sebenarnya, karena yang memberikan otonomi pengetahuan pada pedagogic adalah landasan filosofi. Untuk itu, pedagogic yang ditemukan oleh filosofi secara alami merefleksikan konstruksi sistem yang berbeda dari disiplin ilmu filosofi. HERBART membuatnya lebih aneh ketika menuliskan bahwa pedagogic adalah permainan sekte. Hal ini terkait dengan tingginya batasan permeable yang memisahkan manifestasi dari pedagogic yang berdasar pada landasan filosofi dan pedagogic yang berdasar pada *Weltanschauung* atau ideologi.

Banyak dari apa yang muncul dengan nama "pedagogik ilmiah" dan "pedagogik filosofis" ternyata, setelah diteliti lebih dekat, adalah pedagogik yang ditentukan secara ideologis. Kesan bahwa suatu teori itu ilmiah atau filosofis sering kali disebabkan oleh bentuk abstraknya dan bukan cara pembuktiannya. Perbedaan antara teori pedagogis muncul tidak begitu banyak karena mereka menafsirkan satu dan kumpulan fakta yang berbeda secara berbeda, tetapi karena teori itu sendiri di atas segalanya ditentukan oleh cita-cita manusia dan masyarakat yang berbeda. Teori pedagogis dari tipe praktis, normatif-deskriptif, dan filosofis dalam banyak kasus "bukan kognisi yang tidak memihak tentang apa yang sebenarnya melainkan penyebaran parsial dari apa yang seharusnya"

Sebaliknya, penganut konsepsi dasar ketiga ingin menegakkan pedagogik ilmiah sebagai ilmu murni empiris. Dengan istilah ilmu empiris Diartikan sebagai sistem kalimat yang memberikan informasi dalam pernyataan yang dapat diuji secara intersubjektif tentang tujuan pendidikan dan segmen realitas yang relevan untuk mencapainya. Secara khusus, upaya dilakukan untuk menemukan keteraturan yang akan berfungsi untuk menjelaskan fakta yang relevan, tetapi yang juga dapat digunakan sebagai dasar untuk prediksi dan untuk menjawab pertanyaan teknologi (misalnya "Apa yang dapat dilakukan untuk mencapai

tujuan X? "). Untuk menghindari kebingungan, penganut program penelitian ini menyarankan istilah " ilmu pendidikan " digunakan semata-mata untuk menunjuk sistem pernyataan empiris terkait pendidikan. Namun, selama saran ini belum diterima secara umum, sebaiknya tidak membingungkan untuk menggunakan istilah " ilmu pendidikan empiris "( atau "ilmu pendidikan empiris").

Ilmu pendidikan empiris berbeda dengan bentuk pedagogik lainnya di bahwa itu terbatas pada masalah realitas atau apa adanya. Ilmu pendidikan empiris berusaha untuk mencari tahu apa itu dan mengapa, apa yang mungkin dalam keadaan tertentu, apa yang diinginkan orang, apa yang mereka lakukan dan apa bisa dilakukan untuk mencapai tujuan tertentu. Sebaliknya, ia tidak berusaha untuk menentukan "apa yang harus dilakukan" dan "apa yang harus dilakukan". Karena alasan metodologis, ilmu pendidikan empiris menolak rumusan dan pembenaran dalil normatif serta penetapan tujuan, cita-cita dan norma. Maksud satu-satunya dari cabang pendidikan ini adalah untuk mencari pengetahuan ilmiah empiris, yaitu pengetahuan hipotetis.

Di buku ini kata kalimat menunjukkan konstruksi linguistik serta makna atau isi dari konstruksi semacam itu. Kalimat yang mengekspresikan pernyataan adalah dipanggil Sebuah pernyataan. Pernyataan bisa benar atau salah. Kalimat yang mengungkapkan postulat normatif disebut a bukan dan bisa juga valid atau tidak valid. Bagaimanapun, penggunaannya sangat tidak konsisten, bahkan dalam tulisan epistemologis. Kata-kata kalimat dan pernyataan sering digunakan dalam arti yang sama. Misalnya, dari sudut pandang empiris juga beralasan. Keputusan yang mendukung pandangan dunia tertentu dan pengakuan keyakinan dalam cita-cita tertentu dianggap tidak dapat dikonfirmasi secara empiris, dan oleh karena itu dikeluarkan dari domain ilmu pendidikan.

Penanganan masalah normatif diserahkan pada filsafat pendidikan, yang dianggap sebagai suplemen yang sangat diperlukan untuk ilmu pendidikan. Alasan pembagian kerja ini adalah keyakinan epistemologis bahwa masalah normatif tidak dapat diselesaikan dalam kerangka ilmu pengetahuan empiris, dan bahwa praduga yang tidak dapat diakses untuk kritik - seperti pandangan dunia tentang kebutuhan - lebih cenderung untuk menghambat kemajuan sains. daripada

membantunya. Ketiga konsepsi dasar pedagogik ilmiah ini didasarkan pada rumusan masalah yang berbeda dan pada keyakinan teoretis yang berbeda mengenai sifat sains. Di bawah nama yang berbeda, mereka semua secara bersamaan telah dianjurkan selama beberapa generasi, dan orientasi teoritis yang berbeda telah dikembangkan atas dasar setiap konsepsi dasar. Jadi tidak ada tunggal teori pendidikan, melainkan sejumlah teori pedagogis yang berbeda. Untuk memberi kesan tentang keragaman rumusan semacam itu, hanya perlu untuk memeriksa berbagai orientasi teoretis yang, sejak awal abad ke-20, telah dirumuskan hanya dari sudut pandang metodologis.

DURKHEIM, yang ditulis pada tahun 1911, membedakan antara "ilmu pendidikan" ("la science de l'education") dan "pedagogi" ("pedagogie"). Di 1921, FRISCHEISENKOHLER membuat perbedaan antara "pedagogik empiris", "pedagogik kritis" dan "pedagogik spekulatif. Pada tahun 1922, ERICH STERN membahas tiga kelompok teori pedagogis: " pedagogik spekulatif murni ", " pedagogik murni empiris " dan " pedagogik empiris spekulatif " II. Di 1929, DOLCH dibedakan di antara "pedagogik sosiologis", "pedagogik budaya dan nilai", "pedagogik idealis" dan "pedagogik kritis". Pada tahun 1927, LOCHNER menerbitkan Pedagogik Deskriptif dan pada tahun 1934 membedakan "ilmu pendidikan" dari "ajaran pendidikan ". Tahun 1970, dalam rangka Jerman Barat pedagogik, BOKELMAN membedakan jenis teori "hermeneutik-spekulatif", "deskriptif-fenomenologis", dan "empiris-positivistik". Pendekatan lain yang dilakukan yang disarankan termasuk "transendental-kritis", "fundamental-ontologis", dan "pedagogik dialektis " ". Pada tahun 1973, BENNER mengklasifikasikan bidang tersebut menjadi "pedagogik tradisional", "pedagogik empiris", "hermeneutis" (" geisteswissenschaftliche ") pedagogik, dan "emansipatoris". LASSAHN mengidentifikasi "pedagogik hermeneutis", "ilmu pendidikan empirisalistik", "pedagogik normatif", dan "Marxis, neo-Marxis dan ilmu pendidikan kritis ". GAMM mengacu pada pendekatan yang disebut terakhir, yang dianutnya sendiri, sebagai " pedagogik kritis-materialistik ". BLANKERTZ membedakan antara " pedagogik sebagai ilmu empiris positivistik ", " pedagogik sebagai salah satu ilmu humaniora " dan " pedagogik sebagai teori kritis". KONIG

membedakan antara "pedagogik normatif tradisional", "pedagogik hermeneutis", "ilmu pendidikan empiris" dan "pedagogik emansipatoris". Lebih jauh lagi, orang menemukan "pedagogik pragmatis", "pedagogik rasionalistik", sebuah program untuk "ilmu pendidikan strukturalis" dan banyak lagi lainnya. Daftar ini mungkin tampak membingungkan pada pandangan pertama, tetapi sebenarnya ada banyak lebih sedikit alternatif epistemologis untuk merumuskan sistem pedagogis daripada jumlah namanya.

Ada sudut pandang yang pasti tidak kompatibel yang terlibat di sini, tetapi di sisi lain, ada lebih banyak kesamaan dan kesepakatan daripada yang diasumsikan secara umum. Namun, satu pertanyaan segera muncul di benak. Bagaimana pendekatan yang begitu beragam bisa terjadi? Mengapa masih ada ketidaksepakatan tentang karakter ilmiah pedagogik (pendidikan)? Hanya setelah masalah ini diklarifikasi barulah tampaknya masuk akal untuk berupaya mendamaikan berbagai sudut pandang yang disebutkan. Itu menurut saya bahwa penyebab dasar tidak adanya kesepakatan pada karakter ilmiah pedagogik terletak pada kenyataan bahwa hal-hal yang sangat berbeda diharapkan dari lapangan. Banyak pengamat yang tertarik percaya bahwa pendidikan seharusnya tidak hanya melayani tujuan memperoleh pengetahuan ilmiah, tetapi juga tujuan praktis yang asing bagi konsep ilmu empiris. Ketiadaan kesepakatan ini berakar pada pandangan yang bertentangan tentang hubungan antara teori pendidikan dan praksis pendidikan. Karena semua praksis pendidikan didasarkan pada pandangan dunia dan pendidik bergantung pada orientasi pandangan dunia, masalahnya pada akhirnya menyangkut pandangan yang berbeda tentang hubungan antara sains dan pandangan dunia (*Weltanschauung* atau ideologi). Dalam bab-bab berikut tentang asal-usul pedagogik dalam pendidikan praktis teori dan ketergantungan pedagogik pada pandangan dunia, saya akan membahas latar belakang praktis serta pandangan dunia dari ketidaksepakatan mengenai karakter ilmiah pedagogik.

**ASAL USUL PEDAGOGIK DALAM TEORI PRAKTIS PENDIDIKAN**

Manusia mungkin telah mendidik sejak zaman paling awal. Di awal mula, meskipun demikian, pendidikan harus informal, dibatasi dalam lingkungan keluarga dan digunakan saat kesempatan itu muncul. Bahkan kemudian dengan munculnya sistem magang untuk melatih para pengrajin, pendidikan tetap menjadi prioritas kedua. Hanya ketika guru muncul di tempat itu pendidikan diubah menjadi sebuah profesi.

Guru adalah aslinya spesialis pendidikan. Menurut bidang kegiatannya, mereka diharapkan menanamkan pengetahuan, kemampuan, sikap, kebajikan, dan keyakinan kepada siswa mereka. Ini memberi mereka insentif untuk merenungkan cara mencapai tujuan ini. Bahan ajar harus dipilih dari jumlah total pengetahuan yang tersedia dan disusun menurut tingkat kesulitan yang berbeda. Guru harus menilai karakter dan kualitas pribadi siswa, pengetahuan, minat, dan kapasitas belajarnya. Mereka harus merumuskan rencana pengajaran, dan dalam mempraktikkannya, mereka menemukan seberapa baik siswa menanggapi instruksi mereka. Guru mengalami keberhasilan dan kegagalan dan berusaha memahami mengapa mereka berhasil atau gagal.

Kegiatan pendidikan dengan demikian mengandaikan proses intelektual atau refleksi diri dan menimbulkan refleksi lebih lanjut. Itu tergantung pada asumsi tentang hubungan antara tujuan dan sarana serta pada interpretasi situasi tertentu. Pandangan atau pendapat yang dihasilkan dari refleksi semacam itu dapat disebut sebagai "teori" dalam arti kata yang paling luas. Artinya adalah struktur pemikiran subjektif pendidik, yang sebagian didasarkan pada refleksi dan pengamatannya sendiri dan sebagian lagi pada informasi yang diperoleh dari orang lain. Jenis teori ini sudah ada sejak pendidikan dimulai.

Jika, sebaliknya, seseorang memahami "teori" dalam arti yang lebih sempit dari suatu pengajaran atau sistem pandangan teoretis tentang subjek tertentu, maka tepat untuk mengatakan bahwa "praktik jauh lebih tua dari teori". Hubungan antara kegiatan pendidikan dan teori pendidikan mirip dengan hubungan antara kegiatan ekonomi dan teori ekonomi atau antara tindakan politik

dan teori politik. Peternakan, pertanian atau kerajinan dan perdagangan jauh lebih tua dari teori ekonomi itu sendiri. cara yang sama, perebutan kekuasaan, pelaksanaan kedaulatan dan pemerintahan negara sudah ada jauh sebelum formulasi teoritis pertama dari ilmu politik dan administrasi publik.

Sejak zaman kuno pendidikan telah dianggap sebagai seni dalam arti aslinya: sebagai kemampuan untuk melakukan sesuatu dengan baik. ARISTOTLE memahami "seni" sebagai "keadaan kapasitas yang beralasan untuk bertindak", DURKHEIM mendefinisikan "seni" sebagai "a sistem cara melakukan yang berorientasi pada tujuan khusus dan yang merupakan produk baik dari pengalaman tradisional yang dikomunikasikan oleh pendidikan, atau dari pengalaman pribadi individu. Seseorang dapat memperolehnya hanya dengan melakukan kontak dengan hal-hal yang dengannya tindakan itu harus dilakukan dan dengan menanganinya sendiri'<sup>58</sup>.

Itu adalah mungkin untuk menguasai suatu seni tanpa memahami landasan teoretisnya. Sudah di zaman kuno ARISTOTLE mengatakan bahwa "beberapa yang tidak tahu, dan terutama mereka yang memiliki pengalaman, lebih praktis daripada yang lain yang tahu". Dengan demikian, ada pendidik sukses yang tidak terlalu memikirkan pendidikan, dan ada ahli teori pendidikan yang, meskipun refleksi pedagogis intensif, masih kekurangan kemampuan pendidikan. Untuk alasan ini SCHLEIERMACHER berpendapat bahwa martabat praktik adalah "terlepas dari teori"

Di sisi lain, bagaimanapun, tampaknya tidak mungkin bahwa "seni pendidikan" bisa berhasil kecuali pendidik cukup memahami kondisi yang mempengaruhi tindakan pendidikan mereka dan kemungkinan penyebab keberhasilan atau kegagalan pendidikan. Baik orang tua maupun pendidik profesional seringkali menemui kesulitan dalam upaya membentuk dan mempengaruhi kaum muda sesuai dengan tujuan pendidikan. Apa yang bisa lebih alami daripada ingin mengenali penyebab dari kesulitan seperti itu dan belajar bagaimana mengatasinya? Masalah praktis yang ditimpakan kepada kita oleh tugas dan tindakan pendidikan telah menjadi pendorong untuk mengembangkan teori pendidikan.

Teori pendidikan awalnya didasarkan pada pengamatan berbagai bentuk tindakan pendidikan dan efeknya. Mereka merangkum wawasan yang diyakini para pendidik telah mereka peroleh saat mendidik dan menjelaskan prinsip-prinsip yang menurutnya siswa harus diajar. Tujuannya bukan hanya untuk mendeskripsikan, tetapi untuk mengevaluasi dan meresepkan untuk tujuan praktis. Perbedaan dibuat antara kebajikan dan keburukan, tujuan penting dan kurang penting dari pendidikan, cara yang tepat dan tidak tepat, bentuk pendidikan yang benar dan salah. Teori pendidikan semacam ini dirancang untuk memberikan pedoman bagi pendidik dalam mendidik dan berisi rekomendasi, petunjuk, atau norma untuk kegiatan pendidikan. Untuk alasan inilah mereka disebut sebagai teori normatif. Mereka adalah instruksi dalam seni pendidikan atau teori pendidikan sebagai seni.

Teori seni pendidikan seperti itu digunakan terutama untuk melatih para pendidik. Dengan Era Pencerahan, jumlah literatur pendidikan praktis meningkat pesat, dibantu oleh penemuan percetakan dan penyebaran keaksaraan. Sebagian besar literatur ini terdiri dari manual untuk guru, tutor pengadilan dan katekis, tapi banyak yang diarahkan pada orang tua, terutama ibu.

Di antara teori-teori pendidikan ini terdapat perbedaan besar dalam normatif (agama, moral, pandangan dunia), kualitas logis dan sistematis, konten empiris, kepraktisan dan lingkup penerapan, tetapi mereka semua berbagi praktis tujuan. Meski begitu canggih secara filosofis seorang penulis seperti HERBART tidak meragukan bahwa miliknya *Pedagogik Umum* (1806) dipahami sebagai teori praktis untuk pendidik, sebagai "peta untuk yang tidak berpengalaman". Itu terbatas pada "praktis pertimbangan "untuk" maksud dengan yang pendidik Sebaiknya melakukan pekerjaannya ... secara tentatif secara khusus, paling banyak, untuk aturan yang harus kita pilih berdasarkan wawasan kita sebelumnya.. HERBART secara khusus menyebutkan bahwa pada masanya pertanyaan dan jawaban praktis yang kompleks ini" umumnya diadakan untuk keseluruhan "pedagogik.

Sejauh teori pendidikan berusaha menawarkan lebih dari sekadar kumpulan saran metodis (atau teknis), itu dipahami sebagai teori seni mendidik

yang berorientasi moral ( *Kunstlehre* ) " terkait murni dengan etika ". *Kunstlehre* "dipahami sebagai jenis pengetahuan yang berorientasi pada aktivitas. Jauh sebelum era modern penugasan teori pendidikan ke etika (cabang filsafat yang berhubungan dengan tindakan yang benar secara moral) telah diuraikan oleh ARISTOTLE. WAITZ, juga, mengambil jalan lain untuk tradisi ini ketika pada tahun 1852 ia menyebut pedagogik sebagai praktik *Kunstlehre* termasuk dalam "filsafat praktis", yaitu etika, yang tugasnya adalah "berusaha untuk mendamaikan filsafat praktis dengan kehidupan". Menurut teori-teori praktis WAITZ dari seni pendidikan berkontribusi pada "pengenalan ide-ide praktis (yaitu moral) di kehidupan ", mereka" perhatian Cf. ROLFUS dan PFISTER (1863, Vol. 1: 539 ff.), Di mana "pengajaran pendidikan" didefinisikan sebagai "deskripsi sistematis dari aturan, ketentuan dan prinsip dasar pendidikan atau instruksi untuk seni mendidik". Pengajar pengadilan ( Hofmeister atau aslinya Hofmagister) adalah orang yang bertanggung jawab untuk mendidik keturunan bangsawan. Cf. STREBEL (1862). Rekannya dalam keluarga burger kaya adalah guru privat. Katekis (dari bahasa Yunani *katechein*.dll artinya mengajar secara lisan) adalah istilah teknis untuk pendeta Kristen sejauh mereka memberikan pengajaran agama.

Perlu dicatat bahwa, secara umum, teori seni pendidikan tidak hanya diharapkan menyediakan informasi di ujung dan sarana pendidikan, tetapi juga untuk mengilhami pendidik, untuk mengisinya dengan antusiasme untuk "yang baik" dan untuk memacu mereka untuk memperbaiki diri. SAILER, misalnya, di Tentang Pendidikan untuk Pendidik ( 1807), teks yang khas dari ajaran semacam itu, yang secara tegas ingin "membuka mata tertutup" (yaitu memberikan informasi) dan "untuk membakar hati yang dingin" (yaitu memberikan inspirasi). Karena hubungan erat antara teori dan etika pendidikan praktis, di pedagogik abad ke-19 sering dianggap sebagai cabang filsafat praktis. Bahkan dalam kasus-kasus di mana pedagogik ditetapkan sebagai ilmu "praktis" atau "terapan" - sesuai dengan konsep luas ilmu pengetahuan saat itu, yang juga mencakup filsafat, yang dimaksud bukanlah ilmu teknologi empiris, melainkan disiplin normatif.

Hingga abad ke-20, sebagian besar ahli teori pendidikan memandang penemuan tentang apa yang siswa lakukan sebagai tugas terpenting mereka. seharusnya menjadi dan pendidik apa harus dilakukan untuk mencapai tujuan ini. Jadi Itu jelas bahwa seseorang harus memiliki pengetahuan yang paling tepat tentang suatu bidang yang ingin dibimbingnya. Untuk alasan itu sebagian besar simpatisan pendidikan mengarahkan perhatian mereka pada keadaan dan peristiwa aktual dalam sistem pendidikan pada masanya • Karena mereka sangat tertarik dalam reformasi, mereka menekankan fakta-fakta yang tampaknya paling sesuai dengan gagasan mereka. Pada saat yang sama mereka mengabaikan penyelidikan empiris dari konteks sosial-budaya yang lebih luas fakta-fakta ini termasuk "Kunstlehren "( teori seni) juga bisa disebut sebagai " ilmu praktis ", karena mereka memberikan informasi tentang bagaimana seseorang sibuk dengan subjek tertentu Sebaiknya perlakukan subjek itu, karena ia menghasilkan hasil yang menyenangkan, bukannya hasil yang tidak menyenangkan " Kunstlehre berurusan dengan diri kita sendiri disebut "the teori kebajikan ( Tugendlehre), yang terkait dengan ucapan, tindakan, dan kelalaian kami bergabung dengan teori tugas ( Pflichteulehre) ". "Dua dari cabang utama teori kebajikan adalah politik dan pedagogik ". " Kunstlehren " atau "ilmu praktis" juga dicirikan sebagai " filosofi praktis ": mereka adalah teori perilaku (Lehre yom Tun und Lassen) institusi yang ditemukan di antara orang-orang di kehidupan sosial dan sipil". Di bagian lain, HERBART menuliskannya dengan nama filosofi praktis " kami menunjuk bagian estetika umum dan terapan yang berisi definisi tentang apa yang terpuji dan apa yang tercela, bersama dengan resep yang dihasilkan darinya tentang asal-usul pedagogik dalam kritik pendidikan dan hubungannya dengan pencerahan utama dan gerakan emansipatoris.

Jadi, dalam perjalanan waktu muncullah di bawah judul "pedagogik" suatu kompleks pernyataan, yang semuanya pada prinsipnya berkaitan dengan pendidikan, tetapi yang memperlakukan subjek dengan cara yang sangat heterogen. Kompleks ini meliputi berikut ini.

1. Pernyataan tentang tujuan atau akhir yang ingin dicapai oleh pendidikan. Ini termasuk penilaian nilai, yaitu ciri-ciri kepribadian tertentu diberi

nilai melalui predikat nilai. Se jauh mewujudkan pendidikan tujuan diperlukan, di sini kita berurusan dengan pernyataan persyaratan atau norma. Sebagai norma, pendidikan tujuan mengekspresikan konsepsi baik dari keadaan total kepribadian atau karakteristik kepribadian tertentu yang harus diwujudkan semaksimal mungkin.

2. Aturan atau norma untuk tindakan pendidikan sebagai sarana untuk mewujudkan tujuan. Ini menyerukan tindakan tertentu untuk dilakukan atau abstain dari (resep dan larangan). Ini bisa menjadi masalah norma moral, hukum atau teknis.

3. Saran untuk ( atau argumen terhadap) bentuk organisasi tertentu institusi pendidikan. Pernyataan ini, juga, berhubungan dengan cara untuk mewujudkan tujuan.

4. Norma, penilaian nilai, petunjuk dan saran yang disebutkan pada poin 1 sampai 3 sering disisipkan dalam a filosofi hidup yang baik, dalam "filsafat praktis" dalam pengertian Aristoteles. Jenis filsafat ini tidak membatasi dirinya pada norma-norma yang menegaskan apa yang seharusnya dan dilakukan orang, tetapi juga mencakup penafsiran pandangan dunia tentang kondisi manusia, "penafsiran atas ketetapan manusia'.

5. Pernyataan deskriptif, penjelasan dan prediktif tentang dunia pendidikan, "realitas pendidikan", sifat atau fakta pendidikan dan prasyarat psikis, sosial dan budaya serta efeknya. Antara lain, bidang ini mencakup tujuan pendidikan, tindakan pendidikan, lembaga pendidikan, kurikulum (atau materi pelajaran), pendidik dan, yang terpenting, orang yang akan dididik (murid, pendidik, objek atau penerima pendidikan). ).

Disebut sebagai "pedagogik", pernyataan kompleks tentang pendidikan ini telah dikumpulkan dari berbagai elemen. Itu telah berkembang menjadi tradisi di mana kita berhutang pengetahuan sistematis pertama kita tentang bidang subjek ini. Pada saat tradisi ini berkembang, banyak konsep yang dianggap sebagai pengetahuan yang tidak memenuhi persyaratan yang lebih ketat dari epistemologi terkini. Terutama dalam disiplin ilmu yang mempelajari perilaku dan prestasi manusia, perbedaan yang jelas masih belum dibuat sejak awal paruh kedua abad

ke-19, mereka telah disebut sebagai "Geisteswissenschaften" atau "Kulturwissenschaften" ("studi budaya"). Ini kira-kira sesuai dengan penggunaan bahasa Inggris modern dari "seni liberal" atau "humaniora". Istilah Jerman "Geisteswissenschaften" untuk bahasa Inggris "ilmu moral". Antara teori ilmiah dan non-ilmiah, penemuan dan validasi, deskripsi fakta dan penilaian nilai, pernyataan eksistensial, dan resep normatif. Secara metodologis, pedagogik juga tidak berkembang jauh di luar daya tarik "akal sehat".

Pada awal 1806 sudah jelas bagi HERBART bahwa teori seni pendidikan, yang masuk -nya waktu dianggap sebagai "keseluruhan" pedagogik (atau pendidikan), tidak sesuai dengan kriteria ilmiah yang ketat. Itu adalah keinginannya agar teori ilmiah pendidikan harus diciptakan bersama dengan ajaran pendidikan praktis. Dia menyebut teori ilmiah pendidikan ini sebagai "paruh kedua pedagogik" dan kemudian "pedagogik psikologis" dan merasa bahwa teori tersebut harus "menjelaskan secara teoritis kemungkinan untuk mendidik dan batasan yang diberlakukan oleh perubahan keadaan". Namun, pada saat itu, seperti itu teori tidak lebih dari sebuah "mimpi pipa", karena menurut HERBART psikologi yang menjadi landasannya Itu akan berbasis belum ada.

Di Pada paruh kedua abad ke-19, tidak ada keraguan dalam benak para pengamat kritis bahwa pedagogik normatif tradisional masih jauh dari ilmu empiris. WILLMANN menulis pada tahun 1882 bahwa meskipun pedagogik normatif "kaya akan nasihat dan niat baik", ia "buruk dalam observasi dan fakta". DILTHEY, yang menulis pada tahun 1888, mengkritik pedagogik karena "popularitas yang berpikiran tinggi, yang merupakan tanda ketidakberhasilan keilmuan". Kedua kritikus itu ingin menciptakan ilmu pendidikan yang benar-benar empiris. WILLMANN menganggap pedagogik sebagai "ilmu sosial penjelas", DILTHEY sebagai "psikologi terapan". Sayangnya, saran ini tetap dalam tahap program dan hanya mendapat sedikit perhatian.

Seperti dapat dengan mudah ditentukan dengan membaca ensiklopedia besar dan buku pegangan saat itu, pada awal abad ke-20 pedagogik masih lebih dari a campuran warna-warni dari ajaran pendidikan praktis. Dibandingkan dengan pertumbuhan pengetahuan dalam ilmu terkait seperti psikologi atau

ekonomi, pedagogik - meskipun jumlah publikasi yang tak terhitung - tetap relatif tidak produktif hingga saat ini. Bahkan dalam sejumlah kecil publikasi sistematis yang lebih baru, seseorang hampir tidak bisa mengenali kemajuan vis-a-vis upaya sistematisasi dilakukan tiga sampai empat dekade. Tentang perbedaan antara sains dan pengetahuan pra-sains (diperoleh melalui metode "akal sehat"), Sejahter mengandung pernyataan informatif, ini sebagian besar berasal dari ilmu lain seperti psikologi, sosiologi, psikiatri dan historiografi.

Melihat kembali sejarah lapangan orang mendapat kesan bahwa baik pedagogis maupun "pemikiran filosofis" memiliki kecenderungan yang sama untuk terus-menerus harus memulai dari awal karena kurangnya kesepakatan tentang tujuan dan metode, dan bahwa pencapaian substantif mereka telah tetap minimal. Pedagogik tradisional (pendidikan) karya pengantar, buku teks dan leksikon pedagogis memiliki penampilan dan akibatnya juga reputasi sebagai disiplin yang membosankan dan tidak terinspirasi. Sampai tahun 1966, WILHELM FLITNER menegaskan bahwa di Jerman pedagogik menikmati sedikit dukungan publik: "Kami bertemu tidak hanya dengan ketidaktahuan akan disiplin kami dan penolakan klaim status ilmiah, tetapi juga dengan ketidakpedulian dan bahkan permusuhan".

Di negara lain situasinya tidak jauh lebih baik. Bahkan di Amerika Serikat, di mana selama beberapa dekade lebih banyak uang dan sumber daya manusia tersedia untuk penelitian pendidikan daripada di Eropa, suara-suara kritis semakin terdengar. Di Berkenaan dengan kualitas ilmiahnya, teori pedagogis telah ditempatkan pada *level* cerita rakyat dan fiksi. Jadi TRAVERS, yang menulis pada tahun 1964, menyatakan bahwa " apa yang biasa disebut sebagaiteori pendidikan jauh lebih tepat digambarkan sebagai cerita rakyat daripada sebagai sains ". Dalam bukunya tentang pedagogik Amerika, BRAUNER sampai pada kesimpulan bahwa teori pendidikan Amerika adalah disiplin sastra, penuh dengan" analogi puitis dan hipotesis fiksi ". Penulis Inggris PEIERS menyatakan bahwa selama bertahun-tahun teori pedagogis tidak lebih dari "bubur yang tidak dapat dibedakan". Kritikus Belanda NIEUWENHUIS berpendapat bahwa ilmu

pendidikan empiris yang berhubungan dengan aktivitas pendidikan normal hampir tidak ada."

Di Secara umum, pengetahuan kita tentang realitas pendidikan tidak melebihi pengetahuan orang awam ". Penilaian yang keras seperti itu tentu saja hanya dibenarkan jika seseorang melanjutkan dari konsep ilmu yang ketat yang pertama kali dikembangkan dalam beberapa dekade terakhir. Konsep ini Untuk survei dasar dan mudah dimengerti, lih. di atas semua BUNGE (1967), serta NAGEL (1961), KAPLAN (1964). Pengantar yang luar biasa dan ditulis dengan jelas untuk filosofi ilmu empiris adalah HEMPEL (1966); lebih rinci dan lebih menuntut pada pengetahuan pembaca sebelumnya adalah STEGMOLLER (1969, 1970, 1973). Untuk pengenalan filosofi ilmu sosial cf. RYAN (1973), OPP (1976). BRECHT (1961) memberikan informasi kejelasan teladan tentang aturan metode ilmiah dan aplikasinya dalam ilmu politik (sebagai disiplin ilmu yang sangat dekat dengan pedagogik atau didasarkan pada pengandaian tentang tujuan ilmu, yaitu bahwa ilmu harus membantu kita memperoleh pengetahuan tentang dunia. Ini berarti lebih dari sekedar mendeskripsikan " apa yang ada " dan " apa yang terjadi " atau apa yang ada atau apa yang terjadi di masa lalu. Itu tujuan ilmu pengetahuan adalah untuk menemukan keteraturan nomologis dan merancang teori yang dapat menjadi dasar untuk penjelasan dan prediksi dan yang dapat digunakan untuk memecahkan masalah teknis. Untuk memenuhi tugas ini, kita harus menetapkan kriteria tertentu untuk sistem pernyataan ilmiah. Hanya pernyataan yang kebenarannya telah ditetapkan atau yang telah dikonfirmasi yang harus dianggap sebagai pengetahuan ilmiah. Penetapan atau konfirmasi semacam itu mengandaikan bahwa pada prinsipnya setiap pernyataan ilmiah (atau kelompok pernyataan) dapat diuji secara intersubjektif. Jika Soal pernyataan empiris, proses pengujian dilakukan dengan membandingkan pernyataan atau kesimpulan yang didapat darinya dengan pernyataan yang menjelaskan fakta-fakta yang relevan. Apakah kita untuk sementara menerima pernyataan sebagai benar tergantung pada hasil pengamatan dan pertimbangan logis. Ini mengasumsikan bahwa pernyataan dirumuskan dengan begitu tepat sehingga dapat juga diuji, yaitu dapat dikonfirmasi atau disangkal dengan mengacu pada fakta empiris. Meskipun

demikian, pengetahuan ilmiah tidak hanya terdiri dari hasil observasi, tetapi juga seluruh sistem hipotesis yang saling mendukung. Saat ini, ilmu empiris dianggap sebagai konstruksi teoritis yang berurusan dengan aspek-aspek tertentu dari realitas dan dipahami atas dasar pengetahuan sementara.

Jika kami menerima penilaian ini tentang tujuan sains dan metode umumnya, lalu itu tidak konsisten untuk memasukkan penilaian nilai atau tuntutan normatif dalam sistem pernyataan ilmu empiris. Baik penilaian nilai maupun norma tidak dapat diturunkan dari pernyataan faktual. Penting untuk membedakan dengan jelas antara deskripsi objek dan penilaiannya, antara "adalah" dan "seharusnya", dan antara pernyataan empiris dan norma. Untuk alasan ini perhatian harus diambil dalam ilmu empiris bahwa validitas hasil tidak tergantung pada penerimaan predikat nilai. Nilai dan norma, tentu saja, merupakan aspek sentral dari budaya manusia dan oleh karena itu juga merupakan objek studi yang penting oleh ilmu humaniora dan sosial, tetapi mereka dapat dan harus dipelajari tanpa penilaian nilai itu sendiri yang masuk ke dalam hasil.

Jika jika seseorang setuju dengan sudut pandang ini, maka sangat jelas terlihat bahwa pedagogik tradisional mengandung terlalu sedikit dari apa yang dimiliki sains dan terlalu banyak yang tidak. Itu pendidikan). Koleksi artikel yang bermanfaat tentang filsafat ilmu sosial adalah kekurangan informasi tentang realitas pendidikan, dan sebagai gantinya adalah melimpahnya "definisi esensialistik", penilaian dan norma nilai, profesi kepercayaan, program politik, dan seruan untuk bertindak. Pernyataan faktual, penilaian nilai, postulat normatif, dan angan-angan sering kali bercampur secara naif sehingga sulit untuk mengatakan apa yang seseorang hadapi dalam contoh tertentu. Kebingungan ini berakar pada ketergantungan pedagogik pada pandangan dunia.

**KETERGANTUNGAN PEDAGOGIK TERHADAP PENILAIAN NILAI, NORMS DAN WELTANSCHAUUNG**

Pedagogik yang dirancang sebagai teori praktis untuk pendidik tidak dapat dibatasi pada pernyataan deskriptif. Itu hanya dapat mencapai tujuannya ketika itu berisi penilaian nilai, norma dan instruksi untuk bertindak. Ini mengharuskan pengambilan posisi pandangan dunia. Dalam teori-teori praktis banyak hal yang diperlukan yang tidak disukai dalam teori-teori ilmiah.

Seperti semua orang, pendidik juga membutuhkan orientasi umum tentang dunia dan tugas mereka. Orientasi ini tidak boleh terus-menerus ditanyakan secara kritis, tetapi sebaliknya, berdasarkan keabadiannya, mengurangi tekanan keraguan yang tak terselesaikan. Jika isi normatif dari sistem pernyataan pedagogis secara terbuka ditetapkan seperti itu, jika, dengan kata lain, prinsip dan norma penilaian dasar yang diyakini penulis secara tegas dijelaskan sebagai hasil dari keputusan praktis, maka tidak boleh ada ketidakpastian tentang tujuannya. Yang jauh lebih dipertanyakan adalah sistem pedagogis yang prinsip normatifnya disembunyikan. Ini terjadi terutama karena mereka dianggap sebagai teori ilmiah, bukannya secara eksplisit ditetapkan sebagai teori praktis. Lalu, apa alasan penipuan ini?

Dalam semua masyarakat, pendidikan pertama-tama merupakan sarana untuk menegakkan cara hidup yang ada. Ini paling berhasil ketika pandangan dunia (Weltanschauung) dan moral yang sesuai dengan cara hidup tertentu secara intuitif dianggap valid. Keamanan perilaku paling baik pada mereka yang tidak terbiasa dengan pandangan dunia alternatif atau yang setidaknya tidak menganggapnya sama-sama dapat diterima. Oleh karena itu, elit kepemimpinan kurang peduli untuk mempromosikan pencerahan dan kritik daripada mendorong kepercayaan orang pada hierarki nilai masyarakat mereka dan penegasan intuitif dari tatanan sosial yang ada. Mereka hanya memenuhi kebutuhan utama manusia akan stabilitas, perasaan aman di dunia yang akrab dan kebebasan dari kebutuhan untuk memilih. Dalam masyarakat yakin bahwa ilmu adalah "Seorang guru pernah berkata sambil bercanda: sebagian pedagogik mengajarkan apa yang sudah diketahui semua orang, dan di bagian, yang tidak diketahui siapa pun: "Keinginan

pria akan pengetahuan lebih terlihat dari nyata. Keinginan dasar mereka adalah untuk keamanan: dan mempertanyakan selalu melibatkan rasa tidak aman dari keraguan. Kebanyakan orang merasa lebih nyaman hanya penjamin kebenaran yang andal, keadaan pikiran yang aman ini dapat secara efektif diisolasi dari kemungkinan keraguan dengan menyajikan isi sistem kepercayaan sebagai pengetahuan ilmiah. Ini tidak harus murni penipuan bermotif politik. Di Faktanya, alasan yang lebih mungkin adalah bahwa seorang penulis pedagogis memiliki keyakinan ideologis dan moral yang sama dengan orang-orang sezamannya, secara naif menerbitkannya sebagai pengetahuan ilmiah dan kemudian, berkat penerimaan publik atas konsep sains yang kabur, tetap terlindung dari kritik.

Hal serupa juga bisa dikatakan *mutatis mutandis* tentang subkelompok masyarakat, dari reformis ke revolusioner. Mereka melihat dalam pendidikan sebagai sarana untuk mewujudkan tatanan baru, yang dipahami sebagai tandingan dari yang sudah ada. Mereka juga berusaha menggunakan gengsi yang diasosiasikan dengan nama itu ilmu untuk tujuan politik mereka sendiri, baik dengan menyajikan penilaian dan tuntutan seolah-olah pernyataan faktual atau dengan mengklaim bahwa fakta secara logis mengistimewakan keputusan pribadi mereka dan mengecualikan semua interpretasi lainnya.

Sistem pemikiran di mana penilaian nilai dan dalil normatif atauresep dirumuskan sebagai pernyataan yang tampaknya benar tentang fakta yang tak terbantahkan sering disebut sebagai "ideologis". Kata "ideologi", Namun, dapat menyebabkan kesalahpahaman karena digunakan dalam pengertian yang sangat berbeda. Di Sebuah negatif akal, itu dipahami sebagai "kesadaran palsu". "Ideologi" dalam hal ini dipandang sebagai "konstruksi kognitif yang tidak benar, setengah benar, atau tidak lengkap yang terkait dengan fakta sosial dan dikaitkan dengan prasangka yang berutang kepada penganutnya pada situasi sosial mereka ". Namun kita tidak boleh berasumsi bahwa ideologi dirumuskan dengan niat untuk menipu." Konten konseptual hanya boleh dilihat sebagai ideologi ketika pengikutnya secara subjektif dan tulus yakin akan kebenaran, kebenaran dan kebaikan ". Ini membedakan" ideologi "dalam arti negatif dari teori palsu atau palsu yang dimaksudkan untuk menyesatkan orang lain agar percaya pada sesuatu

yang tidak dilakukan oleh para pelakunya. Di ini arti kata itu ideologi mengacu pada "keyakinan-kebenaran yang berhubungan dengan kelompok yang kekuatannya bukan pada bukti, tetapi pada kepentingan praktis yang didasarkan pada keyakinan bahwa segala sesuatunya benar-benar seperti yang diyakini orang". Namun demikian, ada juga a bebas nilai penggunaan kata "ideologi", di mana tetap menjadi pertanyaan terbuka apakah sistem pernyataan yang ditunjuk itu benar atau tidak.

Di pengertian ini, "ideologi" mengacu pada sistem ide yang menyampaikan kepada sekelompok orang baik a dan hangat untuk menjaga pikiran mereka tetap tertutup. Ketika mereka berdebat dan menyatakan keyakinan mereka, mereka tidak melakukannya dengan keinginan ilmiah dan rasional akan pengetahuan, tetapi untuk membujuk orang lain dan untuk meningkatkan rasa kepastian dan keamanan mereka sendiri. " menilai interpretasi dunia dan norma-norma yang diperlukan untuk bertindak di dunia itu. Konsep "ideologi" ini mengungkapkan hal yang sama untuk kelompok yang " pandangan dunia " ("Weltanschauung") lakukan untuk individu: "orientasi nilai yang konsisten secara internal di dunia" toilet.

Untuk menghindari kata ambigu "ideologi" dengan beberapa maknanya yang mudah disalahpahami, orang juga dapat berbicara tentang "sistem kepercayaan yang dirasionalisasi", "sistem keyakinan dogmatis" IO \ atau "pandangan dunia" (" Weltanschauung "). Dalam arti positif, ideologi adalah "sistem penilaian" yang "ditafsirkan sebagai arahan". Dalam arti negatif, ideologi adalah "konsep teori yang menyatakan penilaian tersembunyi menjadi mengikat dan valid; atau sebaliknya, konsep kepentingan sosial atau politik yang menyembunyikan dirinya di balik fasad objektivitas (yaitu sebagai teori) dan tampaknya jiwa-jiwa yang naif dalam kedok menggoda kebenaran teoretis "I02. Saat pernyataan dari ilmiah pedagogik ditetapkan sebagai "ideologis", Itu biasanya dalam arti negatif kata tersebut. Yang menjadi kriteria di sini adalah cita-cita pengetahuan ilmiah yang mencakup postulat menahan diri dari penilaian nilai, atau prinsip netralitas nilai.

Dapat dimengerti bahwa tidak ada satupun kelompok ideologis yang ingin memberikan pengaruh baik pada kaum muda maupun dewasa yang tertarik pada teori-teori pendidikan yang secara ketat mengikuti kaidah metode ilmiah. Dalam kediktatoran, bahkan gerakan tentatif ke arah ini ditekan. Tetapi bahkan di negara liberal ada orang yang merasa bahwa ketaatan pada nilai relativisme dalam pernyataan ilmiah tentang pendidikan tidak akan sesuai dengan tanggung jawab moral bagi pemuda, pendidik mereka dan kesejahteraan masyarakat. Orang-orang seperti itu juga tidak ingin menolak dukungan partisan untuk keyakinan tertentu, resep normatif, dan interpretasi eksistensial dalam teori pendidikan ilmiah.

Alasan penolakan ini terhadap standar ilmiah yang lebih ketat untuk pedagogik Namun, jangan terletak secara eksklusif pada kepentingan ideologis, pada tekanan politik yang dilakukan oleh para penguasa, atau pada semangat moral para ahli teori pendidikan individu. Itu juga terjadi bahwa praktisi pendidikan memiliki kepentingan pribadi dalam menolak studi realitas pendidikan yang tidak dibatasi. Banyak pendidik semacam itu tampaknya tertarik pada pedagogik ilmiah hanya sejauh hal itu tidak mempertanyakan perilaku mereka sendiri, praktik pendidikan yang biasa mereka lakukan, kepuasan dengan kinerja mereka sendiri, dan gambaran mulia tentang lembaga mereka sendiri. Akar penyebabnya bukan hanya itikad buruk, tetapi juga kebutuhan akan keamanan, pembenaran, dan pengakuan sosial yang dapat dimengerti. Penyelidikan ilmiah tentang kondisi sebenarnya yang berlaku di lembaga pendidikan menimbulkan keraguan di antara semua pihak tentang penerapan positif kata tersebut di Marxisme, mulai dari guru taman kanak-kanak, konselor pemuda dan guru sekolah, kepala sekolah dan kepala sekolah hingga birokrat pemerintah dan politisi yang berspesialisasi dalam kebijakan pendidikan. Sisi kebalikan dari "kepedulian yang sangat dalam dengan tujuan pendidikan yang luas" adalah "ketidakmauan dan ketidakmampuan yang mengejutkan dari pihak guru ... untuk mengevaluasi pekerjaan mereka sendiri".

Kebanyakan pendidik profesional mengharapkan pedagogik untuk mengkonfirmasi pendapat pribadi atau kolektif yang mereka gunakan untuk membenarkan praksis mereka sebagai yang benar dan baik. Mereka memiliki

monopoli masyarakat dan dilindungi dari persaingan di pasar bebas. Sekolah umum tidak kehilangan siswanya tidak peduli sekarang buruk mereka diinstruksikan. Sebagian besar institusi pendidikan tidak menarik klien mereka karena mereka sangat baik, tetapi karena kehadiran wajib sekolah, karena hanya ijazah yang dapat membuka jalan menuju pekerjaan yang lebih baik atau karena tidak adanya persaingan tidak ada alternatif. Siapapun yang mendapat keuntungan dari situasi ini akan memandang studi rinci tentang subjek sebagai ancaman. Mereka memiliki kepentingan pribadi di seorang pedagogik yang miskin fakta, yang hanya membahas konsep-konsep dasar, yang menafsirkan realitas dalam istilah filosofis dan yang secara samar-samar menarik perhatian pada etika profesional dengan frasa yang menyenangkan tetapi tidak mengikat. Pedagogik semacam ini memperkuat keyakinan di antara para pendidik bahwa mereka dapat dengan mudah melanjutkan dengan cara yang biasa mereka lakukan.

Akhirnya, ketika menganalisis alasan mengapa pedagogik patuh pada elemen ideologis, kita harus ingat bahwa kita tidak hanya berurusan dengan konsumen pedagogik, tetapi juga dengan "produsen profesional dan penyebar ciptaan intelektual ini". Mereka, juga, memiliki minat khusus pada pengaruh berkelanjutan dari ideologi dan mereka, juga, "melakukan upaya paling intensif untuk menjaga nilai pasar artikel mereka".

Namun demikian, koneksi ideologis atau pandangan-dunia bukanlah tipikal pedagogik sendirian. Mereka juga kurang lebih terbukti dalam sejarah sebagian besar ilmu sosial dan budaya. "Banyaknya teori ilmu sosial yang sepenuhnya bebas dari campuran ideologis tadi di masa lalu dapat diabaikan, dan bahkan hari ini orang masih dapat menemukan sistem yang harus ditangani sebagai ideologi klasik".

Komentar tentang kecenderungan ideologis dalam pedagogik ini seharusnya tidak menunjukkan bahwa sistem pernyataan pedagogis normatif atau normatif-deskriptif tidak memiliki nilai ilmiah dan bahwa ilmu pendidikan empiris harus dibangun dari bawah ke atas. Pertama-tama, "hampir tidak ada sistem ideologis yang tidak mengandung setidaknya satu butir empiris. Untuk alasan lain ketidakpedulian dan penolakan dari pihak guru terhadap penelitian

pendidikan, kebenaran, dan ada banyak bangunan ideologis yang mungkin dalam hal ini lebih bermanfaat daripada teori bebas nilai tertentu ".

Kedua, harus diingat bahwa baik dalam sains maupun di Filsafat dapat dimulai tanpa prasangka dan kemudian dilanjutkan ke observasi dan kognisi "murni". Dalam pengertian ini, memulai dari keraguan universal seperti yang direkomendasikan oleh DESCARTES tidak berguna. PEIRCE dengan tepat mengajukan keberatan bahwa "kita tidak dapat memulai dengan keraguan sepenuhnya. Kita harus mulai dengan semua prasangka yang sebenarnya kita miliki .... Prasangka ini tidak boleh dihilangkan dengan sebuah pepatah, karena itu adalah hal-hal yang tidak terpikir oleh kita bisa dipertanyakan .... Seseorang mungkin, Itu benar, dalam perjalanan studinya, menemukan alasan untuk meragukan apa yang dia mulai dengan percaya; tetapi dalam kasus itu dia ragu karena dia memiliki alasan positif untuk itu, dan bukan karena pepatah Cartesian ". Ini berlaku tidak hanya untuk filsafat, tetapi juga mutatis mutandis untuk sains. Kita harus terus-menerus memulai dengan asumsi teoretis yang kita terima sementara tanpa mengujinya secara empiris. Pada awalnya, salah satunya tidakbahkan perhatikan berapa banyak prasangka dan kesalahan yang dikandung asumsi ini. Sebagai pertahanan melawan penipuan diri sendiri, perlu untuk mengakui secara langsung, seperti yang dilakukan POPPER, bahwa "sains harus dimulai dengan mitos dan kritik terhadap mitos". Dengan demikian, sains bergantung pada pengetahuan pra-sains yang masih belum jelas dan penuh kesalahan.

Pada kenyataannya, ideologi dan teori ilmiah empiris tidak selalu saling berkaitan eksklusif. Mereka dapat dianggap sebagai tipe ideal, yang dalam berbagai derajat disesuaikan dengan sistem pernyataan aktual. Keduanya adalah sistem pernyataan, tetapi berbeda satu sama lain menurut konten, tujuan, asumsi metodologis, dan cara keduanya didukung.

Selain pernyataan faktual yang bisa benar atau salah, sebuah ideologi juga mengandung "definisi esensialistik", dogma, penilaian nilai dan norma yang dapat diuji secara logis - jika dapat diuji sama sekali - tetapi tidak pernah secara empiris. Biasanya sulit untuk memastikan struktur logis sebuah ideologi. Sebuah Ideologi

menyajikan seleksi sepihak dan interpretasi fakta berdasarkan ide-ide tertentu tentang "apa yang seharusnya". Tujuan ideologi adalah untuk mengajarkan apa yang penting dalam hidup, untuk memotivasi pengikutnya agar setuju dengan pandangan dunia dan untuk memuaskan kebutuhan mereka akan keamanan perilaku dan kepemilikan sosial. Daripada memperhitungkan kemungkinan pandangan atau perubahan lain dalam keadaan, sebuah ideologi dibenarkan sebagai "benar" dan "benar" melalui seruan kepada otoritas, konvensi sosial atau pengalaman subyektif yang meyakinkan ("bukti Ideologi dipegang teguh, dogmatis, atau bahkan fanatik. Penganutnya merasa berkewajiban untuk hidup sesuai dengan ajarannya. Untuk kritik terhadap cita-cita sains yang bebas dari semua asumsi sebelumnya, sila dan untuk meyakinkan orang lain tentang kebenarannya. Orang-orang percaya berbicara dan menulis tentang ideologi dengan nada yang didominasi retorik-afektif, dalam bahasa yang preskriptif, terkondisi secara emosional, khusyuk, persuasif, atau mendesak. Sebuah teori ilmiah empiris adalah sistem yang terstruktur secara logis dari pernyataan yang kurang lebih dikonfirmasi dengan baik tentang area realitas tertentu. Itu berisi deskripsi dan pernyataan pola berulang dalam kenyataan (hukum atau pernyataan nomologis).

Karakteristik teori ilmiah empiris adalah hipotesis. klaim tentatif yang sejak awal dipandang dapat diperbaiki dan dengan demikian hanya diterima sementara. Itu tujuan empiris teori ilmiah untuk menginformasikan. Meskipun teori ilmiah juga dapat mendeskripsikan penilaian, teori tersebut dimaksudkan untuk tidak menilai atau normatif. Suatu teori dipegang hanya secara tentatif sampai dapat digantikan oleh teori yang lebih baik; ini adalah bantuan, langkah perantara dalam proses memperoleh pengetahuan yang tidak pernah berakhir. Itu tidak berisi tuntutan bagi individu untuk mengubah perilaku mereka dan ditulis dalam bahasa deskriptif, tidak memihak, rasional atau kognitif. Sistem pernyataan pedagogis terletak di suatu tempat antara jenis ideologi ideal (atau Weltanschauung) dan teori ilmiah empiris. Teori dapat berkembang dari ideologi (atau setidaknya dari bagian ideologi), tetapi sebaliknya juga dapat mengambil

karakteristik ideologis. Ini terjadi ketika teori ditempatkan di atas kritik dan menjadi profesi kepercayaan.

### **ALASAN UNTUK MEMBEDAKAN ANTARA JENIS PENGETAHUAN PEDAGOGIS**

Tidak ada kelompok sosial yang dapat hidup tanpa norma dan dukungan ideologis atau pandangan dunia mereka. Oleh karena itu, pedagogik normatif yang diselingi dengan unsur ideologis atau doktriner memenuhi fungsi kemasyarakatan yang tidak dapat dilakukan oleh ilmu pendidikan empiris. Itu oleh karena itu berpikiran pendek untuk menolak pedagogik normatif secara global. Namun demikian, inilah saatnya kita menyadari bahwa pedagogik tradisional secara bersamaan harus melayani terlalu banyak tujuan yang sangat berbeda agar dapat melayani masing-masing tujuan dengan sama baiknya.

Jika kita tidak ingin meninggalkan masa depan masyarakat kita pada kesempatan dan masa depan anak-anak kita untuk sekedar kebijaksanaan individu, maka pendidikan harus dinilai secara kritis, dan direncanakan. Menurut kompilasi fitur dalam analisis definisi konseptual yang relevan oleh EASTMAN. Isi konseptual ini kurang lebih sama dengan konsep Weltanschauung (pandangan dunia). " Weltanschauung " dipahami oleh BARION sebagai "keseluruhan tertutup dari keyakinan seseorang atau kelompok tentang makna dunia dan kehidupan manusia, keyakinan yang harus diwujudkan dalam perilaku praktis kehidupan". Telah mempresentasikan ini dengan menggunakan contoh pedagogik JOHN DEWEY, dengan psikoanalisis FREUD dan perilaku operator SKINNER yang disebut sebagai contoh lebih lanjut. Dilakukan dengan cara yang paling rasional. Kita harus tahu apakah dan dalam kondisi apa tindakan dan lembaga pendidikan sesuai dengan tujuan yang dimaksudkan. Ini hanya dapat ditentukan melalui penelitian empiris dan hanya dapat diungkapkan dalam teori-teori ilmiah. Refleksi tentang tujuan yang benar, tafsir filosofis tentang kehidupan secara keseluruhan, menanamkan motivasi untuk bertindak dengan cara yang baik secara

moral dan desain program politik untuk pendidikan tidak menjadi berlebihan karenanya. Namun demikian, pengalaman di banyak bidang telah menunjukkan bahwa pengetahuan empiris yang diperlukan untuk bertindak secara rasional dapat diperoleh dengan baik dengan mengikuti kaidah metode ilmiah. Jika kami ingin mengatasi stagnasi dan relatif tidak membuahkan pedagogik (seperti yang diungkapkan dalam sedikit konten informasional), maka kami juga harus mencoba menerapkan aturan-aturan ini dalam menyelesaikan masalah pendidikan.

Namun ini hanya mungkin melalui pembagian kerja dan spesialisasi. Ilmu pendidikan empiris harus membatasi diri pada mata pelajaran yang relatif terbatas, dan di dalamnya masalah-masalah yang dapat ditangani dengan metode rasional-empiris. Sebagai ilmu empiris individu, ilmu pendidikan tidak dapat melakukan pemeriksaan filosofis dunia dan kehidupan secara keseluruhan dari sudut pandang pendidikan, juga tidak dapat membuktikan validitas norma. Ilmu pendidikan tidak bertanggung jawab semua pertanyaan yang diajukan orang tentang pendidikan. Oleh karena itu tidak hanya dibenarkan, tetapi bahkan sangat diperlukan bagi masyarakat, bahwa selain ilmu pendidikan empiris, juga terdapat sistem pernyataan pedagogis yang berfungsi untuk menetapkan tujuan pendidikan, etika profesi pendidik atau petunjuk praktis untuk mendidik.

Siapa pun yang memandang tujuan sains sebagai perolehan pengetahuan tidak perlu menyesali bahwa standar logis untuk teori-teori ilmiah telah menjadi lebih ketat dalam beberapa dekade terakhir. Sebaliknya, harus diharapkan bahwa perawatan metodologis yang lebih baik dilakukan dalam menguji produktivitas ide akan segera mengarah pada kemajuan dalam teori itu sendiri. Dasar masuk akal apa yang mungkin ada bagi teori pendidikan tentang segala sesuatu untuk memenuhi dirinya dengan kriteria yang lebih rendah, dan, di bawah nama ambigu "pedagogik", terus mendukung karakter ilmiah yang tidak jelas untuk campuran elemen hipotetis, dogmatis, deskriptif dan normatif? Bahwa pedagogik tradisional sejauh ini hanya memberikan sedikit kontribusi pada pengetahuan kita tentang pendidikan, tampaknya disebabkan oleh hal ini yang tepat Campuran karakter.

Pengetahuan hanya dapat diperoleh jika kita merumuskan pertanyaan yang jelas dan terspesialisasi dan menangani pertanyaan terkait bersama-sama. Inilah

alasan saran saya untuk tidak melanjutkan bentuk pedagogik tradisional, melainkan untuk mendistribusikan tugas-tugasnya di antara tiga bidang yang luas. bidang kegiatan, yang dapat ditentukan ilmu pendidikan (atau ilmu pendidikan). Di tempat disiplin menangkap-semua yang ambigu yang secara bersamaan direpresentasikan sebagai ilmiah, filosofis dan praktis (meskipun Itu tidak bisa semuanya sekaligus), harus ada tiga sistem pernyataan. Mereka sesuai dengan tiga kelas pengetahuan pedagogis yang dapat dibedakan atas dasar analisis pernyataan yang berhubungan dengan pendidikan. Kelas pengetahuan pedagogis ini bersifat ilmiah, filosofis, dan praktis. Ketiga bentuk pengetahuan ini memiliki dasar yang berbeda dan memiliki tujuan yang berbeda; tidak ada yang bisa diganti dengan yang lain. Alih-alih berbicara tentang kelas pengetahuan pedagogis, kita juga bisa membicarakannya kelas teori pendidikan.

Klasifikasi tripartit ini didasarkan pada tiga perspektif teoritis yang berbeda mengenai masalah pendidikan yang telah dibahas di atas: ilmiah, filosofis dan praktis. Ketiga perspektif tersebut sesuai dengan tiga kelas teori pendidikan. Karakter khusus dari ketiga kelas teori pendidikan ini akan diberi perlakuan terpisah di setiap bagian utama buku ini. Itu Harus ditekankan sekali lagi bahwa minat utama saya di sini terletak pada membedakan sistem pernyataan pedagogis dan tidak hanya mengganti pedagogik tradisional dengan ilmu pendidikan empiris. Tidak hanya masalah ilmiah, tetapi juga masalah filosofis dan praktis dalam mendidik. Meskipun permasalahan ini berada di luar kerangka ilmu pendidikan, namun tidak kalah pentingnya bagi masyarakat. Di atas segalanya, masalah moral pendidikan layak mendapat perlakuan yang jauh lebih menyeluruh daripada yang telah diberikan hingga saat ini, dan kemudian tidak hanya di analitis, deskriptif dan komparatif, tetapi juga secara normatif dalam arti menciptakan dan membenarkan sistem etika bagi pendidik juga, bagi saya sepertinya tidak perlu dipertanyakan lagi bahwa ilmu pendidikan yang netral sehubungan dengan pandangan dunia tidak dapat menggantikan teori praktis pendidikan, yang harus dipengaruhi oleh pandangan dunia. Yang penting di sini adalah bahwa kelas paling penting dari teori pendidikan harus dipisahkan satu sama lain se jelas mungkin. Hal ini diperlukan agar tugas-tugas berbeda yang

mereka layani dapat diselesaikan dengan lebih baik daripada yang dimungkinkan ketika campuran yang membingungkan antara tujuan ilmiah, filosofis dan praktis dikejar secara bersamaan dalam satu disiplin ilmu yang sama.

Sebelum menjelaskan perbedaan ilmu pendidikan, filsafat pendidikan dan pedagogik praktis secara lebih rinci, saya ingin menekankan bahwa dalam istilah keilmuan, yang penting adalah muatan teori dan bukan muatan teori. Nama "ilmu pendidikan" tidak berarti bahwa kumpulan pernyataan yang ditunjuk demikian sebenarnya memiliki karakter ilmiah. Tersembunyi di balik judul yang menjanjikan, "Kritik Pedagogik sebagai Bukti Perlunya Ilmu Pendidikan Umum", yang dianugerahkan pada risalah tahun 1798 oleh RITIER, terdapat sebuah program yang menentang empirisme dan menyerukan fondasi deduktif murni dari "ilmu pendidikan" tentang filosofi spekulatif FICHIE. PEIERSEN, juga, tidak memiliki tujuan ilmu empiris dalam pikiran ketika dia menggunakan rumus "Dari Pedagogik ke Ilmu Pendidikan".

Pernyataan seperti itu tentang "ilmu pendidikan" harus memperingatkan kita agar tidak tertipu hanya nama. Metafisika yang dapat dipenuhi dengan ilmu yang telah dijanjikan menunjukkan bahwa penamaan bukanlah praktik yang acuh tak acuh dalam realitas sosial. Jadi, kesepakatan tentang penggunaan istilah sangat dibutuhkan jika harapan palsu tidak terus tercipta dalam diri pembaca dan pendengar.

Sebagai dengan diferensiasi sistem pernyataan pedagogis, masalah sebutan praktis dari istilah-istilah ini tidak terbatas pada Jerman, tetapi bersifat internasional. Di Amerika Serikat, misalnya, masih belum ada istilah lain yang diterima secara umum untuk "studi akademis pendidikan" selain ungkapan ambigu "dasar-dasar pendidikan". Materi pelajaran yang diajarkan di bawah nama ini kira-kira sesuai dengan "pedagogik" tradisional Eropa. Di kedua benua, pandangan bahwa "the ditemukan ~ tions pendidikan mewakili bidang yang agak tidak ilmiah". "Tidak adanya badan pengetahuan ilmiah yang terintegrasi" mungkin paling baik diilustrasikan oleh fakta bahwa "belum ada kesepakatan umum tentang apa yang harus menjadi pokok bahasan dasardasar pengantar kursus pendidikan.

Berbeda dengan situasi di bidang akademis lainnya, isi dari kursus pengantar yang ada sangat bervariasi dari satu universitas ke universitas lain dan dari instruktur ke instruktur. Situasi yang banyak dibicarakan ini, yang mengancam akan mengarah pada ditinggalkannya "dasar-dasar pendidikan" dan penyebaran pengetahuan pedagogis di antara disiplin ilmu yang bertetangga, bagaimanapun tidak dapat begitu saja dibuang dengan memberi bidang tersebut nama baru seperti "studi pendidikan", "pendidikan", atau "pendidikan".

Kemajuan menuju ilmu pendidikan empiris yang relatif otonom hanya dapat diharapkan ketika dasar epistemologis dari "pedagogik" saat ini dianalisis secara kritis dan keputusan metodologis dibuat yang mengecualikan pencampuran berkelanjutan pernyataan ilmiah dengan tuntutan etika atau politik, doktrin ideologis dan instruksi pendidikan praktis. Ini saja tentu saja tidak cukup; agak.

Seperti di Eropa dan Amerika Serikat, baru-baru ini terdapat upaya di Jepang untuk meningkatkan tingkat pedagogik ilmiah dengan menerapkan kriteria metodologi yang lebih ketat. MURAI, misalnya, menyerukan "penolakan terhadap konsep pedagogik tradisional yang samar-samar". Dipandangannya, "teori bagaimana kita seharusnya mendidik "harus dibedakan dari sains. Di sini mengacu pada perbedaan antara pengetahuan empiris tentang fakta dan penilaian nilai:" godaan untuk terlibat dalam spekulasi pedagogis yang tidak terbatas "muncul karena" hal-hal yang sebenarnya termasuk dalam lingkup nilai dipandang sebagai pengetahuan objektif ". Karena pengabaian perbedaan ini, pedagogik Jepang telah "sangat terhalang dalam perjalanannya untuk menjadi ilmu ".

Mengikuti referensi tentang karakter internasional dari krisis dasar dalam pedagogik dan upaya untuk menyelesaikannya, masih harus ditekankan bahwa kita sedang menghadapi diferensiasi logis dari sistem pernyataan dan bukan dengan klasifikasi individu. Klasifikasi sistem pernyataan pedagogis di bawah kategori "filsafat pendidikan" atau "pedagogik praktis" seperti itu tidak membenarkan penyangkalan hak pencetusnya untuk menyebut diri mereka ilmuwan. Karena sifat filosofis dari banyak masalah yang timbul dalam proses pendidikan, serta tuntutan yang terlibat dalam melatih pendidik dan menasihati politisi, banyak ahli teori pendidikan mencurahkan upaya mereka. Perlu dicatat

bahwa kritik tajam terhadap pedagogik tradisional umumnya tidak dibarengi dengan kesiapan para kritikus untuk memperbaikinya dengan mengedepankan pedagogik berdasarkan kaidah-kaidah metodologis ilmu-ilmu empiris. Seringkali, kritik semacam itu tidak lebih dari upaya untuk mengganti satu bentuk pedagogik praktis (yang oleh para kritikus, tergantung pada posisi politik atau ideologis tertentu, dianggap usang, buruk atau setidaknya layak untuk dikritik) dengan lain. Untuk contoh dari jenis pedagogik praktis yang berkomitmen secara politik di bawah panji "ilmiah".

Tidak ada alasan mengapa para pendidik tidak boleh terlibat dalam berbagai macam kegiatan. Yang penting adalah pernyataan yang mereka buat tidak boleh menyesatkan. Filsafat, pedagogik praktis atau program politik harus ditetapkan seperti itu, dan tidak boleh diberkahi dengan prestise ilmiah melalui penggunaan nomenklatur yang tidak tepat atau salah. Karena batasan pemikiran tidak sama dengan batasan sains, maka tidak dapat dibenarkan untuk secara universal mendevaluasi sistem pernyataan pedagogis non-ilmiah sebagai inferior, tidak penting atau bahkan berlebihan. Sebaliknya, dalam setiap kasus harus ditentukan sejauh mana pernyataan mereka substansial secara empiris, produktif secara teoritis dan dapat diterapkan secara praktis.

Sekalipun penilaian kami atas suatu pernyataan negatif, tetap harus dipertimbangkan bahwa kebenaran yang dapat ditentukan secara logis dan empiris dari suatu sistem pernyataan dan kegunaan sosialnya adalah dua hal yang berbeda. "Sebuah teori yang benar secara eksperimental mungkin sekarang menguntungkan, sekarang merugikan, bagi masyarakat: dan hal yang sama berlaku untuk teori yang salah secara eksperimental ". Orang dapat membayangkan penggunaan pedagogik praktis yang dirumuskan sesuai dengan pandangan dunia tertentu untuk para pengikutnya, atau bahaya yang dapat ditimbulkan oleh pedagogik praktis yang berdasarkan prinsip-prinsip ateistik, rasionalistik atau relativistik dalam komunitas religius. Dari sini dapat disimpulkan bahwa dalam istilah praktis, bahkan konsepsi pedagogis yang sebagian tidak dapat diuji, tidak dapat diakses oleh sanggahan logis atau bahkan salah tidak boleh langsung dianggap tidak berguna atau tidak masuk akal sendiri.

## **KONSEP ILMU PENGETAHUAN DAN ATURAN METODOLOGI SEBAGAI KETENTUAN**

Kata sains digunakan dalam beberapa pengertian. Pertama, bisa berarti sistem pernyataan tentang bidang studi tertentu yang saling membenarkan hubungan. Dalam pengertian ini, tidak ada satu ilmu yang seperti itu, melainkan sejumlah ilmu yang berdampingan dalam berbagai tahapan.

Kedua, sains dapat merujuk kepada aktivitas dari mana pengetahuan diperoleh. Di dalam pengertian ini, istilah tersebut mengacu kepada jumlah prosedur yang digunakan untuk menguji proposisi dan untuk membuat sistem pernyataan yang benar dan logis yang berhubungan dengan studi tertentu. Prosedur ini mengikuti kaidah tertentu yang berlaku untuk semua ilmu, yaitu kaidah umum metode keilmuan. Apakah suatu kegiatan intelektual itu ilmiah atau no ilmiah tergantung apakah aturan itu dipatuhi.

Berdasarkan pandangan ini, tidak hanya ada perbedaan antar ilmu, tetapi juga persamaannya. Masing-masing ilmu pengetahuan berbeda sesuai dengan masalah yang ingin diselesaikan (atau menurut materi pelajarannya) dan prosedur khusus atau teknik penelitian yang sesuai dengan masalah ini. Namun, perbedaan ini tidak mengesampingkan kemungkinan bahwa semua ilmu individu juga dimiliki bersama, yang dapat kita bicarakan secara sederhana tentang "sains". Kesatuan ilmu dapat dicapai melalui kesepakatan yang meliputi dua bidang masalah: pertama, tentang penentuan tujuan atau fungsi ilmu, dan kedua tentang kaidah umum metode ilmiah. Berdasarkan kesepakatan semacam itu, adalah mungkin untuk membedakan sains dari bidang kegiatan manusia lainnya seperti politik, ekonomi, pendidikan, seni atau agama.

Sains diciptakan oleh manusia, dan oleh karena itu karakteristik, tugas, dan metodenya tidak ditetapkan secara kaku sepanjang masa. Ini lebih baik ditentukan dengan cara tertentu, dan tidak ada standar mutlak untuk memandu pilihan kita. Di sini kita berurusan dengan keputusan yang dapat dibenarkan secara rasional, tetapi juga dapat dibuat secara berbeda jika melibatkan kepentingan yang berbeda.

Oleh karena itu, filsafat ilmu yang merupakan cabang dari epistemologi bukanlah ilmu empiris, melainkan serupa dengan etika, suatu disiplin filsafat normatif: "ia tidak mengungkapkan apa adanya, melainkan menetapkan tujuan dan norma bagi aktivitas intelektual". Ini "mendefinisikan karakteristik yang harus dimiliki sesuatu untuk diterima sebagai pengetahuan". Berdasarkan kriteria tersebut, teknik yang sebenarnya digunakan dalam memperoleh pengetahuan kemudian diuji melalui analisis logis.

Karena filsafat sains memiliki dasar normatif, dimungkinkan untuk menetapkan norma-norma yang berbeda mengenai sains, perolehan pengetahuan, kebenaran, validitas, pembenaran, dll. Dengan demikian, ada sejumlah posisi dasar atau "aliran" filsafat yang saling bersaing. Di negara-negara berbahasa Jerman, yang paling penting saat ini adalah filsafat analitis, hermeneutis, dan dialektika. Namun, dalam beberapa tahun terakhir, orientasi hermeneutis dan dialektis telah bertemu, dan keduanya sepakat untuk menolak filsafat analitik. Setidaknya dalam kaitannya dengan filsafat sains, kita dapat menyederhanakan masalah dengan berbicara tentang dua orientasi utama: metascience analitik dan hermeneutis.

"Sekolah" teoritis ini tidak konsisten secara internal, tertutup atau tidak dapat diubah, tetapi lebih memiliki banyak segi, relatif terbuka dan dalam keadaan yang terus berubah. Ajaran mereka dalam segala hal juga tidak eksklusif dapat dipertemukan. Bagaimanapun, seseorang harus memperhitungkan fakta bahwa "tidak ada satu, tetapi banyak kemungkinan rekonstruksi mengenai hal yang kita sebut kognisi ilmiah, dan bahwa kita mungkin tidak akan pernah bisa mencapai gambaran lengkap dari semua kemungkinan ini". Di sisi lain, terlepas dari keragaman pendapat tentang pertanyaan khusus, ada posisi epistemologis dasar yang relatif sedikit yang harus diputuskan ketika membangun atau merekonstruksi ilmu individu.

Pemilihan ini tidak dibuat secara sewenang-wenang, tetapi lebih didasarkan pada pertimbangan praktis tentang penentuan metodologis mana yang terbukti paling produktif untuk perolehan pengetahuan. Pada awalnya, keputusan harus dibuat tentang tujuan, tugas atau hasil yang diinginkan dari ilmu

pengetahuan. Untuk alasan praktis, pilihan kami tidak dapat sepenuhnya bebas, tetapi terikat pada area yang telah dibatasi oleh aturan yang diterima secara konvensional untuk penggunaan kata "sains". Arti dasar dari kata ini telah ditentukan oleh tradisi, yang menurutnya ilmu berkaitan dengan kognisi. Ilmuwan berusaha memperoleh pengetahuan, bukan untuk membentuk dunia atau memengaruhi orang. Dia bertindak secara teoritis, tidak secara praktis. Tujuan dari kegiatan ilmiah adalah pengetahuan, dan dalam ilmu empiris, baik natural dan sosial, itu adalah pengetahuan tentang realitas. Namun, terdiri dari apakah pengetahuan dan bagaimana cara memperolehnya?

Dalam perjalanannya banyak hal berbeda telah dirujuk dan diakui sebagai "pengetahuan", dari mitos yang diciptakan secara primitif dan kepercayaan pada kekuatan alam hingga kesalahpahaman takhayul atau mitos tentang penyakit dan penyebab serta penyembuhannya, dari alkimia dan astrologi hingga teori-teori yang ditemukan saat ini dalam buku teks ilmiah. Ajaran agama, tafsir metafisik dunia, dan ideologi politik juga telah disahkan sebagai pengetahuan, dan seringkali masih dianggap seperti itu hingga saat ini.

Ciri umum dari semua "pengetahuan" yang ditemukan dalam sejarah budaya adalah bahwa ia terdiri dari pernyataan yang dianggap benar atau setidaknya pernah dianggap benar. Ini tidak berarti bahwa semua pengetahuan itu benar. Banyak dari apa yang diklaim sebagai pengetahuan itu salah. Jelas perbedaan harus dibuat antara pengetahuan yang benar-benar sebagai pengetahuan dengan pengetahuan yang "dibuat" sebagai pengetahuan. Apakah sesuatu disajikan dengan benar atau salah sebagai pengetahuan harus diverifikasi. Jika kita hanya setuju dengan klaim yang diberikan dan tidak menguji kebenarannya, kita tidak akan berdaya melawan kesalahan, penipuan, dan kebohongan.

Untuk menguji pengetahuan yang seharusnya, kita membutuhkan standar, alat untuk membuat perbedaan atau kriteria. Kriteria ini tidak dapat ditemukan secara empiris dalam dunia fakta, tetapi hanya dapat diperkenalkan sebagai penentuan manusia yang sewenang-wenang. Jadi terserah kita untuk menentukan apa yang harus diterima sebagai pengetahuan. Sama halnya konsep ilmu pengetahuan, konsep kognisi bersifat normatif. Dengan bantuan konsep ini, norma

ditetapkan yang berfungsi sebagai tolak ukur untuk menilai pernyataan. Suatu norma membuat tuntutan atau klaim: ia menyatakan bahwa sesuatu harus memiliki karakteristik tertentu atau harus dilakukan dengan cara tertentu. Konsep kognisi menentukan hal apa yang dapat diterima secara masuk akal. Bergantung pada tujuan apa yang telah ditetapkan, norma kognitif dapat didefinisikan dengan beragam. Dengan demikian, ada berbagai jenis kognisi (kognisi pra-sains, respons estetika terhadap dunia, menilai kognisi, dan kognisi ilmiah). Dari bentuk kognisi ini, kognisi ilmiah adalah yang paling produktif: tujuannya adalah untuk meningkatkan pengetahuan kita tentang dunia.

Tujuan ini tidak dapat dicapai dengan sembarangan. Aturan atau ketentuan metodologis adalah upaya untuk menunjukkan kondisi di mana tujuan kognisi ilmiah dapat dicapai dengan sebaik-baiknya. Norma yang harus diorientasikan oleh para peneliti jika mereka ingin berhasil. Seberapa berguna mereka menjadi jelas hanya setelah mereka diterapkan, dan hanya ketika mereka telah membuktikan diri dalam praktek penelitian mereka layak untuk diterima (setidaknya sampai aturan yang lebih berguna ditemukan).

Dengan kondisi ini dalam pikiran dan setelah mempertimbangkan konsekuensi dari berbagai konsep kognisi dan sains, saya telah memutuskan untuk epistemologi filsafat analitik dalam arti kata yang paling luas. Dengan demikian, meta teori pendidikan diperlakukan dari sudut pandang empirisme modern yang direvisi, yang disebut "konstruktivisme" atau "teorisme". Yang dimaksud dengan empirisme modern adalah konsep yang diuraikan sebelumnya yang menurutnya pengetahuan tentang dunia tidak dapat diperoleh murni dari hasil observasi (induktivisme, neopositivisme klasik atau dari wawasan rasional yang tidak bergantung pada pengalaman (apriorisme, rasionalisme klasik), melainkan hanya dengan cara "konstruktif. hipotesis "yang dapat diuji secara empiris. Sudut pandang epistemologis ini dapat dianggap sebagai sintesis rasionalisme, empirisme, dan pragmatisme.

Aturan umum metode ilmiah yang dikemukakan oleh para ahli teori ini tidak sempurna, tetapi hingga saat ini tampaknya tidak ada yang dapat lebih membantu untuk mencapai tujuan sains. Ilmu alam telah lama mengikuti aturan

ini, dan masuk ilmu humaniora dan sosial mereka juga telah terbukti berguna. Kadang-kadang klaim dibuat bahwa penyelidikan alam di satu sisi dan realitas sosial-budaya, di sisi lain, sangat berbeda sehingga aturan metodologis yang sama tidak dapat digunakan untuk keduanya, tetapi klaim tersebut sebagian besar didasarkan pada kesalahpahaman. Begitu seseorang membedakan antara aturan umum metode ilmiah dan teknik penelitian khusus objek, masalah, atau subjek, pertanyaan ini menjadi kurang problematis. Seseorang kemudian dapat menganggap metode ilmiah sebagai strategi penelitian dan teknik penelitian khusus sebagai taktik penelitian.

Mengingat pengetahuan yang telah diperoleh melalui penerapan metode ilmiah dalam berbagai disiplin ilmu, ada alasan untuk percaya bahwa itu juga dapat digunakan untuk memperjelas dan memecahkan masalah pendidikan. Harapan ini yang mendasari saran saya agar kedepan kita harus cermat membedakan antara ilmu pendidikan, filsafat pendidikan dan pedagogik praktis. Dalam menegakkan ilmu pendidikan, kaidah umum metode ilmiah harus diperhatikan.

## **TUGAS METATEORI PENDIDIKAN**

Suatu teori dari yang dibahas pada buku ini yaitu materi pokok mengenai teori-teori yang telah dirumuskan tentang pendidikan. Diasumsikan bahwa ada teori pendidikan, sebagai teori dari teori pendidikan, maka dari itu kedudukannya berada pada bidang teoritis yang lebih tinggi. Maka dari itu dinamakan "*metatheory*". Berasal dari bahasa Yunani "meta" yang artinya "setelah" atau "setelah itu".

Dalam metateori pendidikan, teori-teori pendidikan dikaji dari logika dan perspektif metodologis. Dengan demikian metateori, logika diterapkan pada teori pendidikan. Metateori pendidikan adalah deskripsi, kritis dan normatif dari sistem pernyataan yang berhubungan dengan pendidikan. Meskipun diklaim bahwa sistem pernyataan ini mengandung pengetahuan, tidak pernah dapat

ditentukan sebelumnya apakah atau sejauh mana klaim ini benar; karena sebaliknya, harus diuji dari kasus-ke-kasus. Yang dibutuhkan untuk menguji hal itu yaitu kriteria, aturan dan norma. Untuk menemukan kriteria, aturan atau norma, menimbang perbandingan kelebihan dan kekurangan, untuk secara tepat mendefinisikan dan memvalidasi sebuah pernyataan pendidikan merupakan tugas penting atau inti dari metateori pendidikan.

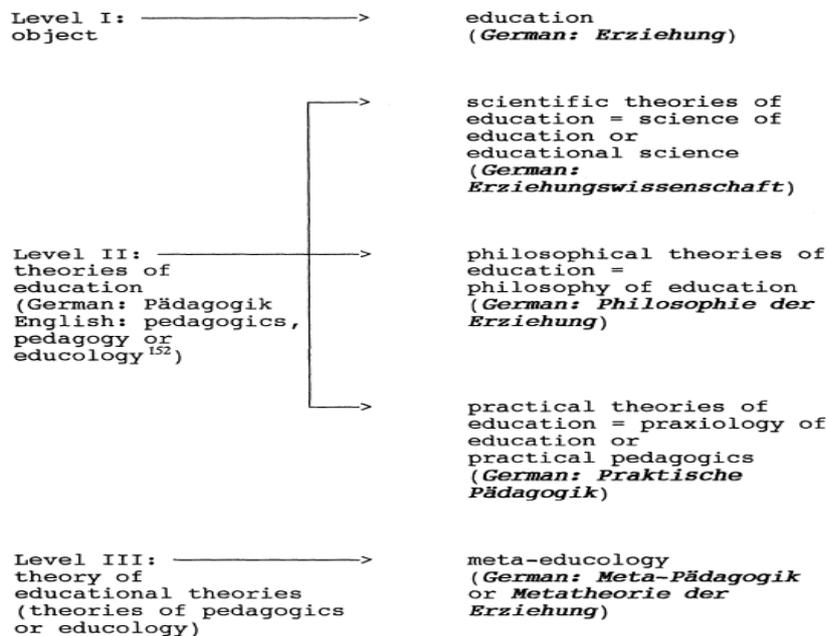
Tugas ini dapat terpenuhi jika kita memulai dari upaya sebelumnya dalam memperoleh pendidikan atau pengetahuan pedagogis. Pertama kita perlu mengenal dengan teori pendidikan yang ada dan menyelidiki maksud dari teori itu dikembangkan dan cara teori tersebut dibangun. Oleh karena itu sangat penting untuk menguji apakah suatu konsep yang digunakan cukup jelas dan mudah dipahami. Dan bagaimana upaya yang telah dilakukan untuk memvalidasi teori pendidikan tersebut. Dalam melakukan hal tersebut, kita sering menjumpai ketidaklogisan yang cukup serius. Namun, kita hanya dapat berbicara mengenai kekurangan saat terdapat teori pendidikan yang diukur berdasarkan norma atau aturan yang menentukan teori pendidikan apa yang seharusnya. Dengan demikian, tidak dapat dihindari bahwa dalam mendeskripsikan teori kita akan dibimbing oleh kriteria yang logis dan akan membuat penilaian mengenai nilai teori pendidikan yang telah dijelaskan.

Pemaparan mengenai kekurangan teoritis memiliki tujuan untuk memperoleh wawasan tentang bagaimana teori yang lebih baik dibuat. Jika telah diketahui dalam hal apa sebuah teori memiliki kekurangan, penyebab dari kekurangan tersebut bisa dicari. Dalam melakukan hal tersebut, kita tidak akan hanya menemukan kesalahan yang dapat dihindari, tetapi juga kesulitan yang timbul dari subyek teori atau dari tujuan praktik yang telah dirancang oleh teori tersebut. Dalam keadaan tertentu, penyelidikan atas kesulitan tersebut kemudian dapat menghasilkan pengetahuan dan metodologis baru, contohnya, yang akan berguna untuk menyelaraskan program pendidikan yang bersifat teoritis dengan tujuan lebih realistis.

Penelitian mengenai metateori pendidikan tidak dapat secara langsung menambah pengetahuan tentang pendidikan. Namun, hal tersebut dapat

berkontribusi pada pemahaman yang lebih jelas mengenai apakah sudah ada teori pendidikan yang memenuhi tujuannya, dan dapat membantu kita menentukan aturan mana yang berguna dalam merumuskan teori pendidikan yang dapat digunakan.

Hubungan antara pendidikan, teori pendidikan dan metateori pendidikan ditunjukkan pada diagram berikut.



Skema: Hubungan antara Pendidikan, Teori Pendidikan (Educology) dan Teori dari Teori Pendidikan (Meta Educology).

## I. SCIENCE OF EDUCATION

(*German: Erziehungswissenschaft; French: la science de l'education; Italian: la scienza dell' educazione; Spanish: ciencia de la educaci6n; Russian: nauka 0 vospitani*)

Pendidikan adalah seni dari kemungkinan, ilmu pendidikan lebih memilih studi yang nyata, mungkin dan perlu untuk spekulasi tentang kesempurnaan.

ADOLF BUSEMANN (1932)

Secara eksplisit mengidentifikasi pedagogik sebagai ilmu sosial empiris dan yang dapat membedakannya dari filsafat dan ajaran pendidikan. OTTO WILLMANN (1839 - 1920), Dalam kuliah tahun 1876 di Praha, WILLMANN menjelaskan bahwa: Pedagogik hanya dapat ditangani secara ilmiah sebagai bagian dari ilmu sosial, Oleh karena itu, ia harus membatasi diri pada pernyataan tentang fakta sosial dan budaya. Pedagogik ilmiah tidak mengatur atau menginstruksikan, tetapi menjelaskan; berurusan dengan apa adanya; ia menjelaskan pendidikan sebagai fakta sesuai dengan sisi kemasyarakatan dan psikologisnya, ia tidak menentukan apa yang seharusnya terjadi". Ini adalah ilmu yang bersifat empiris, analitis, induktif, dan eksplanatoris. EMILE DURKHEIM (1858 - 1917) membedakan antara ilmu sosial teoritis pendidikan dan teori praktis untuk pendidik. Yang pertama menggambarkan dan menjelaskan pendidikan sebagai fakta dan disebut ilmu pendidikan yang terakhir mencakup gagasan panduan dan aturan prosedural untuk pendidik, dan disebut sebagai pedagogi. RUDOLF LOCHNER (1895 - 1978) yang sejak 1934 membedakan antara ilmu pendidikan (*Erziehungswissenschaft*) sebagai ilmu fakta dan ajaran pendidikan (*Erziehungslehre*). Tujuan ilmu pendidikan tidak terletak pada mempengaruhi prosedur pendidikan, tetapi lebih pada mengenali realitas yang ada

Pada tahap awal ilmu pendidikan empiris memiliki tuntutan untuk mengumpulkan pengetahuan tentang pendidikan harus mengikuti aturan umum metode ilmiah. secara umum upaya untuk menjadikan manusia lebih baik atau lebih lengkap menimbulkan banyak masalah praktis dalam penilaian dan penetapan norma. Keputusan nilai harus dibuat berkenaan dengan tujuan atau tujuan pendidikan, yaitu mengenai disposisi psikis yang harus diperoleh dan dididik. Norma moral dan teknis harus ditetapkan yang dapat digunakan pendidik sebagai pedoman. Karena masalah normatif-praktisnya, pedagogik telah lama dianggap sebagai pengajaran praktis seni pendidikan dan bukan sebagai ilmu.

### **KONSEP PENDIDIKAN**

Orang yang mendidik disebut pendidik dan orang yang terpelajar disebut peserta didik. Dalam terminologi pedagogis, orang ini juga disebut murid, objek pendidikan, atau penerima pendidikan. Tujuan yang diinginkan oleh pendidik adalah keadaan kepribadian tertentu. Pendidik berusaha keras untuk membantu peserta didik dalam memperoleh dan mempertahankan kemampuan, keterampilan, pengetahuan, sikap, sentimen dan keyakinan tertentu. Setiap orang yang mendidik bertujuan untuk mempengaruhi struktur disposisi psikis para peserta didik.

Tindakan mendidik selalu berkaitan dengan mempengaruhi kehidupan batin peserta didik, dengan meningkatkan atau menentukan. Pendidikan dianggap sebagai pembentukan sumber; sebagai seni yang membentuk seseorang agar ia menerima bentuk yang tepat. Pendidikan terdiri dari serangkaian panjang tindakan yang ujungnya tidak terletak pada diri mereka sendiri, melainkan pada tujuan akhir di mana mereka diarahkan; tujuan akhir ini adalah struktur kehidupan batin yang relatif mandiri yang akan terkesan pada murid pendidikan adalah upaya untuk mengubah sesuatu tentang seseorang.

Pendidik menganggap nilai tertentu sebagai akibat yang akan dihasilkan dalam dunia pendidikan. Semua orang yang mendidik ingin membuat pendidikan mereka dalam beberapa hal lebih baik, lebih lengkap, atau lebih mampu daripada

yang sudah mereka miliki. Pendidik memandang positif disposisi psikis yang ingin mereka hasilkan atau perkuat, sebagai disposisi negatif yang ingin mereka hilangkan, atau cegah. Penilaian ini dapat diperoleh secara biasa atau setelah dipertimbangkan. Bagaimanapun, diasumsikan bahwa peserta didik akan menjadi orang yang lebih baik dan lebih berharga jika mereka mencapai (atau setidaknya mendekati) keadaan psikis yang direncanakan oleh pendidik untuk mereka. Dengan demikian, standar penilaian adalah sistem nilai pendidik masing-masing.

Keadaan yang ingin dihasilkan oleh pendidik dalam peserta didik dan biasanya disebut tujuan atau akhir tindakan pendidikan, yaitu tujuan pendidikan. Tujuan pendidikan biasanya dianggap sebagai norma, yaitu sebagai postulat atau resep normative, seringkali tujuan pendidikan juga dipahami sebagai keadaan yang seharusnya berbeda dengan keadaan kepribadian.

Ciri-ciri penting dari konsep pendidikan yang dijelaskan di atas dapat disimpulkan dalam definisi berikut: Pendidikan didefinisikan sebagai tindakan-tindakan di mana manusia berusaha untuk menghasilkan perbaikan yang langgeng dalam struktur disposisi psikis orang lain, untuk mempertahankan komponen yang mereka anggap positif atau untuk mencegah pembentukan disposisi yang mereka anggap negative. Demi singkatnya kata kepribadian dapat diganti dengan struktur disposisi psikis. Konsep pendidikan ini merupakan konsep yang cukup komprehensif pada tingkat abstraksi yang tinggi konsep yang menunjukkan tindakan antara kutub konkret dan abstrak, konsep pendidikan akan terlihat jelas pada tingkat abstraksi setinggi konsep seperti bekerja, mengatur, bermain, atau merayakan.

### **KERAGAMAN FENOMENA PENDIDIKAN**

Banyak fenomena yang termasuk dalam konsep pendidikan tidak ditunjuk dengan kata pendidikan tetapi dengan kata-kata yang terkait secara semantik. Dalam bahasa Inggris, hal ini terutama mencakup tindakan yang dilambangkan dengan kata pengasuhan, pengajaran, sekolah dan pelatihan. Namun, tindakan

yang dapat sepenuhnya atau setidaknya sebagian dikategorikan sebagai pendidikan termasuk tindakan yang ditetapkan sebagai psikoterapi, pengkondisian perilaku, konseling masa percobaan, resosialisasi, rehabilitasi, konseling remaja, pekerjaan sosial, terapi kelompok, terapi keluarga, pelatihan kepemimpinan, pekerjaan misionaris, pelayanan pastoral, katekisasi, pemberitaan, propaganda, indoktrinasi, manipulasi, dan agitasi. Tindakan tersebut merupakan tindakan pendidikan karena melalui mereka upaya dilakukan untuk menghasilkan perbaikan yang langgeng dalam struktur disposisi psikis manusia lain, untuk mempertahankan komponen yang dianggap positif atau untuk mencegah pembentukan komponen yang dianggap negatif.

Untuk mendapatkan beberapa perspektif tentang keragaman fenomena pendidikan, kita harus menghindari kecenderungan etnosentris untuk menganggap pendidikan hanya tindakan yang konsisten dengan pendapat pribadi atau budaya tertentu kita, yaitu dengan pandangan kita tentang karakteristik kepribadian mana yang diinginkan dan tindakan mana yang diinginkan. diizinkan untuk realisasinya. Yang penting bukanlah tujuan dan berarti kita mempertimbangkan positif atau negatif, melainkan apa yang diinginkan oleh aktor tertentu. Konsep dasar yang kita hadapi di sini, konsep ilmiah pendidikan, dengan demikian begitu luas dan sangat netral nilai sehingga dapat diterapkan pada semua masyarakat dan semua periode sejarah.

Keragaman fenomena pendidikan dapat dilihat baik dengan mengamati masa kini maupun melihat ke belakang melalui sejarah. Kita bisa mendapatkan keuntungan dari melihat melampaui batas lingkungan budaya kita sendiri dan memeriksa masyarakat asing dengan budaya yang berbeda. Cara terbaik untuk memulai adalah dengan bertanya: siapa yang mendidik siapa, dalam keadaan apa, menuju tujuan apa, dan dengan cara apa. Dengan menyelidiki sifat tujuan (struktur yang diinginkan atau diinginkan dari pendidik dan disposisi), objek (pendidik), subjek (pendidik), keadaan sosial-budaya (situasi) dan cara (bentuk) pendidikan, masing-masing fenomena ini muncul dalam berbagai samaran yang berbeda.

Tujuan Pendidikan yang Berbeda. Jumlah keadaan kepribadian, struktur disposisional psikis dan disposisi individu yang telah dicoba untuk dibawa orang pada orang lain atau paling tidak diserukan tidak dapat dihitung. Hampir tidak ada keutamaan, jenis pengetahuan, keyakinan, keterampilan, kemampuan atau kompetensi yang belum ditetapkan sebagai cita-cita bagi manusia lain dan yang realisasinya belum dikejar melalui berbagai tindakan.

Tujuan yang tak terhitung jumlahnya dimulai dengan kata-kata pendidikan untuk ... atau pendidikan bagi ... beberapa contoh daftar tidak sistematis berikut: pendidikan untuk kepribadian, kepribadian misalnya ada kepribadian kristen, kepribadian humanistik, kepribadian sosialis, kemanusiaan, tanggung jawab, kejantanan, penentuan nasib diri sendiri, emansipasi, kedewasaan, pemikiran rasional, pemahaman kritis, cinta, cinta orangtua, cinta negara, patriotisme, kebajikan, ketepatan waktu, kesediaan untuk bekerja, hemat, kebersihan, kesadaran akan tugas, ketekunan, ketekunan, kesadaran, suka menolong, kesopanan, kejujuran, dan sebagainya.

Kombinasi kata seperti pendidikan agama, pendidikan moral, estetika, sastra, ilmiah, kewarganegaraan, atau pendidikan politik menunjukkan tujuan tertentu untuk dicapai melalui tindakan pendidikan. Satu-satunya tujuan dari tindakan pendidikan ini adalah untuk mewujudkan tujuan tersebut. Jadi, pendidikan agama berarti pendidikan yang dengan melaluinya, disposisi terhadap pengalaman atau perilaku religius dapat diciptakan atau didorong. Demikian pula, pendidikan politik berarti pendidikan yang dengan mengalaminya, disposisi terhadap penilaian atau tindakan politik dapat dibuat atau didorong, dll. Tujuan yang terkait dengan kata instruksi misalnya instruksi membaca, menulis dan matematika, atau instruksi formal dalam bahasa Jerman, sejarah, kimia, memasak, menjahit, stenografi, tata rias, dan perawatan, dll. Dalam setiap kasus, tujuan pengajaran dapat dipahami dengan jelas: untuk mencapai atau memperkuat kemampuan atau pengetahuan tertentu. Tujuan pengajaran adalah disposisi psikis yang diperlukan untuk membaca, menulis dan menghitung, memahami kimia, memasak, menjahit, dll.

Tujuan pendidikan yang sangat umum mengandung banyak tujuan khusus bawahan. Jadi, di balik sebagian besar tujuan terdapat hierarki tujuan sekunder atau parsial yang kompleks. Kita hanya perlu memikirkan semua pengetahuan, sikap, disposisi psikis sederhana dan kompleks yang termasuk dalam tujuan seperti kemampuan profesional, kemampuan kepemimpinan, altruisme atau keterampilan matematika.

Lebih jauh, kita harus ingat bahwa orang yang berbeda menafsirkan tujuan pendidikan yang sangat abstrak seperti kepribadian, kemanusiaan, kedewasaan, kesalehan atau moralitas dengan cara yang berbeda. Setidaknya ada banyak konsep tentang kepribadian ideal seperti halnya budaya, agama, dan kelompok ideologis. Lebih jauh lagi, bergantung pada zaman sejarah dan keadaan perkembangan sejarah, tujuan pendidikan yang terdengar serupa dapat memiliki arti yang berbeda, bahkan dalam satu masyarakat yang sama. Salah satu contohnya adalah banyak bentuk yang telah diperoleh cita-cita orang terpelajar selama bertahun-tahun, mulai dari kesalehan terpelajar (*docta pietas*) dari kaum humanis Protestan hingga konsep Yesuit, Neo-Humanis dan Realis abad kesembilan belas dan berlanjut hingga hari ini.

Di antara tujuan pendidikan, kita sering menemukan kesiapan yang bertentangan untuk bertindak. Di satu sisi, misalnya, ditemukan kecenderungan untuk berperang melawan orang-orang yang disebut sebagai musuh dalam kaitannya dengan suka berperang, kesatria atau kemampuan militer; di sisi lain, ada disposisi untuk bertindak tanpa kekerasan, untuk mencintai musuh. Di satu sisi, kita menemukan kapasitas untuk pengorbanan diri, dan di sisi lain, kemampuan untuk memuaskan kebutuhan sendiri; di satu sisi, iman, di sisi lain, alasan; di satu sisi kepatuhan, di sisi lain, kemerdekaan, di satu sisi kemurnian dan kesucian, di sisi lain potensi seksual; dan seterusnya. Jumlah dan keragaman keadaan kepribadian yang diinginkan yang telah diusulkan sebagai cita-cita manusia dan yang realisasinya telah dikejar melalui tindakan pendidikan hampir tidak dapat dibesar-besarkan.

Perbedaan diantara para pendidik. Konsep pendidikan sama abstraknya dengan konsep peserta pendidikan. Ini berlaku untuk setiap orang yang menjadi

objek tindakan pendidikan. Orang-orang yang termasuk dalam kategori ini berbeda dalam usia, jenis kelamin, budaya, kelas sosial, profesi, dan karakteristik lain yang tak terhitung jumlahnya seperti halnya manusia pada umumnya. Awalnya, hanya anak-anak dan remaja yang dianggap sebagai pendidik. Namun, untuk beberapa waktu sekarang, orang dewasa dan bahkan para manula dan pensiunan juga telah dimasukkan dalam konsep ini. Jangkauan pendidikan potensial meluas dari bayi hingga orang tua. Seseorang hanya perlu memikirkan penerima pendidikan orang dewasa, pelatihan ulang kejuruan, pendidikan orang tua, psikoterapi, pendidikan berkelanjutan atau pendidikan kematian. Peserta didik juga dapat dibedakan berdasarkan jenis kelamin (anak laki-laki/ anak perempuan, laki-laki/perempuan, suami/istri, ibu/ayah, dll.), dan oleh karena itu akan ditemukan sekolah perempuan, kursus keibuan, konseling pastoral untuk laki-laki, dll.

Dilihat dari sudut pandang sosiologis, jangkauan pendidikan meluas dari anggota suku primitif hingga masyarakat industri yang paling berteknologi maju. Diperlukan untuk menyebutkan variasi kepribadian yang besar yang disebabkan oleh cara hidup yang berbeda, agama, ideologi dan pandangan dunia, situasi politik, kondisi kehidupan, sistem ekonomi dan tingkat teknologi dalam masyarakat yang berbeda.

Peserta didik dapat dibedakan lebih lanjut oleh status sosial atau kelas. Dalam masyarakat praindustri tradisional, mereka sangat dipengaruhi oleh cara hidup kelas sosial mereka. Sesuai dengan perbedaan kelas, dengan demikian kami menemukan dalam perjalanan sejarah sistem pendidikan yang terpisah untuk bangsawan, pendeta dan terpelajar, untuk kelas burger dan petani; kami menemukan pendidikan untuk elit dan untuk orang miskin, misi untuk yang terpelajar dan untuk massa. Dalam masyarakat industri, perbedaan kelas terus menurun dalam arti pentingnya, tetapi masih terdapat perbedaan menurut profesi, pendapatan, pengaruh dan prestise yang, bersama dengan pola hidup khusus kelas, berperan dalam menentukan Weltanschauung, orientasi nilai dan potensi pembelajaran peserta didik.

Yang jauh lebih beragam daripada perbedaan kelompok khusus yang disebutkan di sini adalah perbedaan individu antar pendidik, misalnya dalam konstitusi, vitalitas, temperamen, bakat, kecerdasan, kemampuan belajar, stamina, kewaspadaan, sikap, minat, dll. Melalui disposisi genetik tertentu dan sebelumnya pengalaman hidup, setiap pendidik telah memperoleh keadaan kepribadian yang unik biasanya digambarkan sebagai individualitas. Jadi, tidak ada dua kasus di mana struktur disposisi psikis - struktur yang ingin diubah oleh tindakan pendidikan - adalah sama.

Perbedaan Diantara Pendidik. Konsep pendidik juga merupakan konsep yang sangat umum. Ini berlaku untuk siapa saja yang merupakan agen atau pemrakarsa tindakan pendidikan. Perbedaan kelompok dan individu di antara pendidik sama banyaknya dengan perbedaan di antara peserta didik.

Pertama-tama, pendidik alami yang harus diperhatikan adalah ibu dan ayah. Di luar keluarga, ada banyak sekali orang yang mempraktikkan pendidikan sebagai profesi. Para pendidik profesional ini termasuk guru dari segala jenis, ahli perdagangan dan spesialis pelatihan, guru taman kanak-kanak, tutor, terapis, dan pekerja sosial, psikoterapis, katekis, misionaris, dll. Juga termasuk adalah dokter, pendeta, perwira militer dan polisi dan semua personel kepemimpinan di manajemen, bisnis dan politik, yang terutama mengejar kegiatan non-pendidikan dalam profesinya tetapi tetap terlibat dalam pendidikan sebagai bagian sekunder dari kejuruan mereka.

Kepribadian pendidik sama beragamnya dengan yang ditemukan pada populasi umum. Diantaranya adalah semua kemungkinan tingkat kecerdasan, kesehatan mental, keterampilan komunikasi, empati, dan moralitas. Tidak hanya setiap peserta didik, tetapi juga setiap pendidik, adalah kepribadian individu. Situasi Berbeda. Tindakan pendidikan selalu berlangsung dalam kondisi sosial budaya tertentu: pada waktu tertentu di tempat tertentu dan melalui anggota kelompok tertentu dalam budaya tertentu. Pendidikan terkait erat dengan kondisi kehidupan konkret masyarakat. Oleh karena itu, para pendidik dan peserta didik bergantung pada pengalaman dan perilaku mereka pada berbagai kondisi eksternal yang dapat dimasukkan dalam konsep lingkungan, ruang kehidupan, dan latar

belakang. Kondisi eksternal ini sangat kompleks dan tidak pernah dapat dijelaskan secara keseluruhan.

Namun, daftar objek dan peristiwa yang dapat dilihat yang membentuk lingkungan individu tertentu tidak dengan sendirinya memberikan pengetahuan yang cukup untuk memahaminya. Kita juga perlu mengetahui bagaimana individu itu sendiri mengalami dunia mereka. Orang yang berbeda melihat lingkungan eksternal yang sama dengan sangat berbeda. Ini terjadi karena kita masing-masing memiliki cara persepsi subjektif yang unik - yang berasal dari interaksi susunan genetik dan pengalaman seumur hidup. Bahkan di lingkungan yang sama, setiap orang hidup di dunianya sendiri-sendiri, karena orang hanya melihat komponen tertentu dari lingkungan ini dan memberi mereka arti yang berbeda sesuai dengan keadaan batin tertentu mereka. Individu memperoleh sebagian besar makna ini dari orang yang tumbuh Bersama mereka, dari kelompok tempat mereka tinggal; namun, mereka mengadopsi makna ini secara selektif dan memodifikasinya dengan cara masing-masing.

Keseluruhan kondisi eksternal dan internal, obyektif dan subyektif yang mempengaruhi pengalaman dan perilaku seseorang pada waktu tertentu disebut situasi orang tersebut. Konsep (psikologis) bidang juga digunakan. Pada waktu yang berbeda kita semua menemukan diri kita sendiri dalam situasi yang berbeda. Sejalan dengan itu, situasi di mana tindakan pendidikan terjadi juga cukup kompleks dan beragam. Bentuk Pendidikan yang Berbeda. Karena konsep pendidikan sangat abstrak, kita harus mewujudkannya dengan mengajukan pertanyaan seperti: Apa yang sebenarnya terjadi ketika orang dididik? Bagaimana pendidikan dilanjutkan? Dengan cara apa orang dididik? Bentuk apa yang diambil menjadi tindakan pendidikan?

Setelah kita mulai mengamati dan membandingkan tindakan dan sistem tindakan konkret, keragaman fenomena yang membingungkan muncul. Sampai sekarang, hanya sebagian kecil dari fenomena semacam itu yang telah dimasukkan dalam istilah sarana pendidikan, ukuran pendidikan, dan metode pendidikan. Ini termasuk (antara lain) tindakan seperti membiasakan, menunjukkan, mendemonstrasikan, mempresentasikan, menugaskan,

merekomendasikan, menasihati, mengamati, menginstruksikan, memberi penghargaan, memuji, menghukum, memperingatkan, menegur, mengancam, memerintah, menduduki, mengisolasi, memimpin, dll. Banyak dari konsep-konsep ini, seperti membiasakan, memberi penghargaan, menghukum, menginstruksikan atau memimpin sendiri relatif abstrak dan mewakili jenis tindakan konkret yang sangat berbeda. Seseorang hanya perlu memikirkan banyak bentuk hadiah, hukuman, instruksi, bimbingan, dll.

Namun demikian, banyak tindakan yang disebutkan di atas tidak selalu harus dimasukkan dalam konsep pendidikan. Mereka adalah bentuk interaksi manusia yang sepenuhnya terlepas dari niat untuk meningkatkan manusia lain. Di sisi lain, banyak tindakan yang tidak termasuk dalam apa yang disebut sarana pendidikan, tetapi harus diklasifikasikan sebagai tindakan pendidikan dalam hal tindakan tersebut berfungsi sebagai alat untuk mengarahkan pendidik menuju suatu himpunan ideal tertentu.

Oleh karena itu kita harus berasumsi bahwa tindakan pendidikan tidak mengambil bentuk yang sama di semua waktu dan tempat, tetapi terjadi dalam berbagai bentuk yang tak terhitung jumlahnya. Terlepas dari tindakan pendidikan langsung, ada banyak bentuk pendidikan tidak langsung yang beragam dan sangat kompleks. Ini adalah tindakan yang berupaya mengubah lingkungan para peserta didik untuk memfasilitasi pembelajaran mereka dan apa yang diharapkan dari mereka. Mengingat keadaan ini, lebih baik menghindari istilah yang menyesatkan sarana pendidikan dan alih-alih berbicara tentang bentuk-bentuk pendidikan. Setiap tindakan pendidikan adalah sarana itu sendiri. Konsep pendidikan hanya mengacu pada tindakan-tindakan yang dipandang oleh pelaku pendidikan itu sendiri sebagai sarana untuk menghasilkan perbaikan yang langgeng dalam struktur disposisi psikis orang lain, mempertahankan komponen yang mereka anggap positif, atau mencegah pembentukan disposisi yang mereka anggap negatif. Bentuk atau jenis tindakan semacam itu jauh lebih banyak daripada yang diasumsikan secara umum.

## **POKOK ILMU PENDIDIKAN**

Ilmu empiris pendidikan disebut pendidikan sebagai fakta. Pendidikan yang dipraktekkan dalam masyarakat tertentu yang memiliki realitas yang sama dengan fakta sosial lainnya. Pokok bahasan ilmu pendidikan dianggap sebagai pendidikan sebagai fakta budaya, realitas pendidikan, pendidikan sebagai realitas atau fenomena pendidikan. Pendidikan sebagai fakta adalah realitas kontemporer dan historis dari setiap masyarakat. Tindakan pendidikan dan lembaga pendidikan terdiri dari sektor substansial, sub-area atau komponen budaya, bersama dengan sub-bidang lain seperti bahasa, ekonomi, hukum, politik, agama, seni, sains, teknologi, kesehatan masyarakat, dll. Tugas pendidikan sains dipandang sebagai deskripsi dan penjelasan tentang pendidikan sebagai fakta.

Tindakan pendidikan hanyalah satu komponen situasi pendidikan, karena mempertimbangkan subjek dan objek dari tindakan pendidikan tertentu. Tindakan semacam itu hanya alat untuk mencapai tujuan, dan untuk mendeskripsikannya, orang harus terbiasa dengan komponen lainnya dari situasi di mana pendidikan berlangsung. Untuk mengatakan bahwa materi pelajaran ilmu pendidikan adalah pendidikan sebagai fakta atau realitas pendidikan hanyalah menggunakan penyederhanaan yang berlebihan; sama sekali tidak melakukannya Artinya, materi pelajaran sains semata-mata terdiri dari tindakan pendidikan.

Pokok bahasan ilmu pendidikan meliputi maksud atau tujuan pendidikan (cita-cita), subyek (pendidik) dan obyek pendidikan (peserta didik), Setiap ilmu memiliki ciri khasnya objek formal, sedangkan objek material yang sama mungkin umum untuk sejumlah ilmu pengetahuan.

Ilmu pendidikan dan psikologi mempelajari pendidik dan pendidik sebagai pembawa fenomena psikis. Ilmu pendidikan dan sosiologi juga berbagi topik tertentu, seperti struktur sosial tertentu, hubungan sosial dan tindakan sosial. Namun, mendidik ,sains berbeda dari psikologi dan sosiologi melalui sudut pandangnya benda-benda umum diselidiki. Orang dan fenomena psikis (serta sosial struktur dan fenomena sosial lainnya) diperiksa oleh ilmu pendidikan

Deskripsi fenomena pendidikan dan aspek terkait di dunia nyata adalah umumnya dianggap sebagai tugas utama ilmu pendidikan. Tugas keduanya adalah penjelasan tentang fenomena yang dijelaskan. Ini berarti mempelajari penyebab fenomena dan kondisi di mana mereka terjadi. Misalnya, para peneliti dapat mencobanya menjelaskan bentuk organisasi sekolah tertentu, hierarki tujuan pendidikan tertentu, kurikulum tertentu atau jenis hukuman tertentu oleh guru atas dasar kondisi sosial budaya tertentu. Dalam studi ini, analisis komparatif dapat menjadi alat penelitian yang berguna. Penelitian semacam itu dapat dilakukan atas dasar sejarah murni untuk menjelaskan seberapa pasti fenomena kontemporer atau sejarah berasal. Namun, itu juga bisa dilakukan untuk alasan murni teoritis, dengan tujuan untuk menemukan keteraturan fungsional yang membuat penjelasan menjadi mungkin. Dalam hal ini perhatian diarahkan terutama pada efeknya faktor tertentu. Pernyataan ini menunjukkan bahwa pertanyaan, Apa? Bagaimana? dan mengapa? memiliki mengambil posisi penting dalam program untuk ilmu pendidikan empiris. Menggunakan metode analitis dan komparatif, upaya dilakukan untuk menemukan dalam membingungkan kepenuhan hal-hal yang berulang, yang khas dan, jika mungkin, halal. Dengan demikian, ilmu yang dicita-citakan juga disebut ilmu pendidikan deskriptif-analitik, Jika materi pelajaran ilmu pendidikan empiris dipandang sebagai pendidikan realitas, tampaknya masuk akal untuk menyelidikinya dan berbagai bentuk individualnya sebagai fenomena sejarah. Hanya sejarah yang memungkinkan kita melihat secara bebas seluruh kekayaan realitas pendidikan.

Dari sudut pandang ini, pendidikan dan segala sesuatu yang berhubungan dengannya ia dianggap sebagai salah satu objektivitas besar dalam sejarah, Kata objektivasi mengacu pada suatu objek di dunia fisik yang diciptakan oleh manusia mengeksternalisasi fenomena mental. Ini berarti objektivasi psikis atau – kurang diekspresikan dengan canggung - objektivasi psikis. Ini adalah hasil dari proses mengobjektifkan psikis di mana peristiwa mental dieksternalisasi di dunia manifestasi, diberi bentuk fisik dan dibuat secara fisik terlihat Ini termasuk, dalam Selain fenomena ekspresif, di atas semua tindakan, serta presentasi abadi atau objek budaya: hal-hal yang telah memperoleh kehidupannya sendiri, proses

memiliki miliknya karakteristik khusus dan struktur sosial yang dapat dimasukkan dalam konsep tersebut . Semua objektivasi psikis adalah hasil dari proses psikis. Sejak psikis objektivasi merupakan komponen penting dari situasi pendidikan, tampaknya pada awalnya wajar bahwa ilmu pendidikan dipahami sebagai cabang ilmu yang merawat kelas objektivasi khusus ini dan berpola menurut ilmu budaya atau humaniora, sebagai "ilmu tentang dunia yang diciptakan sendiri oleh manusia. Objektivitas psikis yang menyusun materi pelajaran ilmu pendidikan sebagai ilmu budaya mencakup tindakan dan karya.

Tindakan sementara, bagaimanapun, banyak lebih sulit untuk dipahami daripada bertahan pada karya atau artefak budaya. Ini mungkin alasannya bahwa dengan pendekatan ini penelitian pendidikan ilmiah telah ditujukan terutama pada mereka komponen bidang pendidikan yang terdiri dari subset psikis yang relatif dapat diakses objektivasi yaitu ciptaan abadi, artefak budaya atau objektivasi budaya. Di atas segalanya, ini berarti objektivasi hadir dalam bentuk tertulis. Termasuk pertama-tama cita-cita kepribadian yang ditetapkan masyarakat tertentu sebagai tujuan pendidikannya pendidik. Cita-cita ini terdiri dari sebuah bangunan norma yang dapat dijelaskan sebagaimana bisa norma yang ditetapkan untuk kepribadian dan tindakan pendidikan pendidik. Kedua kelas norma -norma ditetapkan dalam peraturan, hukum, kurikulum, dll. Dengan cara yang sama, pendidikan lembaga-lembaga seperti sekolah, toko pelatihan pemagangan, dll, bersama dengan mereka materi pelajaran, pendidikan adat atau prosedur pembelajaran dan benda material digunakan (buku teks, buku catatan, kartu laporan, alat, dan sebagainya), dapat diakses oleh ilmiah penelitian sebagaimana norma atau cita-cita yang berlaku untuk pendidik atau pendidik.

Semua komponen pendidikan yang disebutkan di atas bidang milik mata pelajaran ilmu pendidikan. Mengenai pendekatan yang diambil oleh pedagogik tradisional, bagaimanapun, itu akan menjadi pemiskinan yang besar dan tidak perlu untuk membatasi ilmu pendidikan empiris pada deskriptif-komparatif dan penjelasan penelitian pendidikan sebagai diberikan. Program untuk memberikan ilmu pendidikan, bentuk yang serupa dengan cabang-cabang lain dari humaniora telah dilakukan semua, telah mengakibatkan pengabaian yang luas atas masalah

saat ini maupun di masa depan praktik pendidikan. Sebaliknya, penelitian sejarah telah dilakukan pada berbagai fenomena budaya yang muncul di lingkungan pendidikan, misalnya sekolah, kurikulum, cita-cita pendidikan, dll. Program untuk ilmu fenomenologi pendidikan juga menjadi macet turun dalam menggambarkan peristiwa pendidikan yang dirasakan, fakta, proses, dan hubungan. Itu memang memiliki keuntungan atas program untuk budaya (*geisteswissenschaftliche*) atau Ilmu pendidikan "hermeneutis" karena memandang tindakan pendidikan sebagai yang utama materi pelajaran sedangkan yang terakhir mengabaikan mereka demi objek budaya yang terhubung dengan pendidikan. Namun, kedua program tersebut memiliki asumsi yang sama bahwa pendidikan di masa lalu dan sekarang atau keseluruhan fenomena pendidikan adalah yang diberikan, dan keduanya puas dengan deskripsi dan penjelasan yang diberikan ini, bersama dengan nya sebab dan akibat.

Pedagogik tradisional mengajarkan apa yang seharusnya dan apa yang diajarkan pendidik harus dilakukan untuk mewujudkan tujuan yang diberikan (yaitu cita-cita yang ingin dicapai oleh pendidik), Para pendukung awal ilmu pendidikan empiris menekankan bahwa materi pelajaran ilmu ini secara eksklusif adalah apa adanya. Dalam pandangan mereka, tujuan ilmu pendidikan adalah kognisi yang diberikan. Namun, definisi ilmu pendidikan ini pokok bahasan tidak terlalu memperhatikan fakta bahwa segala sesuatu yang diberikan atau ada dilambangkan dengan konsep pendidikan yang ada dalam hubungan sarana-tujuan dan hanya bisa dipahami sebagai sarana untuk mencapai tujuan. Tindakan pendidikan dilakukan dan mendidik lembaga dibuat dan dipelihara hanya karena orang yang bertanggung jawab atasnya percaya bahwa tindakan dan institusi ini adalah cara yang tepat untuk mencapai tujuan mereka mengejar (yaitu disposisi psikis dari para pendidik yang mereka anggap positif dan diinginkan).

Makna tindakan tidak bisa dipahami selama itu dianggap terlepas dari tujuan yang dimaksudkan. Jika seseorang menerima fakta sederhana ini, menjadi jelas bahwa pokok bahasannya ilmu pendidikan harus didefinisikan dengan cara yang berbeda dari yang telah digariskan dalam rencana sebuah ilmu pendidikan deskriptif-analitis (baik berorientasi hermeneutis atau fenomenologis). Dengan

demikian, tidaklah cukup untuk menerima fenomena yang diberikan seperti tindakan pendidikan dan lembaga pendidikan (yang menurut definisi tidak lain adalah artinya untuk berakhir) dan menjadikannya pokok bahasan utama deskriptif dan penelitian penjelasan. Tujuan berarti hubungan secara keseluruhan - dan bukan hanya berarti dipisahkan dari tujuan - harus diakui sebagai materi inti ilmu pendidikan.

Dengan demikian, ini bukanlah cara, melainkan tujuan yang harus dilihat sebagai pemberian. Dari Perspektif masalah pertama adalah untuk menentukan pengertian akhir - pada asumsi apa mereka istirahat, apakah dapat dicapai dan dalam kondisi apa, dan kemungkinan efek sampingnya mungkin terjadi jika mereka tercapai. Akhirnya, harus ditanya apakah sarana masing-masing digunakan dalam situasi pendidikan sebenarnya sesuai untuk tujuan yang diinginkan. Pertanyaan seperti itu dapat diselidiki tanpa melampaui apa adanya dan membuat tuntutan atau resep. Pertanyaannya, Apa yang dapat dilakukan untuk mencapai tujuan khusus ini? menyangkut hal-hal yang benar-benar ada. Tidak hanya diperbolehkan dalam ilmu pendidikan, Dilihat dari sudut pandang ini, tugas pokok ilmu pendidikan adalah untuk menyelidiki kondisi yang diperlukan untuk mencapai tujuan pendidikan. Ilmu pendidikan melakukannya tidak hanya menggambarkan fakta, tetapi lebih merupakan ilmu teleologis dan kausal-analitis. Seperti tindakan teknis, ekonomi, politik atau medis, tindakan pendidikan selalu memiliki tujuan yang pasti.

Tugas pendidik terdiri dari menemukan kondisi yang diperlukan untuk mencapainya tujuan ini. Dalam pendidikan, upaya dilakukan untuk membawa orang lain ke keadaan kepribadian tertentu. Keadaan ini tidak ada sejak awal; sebaliknya, realisasinya ditetapkan sebagai tujuan. Pendidik tidak dapat melakukan apa pun untuk mencapai tujuan ini sampai mereka mengetahui penyebabnya atau sebenarnya ini adalah pertanyaan sentral. kondisi yang dibutuhkan untuk penampilan keadaan yang diinginkan dan sampai mereka tahu yang mana tindakan diperlukan dalam kondisi yang ada.

Masalah-masalah praktis yang harus dipecahkan oleh pendidik memberi makna pada pendidikan tindakan dan membentuk dasar dari apa yang disebut

pendidikan sebagai fakta atau realitas pendidikan. Oleh karena itu lebih tepat memandang obyek ilmu pendidikan sebagai obyek pendidikan tujuan-berarti hubungan, bukan pendidikan sebagai fakta atau realitas pendidikan. Akibatnya, ilmu pendidikan dicirikan oleh dua atribut yang disebutkan di atas. Secara teleologis (dari bahasa Yunani telos = tujuan) atau akhirnya (Latin finalis = menyangkut tujuan atau akhir) dibangun, karena seseorang harus mulai dengan menangani tujuan, sasaran atau berakhir secara sadar ditetapkan oleh berbagai orang atau kelompok. Metode ilmu ini berorientasi kausal analitik (Latin: causa), karena hubungan sebab akibat harus diperiksa untuk menemukan cara untuk campur tangan atau mempengaruhi orang lain melalui tindakan pendidikan. Hal yang sama juga dimaksudkan ketika ilmu pendidikan ditetapkan sebagai ilmu teknologi.

Dalam pedagogik tradisional, orientasi menuju skema sarana-tujuan – dan akibatnya sudut pandang teknologi - diterima begitu saja. HERBART(1913), BENEKE (1835) dan WAITZ (1898) menyusun pedagogik mereka sebagai teori tujuan-tujuan. SCHLEIERMACHER (1957)mengajarkan bahwa pendidikan hanya mungkin sebagai tindakan teknis, sejauh ini sebagai hubungan antara sarana dan tujuan harus dibangun. DILLIHEY (1961) dulu yakin bahwa pendidikan adalah bukan tujuan itu sendiri, melainkan hanya sarana. FRISCHEISEN-KOHLER (1921) mencatat bahwa pedagogik ilmiah tidak dapat membatasi dirinya pada teori sederhana berarti, tetapi juga harus mempertimbangkan ide tujuan dan berkembang dari ilmu yang tampaknya kausal menjadi ilmu teleologis. NELSON (1949) juga melihat tugas itu pedagogik empiris atau teoretis sebagai pencarian untuk cara yang tepat, tetapi menekankan pada saat yang sama bahwa pertanyaan tentang cara hanya dapat ditangani jika tujuan untuk direalisasikan telah ditetapkan

Dibandingkan dengan pendapat yang disebutkan di atas yang dikemukakan oleh pedagogik normative deskriptif tradisional, dengan demikian merupakan langkah mundur untuk membatasi rencana untuk murni atau ilmu pendidikan empiris untuk menyelidiki pendidikan sebagai fakta dan untuk menurunkan masalah teknologi sentral pendidikan untuk non-ilmiah

"Kunstlehren" (teori seni pedagogis), ajaran pendidikan atau pedagogik praktis. Di sana dimana berbagai alasan untuk keputusan ini, tetapi tampaknya motif utamanya adalah Asumsi bahwa hubungan tujuan-tujuan tidak dapat dijadikan subjek penelitian ilmiah tanpa memilih, menetapkan dan membenarkan tujuan, yaitu, tanpa menghargai dan memberi norma. Hal yang khas dari keengganan terhadap tujuan ini adalah pernyataan LOCHNER (1934) itu tujuan ilmu pendidikan tidak terletak pada mempengaruhi tindakan pendidikan ...; itu secara sadar mengecualikan semua pikiran yang berorientasi pada tujuan dan akhir; ia melihat ini ... jaminan untuk pelestarian sifat ilmiahnya .

Ada kesalahan pemahaman dalam hal ini yang berasal dari perbedaan yang kurang jelas antara karakter faktual dari tujuan, tujuan, norma dan cita-cita, di satu sisi, dan latar dan pembenaran tujuan, tujuan, norma dan cita-cita di sisi lain. Bahkan jika proposal dan pembenaran tujuan pendidikan tidak dianggap sebagai tugas ilmu pendidikan, itu adalah mutlak diperlukan ketika merancang suatu ilmu pendidikan empiris untuk melanjutkan dari diberikan tujuan pendidikan sebagai fakta sosial budaya. Karena pendidikan selalu dilakukan untuk demi tujuan tertentu, tidak ada pengetahuan ilmiah tentang pendidikan yang dapat diperoleh tanpanya dengan mempertimbangkan tujuan. Tindakan pendidikan bukanlah fenomena pola dasar yang harus ada diterima begitu saja. Sebaliknya, mereka adalah sarana untuk mencapai tujuan, hanya memiliki makna di dalam hubungannya dengan tujuan dan di atas segalanya layak untuk diselidiki secara ilmiah untuk menentukan apakah mereka benar-benar berkontribusi untuk mencapai tujuan yang dimaksudkan.

Tidaklah cukup hanya menggambarkan sarana yang digunakan dalam situasi pendidikan yang berbeda. Masalah yang jauh lebih penting adalah apakah dan dalam keadaan apa arti yang diberikan berhasil dan apa efek samping yang tidak diinginkan menyertai mereka. Jadi, pokok bahasan ilmu pendidikan empiris bukan sekedar perubahan yang diinginkan dalam bidang pendidikan (tujuan) dan apa dilakukan untuk membawa mereka (sarana). Meskipun pengetahuan tentang keduanya sangat diperlukan, namun harus di sekaligus berfungsi sebagai dasar ilmiah untuk menjawab pertanyaan yang lebih sulit dari apakah masing-masing

sarana yang digunakan benar-benar sesuai untuk mencapai tujuan yang ditentukan bertujuan dan apakah cara lain yang belum dicoba mungkin lebih tepat. Jadi, ilmu pendidikan empiris harus tidak hanya menggambarkan tindakan pendidikan dan pendidikan institusi sebagai objektivasi psikis, tetapi juga harus mengukur dan mendeskripsikannya secara kritis berarti mencapai tujuan (atau sebagai kondisi yang diperlukan untuk mencapai tujuan). Ini juga alasan mengapa penelitian eksperimental diperlukan dalam ilmu pendidikan. Berarti demikian bukan masalah sentral ilmu pendidikan, melainkan sarana untuk menciptakan kondisi untuk munculnya efek yang diinginkan atau untuk mencegah munculnya kondisi negatif. Dinyatakan lebih sederhana: Masalah utama dari ilmu pendidikan adalah menemukan penyebab keberhasilan dan kegagalan pendidikan.

Dalam pertanyaan yang kritis tentang kegunaan praksis pendidikan dan kemungkinan untuk pendidikan yang lebih baik, kritik bahwa ilmu pendidikan empiris terbatas pada menjelaskan hal-hal yang secara empiris sudah ada dan tindakannya secara politis pada realitas pendidikan yang ada secara konformis dan melegitimasi terbukti salah. Penegasan bahwa ideal teoritis ilmu pendidikan adalah diduga berorientasi bukan ke arah (kemungkinan) praksis masa depan, tetapi ke arah (sebenarnya saat ini) realitas empiris membingungkan cita-cita historiografi pendidikan dengan cita-cita ilmu pendidikan teoritis. Hanya penelitian sejarah yang membatasi dirinya pada deskripsi dan penjelasan tentang apa yang dapat ditemukan di (masa lalu) realitas pendidikan.

Tugas utama ilmu pendidikan teoritis, bagaimanapun, terletak tepat dalam menemukan keteraturan tersebut yang dapat menjadi dasar untuk kritik terhadap praktik pendidikan saat ini dan untuk lebih baik perencanaan pendidikan. Tugas ini tentu tidak bisa diselesaikan selain dengan meneliti secara nyatasituasi pendidikan. Namun, karena tindakan dan institusi pendidikan sederhana dianggap berguna, tidak berguna atau merugikan sarana untuk realisasi tujuan, melainkan diuji secara kritis mengenai kegunaannya dalam mencapai tujuan tertentu. Jika mereka terbukti tidak praktis dalam pemberian keadaan, alasan ketidakpraktisan mereka dan cara lain yang lebih tepat dicari. Ilmu pendidikan empiris dengan demikian menawarkan lebih banyak kemungkinan untuk mengkritik dan

mereformasi praktik pendidikan daripada yang diasumsikan oleh banyak pengkritiknya.

Salah satu konsekuensi dari sudut pandang teknologi ini adalah aspek yang jauh lebih luas realitas harus diperhitungkan daripada yang telah menjadi kebiasaan dalam pedagogik tradisional. Sebelumnya, perilaku pendidik yang disebut pendidikan berarti atau ukuran dan institusi pendidikan diasumsikan menjadi penyebab atau penentu dari tujuan akhir dapat dijangkau oleh para pendidik, dan para sarjana berusaha untuk memperkirakan efek mereka di bawah perbedaankeadaan. Peneliti kemudian mulai dengan sarana - terutama yang sudah dikenal dan diterima oleh tradisi pedagogis sebagai berguna atau efektif, tetapi juga dengan cara baru dikembangkan atau dipahami untuk melengkapi yang tradisional. Bukti tidak dapat melengkapi itu cara tertentu dalam keadaan tertentu dapat berguna untuk mencapai tujuan tertentu, karena ujungnya dibiarkan terlalu tidak pasti. Peneliti awal puas dengan diri mereka sendiri menyusun inventaris dengan cara yang tampaknya sesuai, menafsirkan secara intuitif dan mengomentari mereka mengingat laporan pengalaman praktis yang kurang lebih dapat diandalkan

Diskontinuitas dalam pedagogik antara teori tujuan, tujuan atau cita-cita dan teori sarana dikomentari dengan cibiran oleh BERNFELD sejak tahun 1925: Semua langkah-langkah pendidikan yang diajarkan sebagai yang tepat untuk mengubah anak nama masing-masing tujuan tinggi mencurigakan sederhana dan dangkal selama ada Menjadi pendidik, gamut kuno ini, dari sekilas batang hingga penjara, dari yang ringan kata untuk khotbah yang banyak, telah dipraktekkan di mana-mana. Anak-anak jutaan telah menjadi sasaran kekacauan dari semua cara ini, jutaan telah dididik menggunakan masing-masing satu per satu, tidak ada kombinasi tersisa yang tidak akan berhasil - dan hasilnya adalah kemanusiaan hari ini, kemarin .... Sarana pendidikan dangkal digunakan karena zaman kuno tidak secara inheren memiliki kekuatan pengubah dan keajaiban yang sistem para pedagog hebat dianggap berasal dari mereka. Tidak ada keajaiban. Bahkan tidak di pandangan pendidik yang lembut, bukan secara kuratif

Berbeda dengan ajaran pendidikan yang memperlakukan tujuan dan sarana bagi mereka sendiri demi tanpa koneksi apa pun dengan orang dan situasi nyata, karakteristik teleologis ilmu kausal-analitis atau teknologi pendidikan adalah pokok bahasan utamanya terdiri dari hubungan tujuan-sarana yang berhubungan dengan kelompok pendidikan tertentu di bawahnya kondisi sosial budaya. Pendekatan ini dimulai dengan tujuan, dan melihatnya sebagai efek yang akan terjadi membawa, atau - dalam kasus disposisi psikis yang dianggap negatif – menjadi putus asa atau tersingkir. Kemudian dicari kondisi dimana efek yang diinginkan dependen, dan juga kondisi negatif yang keberadaannya dapat mencegah terjadinya. Hanya jika kondisi-kondisi ini diketahui, barulah diputuskan apakah tujuannya dapat dicapai dan cara apa yang ada untuk menciptakan kondisi yang diperlukan atau menghilangkan yang negatif. Hanya dengan demikian dapat dinilai apa efek samping yang tidak diinginkan yang akan terjadi jika dipastikan sarana digunakan atau akan muncul setelah realisasi tujuan yang diinginkan

Dari rumusan pertanyaan ini tampak bahwa teori-teori pendidikan, konseling, psikoterapi, bimbingan pastoral, pekerjaan sosial, retorika, komunikasi massa dan propaganda, yang selama ini dikembangkan secara independen satu sama lain menangani masalah yang pada dasarnya sama. Pendidikan, konseling, psikoterapi, pastoral bimbingan, pekerjaan sosial (sejauh itu tidak berarti layanan kesejahteraan material semata atau hanya kepedulian), perilaku retorik dan propaganda memiliki kesamaan yaitu semuanya sistem tindakan di mana upaya dilakukan untuk mempengaruhi manusia lain memperoleh status kepribadian yang dianggap positif oleh para aktor (dan / atau majikannya) atau diinginkan secara sosial

Psikolog, psikiater, sosiolog, antropolog budaya dan ahli biologi memiliki mengembangkan teori penting berdasarkan penelitian mereka dan terus mencari jawaban bidang masalah utama seperti pengaruh manusia pada sesamanya, perubahan sikap, modifikasi perilaku, dan psikoterapi. Jelas pekerjaan mereka bisa menjadi signifikansi terbesar bagi ilmu pendidikan. Mengingat situasi ini, takut melangkahi batas adat dari suatu disiplin ilmu tidak pada tempatnya. Persepsi subjek materi dan batas-batas ilmu yang berbeda didirikan lebih sedikit

pada realitas daripada pada konstruksi teoretis yang diturunkan, kecelakaan sejarah yang telah digunakan orang sebagai alat bantu untuk memahami dunia mereka. Ketika sudut pandang dan masalah baru muncul, konsepsi ini bisa diubah lagi. Tidak ada satu ilmu pun yang memiliki esensi yang terpahat di batu. Sesuatu yang disebut bidang ilmiah tidak lain adalah suatu batasan dan konstruksi semauanyakonglomerasi masalah dan upaya pemecahannya.

### **ILMU PENDIDIKAN SEBAGAI ILMU SOSIAL EMPIRIS**

Saya telah berusaha untuk menunjukkan bahwa materi inti dari ilmu pendidikan adalah hubungan antara keadaan kepribadian yang diinginkan untuk pendidikan (tujuan) tertentu dan tindakan pendidikan tertentu dan lembaga pendidikan (sarana). Setelah mendefinisikan ini materi pelajaran, sekarang harus ditentukan apakah ilmu pendidikan dapat ditugaskan kelas tertentu dari ilmu empiris.

Tanpa ragu, ilmu pendidikan termasuk dalam kelompok luas ilmu deskriptif, nonnormatif, atau nilai netral. Pertanyaannya adalah: termasuk ke subkelompok ilmiah mana? Ada berbagai klasifikasi ilmu menurut berbagai substansi atau sistem klasifikasi metodologis. Klasifikasi dan tugas diubah di perjalanan waktu, dan beberapa nama sering digunakan untuk konsep yang sama. Oleh karena itu hampir tidak mungkin untuk berkomitmen tanpa syarat. Izinkan saya mengulanginya bahkan tidak perbedaan luas antara ilmu alam dan seni liberal atau humaniora (Geisteswissenschaften) cukup jelas dan tidak kontroversial. Kebanyakan psikolog, untuk Misalnya, memperlakukan psikologi sebagai salah satu ilmu pengetahuan alam, tanpa mengecualikan benda budaya sebagai sebab dan akibat fenomena psikis dari bidang studinya ". Di sisi lain, benda budaya membentuk materi pelajaran humaniora sehingga di pengakuan dari kontradiksi ini, psikologi telah dikatakan "mungkin bukan ilmu alam atau salah satu humaniora, tetapi dalam hal apapun lebih mungkin yang terakhir "85. Kesulitan menetapkan psikologi untuk sekelompok ilmu tidak berkurang ketika

seseorang berbicara tentang "sosial" atau "ilmu perilaku" bukan "ilmu budaya". Contoh ini tidak hanya menunjukkan bahwa pengelompokan keilmuan dipengaruhi oleh masalah faktual, tetapi juga masalah ilmiah dan kecenderungan filosofis mempengaruhi perbedaan terminologis. Tanpa keberpihakan sepihak dari doktrin behaviorisme dalam psikologi, tak seorang pun mungkin pernah berpikir dari menunjuk psikologi dan seluruh kelompok ilmu lainnya sebagai "ilmu perilaku" dan klasifikasi ilmu-ilmu itu sendiri bukanlah masalah penting bagi individu ilmuwan, tetapi memiliki arti praktis. Hal ini dikarenakan pengelompokan suatu ilmu bersama dengan ilmu lain dan penugasan nama tertentu sering memiliki karakter programatik yang mempengaruhi struktur dasarnya, pemilihan penelitiannya topik dan metode penelitiannya.

Nama-nama tertentu biasanya digunakan untuk ilmu-ilmu yang menjadi tujuan ilmu pendidikan paling erat kaitannya dengan materi pokoknya: "Geisteswissenschaften" atau "Kulturwissenschaften" (bahasa Jerman), "ilmu budaya", "humaniora", "ilmu sosial", "ilmu perilaku", "ilmu moral-politik dan" ilmu manusia ". Sebelum keputusan dibuat untuk menetapkan salah satu nama ini (bersama dengan program yang diimplikasinya) ke ilmu pendidikan, pandangan lain tentang sifat fenomena pendidikan disarankan.

Tindakan pendidikan adalah tindakan sosial. Melalui mereka, aktor tertentu berusaha mempengaruhi satu atau lebih sesama manusia. Namun, tindakan pendidikan melibatkan umpan balik. Mereka tidak ditentukan secara kaku oleh niat pendidik tetapi diubah sesuai dengan reaksi para pendidik. Pendidik menyesuaikan tindakan mereka secara konstan mengubah situasi; mereka mencoba membuat tindakan mereka sesuai dengan keadaan yang berubah, khususnya

keadaan mental pendidik saat ini, sejauh ini dapat ditentukan dari mereka tanggapan. Seseorang dapat menganggap pendidikan sebagai aktivitas yang mengatur proses-proses sosial interaksi menjadi gerak atau masuk ke dalam proses yang sudah bergerak. Pendidik berusaha untuk membimbing proses ini menuju realisasi tujuan pendidikan mereka. Namun, pendidik mereka sendiri

dipengaruhi oleh para pendidik; mereka mengasimilasi tanggapan mereka dan akibatnya

bereaksi terhadap pendidik atas dasar perspektif yang berubah. Dalam pengertian ini, tindakan pendidikan adalah selalu menjadi bagian dari hubungan interaksi sosial. Secara bersama-sama, pendidik dan mereka pendidikan dapat dilihat sebagai sistem umpan balik psiko-sosial.

Ilmu yang meneliti tindakan sosial dan sebab dan akibatnya adalah untuk sebagian besar saat ini disebut sebagai "ilmu sosial". Karena tindakan pendidikan juga merupakan suatu bentuk tindakan sosial, itu dapat dianggap sebagai bidang khusus atau bidang-masalah ilmu sosial penelitian. Tidak hanya tindakan pendidikan itu sendiri, tetapi juga sebagian besar elemen lainnya situasi pendidikan yang berhubungan dengan mereka dapat diartikan sebagai sosio-budaya fenomena. Namun, mereka juga merupakan objektivasi psikis dan milik mereka materi pelajaran psikologi. Untuk pedagogik empiris HERBART identik dengan "pedagogik psikologis" . DILTHEY juga yakin bahwa "psikologi akan suatu saat nanti menjadi dasar pedagogik, pedagogik suatu saat akan menjadi psikologi terapan ”.

Sekarang ada sedikit keraguan bahwa psikologi bukanlah salah satu ilmu sosial; di yang terbaik dapat mencakup di antaranya subdisiplinnya, psikologi sosial. Hari ini, psikologi biasanya diklasifikasikan sebagai salah satu ilmu manusia ("Humanwissenschaften") atau sebagai "ilmu manusia ". Pemilihan nama ini secara efektif menghindari masalah klasifikasi psikologi sebagai salah satu dari "ilmu alam" atau salah satu "ilmu budaya". Sejak mendidik sains didasarkan pada psikologi secara keseluruhan dan bukan hanya pada psikologi sosial, ada – dalam istilah arti dari nama-nama kolektif ini - seperti banyak alasan untuk mengklasifikasikan ilmu pendidikan sebagai salah satu “ilmu manusia” karena ada yang menyebutnya sebagai “ilmu sosial”. Manakah dari nama-nama ini yang lebih disukai tergantung pada seberapa dekat ilmu-ilmu pendidikan tersebut ditentukan pada waktu tertentu.

Sebaliknya, penggunaan istilah ilmu perilaku kolektif, yang di masa lalu telah menjadi lazim di negara-negara berbahasa Inggris, menurut saya jauh lebih

dipertanyakan Kata behaviour sering digunakan dalam kaitannya dengan anorganik bahan dan organisme dari segala jenis. Namun, yang disebut ilmu perilaku (selain dari kasus khusus penelitian perilaku dengan hewan) menyangkut diri mereka sendiri tidak hanya dengan tingkah laku seperti itu, melainkan dengan tingkah laku spesifik manusia yang dicirikan dengan menggunakan simbol dan makna. "Data untuk ilmu perilaku tidak semata-mata gerakan, tetapi tindakan - yaitu, tindakan yang dilakukan dalam perspektif yang memberi mereka makna atau tujuan". Akibatnya, berbeda dengan praktik penelitian ilmu pengetahuan alam, interpretasi subjektif tambahan harus dibuat dalam disiplin ilmu ini. Dalam perilaku sains tidak cukup hanya menggambarkan peristiwa atau kondisi dan tempat yang dapat dilihat mereka dalam kerangka teoritis; sebaliknya, sangat penting untuk memahami artinya yang dimiliki tindakan untuk aktor tertentu. Ini juga berlaku untuk tindakan pendidikan, yang – sebagai disebutkan di atas - bahkan tidak dapat dipahami tanpa terlebih dahulu memeriksa maksud dari para aktor atau tujuan yang mereka kejar. Dalam konteks ini, istilah "ilmu tindakan" (Jerman: Handlungswissenschaft) pasti lebih disukai daripada "perilaku ilmu".

Namun, kedua istilah ini memiliki kelemahan yang sama: keduanya juga mempromosikan mempersempit konsepsi tentang pokok bahasan ilmu yang dimaksud. Ini bukan hanya masalah bentuk perilaku atau tindakan, tetapi juga dari psikis, sosial dan budaya kondisi dan konsekuensi tindakan tersebut, termasuk antara lain budaya karya umat manusia. Karya-karya ini dapat disebut sebagai "objektivasi budaya" atau "budaya benda" dan dimasukkan dalam konsep budaya. Kategori "budaya" meliputi objek fisik seperti alat, karya seni, dll., pola tindakan yang khas seperti adat istiadat, ritual, struktur dan institusi sosial, dan individu yang "dibudidayakan" pendidikan telah memberi mereka karakter dan status "benda budaya". Jadi, Konsep objektivasi budaya lebih sempit daripada konsep objektivasi psikis. Dengan kata lain, tidak semua objektivasi psikis adalah objek budaya, tetapi semua objek budaya adalah objektivitas psikis.

Namun, seseorang dapat dengan mudah memperluas konsep budaya untuk memasukkan tindakan yang dimaksudkan membuat karya budaya serta ide,

keyakinan, penilaian, penetapan tujuan, dan norma yang menentukan tindakan-tindakan ini. Dengan demikian tidak ada alasan untuk tidak menganggap pendidikan sebagai "subarea budaya" dan untuk mengklasifikasikan ilmu pendidikan sebagai "ilmu budaya". Mengingat apa arti nama kolektif ini, ada banyak alasan untuk menunjuk pendidikan ilmu sebagai "ilmu budaya" karena ada yang menyebutnya sebagai "ilmu sosial". Namun, sejak istilah itu "ilmu sosial" telah diterima secara luas dalam penggunaan internasional saat ini, istilah terakhir lebih disukai karena alasan praktis. Meskipun demikian, hal itu tidak boleh dilupakan bahwa ilmu pendidikan berurusan terutama dengan fenomena psikis, dan tidak hanya dengan sosial dan budaya.

Ada beberapa kebenaran dalam pernyataan itu bahwa ilmu-ilmu sosial dalam arti tertentu mewakili "ilmu tunggal" 98. Artinya mereka semua mementingkan subjek yang sama materi - tindakan sosial manusia - dan memanfaatkan keteraturan yang sama dalam mencoba menjelaskannya. Keteraturan ini berhubungan dengan pengalaman dan perilaku manusia, dan dengan demikian bersifat psikologis. Ini mengikuti dari sudut pandang ini - tidak berarti tak tertandingi - bahwa "solusi yang dicapai masing-masing ilmu sosial dalam menghadapinya masalah tertentu dapat dilihat sebagai relevan, dan berkontribusi pada solusi, masalah orang lain".

Dalam keadaan ini perlu untuk meninggalkan dua teori fundamental Asumsi tentang sains yang selama ini digunakan sebagai dasar keilmuan pedagogi. Pendapat bahwa pedagogik memiliki materi pelajaran yang sama sekali berbeda dari "ilmu tetangga", psikologi dan sosiologi, sama keliru dengan klaim itu pedagogik memiliki metodenya sendiri yang berbeda. Sejauh mereka masih dianjurkan hari ini, ini pandangan terkait lebih sedikit dengan pedagogik sebagai ilmu empiris daripada pedagogik sebagai sub-bidang Filsafat.

Jika seseorang telah memutuskan mendukung program untuk ilmu pendidikan empiris, itu adalah tidak lagi mungkin - setidaknya terkait dengan pokok bahasan ilmu pendidikan - untuk menempatkan ilmu pendidikan pada tingkat yang sama dengan psikologi dan ilmu-ilmu lain tentang manusia dan kemenganggap ilmu-ilmu lain ini sebagai "disiplin yang mendukung" ilmu

pendidikan<sup>101</sup>. Sebagai gantinya, Harus diakui bahwa pendidikan adalah bentuk khusus dari tindakan sosial yang didasarkan pada motif psikis dan diarahkan pada efek psikis - dengan demikian jelas termasuk dalam materi pelajaran yang beragam psikologi, khususnya psikologi sosial. Karena pendidik dan pendidik adalah milik kelompok sosial, menempati posisi sosial dan berada di bawah pengaruh institusi, pendidikan juga termasuk dalam materi pelajaran sosiologi. Seperti tindakan sosial lainnya dengan mereka sebab dan akibat tertentu, pendidikan setuju dengan rumusan berbagai penelitian pertanyaan, dan karena itu dapat menjadi pokok bahasan lebih dari satu ilmu sosial.

"Penyebaran pedagogik di antara psikologi, sosiologi, dll." adalah, bagaimanapun, tidak konsekuensi logis dari pendirian ini. Ini hanya akan terjadi jika psikologi diberikan monopoli atas semua penelitian tentang fenomena psikis, dan hak eksklusif sosiologi untuk menyelidiki fenomena sosial. Orang seharusnya tidak mengira itu masing-masing ilmu hanya bertanggung jawab atas satu kelas fenomena; sebaliknya, mereka dirancang untuk memecahkan kelompok masalah terkait menggunakan metode ilmiah. Jadi, konstruksi ilmu pendidikan sebagai ilmu individu yang relatif mandiri dapat dibenarkan dengan memperjelas keterkaitan masalah pendidikan dan artinya bagi masyarakat. Jelas, pendidikan adalah bidang "yang sangat mencolok dan semakin penting" konsentrasi "realitas sosio-budaya. Jika seseorang mempertimbangkan dekat hubungan antara ilmu manusia dan ilmu sosial, seseorang dapat membayangkan pendidikan ilmu sebagai bentuk khusus dari ilmu terintegrasi berurusan dengan tindakan sosial dan objektivasi budaya manusia.

Dengan demikian, tubuh pernyataan yang pada saat ini masih ada disebut "psikologi pedagogis" atau "psikologi pendidikan" dan "pedagogis sosiologi" atau "sosiologi pendidikan" tidak bisa lagi hanya dianggap bertetangga "atau "Ilmu-ilmu menengah" <sup>104</sup> yang ada berdampingan dengan ilmu pendidikan yang otonom. Sejauh pokok bahasan disiplin ini terdiri dari tindakan pendidikan, lembaga pendidikan dengan sebab dan akibatnya, serta pendidik dan pendidik sebagai komponen situasi pendidikan tertentu, pernyataan agregat dari disiplin ilmu ini harus lebih dianggap sebagai ilmu pendidikan<sup>105</sup>. Jika seseorang

mengecualikan semua "psikis" dan fakta "sosial" dari bidang penelitian pendidikan, tidak akan cukup materi kiri untuk membangun ilmu pendidikan empiris. Ini konsisten dengan pendekatan ini menolak pedagogik sebagai "materi pelajaran seperti yang ada dalam ilmu tertentu" 106 dan menganggapnya subdisiplin dari Philosophy.

Setiap argumen yang mendukung ilmu pendidikan yang relatif independen harus dimulai dengan menerima kenyataan bahwa tidak ada alasan teoretis yang kuat untuk menangani masalah tersebut pendidikan dalam (jika tidak dalam nama maka dalam substansi) ilmu baru yang belum-diciptakan. Alternatifnya adalah membiarkan mereka terus diperlakukan oleh ilmu-ilmu yang berbasis luas psikologi dan sosiologi, yang merupakan sebagian besar pengetahuan ilmiah kita saat ini pendidikan. Sebaliknya, itu adalah alasan praktis terutama yang berbicara untuk pengembangan ilmu khusus pendidikan. Alasan tersebut termasuk ekspektasi kedua teori tersebut formulasi dan penelitian terkait akan dilanjutkan dan dibuat lebih produktif jika semuanya pada dasarnya masalah pendidikan dan upaya untuk menyelesaikannya dipilah dengan hati-hati ilmu manusia dan ilmu sosial, yang mayoritas formulasinya non-pendidikan, dan secara konseptual dikelompokkan bersama dan diurutkan dalam konteks yang lebih luas menurut spesifiknya pertimbangan pendidikan.

Tidak jelas apakah ilmu yang "memadukan" dapat dilanjutkan dari yang sederhana kumpulan dan interpretasi dari komponen teoritis ilmu lain ke perumusan dan evaluasi teori independen. Ini terutama tergantung pada apakah itu pendukung berhasil berkonsentrasi secara tematis pada perumusan teleologis dan pertanyaan kausal-analitis atau teknologi tentang materi pelajaran pendidikan tertentu: Sebaliknya, mereka mungkin bertujuan untuk ilmu hiper ensiklopedis tentang pengembangan kepribadian sebagai dipengaruhi oleh masyarakat dan budaya. Bahayanya besar bahwa sebutan yang tidak jelas seperti "antropologi pedagogis" atau "teori sosialisasi" akan mengarah pada akumulasi jumlah besar dan terus meningkat dari pernyataan tidak terkait yang diambil dari berbagai disiplin ilmu individu (serta dari filsafat dan teologi). Seperti akumulasi lebih cenderung menghalangi daripada membantu tugas-tugas logis-sistematis dan

empiris Ilmu Pendidikan. Seiring dengan banyaknya data yang dihasilkan oleh berbagai pihak ilmu pengetahuan dan sekolah ilmiah, tidak dapat dipungkiri bahwa jargon teknis di mana mereka berada dirumuskan akan menemukan jalannya ke dalam pernyataan ilmu pendidikan. Bersamaan dengan perluasan materi pelajaran yang tak terkendali di sana juga menimbulkan bahaya peningkatan kebingungan terminologis.

Satu-satunya cara untuk melindungi ilmu pendidikan dari kedua bahaya ini adalah dengan membatasinya ke sejumlah kecil bidang masalah yang penting dan didefinisikan dengan jelas. Ini pasti lebih baik daripada membukanya untuk semua materi yang entah bagaimana bisa dibenarkan oleh orang yang sangat umum dan minat yang tidak jelas pada manusia dan "sosialisasi" mereka. Inti dari pendidikan ilmu pengetahuan terdiri dari masalah-masalah teknologi yang harus diselesaikan untuk dicapai tujuan pendidikan. HOMANS telah merumuskan masalah ini dengan kejelasan yang provokatif: "Tapi cepat atau lambat sebuah sains harus benar-benar bertahan dan mengatakan sesuatu yang pasti. Jika ada perubahan  $x$ , perubahan apa yang akan terjadi pada  $y$ ? Jangan hanya memberitahuku bahwa akan ada beberapa perubahan. Katakan padaku perubahan apa! "Bahkan sebagai ilmu sosial yang" mengintegrasikan ", mendidik sains membutuhkan bidang studi yang cukup digambarkan jika tidak ingin menjadi omnium gatheringnm disiplin melainkan membuat kemajuan teoritis.

Kemajuan teoretis berarti di atas segalanya bahwa keteraturan seperti hukum akan ditemukan akan membantu menjelaskan peristiwa sebelumnya dan mungkin membantu memprediksi apa yang akan terjadi di bawah keadaan tertentu di masa depan. Ini adalah tugas ahli teori pendidikan, dan sampai upaya telah dilakukan untuk melaksanakannya, ilmu pendidikan tidak akan maju melewati hanya kompilasi dari sejarah sosial. Hanya dengan begitu mungkin untuk berbicara tentang ilmu sosial - dan sekaligus ilmu pendidikan - dalam arti sebenarnya dari kata.

## **MEMPERHATIKAN ILMU PENDIDIKAN DARI PSEUDO · ILMU PEDAGOGIK IDEOLOGIS**

Tidak semua sistem pernyataan ditetapkan sebagai "ilmu sosial" atau "ilmu pendidikan" sesuai dengan konsep sains yang dirumuskan oleh filsafat analitis (di mana meta teori pendidikan yang dituangkan dalam buku ini didasarkan). Sebaliknya, ada banyak sekali ahli teori pendidikan yang menolak perbedaan antara sains dan Weltanschauung, ideologi atau filsafat ideologis. Dengan demikian, mereka juga menolak persyaratan netralitas nilai dan sebaliknya mempertimbangkan penilaian nilai, penetapan norma dan keberpihakan dalam sistem pernyataan ilmiah diperbolehkan dan diperlukan.

Banyak bentuk pedagogik ideologis dengan jelas dapat dikenali seperti itu. Diantaranya adalah jenis "pedagogik pengakuan" yang didasarkan pada keyakinan agama komunitas, seperti misalnya "pedagogik Kristen", "pedagogik Protestan" atau "Katolik pedagogics ". Juga termasuk dalam kelompok ini adalah "teori pedagogis politik "berdasarkan keyakinan politik, misalnya "Pedagogik Sosialis Nasional" , "pedagogik Marxis" atau "pedagogik emansipatoris".

Teori pendidikan yang jelas-jelas terikat secara ideologis ini sering diklaim di masa lalu - dan masih sering dipertahankan hingga saat ini - bahwa mereka adalah "pedagogik ilmiah" atau "mendidik sains ". Untuk dapat membenarkan pandangan ini, istilah "sains" secara sederhana diredefinisi sehingga bisa juga diterapkan pada ideologi. Seseorang hanya perlu menolak prinsip netralitas nilai dan mengklaim bahwa tidak ada ilmu non-ideologis. Sudut pandang ini dengan tegas menunjuk pedagogik sebagai "ilmu ideologis"

Dari sudut pandang seorang filsuf pendidikan Katolik, "pedagogik adalah tidak mungkin tanpa latar belakang ideologi, tanpa keputusan akhir dan akhir tentang makna dan takdir keberadaan manusia, tentang akar, puncak, awal dan akhir sejarah .... Dengan demikian tidak bisa menjadi masalah menghilangkan yang fundamental pandangan ideologis untuk mencapai ilmu murni, tetapi lebih kepada masalah bekerja pandangan fundamental yang 'benar'. .. Ajaran Kristen memberi kita konsep terkaya tentang kemanusiaan sampai sekarang, dan mereka

memberi kita harapan dengan mengikuti jejaknya. .. Kita bisa sampai di dasar bagi ilmu pendidikan yang .., tidak dapat dilampaui oleh konsepsi lebih lanjut dan dengan demikian dapat berdiri sebagai pedagogik yang valid secara universal ".

Pedagog Sosialis Nasional terkemuka menyatakan: "Setiap jenis kognisi" yang membantu orang menyusun diri mereka sendiri dan cara hidup mereka sesuai dengan mereka Weltanschauung "layak mendapatkan nama dan pangkat ilmu". Sains "berada di bawah keutamaan ide Sosialis Nasional "; itu digambarkan sebagai" senjata dalam ideologis perjuangan "dan dipahami sebagai" ilmu prajurit, militan". Berbeda dengan politiknya "kesuburan", "keilmuan" pengetahuan adalah "yang sangat penting kedua", "Pengetahuan yang timbul dari keputusan kami, sesuai dengan nilai dan kemauan kami dan mengekspresikan posisi kita ", adalah" kekuatan yang benar, formatif, membimbing, berorientasi masa depan, memimpin sains, Tugas sains harus memberikan bentuk rasional" sesuai dengan Weltanschauung pada kebenaran yang terikat pada Volk dan waktu dan diberikan oleh ras, karakter, dan takdi".

Saat ini, kesatuan sains dan Weltanschauung diwakili secara langsung oleh Pedagogik Marxis. Bagi kaum Marxis, juga, "keberpihakan" termasuk dalam esensi sciencel. Mereka hanya menerima ilmu yang "didasarkan pada ideologi Marxis-Leninis". Bagi mereka, ini jenis "ilmu" adalah "senjata ampuh untuk transformasi revolusioner dunia". "Orientasi Marxis "dan" kebenaran objektif ", menurut BLOCH, "harus satu dan sama".

Oleh karena itu, Komunis Soviet menganggap "ilmu pedagogis" (Rusia: pedagogiceskaja nauka) menganalisis "kebutuhan masyarakat" dan atas dasar ini mendefinisikan "yang mana kualitas kepribadian harus dikembangkan pada anak-anak dan apa yang harus dipelajari anak-anak ", Ilmu pedagogis, sudah pasti, ditunjuk sebagai "ilmu sosial", tetapi kata "ilmu" sebagai itu yang digunakan di sini berarti "ilmu Marxis-Leninis", "Dasar metodologis ilmiah pedagogik adalah filsafat Marxis-Leninis, materialisme dialektis dan historis sebagai ideologi dan metode ". Prinsip keberpihakan Marxis-Leninis dalam sains "mengesampingkan sebuah "de-ideologization" ilmu dalam arti diferensiasi antara sains dan ideology. Bagi ilmuwan sosial Marxis-Leninis, ini adalah "perhatian

paling penting dari Karakter Marxisme-Leninisme yang seragam dan tertutup juga dipertahankan secara pedagogis teori ", dan bahwa semua upaya" untuk memisahkan pedagogik dari ideologi ... di bawah panji membuat pedagogik 'ilmiah' "harus ditolak.

Apa yang dikatakan oleh kaum Marxis-Leninis ortodoks secara langsung diekspresikan dengan lebih banyak pembatalan oleh neo-Marxis Eropa Barat. Di Jerman, HABERMAS lebih dari ada orang lain yang mencoba menemukan pembenaran historis-filosofis untuk kaum neo-Marxis. keputusan untuk mendefinisikan kembali kata "sains" sehingga mencakup pernyataan ideologis dan spekulasi filosofis tentang "masyarakat sebagai totalitas dari sudut pandang filsafat sejarah". Dia menyebut sistem teoritis kritik sosial yang akan dilakukan oleh neo-Marxis seperti orang lain yang dikenal sebagai "sains", "ilmu sosial kritis". Ini "kritis" ilmu pengetahuan dikatakan didasarkan pada apa yang disebut "minat emansipatoris dalam pengumpulan pengetahuan ", yang juga merupakan dasar dari filosofi praktis Marxis yang lebih baru, dalam bentuk dari apa yang disebut "teori kritis" dari ADORNO, HORKHEIMER dan HABERMAS. Yang terakhir menuntut agar ilmu-ilmu sosial dirancang untuk membantu mengumumkan "kedewasaan" (Mundigkeit) dan mengungkap "hubungan ketergantungan". Utopia dari sebuah "masyarakat yang dibebaskan" di mana ada "dialog yang bebas dari dominasi di antara semua orang ", berfungsi sebagai standar mereka. Keadaan utopis ini disebut" kehidupan yang sukses ".Menurut HABERMAS, "kebenaran dari semua pernyataan" didasarkan pada "antisipasi mereka the successlife ", yaitu pada visi utopis manusia dan masyarakat.

Dengan pengandaian ideologi-filosofis ini sebagai dasar, beberapa tahun terakhir telah melihat publikasi rencana untuk "pedagogik kritis", "pedagogik emansipatoris", atau"ilmu pendidikan kritis". Jenis pedagogik ini harus didasarkan pada komitmen tujuan pendidikan tertentu yang individualistis dan kritis secara sosial, yang terkait erat tujuan politik utopis sosialistik. Konsep tersebut merupakan salah satu pedagogik normatif yang materi pelajaran disebut "pendidikan di bawah klaim emansipasi". "Bertanggung jawab untuk potensi kritis

masyarakat "dianggap sebagai" elemen konstitutif "dari jenis ini "ilmu pendidikan". Objektivitas dianggap sebagai "ketidakberpihakan yang steril" .

Selain itu, keberpihakan "dan" keterlibatan politik praktis "dibutuhkan seiring dengan pembubaran batas-batas yang memisahkan pengetahuan dan tindakan, teori dan praktik-". "Ilmu pendidikan dalam arti teori kritis" harus "selalu menjadi bentuk kritik sosial yang permanen, atau bersekutu dengan kritik sosial 'P', "Posisi kritis masyarakat" ini disajikan sebagai yang lebih unggul dari "sudut pandang ilmiah empiris.

Ketika seseorang memaksakan jalan melalui kabut slogan politik, ideologis, dan moral dan sampai pada inti epistemologis dari program-program ini, menjadi jelas bahwa mereka tidak mengandung alternatif untuk epistemologi filsafat analitik. Karena ada keinginan untuk menemukan kondisi yang diperlukan untuk mewujudkan tujuan mereka sendiri, pengikut "pedagogik kritis" dan "pedagogik Marxis" bergantung pada aturan umum metode ilmiah dan pada teknik penelitian yang khusus untuk topik ilmu sosial. Perbedaan antara ilmu pendidikan "kritis" dan ilmu pendidikan empiris tidak terletak pada ranah penelitian, dalam arti pengusulan dan pengujian hipotesis, melainkan pada perumusan teori.

Para pendukung pedagogik agama, ideologis atau politik dari sekolah yang berbeda menganggap sangat penting untuk memasukkan keyakinan agama, ideologis, moral atau politik, dogma atau prinsip mereka sendiri dalam ilmu pendidikan, dalam bentuk dasar normatif yang terbukti dengan sendirinya. Mereka ingin membuat propaganda untuk keyakinan mereka sendiri lebih efektif dengan menyebarkannya atas nama ilmu pengetahuan, dengan demikian memberinya otoritas ilmu. Eksploitasi penghormatan yang diberikan kepada sains untuk tujuan praktis dan politik hanya mungkin ketika ideal epistemologis dari nilai-netralitas ditolak. Mengenai perolehan pengetahuan (pengetahuan yang akan berlaku untuk anggota semua kelompok ideologis), penolakan untuk mengakui prinsip netralitas nilai dalam sistem penyusunan pernyataan ilmiah hanya dapat merugikan sains. Setiap upaya untuk mengasosiasikan sains dengan norma-norma kelompok ideologis menghalangi ilmuwan dalam mencari kebenaran dan mereduksi ilmu-

ilmu sosial khususnya menjadi alat belaka untuk memenangkan atau mempertahankan kekuasaan politik.

Secara alami, anggota dari semua kelompok ideologis akan menggunakan pengetahuan ilmiah bila memungkinkan, baik dalam upaya untuk mengubah orang lain ke ideologi mereka atau dalam mencoba mempertahankan keyakinan mereka sendiri di dalamnya. Namun, penggunaan pengetahuan ilmiah untuk tujuan praktis sama sekali berbeda dari maksud untuk menyusup ke sains dengan keyakinan ideologis, agar yang terakhir lebih dapat dipercaya oleh massa non-ilmuwan daripada jika secara terbuka diakui bahwa mereka adalah keyakinan ideologis. dan dengan demikian tidak rentan terhadap bukti ilmiah. Itu di atas segalanya untuk memerangi penyalahgunaan kata "sains" untuk tujuan utilitarian dalam menyebarkan ideologi atau program politik yang berprinsip nilai-netralitas diperkenalkan. Penerimaan nilai netralitas membuatnya lebih mudah menjaga sistem pernyataan ilmiah bebas dari keyakinan ideologis. Norma ini memiliki, namun tidak ada hubungannya dengan meremehkan nilai, norma atau ideologi, juga tidak diarahkan terhadap upaya untuk membenarkan penilaian, norma atau pandangan dunia. Ini hanya berfungsi untuk pisahkan sains dari sistem pernyataan ideologis yang tentu saja dihasilkan upaya ini. Tujuan dari demarkasi ini, paling tidak, untuk memperoleh pengetahuan tentang keberadaan dan realitas yang akan menemukan penerimaan universal. "Sains ... dimulai segera suatu masalah dapat diisolasi sedemikian rupa untuk menghubungkan solusinya dengan investigasi yang ada dapat diakses dan diverifikasi secara universal, memisahkan mereka dari pertanyaan evaluasi atau keyakinan ".

Apa yang berlaku untuk sains pada umumnya dan pada ilmu sosial dan kemanusiaan pada khususnya, juga berlaku untuk ilmu pendidikan. Sudah HERBART, yang masih disebut empiris

ilmu pendidikan "pedagogik psikologis", yakin bahwa tidak ada ruang untuk itu penilaian nilai. Ilmu pendidikan empiris "berguna bagi setiap orang untuk apapun tujuan yang dia inginkan; menurut tujuannya, satu orang dapat menggunakannya untuk membantu, orang lain untuk membahayakan ". Itu" adalah murni teoritis, dan karena itu menjelaskan pendidikan, karena

kemungkinannya, sebagai hanya fakta, dengan demikian membuat setiap prosedur yang salah dan efeknya dapat dimengerti yang paling benar. Karena dengan demikian mengabaikan perbedaan antara benar dan salah, ini bisa digunakan oleh semua orang } o melihat tindakan mereka seolah-olah tercermin di cermin. Dengan demikian mereka juga bisa menilai berguna secara hipotetis. Mereka sekarang dapat menentukan tujuan mereka sesuka mereka; selanjutnya mereka dapat memilih yang terbaik dari banyak cara yang mungkin. Demikian, pedagogik psikologis sama sekali tidak reformistik: hanya informatif.

Karena nilai netralitas merupakan salah satu norma esensial bagi terciptanya suatu nilai empiris ilmu pendidikan dan demarkasi dari sistem pernyataan pedagogis lainnya, itu makna norma ini harus dijelaskan dengan lebih rinci. Dalam melakukannya, beberapa kesalahpahaman saat ini tentang hal itu dapat diklarifikasi. Pertama, bagaimanapun, harus ada sesuatu mengatakan tentang persyaratan yang harus dibuat untuk bahasa ilmu pendidikan.

### **PERSYARATAN BAHASA UNTUK ILMU PENDIDIKAN**

Semua ilmu pengetahuan berasal dari konsepsi intuitif manusia tentang dunia. Mereka dikembangkan karena pendapat yang dibentuk manusia tentang fenomena alam, asal-usul dan hubungan antar mereka terus-menerus diuji secara kritis, ditambahkan ke dan ditingkatkan. Dengan demikian, sebagian besar kata menyusun pernyataan dan pernyataan ilmiah.

Pertama, kita harus ingat bahwa bahasa dapat digunakan untuk berbagai tujuan. Tiga yang paling penting adalah sebagai berikut: representasi objek dan fakta, permintaan untuk respon perilaku dan ekspresi perasaan sendiri dan rangsangan perasaan dalam orang lain. Secara psikologis, ketiga tujuan ini dapat dikaitkan dengan kognisi, kemauan, dan perasaan. Mereka disebut sebagai pertunjukan atau fungsi bahasa, dan dibuat perbedaa antara fungsi informatif, preskriptif (atau imperatif), dan emotifnya.

Untuk pengetahuan ilmiah, hanya fungsi bahasa deskriptif (atau informatif) yang penting. Sains menggunakan bahasa yang tujuan utamanya adalah untuk mendeskripsikan objek dan fakta setepat mungkin. Ini akan menghambat pemahaman pernyataan ilmiah dan mengalihkan perhatian dari konten esensial mereka jika tuntutan untuk tindakan, ekspresi emosi atau membangkitkan emosional, bentuk pidato persuasif atau propaganda dibiarkan masuk ke dalam sistem pernyataan ilmiah. Untuk alasan ini, norma telah ditetapkan bahwa bahasa yang digunakan dalam sains harus sebisa mungkin dibatasi pada deskripsi fakta yang jelas. Kata "sebanyak mungkin" dimaksudkan untuk menekankan bahwa kita berurusan dengan cita-cita yang tidak dapat dicapai, karena nuansa perasaan dan penilaian yang tersembunyi jarang dapat dihilangkan sepenuhnya.

Norma ini menjangkau lebih jauh untuk ilmu pendidikan daripada kebanyakan ilmu lainnya. Alasannya adalah bahwa proses pemikiran teoritis-pendidikan dihasilkan dari pertimbangan praktis pendidik dan kebutuhan pelatihan guru yang profesional. Pedagogik berawal sebagai instruksi praktis dalam mendidik, sebagai pengajaran pendidikan atau sebagai teori seni mengajar. Tujuannya adalah untuk menyusun pedoman praksis pendidikan. Kontribusi untuk pedagogik dirancang bukan sebagai teori ilmiah, tetapi sebagai teori praktis. Mereka tidak dimaksudkan untuk membantu penelitian empiris tentang "situasi pendidikan", melainkan untuk mengajar pendidik apa yang harus mereka percayai, pikirkan dan lakukan. Sesuai dengan tujuan praktis ini, bahasa teks pedagogis tidak hanya digunakan secara representasional atau deskriptif, tetapi juga secara preskriptif. Bahasa preskriptif ini bahkan dianggap sebagai karakteristik esensial pedagogik.

Penggunaan bahasa yang emosional juga tersebar luas di bidang pedagogik. Tujuannya bukan hanya untuk membuat resep bagi para pendidik, tetapi pada saat yang sama untuk merangsang, menyemangati, atau memotivasi mereka untuk menerima dan mewujudkan tujuan yang telah ditentukan. Bahasa yang menarik emosi merupakan sarana penting untuk tujuan ini. Secara alami, kosakata yang sesuai untuk tujuan ini berbeda menurut waktu dan tempat, dan

bergantung pada Weltanschauung yang dominan dan kata-kata yang menjadi mode di antara kelompok-kelompok penentu nada suatu masyarakat. Kata-kata seperti "otoritas", "disiplin", "memimpin", "mematuhi", "melayani", "kritis", "emansipatoris", atau "kreatif" dapat memiliki konotasi positif atau negatif secara emosional tergantung pada kecenderungan intelektual suatu kelompok tertentu. Seruan untuk memperlakukan pedagogik sebagai sebuah ilmu tidak pernah menghasilkan rumusan bahasa pedagogis yang netral secara emosional seperti kebanyakan ilmu lainnya.

Mudah untuk menjelaskan mengapa bahasa yang diterapkan pada pendidikan sangat kaya resep, tuntutan, nasihat dan kata-kata serta pernyataan yang membangkitkan emosi. Setiap manusia dipengaruhi oleh pendidikan. Dalam perjalanan hidup kita semua dihadapkan pada tindakan pendidikan dan institusi pendidikan. Selain harus memenuhi banyak kewajiban lain yang menjadi kewajiban warga negara, kebanyakan orang dewasa diharapkan untuk melakukan tindakan pendidikan, dan hampir setiap orang dihadapkan pada berbagai macam pendapat evaluatif tentang pendidikan, pengajaran, pelatihan, dll. Kebanyakan orang memiliki pengalaman baik atau buruk dengan pendidikan mereka, murid mereka sendiri, efek dari pendidikan mereka sendiri dan orang lain juga dengan sekolah, pelatihan karir, pelatihan militer, dll. Pendidikan memberikan kesan yang dalam di benak orang. Mereka memiliki pengalaman diperkaya, dilindungi atau didorong oleh pendidikan, tetapi sering juga merasa bosan, terluka atau tersiksa. Orang tua mengintervensi secara pendidikan dalam kehidupan anak-anak mereka sendiri dan menemui keberhasilan dan kegagalan. Pendidikan, dalam bentuknya yang beragam, mengelilingi kita kemanapun kita pergi dan karenanya dipikirkan dan didiskusikan oleh orang-orang di semua lapisan masyarakat. Itu memengaruhi kita secara emosional, dan membangkitkan perasaan mulai dari niat baik hingga benci, dari kepercayaan dan terima kasih hingga ketakutan dan keputusan. Tak pelak, pengalaman emosional ini menyebar ke dan memengaruhi bahasa wacana pendidikan, meminjamkan kata-kata konotasi emosional (atau nilai emosional) di atas dan di luar konten linguistik mereka.

Lebih lanjut, kita tidak boleh lupa bahwa pendidikan selalu melibatkan tujuan atau tujuan yang dianggap positif oleh pendidik (atau atasan mereka). Sebagian besar tujuan pendidikan, terutama keyakinan dan kebajikan agama atau ideologis, adalah cita-cita yang termasuk dalam norma-norma sentral kelompok tempat pendidik dan pendidik berada. Pendukung mereka mempertimbangkan kesakralan mereka, karena mereka mengilhami kehidupan dengan makna dan menawarkan rasa panggilan. Dalam masyarakat tertutup, mereka sakral; dalam masyarakat terbuka mereka mungkin menjadi masalah perselisihan di antara kelompok ideologis, tetapi dalam masing-masing kelompok ini mereka masih membentuk ikatan ideologi-moral yang mengikat anggota bersama. Profesi dengan tujuan pendidikan tertentu biasanya berarti profesi cita-cita hidup tertentu; perjuangan untuk tujuan pendidikan adalah perjuangan untuk cita-cita agama, ideologis, moral atau politik. Karena pendidikan dianggap sebagai salah satu cara terpenting untuk mempertahankan dan mewujudkan cita-cita suatu kelompok dalam anggotanya masing-masing, bahasa sehari-hari yang digunakan untuk membahas pendidikan harus diresapi dengan penilaian nilai, norma, dan nada emosional.

Hanya dengan mengingat keadaan ini, seseorang dapat menilai betapa sulitnya untuk memperjelas, meningkatkan, dan melengkapi bahasa pedagogis sehari-hari hingga ke titik di mana bahasa itu dapat digunakan dalam ilmu pendidikan. Untuk mencapai tujuan ini, seseorang tidak punya pilihan selain memulai dengan bahasa yang saat ini digunakan untuk berbicara dan menulis tentang pendidikan, dan secara kritis mengujinya terhadap norma-norma kejelasan, isi informasi dan kejelasan.

Persyaratan terpenting bagi bahasa ilmu pendidikan adalah kejelasan. Sebagai segera setelah kita mengukur teks pedagogis dengan standar ini, menjadi jelas bahwa bahasa teknis pedagogik mengandung banyak ekspresi yang ambigu. Selain itu, kami melihat bahwa banyak konsep yang tidak jelas atau tidak didefinisikan secara memadai. Namun, kedua pengamatan ini berlaku tidak hanya untuk pedagogik tetapi juga untuk sebagian besar ilmu sosial - terutama untuk

psikologi, sosiologi, ilmu politik dan filsafat, yang darinya banyak bahasa pedagogis telah dipinjam.

Ambiguitas berarti di sini sebuah kata dapat digunakan sebagai nama (tanda, simbol) untuk perbedaan konsep. Jadi, misalnya, kata "kunci" dapat berarti alat yang digunakan untuk menutup pintu atau bagian saluran yang ditutup dengan gerbang. Dalam hal ini, seseorang dapat dengan mudah mengenali makna yang dimaksudkan dari konteksnya. Meskipun demikian, ada dasar kesalahpahaman dalam semua kasus di mana konsep yang dirujuk oleh kata yang sama terkait erat dan sebagian bertepatan sehingga pada pandangan pertama hanya ada satu konsep yang muncul ". Ini adalah kasus khas dari hambatan terhadap pemahaman pedagogis bahasa. Kesalahpahaman sering kali diakibatkan oleh penggunaan kata-kata seperti "pendidikan", "pelatihan", "kepribadian", "nilai", dan "sosialisasi", kata-kata yang digunakan dalam berbagai pengertian dan menimbulkan gambaran yang sangat berbeda di benak orang yang berbeda. pendengar atau pembaca.

Ketidakjelasan berarti sebuah kata atau pernyataan tidak didefinisikan secara tepat. Dalam kasus ketidakjelasan kami juga mengatakan bahwa konsep, pernyataan atau kalimat tidak jelas, tidak terbatas, kabur atau buram. Ketidakjelasan harus dibedakan dari ambiguitas dan umum<sup>149</sup> Ambiguitas berarti bahwa sebuah kata memiliki beberapa arti; umum, bahwa sebuah konsep dapat diterapkan ke berbagai objek yang, meskipun berbeda dalam banyak hal, berbagi atribut konseptual yang diberikan dan dengan demikian membentuk sebuah kelas. Dalam kasus konsep yang tidak jelas, isinya (atau maksudnya) sebagian tidak jelas, dan akibatnya perluasannya (yaitu objek yang dirujuknya) juga tidak jelas. Akibatnya, terkadang sulit untuk memutuskan apakah suatu konsep berlaku untuk objek tertentu. Ketidakjelasan biasanya disebabkan oleh kurangnya pengetahuan tentang objek yang dirujuk oleh suatu konsep; Namun, hal itu juga dapat terjadi jika pengetahuan yang tersedia diabaikan saat merumuskan konsep. Beberapa contoh konsep yang tidak jelas adalah "kemampuan mendidik", "identitas ego", "pendidikan fungsional", dan "sarana pendidikan".

Konsep dapat dipandang kurang lebih kabur, tergantung pada tingkat ketepatan atau presisi yang diperlukan. Ketidakjelasan sama sekali tidak terbatas

pada konsep-konsep yang berasal dari bahasa sehari-hari, tetapi juga dapat ditemukan dalam konsep-konsep ilmu pendidikan yang baru diperkenalkan. Sebagai contoh, seseorang dapat menunjuk ke konsep "kisi struktural didaktik", yang didefinisikan BLANKERTZ sebagai "serangkaian kriteria untuk intensionalitas pendidikan, diartikulasikan dalam media paksaan khusus subjek". Hal ini dipertanyakan apakah konsepnya sama samar-samar seperti ini (bersama dengan definisi tambahannya) cocok sebagai alat bantu untuk memahami. ,

Mengingat keadaan ini, klarifikasi konsep melalui analisis maknanya dan penjelasan serta definisinya<sup>151</sup> merupakan prasyarat penting untuk memperoleh dan mengkomunikasikan pengetahuan tentang ilmu pendidikan. Pengabaian jangka panjang tugas-tugas ini disebabkan, antara lain, sejumlah kesalahpahaman mengenai tujuan konsep secara umum dan kesulitan khusus yang dihadapi ilmu sosial dan humaniora dalam merumuskan konsep.

Salah satu sumber kesalahpahaman ini adalah keadaan di mana tidak cukup perhatian diberikan pada perbedaan mendasar antara kata, konsep dan kenyataan (atau antara tanda, makna dan objek ekstra-linguistik). Dengan demikian, ambiguitas sebuah kata dengan mudah disalahartikan sebagai ekspresi kompleksitas dunia nyata. Jika seseorang kemudian mengacaukan kata dan konsep satu sama lain dengan secara keliru menganggap ambiguitas kata tersebut dengan konsep tersebut, akan ada sedikit kemungkinan untuk mencapai kejelasan konseptual. Misalnya, LITT menyatakan bahwa ambiguitas adalah "karakteristik struktural fundamental" umum untuk "semua konsep yang dimaksudkan untuk memahami realitas pikiran yang hidup" WILHELM FLITNER berpendapat bahwa "domain yang terkait dengan tindakan manusia menolak deskripsi yang tepat tentang objek yang mereka cakup ... karena manusia pada dasarnya tidak dapat didefinisikan .... Keunikan semua domain manusia ini dimiliki bersama oleh pendidikan: kita membuat pendidikan apa itu dengan ada di dalamnya. Kita bisa mendapatkan konsep akhirnya hanya dalam tindakan yang bertanggung jawab ... Konsep pamungkas seperti itu, bagaimanapun, hanya ada dalam aplikasi konkretnya, tidak dapat diungkapkan dengan tepat, seseorang hanya dapat menunjukkan titik di mana itu menjadi bisa dipahami ".

Sebuah leksikon pedagogis baru-baru ini memberi tahu kita bahwa kebingungan terminologis dalam pedagogik harus "dipahami sebagai ekspresi yang tepat dari karakter tertentu dari bidang pendidikan dan vitalitasnya". Ini adalah "justru vitalitas realitas pendidikan yang menentang penunjukan terminologis". Dengan demikian, "karakter pendidikan yang unik tetap tersembunyi dari siapapun yang mengharapkan terminologi yang tidak ambigu dari ilmu pedagogik".

Ucapan semacam itu menyesatkan, karena membuatnya tampak seolah-olah itu adalah karakteristik fenomena manusia, mental dan pendidikan yang tidak dapat diubah sehingga seseorang tidak dapat berbicara tentangnya dengan jelas dan tepat. Memang benar bahwa fenomena ini jauh lebih kompleks daripada konsep yang kita gunakan untuk menggambarkannya. Juga benar bahwa isi konsep kita bergantung pada tujuan kita dan keadaan pengetahuan kita tentang fenomena yang diberikan. Berkenaan dengan fenomena tertentu (sesuai dengan tujuan yang diberikan dan pengetahuan yang tersedia), kata yang sama secara bersamaan dapat merujuk pada dua konsep yang berbeda. Ini berlaku sama seperti konsep-konsep yang dimaksudkan untuk memahami non-objek manusia seperti halnya konsep yang berkaitan dengan fenomena manusia. Semua konsep muncul melalui pemilihan atribut mereka dari kekayaan atribut yang mungkin dan melalui demarkasi konsep tertentu dari kemungkinan yang lain. Tidak ada konsep yang dapat secara lengkap membuat katalog atribut dari objek yang ditunjuknya; sebaliknya, semua konsep menyederhanakan objeknya. Ada orang yang percaya bahwa tujuan dari setiap konsep yang diberikan adalah untuk mewakili "esensi" objeknya yang tidak dapat diubah dan tetap (misalnya, sifat manusia, atau pendidikan), dan yang menganggap arti kata yang berbeda bersaing. "definisi esensialistik". Mereka sendiri memiliki alasan untuk puas dengan menafsirkan ambiguitas sebagai kurangnya kesepakatan yang tak terhindarkan atas "esensi" dari suatu hal.

Konsep ilmiah, bagaimanapun, melayani tujuan yang jauh lebih rendah hati. Mereka tidak diharuskan untuk memberikan definisi yang lengkap tentang esensi dari suatu fenomena, tetapi lebih dipahami sebagai alat bantu untuk secara

jelas mendefinisikan suatu objek pemikiran dengan menyatakan atributnya. Definisi seperti itu tidak dimaksudkan untuk bertahan selamanya; mereka berubah saat pengetahuan tentang subjek meningkat. Seiring berjalannya waktu, konsep yang lebih baru dan lebih tepat kemudian terbentuk, yang, bagaimanapun, berbagi banyak fitur (atau isinya) dengan yang lama. Konsep. Karena konsep yang serupa biasanya dilampirkan pada satu kata konsep yang sama, komunikasi hanya dimungkinkan ketika pengguna kata yang ambigu tidak membuatnya tidak terdefinisi, tetapi secara spesifik menjelaskan tujuan penggunaan atau apa artinya dalam bahasa yang diberikan. teks. Semua definisi dibuat dengan mendeskripsikan isi konsep tertentu dengan konsep lain. Kejelasan dari satu konsep tergantung pada kejelasan yang lain dan dengan demikian pada sistem pernyataan yang berhubungan dengan subjek secara keseluruhan.

Kurangnya kejelasan linguistik diakibatkan oleh pemikiran yang tidak jelas. Jika konsep, pernyataan, dan sistem pernyataan yang tidak jelas tidak dikenali, tidak ada kemajuan yang dapat dibuat dalam memahami objek yang dirujuknya. Untuk alasan ini, kritik terhadap bahasa dan analisis konsep merupakan salah satu prasyarat dasar untuk sampai pada pengetahuan yang jelas. Mereka bahkan lebih diperlukan dalam humaniora dan ilmu sosial daripada dalam ilmu alam, karena subjek mereka (fenomena mental dan objektivasi seperti tindakan dan objek budaya) lebih sulit untuk didefinisikan dan memiliki keseragaman terminologis yang jauh lebih sedikit.

Masalah khusus dalam analisis bahasa pedagogis adalah banyak ekspresi pedagogis digunakan tidak hanya secara deskriptif, tetapi juga evaluatif. Meski begitu mendasar ungkapan sebagai "pendidikan" baik secara sadar maupun tidak sadar sering dikaitkan dengan penilaian nilai mengenai tujuan atau bentuk pendidikan tertentu yang mempersulit pandangan fenomena secara imparial. LITT, misalnya, menggunakan konsep pendidikan yang begitu dibatasi oleh cita-cita politik-moral tertentu sehingga bidang rujukannya tetap terbatas pada negara-negara konstitusional demokrasi-liberal. Menurut LITT, tidak ada pendidikan "nyata" dalam "negara totaliter", melainkan hanya "pendidikan yang dituduhkan", yaitu "pengkondisian pendapat dan sikap yang ditentukan secara resmi".

Demikian pula, WENIGER telah mempertahankan sistem totaliter " tidak mengizinkan pendidikan yang nyata, melainkan hanya kekuatan, pengkondisian, dan propaganda ". Dalam kasus seperti itu, trik linguistik digunakan untuk menyajikan suatu norma dalam kedok pernyataan deskriptif. Alih-alih mengatakan "seharusnya", kesan yang diberikan bahwa situasi "benar" atau "nyata" sedang dijelaskan. Dengan cara ini, penilaian diselundupkan ke dalam apa yang tampak seperti pernyataan deskriptif. Berkat kata-kata tambahan, "nyata", "benar", "nyata", dll., Penilaian terselubung ini relatif mudah dikenali. Sebaliknya, jauh lebih sulit untuk melihat melalui apa yang disebut "definisi programatik", yang tidak memberikan indikasi bahwa mereka mengandung norma dan program tindakan dalam kedok linguistik uraian.

Bahkan ekspresi baru yang dibuat untuk tujuan deskripsi ilmiah dapat menjadi ambigu hingga tidak dapat digunakan dan dapat memiliki konotasi normatif dan emosional. Salah satu contohnya adalah kata "sosialisasi". Itu diperkenalkan untuk meringkas dan menggambarkan kelas proses pembelajaran hipotetis yang dilalui manusia. Makhluk Mereka memperoleh disposisi psikis yang memungkinkan mereka untuk bertindak dalam kerangka masyarakat mereka dan sistem normatifnya. Namun, itu juga diterapkan pada kelas "sosial mempengaruhi "yang orang atau kelompok berikan pada manusia. Pengaruh ini dianggap sebagai penyebab esensial (yaitu parsial eksternal) dari kelas proses pembelajaran ini." Pengaruh sosial "semacam ini dapat terjadi secara tidak sengaja atau dapat direncanakan oleh influencer. Dalam pengertian ketiga, "sosialisasi" digunakan untuk menggambarkan sub-kelas "pengaruh sosial" yang disengaja. Istilah yang digunakan dalam hal ini meliputi "tujuan sosialisasi", "tugas sosialisasi", "program sosialisasi", "keberhasilan sosialisasi" ", " teknik sosialisasi ", " sosialisasi ", " sosialisasi ", dll. Konsep sosialisasi ketiga ini sangat berbeda dalam konten dari yang pertama dan sebagian besar identik dengan konsep pendidikan yang naif. Saya menyebut konsep ini naif karena tidak Mempertimbangkan fakta bahwa dalam pendidikan seseorang tidak dapat berasumsi bahwa tujuan yang dimaksudkan akan selalu terwujud; pendidikan adalah suatu usaha, dan dengan demikian dapat juga gagal. Dengan pemikiran ini,

"sosialisasi" didefinisikan sebagai "transmisi disposisi perilaku dari sosialisator kepada mereka yang disosialisasikan", sebagai "proses di mana nilai-nilai, norma, dan teknik hidup yang berlaku dari suatu masyarakat ditransmisikan ke individu dan dibuat mengikat". Dalam definisi ini, "sosialisasi" tidak lagi mengacu pada sesuatu yang terjadi begitu saja, tetapi lebih kepada sesuatu yang dilakukan dan harus dilakukan. Didukung oleh konotasi positif dari kata "sosial", definisi ini menggoda kita untuk menerima penilaian nilai dan norma seperti "sosialisasi itu perlu", "tujuan sosialisasi itu berharga", "sosialisasi dan efek yang mereka hasilkan adalah baik", "orang yang bersosialisasi membutuhkan sosialisasi", dll. Ketika sosialisasi didefinisikan sebagai "dimaksudkan untuk mengungkap kemasyarakatan manusia" atau bahkan "sebagai pendidikan untuk pemikiran sosial", rata-rata pengguna bahasa hampir tidak memiliki pilihan selain menilai konsep yang dijelaskan seperti itu sebagai positif.

Contoh-contoh singkat ini hanya dapat mulai menunjukkan kebingungan konseptual yang berlaku dalam banyak teks tentang "sosialisasi". Di sini kita memiliki contoh utama tentang bagaimana penggunaan yang kontradiktif telah menyebabkan istilah teknis yang menyesatkan menjadi semboyan ilmiah palsu yang ambigu. "Sosialisasi" sebenarnya telah membuat kebingungan dalam pendidikanologi menjadi lebih besar daripada sebelum istilah tersebut diperkenalkan. Tentu, hipotesis dan teori lebih penting dalam sains daripada konsep dan definisinya. Namun, hipotesis hanya dapat diuji jika kita tahu persis apa arti kata-kata yang dirumuskan, dan ketika hubungan antara kata dan makna relatif konstan. Konsep yang jelas diperlukan untuk membedakan antara objek, mengaturnya, dan membangun hubungannya. Kepatuhan terhadap aturan sederhana ini tidak berlebihan terlihat dari teks-teks terbitan yang tak terhitung jumlahnya yang digembar-gemborkan sebagai ilmu pendidikan. Sebagai contoh, saya menawarkan pernyataan berikut: "Tidak ada batas yang kaku dan final antara sosialisasi, enkulturasi dan pendidikan, karena dalam bidang yang dimotivasi secara pedagogis seseorang bergabung dengan yang lain dan akhirnya memuncak pada personalisasi sebagai hasil puncak dari semua upaya kami"; "enkulturasi ... pada dasarnya adalah proses menjadi manusia"; "Pendidikan adalah ... motor

menjadi manusia ";" sosialisasi adalah proses yang menyertai menjadi dan menjadi manusia dan dapat setiap saat mengubah dirinya menjadi pendidikan " dll. Teks semacam ini menggambarkan apa KAPLAN menyebut "paradoks konseptualisasi": "Konsep yang tepat dibutuhkan untuk merumuskan teori yang baik; tetapi kita membutuhkan teori yang baik untuk sampai pada konsep yang tepat?".

Di sini tidak mungkin membahas lebih detail tentang masalah dan aturan konsep definisi '?', apalagi memperlakukan secara lebih rinci kritik bahasa pedagogis'F. Namun demikian, saya juga ingin menunjukkan kesulitan tertentu yang terlibat dalam klarifikasi konsep teoretis, dan dalam melakukannya mengaitkan persyaratan kejelasan dengan persyaratan konten informasi setinggi mungkin. Seperti dalam kasus persyaratan kejelasan untuk konsep dan pernyataan, kami juga berurusan dalam hal ini dengan sebuah norma yang tidak hanya menyangkut bahasa, tetapi di atas semua isi dan makna yang diungkapkan melalui bahasa. Hanya sejumlah konsep ilmiah yang bersesuaian langsung dengan objek yang dapat diamati dan karakteristiknya. Mereka dikelompokkan bersama di bawah nama "bahasa observasi", bukan "bahasa teoretis". Namun, harus diingat bahwa tidak mungkin membuat perbedaan tajam antara keduanya; Di satu sisi, konsep observasi selalu mengandung tafsir teoritis inderawi semata impression, dan di sisi lain, konsep teoretis entah bagaimana harus dihubungkan dengan observasi jika ingin berguna untuk tujuan penjelasan dan prediksi'P, Karena konsep terpenting dari suatu sains adalah yang teoritis - misalnya pembelajaran, motivasi, kecerdasan, dll. - masalah muncul seperti bagaimana konsep-konsep tersebut berhubungan dengan dunia yang dapat dilihat. Untuk menentukan apakah pernyataan yang mengandung konsep teoritis itu benar atau salah, seseorang harus menetapkan konsekuensi yang ditarik dari konsep ini saat diterapkan pada situasi yang dapat diamati. Karena itu, seseorang harus menentukan ciri khas yang harus dimiliki sesuatu sebelum dapat berkata: "X (belajar, dll.).

Dalam ilmu pendidikan, satu sub-kelas konsep teoretis sangat penting: konsep-konsep yang mengacu pada disposisi psikis seperti sikap, kemampuan, minat, kecenderungan untuk bertindak, dll. Seperti konsep yang terkait dengan

proses seperti "belajar" atau "sosialisasi", konsep disposisional ini adalah "konstruksi hipotetis": yang mereka rujuk objek yang, meski tidak bisa diamati, bisa disimpulkan ada beberapa contohnya. Konsepnya adalah "kemampuan belajar", "bakat", "kreativitas", "keinginan untuk mencapai", "hati nurani", dll. Semua konsep yang menjelaskan tujuan pendidikan termasuk dalam kelompok ini. Hal-hal yang dijelaskan oleh mereka tidak dapat diamati, tetapi ada fenomena yang dapat diamati seperti pencapaian, perasaan bersalah, dll., Yang mendukung asumsi bahwa konstruksi hipotetis semacam itu memang ada. Justru karena konstruksi hipotetis memainkan peran sentral dalam pembentukan teori, seseorang harus berhati-hati untuk tidak menerima realitas konsep yang hanya merupakan penerbangan fantasi yang tidak memiliki hubungan apa pun dengan dunia nyata. Dari kebutuhan akan kehati-hatian ini muncul postulat metodologis bahwa, jika memungkinkan, disposisi psikis dan perubahan disposisional harus dijelaskan dengan bantuan konsep dasar perilaku yang dapat diamati dalam kondisi spesifik tertentu. Tentu saja, ada perbedaan sejauh mana konsep teoritis dari tatanan yang lebih tinggi dapat dikaitkan dengan fakta-fakta yang dapat diamati, tetapi upaya harus dilakukan untuk setidaknya membangun hubungan tidak langsung dengan menetapkan aturan yang menyatakan bagaimana konsep teoritis tersebut akan ditafsirkan dan hasil observasi apa yang mendukung mereka.

Konsep dasar yang berkaitan dengan realitas (atau yang relevan secara empiris) adalah prasyarat untuk memenuhi persyaratan bahwa teori ilmiah memiliki "P 'atau" konten informasional "sebanyak mungkin. Pernyataan yang buruk dalam konten informasional sangat umum dalam pedagogik. pernyataan dicirikan dengan cukup fleksibilitas logis ", yaitu, mereka kompatibel dengan banyak konten faktual yang berbeda dan mengecualikan sedikit. Pernyataan berikut dapat berfungsi sebagai contoh:" Di mana semangat objektif bertemu dengan kerohanian subyektif yang terungkap, di situlah letak proses pendidikan ". "Pendidikan berarti memprakarsai orang-orang menuju kebebasan dari diri mereka sendiri, menuju kebebasan untuk mengambil tanggung jawab untuk memulai dan mendukung kemunculan dan kepergian sementara: untuk 'keberadaan' dari pendekatan mereka menjadi". "Untuk dididik dan menjadi

manusia juga sebagai menjadi manusia dan dididik adalah dua proses antropologis dasar yang saling melengkapi".

Pernyataan seperti ini tidak salah, juga tidak sepenuhnya terpisah dari kenyataan, tetapi karena secara praktis tidak berisi semua isinya, maka pernyataan itu hanya sedikit atau tidak sama sekali tentang dunia. Mereka begitu dirumuskan sehingga pernyataan yang lebih spesifik dan dapat diuji secara empiris tidak dapat diturunkan darinya. Jadi, mereka tidak dapat disangkal. Pernyataan informatif, sebaliknya, menyampaikan informasi tentang realitas dengan "mengecualikan kemungkinan tertentu (situasi, peristiwa, kejadian, dll.); Jadi, jika kemungkinan ini benar-benar terjadi, pernyataan tersebut harus dianggap membantah. Informasi hanya dapat diperoleh dengan membatasi logika kemungkinan, dan batasan ini pada dasarnya mengandung risiko bahwa pernyataan yang dimaksud ternyata salah".

Kriteria kejelasan membutuhkan arti kata dan pernyataan dirumuskan se jelas mungkin. Ini adalah prasyarat agar pernyataan dapat diuji. Apa yang kita sebut "kejelasan" di sini kadang-kadang juga disebut sebagai "pemahaman intersubjektif". Namun, dalam konteks kami, kriteria pemahaman berarti suatu norma yang kurang berkaitan dengan penentuan arti (arti atau isi) dari pernyataan daripada membuatnya mudah diakses oleh sebagian besar orang. "Pemahaman" digunakan dalam pengertian ini saat kita mengatakan bahwa sebuah teks mudah atau sulit dipahami. Oleh karena itu, kami di sini berkaitan dengan bentuk atau gaya presentasi.

Pikiran dapat diungkapkan dengan berbagai cara. Ilmuwan, juga, memiliki banyak kemungkinan ekspresi individu yang terbuka bagi mereka. Semakin banyak jumlah ilmuwan, bidang spesialisasi, dan pengetahuan yang tersedia meningkat, bahasa ilmiah menjadi semakin kaya dan kurang seragam. Sejumlah besar neologisme telah diciptakan, dan arti baru dari kata-kata yang sudah dikenal pun berlipat ganda. Hanya beberapa contoh yang diperlukan: Sejak tahun 1937, setidaknya sudah ada lima puluh arti kata dasar "kepribadian". Dalam tujuh puluh halaman laporan pedagogis yang ditulis pada tahun 1960, muncul di sana lebih dari delapan puluh konsep yang mengandung kata "mendidik" 187 •

Dalam satu buku saja, kata "paradigma" yang sedang populer saat ini digunakan dalam dua puluh satu pengertian yang berbeda ". Dalam kondisi ini, cukup sulit untuk membuat diri sendiri dipahami bahkan di dalam ilmu tunggal; bahkan lebih sulit untuk berkomunikasi dengan perwakilan ilmu lain dan dengan non-ilmuwan yang mengandalkan pengetahuan ilmiah dalam profesi mereka.

Semakin banyak pedagogik telah berkembang dari sistem pengajaran pendidikan praktis untuk pendidik menjadi disiplin filosofis, ilmu empiris atau ringkasan deskripsi, teori, program, postulat dan cita-cita yang sangat besar, semakin banyak bahasa ahli teori pendidikan (pendidik) telah dihapus. dari bahasa sehari-hari. Karena banyak pengetahuan yang dibutuhkan untuk teori pendidikan telah diperoleh dari bidang lain seperti etika, psikologi, psikiatri, biologi, sosiologi, sejarah, ekonomi, ilmu politik, dll., Ekspresi teknis dari disiplin ilmu yang bertetangga ini telah diadopsi bersamaan dengan itu. pengetahuan. Bahasa teknis pedagogik kurang dalam ungkapannya sendiri, tetapi pada saat yang sama dipenuhi dengan kata-kata yang dipinjam dari ilmu lain. Banyak dari ini hanya dapat dipahami jika seseorang akrab dengan teori yang digunakannya.

Dalam keadaan seperti ini, bahasa menuntut ilmu pendidikan dapat dipahami tidak dapat berarti bahwa setiap orang harus dapat memahaminya. Apakah orang dapat memahami informasi yang melampaui cakupan pengetahuan sehari-hari tergantung pada apakah mereka sudah memiliki pengetahuan dasar yang relevan dan siap untuk mengerahkan diri secara intelektual. Akibatnya, seseorang harus tahu untuk siapa teks tertentu dimaksudkan sebelum menilai kelengkapannya. Keluhan bahwa teks sains pendidikan sulit untuk dipahami atau bahkan tidak dapat dipahami sebagian tidak adil, karena teks-teks ini ditujukan kepada para spesialis dan bukan pada orang awam.

Meskipun demikian, norma pemahaman dilangkahi ketika penyajian topik yang dapat ditangani menjadi sangat sulit, terpengaruh dan membosankan. Pemborosan linguistik teks ilmu pendidikan sering kali berbanding terbalik dengan konten informasinya. Saya hanya akan menyebutkan beberapa contoh bahasanya di mana pemikiran-pemikiran yang sangat biasa tentang teori kurikulum saat ini diekspresikan - pemikiran-pemikiran yang dapat dipahami oleh

setiap orang awam yang terpelajar jika mereka dirumuskan secara tidak bombastis. Bahasa pendidikan penuh dengan istilah-istilah seperti "konstruksi kurikuler", "tingkat refleksi", "taksonomi", "inovasi", "strategi inovasi", "operasionalisasi", "urutan pembelajaran yang dioptimalkan", "konsep struktural", "analisis kualifikasi", "analisis fungsi", "spesifikasi", "transparansi", "legitimasi", "sistem konseptual", "dimensi", "repertoar", "dasar motivasi", "konteks implikasi", "hipotesis deduktif", "pengurangan kompleksitas", dll189 • Jika seseorang memeriksa apa yang tersembunyi di balik kosakata yang menakutkan ini, ia akan menemukan sedikit pengetahuan. Jelas, penggunaan jargon dalam banyak kasus disalahartikan dengan memiliki ilmu "?",

Keadaan yang menyedihkan ini sama sekali tidak terbatas pada ilmu pendidikan; di sebagian besar ilmu pengetahuan, "banjir publikasi tidak hanya menyingkapkan banyak sekali gertakan yang sombong dan kurangnya gagasan baru, tetapi bahkan wawasan lama dan berharga ... tenggelam dalam semburan kata-kata yang tidak berarti dan hal-hal teknis yang tidak berguna. verbositas samar-samar, pengulangan kata-kata hampa yang tak berkesudahan dan propaganda terselubung adalah hal yang biasa".

Dengan meningkatnya kesempatan bagi ilmuwan sosial untuk mencari nafkah dengan akademis pengejaran dan kurangnya standar yang ketat, semakin banyak penulis yang mencoba untuk "menutupi konsep-konsep yang remeh dengan kata-kata yang elegan dan menutupi pikiran mereka yang sangat biasa dengan ekspresi yang paling tidak biasa". Agaknya, beberapa tidak begitu tahu apa yang ingin mereka katakan, tetapi hanya memiliki "kesadaran tumpul yang berjuang untuk sebuah ide. Namun, seringkali, mereka juga ingin menyembunyikan dari diri mereka sendiri dan orang lain fakta bahwa mereka sebenarnya tidak memiliki apa-apa untuk katakan. Mereka ingin ... tampak tahu apa yang tidak mereka ketahui, memikirkan apa yang tidak mereka pikirkan dan mengatakan apa yang tidak mereka katakan".

Lebih baik melayani kemajuan ilmu pendidikan di masa depan dengan mengakui secara terbuka kurangnya pengetahuan yang dapat diandalkan daripada menyembunyikan kekurangan ini di balik topeng kosa kata khusus yang

bombastis. Bahasa teknis yang rumit dan abstrak yang tidak perlu menghalangi pandangan kita tentang materi pelajaran konkret yang akan diselidiki dan berpura-pura pengetahuan sambil sering hanya menghasilkan kata-kata. Bahasa ini juga membahayakan praktik pendidikan, sebagian karena menghambat komunikasi antara pendidik dan ahli teori pendidikan, dan sebagian, karena beberapa pendidik yang telah mengadopsinya sekarang tidak dapat berkomunikasi dalam bahasa sehari-hari dengan anak muda dan orang tua mereka. Dengan demikian, norma pemahaman tidak hanya penting di dalam lingkaran dalam para pendidik. Cara yang dipatuhi juga mempengaruhi pelatihan pendidik profesional dan melalui mereka membawa pencerahan atau kebingungan kepada orang lain yang tak terhitung jumlahnya.

Setelah memeriksa beberapa klaim yang dibuat pada bahasa ilmu pendidikan, sekarang kita harus beralih ke perbedaan antara bahasa deskriptif dan meta-bahasa. Berbicara tentang objek di luar bidang bahasa dan berbicara tentang pernyataan yang menggambarkan objek ini adalah dua hal yang berbeda. Dengan demikian, perbedaan harus dibuat antara bahasa tentang benda atau objek ("bahasa tingkat primer") dan bahasa tentang "bahasa tingkat primer", yang membentuk bahasa tingkat sekunder atau "bahasa meta" dari bahasa pertama. Jadi misalnya, pernyataan apa pun yang mendeskripsikan pernyataan sebagai benar atau salah adalah pernyataan tentang pernyataan ini dan dengan demikian merupakan bagian dari bahasa meta, sementara pernyataan yang dideskripsikan termasuk dalam bahasa tingkat primer. Dengan demikian, ini Buku menggunakan meta-bahasa untuk bahasa tingkat dasar, karena materi pelajarannya bukanlah situasi pendidikan, melainkan pernyataan dan sistem pernyataan tentang pendidikan. Dengan demikian, banyak kesalahpahaman dapat dihindari dengan mengingat bahwa bahasa memiliki tingkat semantik yang berbeda. Salah satu kesalahpahaman tersebut menyangkut prinsip netralitas nilai (yaitu menahan diri dari penilaian nilai), yang akan kita bahas di bagian berikut.

**MAKNA DAN BATASAN PERSYARATAN NETRALITAS NILAI**

Tidak ada yang bisa mendidik tanpa pertimbangan nilai. Siapapun yang mendidik pasti melakukan yang namanya evaluasi. Pendidik menilai kepribadian pendidik dan memberikan penilaian keadaan atau atribut kepribadian yang dikonseptualisasikan seperti kemampuan dan sikap. Hal tersebut mempunyai nilai lebih dibandingkan dengan yang lain dan ditetapkan sebagai tujuan pendidikan. Para pendidik mengevaluasi situasi, sarana yang mereka miliki dan kemungkinan dampak yang dapat mereka alami dari keadaan yang berbeda. Dalam pendidikan, seorang pendidik harus mampu memilih, memutuskan, menghindari, mengabaikan dan menolak sesuatu hal yang dinilai tidak baik. Hal ini berarti evaluasi subjektif yang konstan terhadap orang dan situasi, ide, keinginan dan pernyataan, persyaratan dan prestasi, lembaga dan tindakan, berakhir dan berarti. Tidak ada orang yang bertindak dapat terhindar dari yang namanya evaluasi. Agar cukup menjelaskan perilaku dan pola perilaku, seseorang harus memperhitungkan evaluasi yang dibuat oleh orang-orang yang bertindak dalam situasi tertentu.

Dalam situasi ini, tidak perlu dikatakan bahwa penilaian masyarakat dan keputusan normatif yang dibuat oleh seseorang merupakan objek utama studi manusia dan ilmu sosial. Dalam ilmu pendidikan juga pertimbangan nilai digunakan untuk menjelaskan tindakan. Pernyataan yang berhubungan dengan pertimbangan nilai merupakan bagian penting dari ilmu pendidikan. Prinsip netralitas nilai (secara harfiah: kebebasan dari pertimbangan nilai, Jerman: "Werturteilsfreiheit") tidak berarti bahwa pernyataan harus dihilangkan dari sistem pernyataan ilmiah. Lalu apa itu artinya?

Untuk menjawab pertanyaan ini, pertama-tama kita harus mengklarifikasi beberapa konsep dan membuat perbedaan tertentu. Kata "nilai" bersifat ambigu, dan pandangan yang diekspresikan di bawah judul "teori nilai" atau "filosofi nilai" sangat berbeda. Tetapi satu hal yang pasti di sana adalah pengalaman nilai. Kita mengalami diri kita sendiri sebagai makhluk evaluatif bawaan; kita punya kesadaran nilai di mana pengalaman seperti ketertarikan dan penolakan, penegasan dan negasi, menyukai sedikit banyak muncul sebagai fakta yang dapat diamati. Pertimbangan nilai membentuk tingkat terendah dari kesadaran nilai ini.

Hal ini diungkapkan melalui nilai pernyataan. Dalam penilaian, posisi diambil secara sadar, baik itu nilai yang dianggap untuk menyangkal seseorang atau sesuatu, atau bahwa pilihan yang dibuat di antara berbagai evaluasi. Dalam dunia nyata, proses evaluatif demikian merupakan "fenomena pola dasar" psikis (Urphänomen) yang memiliki berbagai manifestasi, dan semuanya dapat dimasukkan di bawah konsep evaluasi<sup>197</sup>.

Dalam proses evaluasi, perlu dibedakan antara benda yang dievaluasi dan nilai yang dianggap berasal darinya. Objek yang dideskripsikan nilainya ditunjuk sebagai pembawa nilai (Wertträger). Pembawa nilai ini memiliki nilai untuk seseorang, atau itu dianggap berharga, tetapi itu sendiri bukanlah nilai. Dengan demikian, segala sesuatunya tidak berharga; agak, nilainya bergantung pada orang yang untuknya mereka berharga. Secara empiris, nilai adalah sesuatu yang general, konten konseptual umum, "unit makna ideal" atau konsep yang diturunkan dengan abstraksi dari evaluasi. "Nilai adalah sesuatu yang dimiliki untuk ditampilkan sama dalam berbagai macam evaluasi. Berbeda dengan evaluasi, nilai-nilai merepresentasikan sesuatu yang seragam dan abadi. Segala sesuatu yang dinilai berguna dengan demikian memiliki kesamaan karakter nilai "kegunaan", segala sesuatu yang dinilai indah memiliki nilai "kecantikan"; segala sesuatu yang dinilai benar memiliki nilai "kebenaran". Kegunaan, keindahan dan kebenaran adalah konsep nilai. Dengan demikian, penilaian didefinisikan sebagai pernyataan yang mengungkapkan penilaian. Dalam pernyataan seperti itu, sebuah objek dianggap bernilai positif atau negatif atas dasar konsep nilai tertentu. Objek atau fakta ditetapkan sebagai positif atau negatif berdasarkan pertimbangan nilai. Secara gramatikal istilah pertimbangan nilai dinyatakan dalam indikatif, yaitu, secara lahiriah tidak dapat dibedakan dari pernyataan deskriptif.

Mari kita pertimbangkan beberapa contoh pertimbangan nilai yang diambil dari teks pedagogik: "Kesalahan saat mengajar adalah ketika pembelajaran tersebut membosankan". "Pengetahuan faktual sama sekali tidak penting; itu adalah pemborosan masa muda." Berbohong adalah benar... untuk selalu dihukum secara khusus". Pendidikan dengan tongkat adalah pendidikan yang buruk secara positif." Pendidikan yang serius tidak lebih daripada mencoba untuk memenuhi

kebutuhan dan kecenderungan siswa ... yang akan memiliki sebuah konsekuensi ... kemunduran yang menjadi ketidakmanusiawian." Sebuah standar prestasi terpadu adalah ... mustahil." Ilmu pendidikan progresif sama sekali secara moral lebih baik daripada konservasi ilmu pendidikan "<sup>207</sup>.

Contoh-contoh ini menunjukkan bahwa fakta tidak hanya diberi label dengan nilai yang predikatnya "benar" atau "salah", "baik" atau "buruk", "berguna" atau "berbahaya", "cantik" atau "jelek", "adil" atau "tidak adil", tetapi juga penilaian dibuat dengan istilah seperti "salah", "limbah", "ketidakmanusiawian", "progresif", "konservatif", dan lain-lain. Karena banyak dari ekspresi ini digunakan tidak hanya dalam deskriptif, tetapi juga dalam arti evaluatif, tidak selalu mudah untuk mengatakannya apakah pernyataan tertentu harus dianggap sebagai pertimbangan nilai. Sebagai tambahannya pertimbangan nilai yang diakui secara terbuka, ada juga yang samar-samar.

Mengenai pertanyaan tentang arti "netralitas nilai", harus diingat perbedaan tentang bagaimana pertimbangan nilai harus dipahami. Sebuah kelompok penulis menganggap konten empiris sebagai pertimbangan nilai, dan kelompok lain tidak setuju akan hal ini. Di dalam literatur filosofis, pandangan pertama disebut "kognitivisme" dan yang kedua, "non kognitivisme". Mereka yang menganggap pertimbangan nilai sebagai ekspresi perasaan atau membingungkan dengan sebuah perintah, tentu saja akan memegang pendapat bahwa pertimbangan nilai sepenuhnya tidak terkait dengan pernyataan ilmiah. Analisis yang cermat bagaimanapun juga menunjukkan pertimbangan nilai memang memiliki konten empiris dan dapat dibuktikan secara logis benar atau salah, valid atau tidak valid. Namun, ini hanya mungkin jika seseorang menerima keberadaan prinsip penilaian - peribahasa atau aksioma penilaian. Jadi, misalnya, pertimbangan nilai, "Pengajaran monoton itu buruk", dapat dibenarkan dengan menggunakan prinsip penilaian" adalah baik untuk memiliki berbagai kepentingan" dan pernyataan yang mengklarifikasi dan mengomentarnya:

"Minat berkembang atas dasar mata pelajaran dan kegiatan yang menarik";  
"melalui seni mengajar seseorang harus berusaha untuk membangkitkan ... perhatian yang tidak disengaja; di dalamnya ada minat "dan lain-lain."<sup>212</sup>. Menurut

interpretasi ini, pertimbangan nilai adalah pernyataan yang validitasnya tidak hanya bergantung pada kesepakatan dengan fakta-fakta yang terkait, tetapi juga pada apakah memang benar terkait langsung atau tidak langsung dengan prinsip evaluatif dasar<sup>213</sup>.

Pertimbangan nilai harus dibedakan dari pernyataan normatif. Norma adalah sebuah resep. Itu diungkapkan dalam pernyataan normatif. Ini bisa berarti sebuah perintah, sebuah perintah atau pernyataan yang menyatakan izin. Dengan demikian pernyataan normatif bisa menjadi penting, menghalangi atau permisif. Istilah "norma" tidak hanya menunjuk pada normatif bentuk tertulis permintaan, tetapi juga arti atau isinya (yaitu apa yang seharusnya atau apa adanya disebut: isi norma). Suatu norma menyatakan bahwa sesuatu harus atau seharusnya tidak menjadi, atau sesuatu harus atau seharusnya tidak memiliki bentuk tertentu. Oleh karena itu pernyataan normatif berbeda dengan pernyataan "adalah" (pernyataan deskriptif), sering juga dirujuk sebagai pernyataan "seharusnya". Apakah kata "seharusnya" atau "ada" dalam pernyataan, namun tidak menentukan. Ada juga norma yang meskipun menggunakan kata kerja "memiliki" dan "menjadi" bukan "seharusnya", bagaimanapun juga, adalah norma dan bukan pernyataan deskriptif. Misalnya, pernyataan, "Siswa yang merokok di dalam gedung sekolah harus dihukum" atau "Guru harus mengawasi siswanya selama jam istirahat" adalah pernyataan normatif. Oleh karena itu tidak dapat dibedakan dari jenis kata yang digunakan apakah pernyataan tersebut adalah deskripsi atau norma. Untuk memutuskan hal ini, arti dari pernyataan itu harus ditentukan, dan masuk selain itu, seseorang harus mempertimbangkan konteks di mana pernyataan itu ditemukan. Sementara pernyataan deskriptif bisa benar atau salah, norma dikatakan valid atau tidak valid.

Kelas norma juga dapat dibedakan menurut tingkat realitasnya dan lingkup tindakan yang ditetapkan. Selain norma moral, ada juga ilmiah, teknis, ekonomi, politik, seni, agama dan pendidikan norma pikiran dan tindakan.

Dalam sistem pernyataan pedagogis lebih banyak pernyataan normatif ditemukan daripada pertimbangan nilai. Berikut adalah beberapa contoh: "Kontak dengan konten harus membuahkan hasil; ini adalah keharusan metodologis.

"Sekolah seharusnya tidak menjadi bagian dari pesta. "Tugas sekolah adalah memberikan kontribusi untuk demokratisasi masyarakat". "Pendidik seharusnya tidak memberi tahu orang muda apa yang ingin mereka dengar, tetapi harus mendidik mereka". Instruksi harus dapat dimengerti, bagaimanapun, lebih baik sulit daripada mudah, jika tidak, hal itu menyebabkan kebosanan". Mereka yang dalam bertindak tidak memiliki keinginan yang benar tidak bisa diizinkan untuk bertindak seperti yang mereka inginkan". Kita harus menyiapkan pembelajaran dan pendidikan yang bertujuan independen dari yang sudah ada". Perkembangan seseorang adalah tugas yang harus dikejar secara aktif melalui proses belajar mengajar".

Kita dapat melihat dari contoh-contoh ini bahwa norma dalam literatur pedagogis lebih jarang diekspresikan dengan kata "harus" daripada dengan frasa seperti "itu adalah tugas ...", tujuannya adalah ... ", mereka adalah ... ", ini adalah ... ", seharusnya ", mungkin ", dan lain-lain.

Meskipun pertimbangan nilainya mengungkapkan penilaian dan bukan tuntutan normatif, pertimbangan nilai dan pernyataan normatif jarang dibedakan dengan jelas literatur ilmiah atau meta-ilmiahnya. Alasannya mungkin karena normatif itu pernyataan sudah mengandaikan dan mencakup evaluasi tentang apa yang mereka butuhkan. Jumlah pertimbangan nilai jauh lebih besar dari pada pernyataan normatif, tetapi sejak pernyataan normatif itu sendiri didasarkan pada pertimbangan nilai, seseorang dapat melihat hal ini sebagai bagian dari pertimbangan nilai. Dengan demikian, persyaratan nilai netralitas biasanya tidak hanya diarahkan pada pertimbangan nilai dalam arti kata yang ketat, tetapi juga pada pernyataan normatif. Namun, kedua jenis pernyataan tersebut memiliki kesamaan bahwa, berdasarkan maknanya, mereka bukanlah pernyataan deskriptif semata dan itu adalah pernyataan validitas yang tidak didasarkan pada derivasi dari pernyataan deskriptif tentang fakta, melainkan pada derivasi dari penilaian atau norma nilai super ordinat lain.

Setelah menjelaskan konsep yang paling penting, sekarang kita beralih ke pertanyaan apakah sains harus bebas dari pertimbangan nilai atau tidak. Namun,

pertanyaan ini tidak tepat untuk dijawab dengan jelas; itu mencakup sejumlah pertanyaan yang harus dibedakan terlebih dahulu.

Pertama-tama, kita harus ingat bahwa kata "sains" itu sendiri memiliki arti ganda. Itu mengacu pada sistem pernyataan tentang bidang subjek tertentu atau rentang masalah. Ini sistem pernyataan pada gilirannya diperoleh dengan menerapkan aturan umum metode ilmiah dan teknik penelitian khusus. Persyaratan netralitas nilai hanya berlaku untuk konsep sains sebagai sistem pernyataan.

Dalam arti kedua, kata "sains" digunakan untuk menunjukkan tindakan yang melaluinya sistem pernyataan ilmiah dirumuskan. Dalam pengertian ini, sains sebagai proses berbeda dengan sains sebagai produk, sebagai hasil atau konsekuensi dari tujuan ilmiah. Jadi, "Sains sebagai produk" adalah pernyataan kompleks, fenomena linguistik murni. Konsep "sains sebagai proses", sebaliknya, berhubungan dengan fenomena non-linguistik.

Pertimbangan nilai adalah bagian tak terpisahkan dari aktivitas ilmiah. Ini belum pernah terjadi disangkal oleh para pendukung netralitas nilai, tetapi sebaliknya, selalu jelas dipahami dan ditekankan secara eksplisit. Kegiatan ilmiah dan pernyataan ilmiah sistem yang dihasilkan dari mereka hanya dapat direalisasikan setelah pertimbangan nilai dan keputusan untuk norma tertentu yang telah dibuat. Dengan demikian ilmu memiliki landasan normatif. Semua pertanyaan yang berkaitan dengan fondasi ini dapat dimasukkan dalam konsep nilai dasar ilmu pengetahuan. Ini harus dibedakan dari masalah penerapan ilmiah pengetahuan, masalah pertimbangan nilai sebagai materi pelajaran (atau dalam lingkup) ilmu pengetahuan dan masalah aktual pertimbangan nilai.

Landasan nilai ilmu pengetahuan mencakup norma-norma metodologis yang mengatur akhir dan aturan kegiatan ilmiah. Itu membuat perbedaan apakah seseorang memandang tujuan ilmu pengetahuan yang terbatas pada penyelidikan dunia sebagaimana adanya atau memberinya tugas tambahan menafsirkan realitas menurut cita-cita tertentu dan berusaha mempengaruhi orang demikian. Contoh aturan mencakup persyaratan seperti kejelasan bahasa, logika kebenaran,

kesesuaian antar subyektif dan isi informasi pernyataan, ketepatan dalam observasi dan pengukuran, dan netralitas nilai.

Selain norma metodologis, landasan nilai ilmu juga meliputi pertimbangan nilai yang harus dibuat selama penelitian, dari pemilihan area masalah hingga interpretasi hasil akhir. Keputusan harus terus dibuat kegunaan konsepnya, nilai hipotesis, kesesuaian metode dan relevansi fakta tertentu untuk solusi masalah tertentu. Pengetahuan ilmiah adalah "hasil dari suatu kegiatan yang terkait dengan segala macam keputusan". Ini harus dilakukan dengan fakta bahwa, dalam kognisi seperti dalam akting, kita dipaksa untuk memilih dari banyak kemungkinan. Untuk melakukan ini, diperlukan sudut pandang, standar atau kriteria yang tidak diperlukan hanya diambil dari kenyataan, tapi yang kita sendiri perkenalkan melalui penilaian kita sendiri.

Juga perlu dibedakan antara masalah-masalah yang berkaitan dengan landasan nilai masalah ilmu pengetahuan dan moral yang menyangkut penyebaran dan penerapan keilmuan pengetahuan. Kelompok masalah ini tidak ada hubungannya dengan sains sebagai sistem pernyataan atau dengan proses penelitian ilmiah; melainkan, ini berkaitan dengan penggunaannya hasil oleh pelanggan dan semua jenis pihak yang berkepentingan. Dalam hal ini, ilmuwan sosial berbeda dengan ilmuwan alam - dihadapkan pada kesulitan khusus yang penelitiannya diperoleh dalam keadaan tertentu, mempengaruhi kesadaran dan tindakan orang dan kelompok.

Pernyataan yang dipandang sebagai pengetahuan ilmiah berbeda dalam seberapa baik pernyataan itu dikonfirmasi. Beberapa cukup yakin; yang lain hanya mungkin lebih atau kurang. Mayoritas, bagaimanapun, berasal dari kondisi yang jauh lebih sederhana dari situasi yang dihadapi, dan kemudian praktisi mencoba menerapkan pengetahuan tersebut. Jadi pertanyaan yang muncul adalah seberapa banyak konfirmasi hipotesis mereka yang dianggap cukup oleh para ilmuwan untuk dapat menerbitkan hasilnya sebagai pengetahuan ilmiah. Sebagai contoh hasil penelitian dari apa yang disebut gaya pendidikan "otoriter" pada kepribadian anak-anak. Dalam pandangan tentang kompleksitas hubungan timbal balik yang nyata antara pendidik dan peserta didik, serta pentingnya dimensi lain (misalnya,

"kehangatan" - "jarak emosional"), studi terisolasi dari satu dimensi perilaku pendidikan - "otoriter" versus "demokratis" - sudah dalam istilah teoretis murni problematis. Secara Ilmiah orang awam yang tidak terlatih dapat, tanpa memperhatikan konteks teoretis, mengubah hasil seperti itu menjadi instruksi yang relatif tidak berbeda untuk mewujudkan "pendidikan anti-otoriter". Tetapi instruksi semacam itu tidak terkait dengan cara yang dapat dibenarkan secara metodologis untuk benar-benar disajikan "pengetahuan ilmiah". Hal yang sama berlaku dengan analogi hubungan antara pembelajaran kemampuan di lembaga pendidikan anak usia dini dan prasekolah atau untuk sedikit argumen empiris yang digunakan untuk mendukung seruan politik untuk sekolah komprehensif. Dalam setiap kasus pertimbangan nilai mempengaruhi standar yang sesuai dengan pengetahuan pendidikan yang diterbitkan dengan reservasi apa yang direkomendasikan untuk aplikasi praktis.

Area masalah ketiga berkaitan dengan penilaian sebagai subjek sains. Tanpa diragukan lagi, pertimbangan nilai yang dibuat orang, cita-cita yang mereka bayangkan, tujuan yang mereka tetapkan dan norma-norma yang mereka ikat sendiri termasuk dalam realitas sosial-budaya dan menjadi objek penelitian utama ilmu sosial dan budaya. Pernyataan yang digunakan dalam upaya untuk mendeskripsikan dan menjelaskan penilaian, norma, keputusan, cita-cita dan tujuan itu sendiri bukanlah pertimbangan nilai, melainkan pernyataan faktual.

Nilai dan norma merupakan objek penelitian yang sangat penting untuk pendidikan sains karena yang terakhir berhubungan dengan hubungan tujuan-sarana yang didasarkan pada dirinya sendiri. Hal yang penting di sini adalah pertanyaan-pertanyaan seperti: Apa tujuan pendidikan? dikejar oleh siapa, kapan, dimana dan dalam keadaan apa? Pada norma dasar apa mereka bergantung? Hubungan apa yang mereka miliki dengan mengingat situasi historis dan interpretasi tertentu dari situasi ini? Apakah itu tujuan pendidikan yang telah ditetapkan untuk pendidik tertentu secara logis, tidak kontradiktif dan secara psikologis cocok satu sama lain? Bisakah mereka terwujud? Mengapa orang memutuskan untuk mendukung mereka? Efek yang diinginkan dan tidak diinginkan yang akan dihasilkan dari penerapan? Artinya dinilai dengan cara apa?

oleh orang mana? pada waktu apa? dan dalam keadaan apa? Bagaimana pertimbangan nilai tentang nilai moral atau kekurangan nilai sarana tertentu dibenarkan?

Namun, persyaratan netralitas nilai tidak mempengaruhi salah satu dari tiga kelompok masalah yang disebutkan di atas. Kami telah menetapkan bahwa dalil ini lebih terbatas, tetapi juga agak berbeda dalam konten. Hal ini tidak berarti demikian, pertimbangan nilai harus dikeluarkan dari pernyataan empiris yang dapat diterima sains. Lebih jauh dikatakan bahwa hal ini berkaitan tidak hanya dengan pertimbangan nilai secara keseluruhan, tetapi juga dengan pernyataan normatif. Istilah "netralitas nilai" dengan demikian ambigu dan kadang salah tafsir. Itu tidak menunjuk pada norma tunggal yang jelas. Melainkan digunakan untuk menunjuk sejumlah norma yang memuat informasi dalam jumlah relatif besar dan yang lebih atau kurang jelas. Jadi, di bagian berikut ini akan dibatasi pada sebuah penjelasan tentang norma minimum yang dianjurkan dalam buku ini. Apa isinya dan bagaimana caranya itu dibenarkan?

Langkah pertama dalam menetapkan norma netralitas nilai adalah menentukan tujuan ilmu empiris. Mereka harus membantu kita memperoleh pengetahuan tentang dunia (atau tentang keberadaan/ realitas). Dalam ilmu empiris hanya pernyataan tersebut yang dipertimbangkan pengetahuan yang dibenarkan oleh (atau dikonfirmasi oleh) pernyataan tentang hasil observasi (atau fakta). Pertimbangan nilai dan pernyataan normatif tidak dapat dibenarkan secara murni secara empiris, tetapi pada akhirnya bergantung pada keputusan. Demi kejelasan, mereka tidak perlu disamakan dengan pernyataan deskriptif tetapi dengan pernyataan mereka keunikan diakui dan metode untuk mendemonstrasikan keabsahannya dipisahkan dari metode yang digunakan untuk membenarkan pernyataan ilmiah empiris. Hal tersebut merupakan alasan teoritis untuk membutuhkan netralitas nilai, dengan demikian didasarkan pada pengakuan atas perbedaan antara kognisi dan keputusan, deskripsi dan penilaian, "adalah" dan "seharusnya", pernyataan faktual, penilaian nilai, dan norma.

Selain motif teoritis ini, ada juga motif yang praktis. Hal itu sering terjadi bahwa sebagai hasil dari pencampuran pernyataan deskriptif dengan pertimbangan

nilai dan pernyataan normatif, pembaca dipengaruhi dalam mendukung sudut pandang yang diwakili penilaian atau norma nilai ini, akibat yang dalam banyak kasus disengaja. Jika satu menerima norma dasar bahwa tujuan sains adalah untuk mengumpulkan pengetahuan ilmiah dan bukan untuk menyebarkan ideologi atau mempromosikan sudut pandang moral tertentu, maka atas dasar ini norma akan tampak dilanggar oleh siapa pun yang membuat campuran pernyataan seperti itu, baik sengaja maupun tidak sengaja.

Alasan teoritis dan praktis ini menimbulkan persyaratan minimum pertimbangan nilai dan pernyataan normatif dalam ilmu empiris, dimana hal tersebut harus dinyatakan secara jelas, dapat dikenali, dan tidak boleh disalahartikan sebagai pernyataan faktual. Seharusnya juga tidak dapat diterima untuk membuat klaim kebenaran yang sama untuk pernyataan berdasarkan keputusan yang sewenang-wenang yang dibuat untuk pernyataan empiris yang dapat diuji secara intersubjektif dan dikonfirmasi.

MAX WEBER menyatakan persyaratan minimum "dalam dirinya sendiri agak sepele" yang dinyatakan dalam pernyataan sebagai berikut ini: "Dalam menentukan fakta empiris penting bagi peneliti atau reporter untuk menjaga pisahkan fakta-fakta ini (termasuk kemungkinan 'evaluasi' dari orang-orang yang telah dia pelajari) dari miliknya memiliki sikap praktis dan penilaian, yang menilai fakta-fakta ini (termasuk kemungkinan 'evaluasi' oleh orang-orang nyata yang telah menjadi objek penyelidikan) baik menyenangkan maupun tidak menyenangkan. .. karena ini adalah masalah-masalah heterogen ". Daripada nilai tidak tepat predikat "menyenangkan" atau "tidak menyenangkan", WEBER juga menggunakan ekspresi "diinginkan atau tidak diinginkan dalam istilah praktis". Istilah WEBER "untuk memisahkan" dalam hal ini berarti "tidak mencampur", "tidak menggabungkan" atau "membedakan". WEBER dengan demikian memperdebatkan "pemisahan dalam prinsip pengetahuan yang murni logis atau empiris", di satu sisi, dan " pertimbangan nilai", di sisi lain, sebagai "area masalah yang heterogen".

Meskipun WEBER tidak secara jelas membedakan antara pertimbangan nilai dan pernyataan normatif, tidak ada keraguan bahwa dia memegang kedua

jenis pernyataan itu, dan secara empiris hal tersebut tidak dapat dibuktikan. Perhatian utamanya adalah membatasi pengetahuan ilmiah terlihat: "ilmu empiris tidak dapat mengajar orang apa yang harus mereka lakukan, tetapi hanya dapat mengajarkan apa yang mereka dapat lakukan dan - dalam keadaan tertentu, - apa yang mereka inginkan. Standar nilai akhir" dari seseorang atau sekelompok orang tidak dapat dibuktikan secara ilmiah. Sebaliknya, mereka bergantung pada *Weltanschauung* individu, keyakinan dan hati nurani. Di sini, seperti halnya dengan norma dasar, kita berurusan dengan keyakinan, yang diputuskan atau ditolak seseorang mampu menunjukkan bahwa mereka benar dan bahwa perbedaan keyakinan itu salah.

Isi minimum dari persyaratan netralitas nilai dengan demikian diringkas norma berikut: Dalam sistem pernyataan ilmiah, pertimbangan nilai dan pernyataan normatif tidak boleh disajikan sebagai pernyataan faktual atau sebagai turunan dari pernyataan faktual, tetapi harus dibedakan dengan jelas dan ditetapkan secara empiris tidak dapat dibenarkan. Kata-kata "secara empiris tidak dapat dibenarkan" memiliki arti secara empiris pengetahuan adalah kondisi yang tidak memadai untuk membenarkan norma dan pertimbangan nilai. pertimbangan nilai hanya dapat dibenarkan relatif terhadap prinsip evaluatif, dan normatif pernyataan relatif terhadap pernyataan normatif yang lebih umum, tetapi mereka "tidak mutlak dapat dibenarkan".

Tentu tidak dapat dipungkiri bahwa ketika memutuskan prinsip-prinsip dasar evaluatif tertentu atau norma-norma dasar, data empiris dapat, harus, atau sebenarnya, dipertimbangkan. Sama seperti tidak tertandingi bahwa pertimbangan nilai dan pernyataan normatif memiliki dasar, tidak hanya dalam prinsip nilai atau norma dasar, tetapi juga dalam kualitas obyektif dari fenomena yang sedang dinilai atau yang realisasi atau non-realisasinya diperlukan. Meskipun demikian, kita dapat berasumsi bahwa baik "standar nilai akhir" dan norma dasar masyarakat didasarkan pada keputusan, dan bahwa secara logis tidak dapat dibenarkan untuk mendapatkan resep, norma atau cita-cita dari pernyataan faktual. Poin terakhir ini didasarkan langsung pada aturan logika deduktif, yang tidak memungkinkan kesimpulan logis melampaui konten premis. Dalam urutan untuk mendapatkan

pernyataan normatif, setidaknya salah satu premis yang diberikan harus normatif pernyataan atau mengandung norma sebagai komponen penting. Pernyataan empiris bisa jadi berasal dari pernyataan empiris, tetapi norma tidak bisa.

Baik norma nilai netralitas yang telah kita bahas menggunakan MAX Konsep WEBER, harus terus menggunakan nama yang mudah disalahpahami ini kepentingan sekunder. Selama istilah yang lebih baik belum ditemukan, kami harus menyusunnya dalam waktu yang lama, tetapi kita harus memastikan melalui penjelasan yang cermat tentangnya artinya kesalahpahaman akan dihindari. Di era "ketidakpuasan dari apa yang ada di dunia "oleh sains, norma yang sangat kontroversial ini sangat diperlukan untuk ilmu sosial. Hal ini berlaku terutama jika kita menghadapi orang-orang yang menyebarkan sistem kepercayaan ideologis, penilaian dan tuntutan nilai partisan yang dimotivasi oleh kepentingan khusus dalam kedok "sains". Orang-orang seperti itu ingin secara verbal menyamakan fakta dan membuat opini non-ilmiah. Faktanya adalah bahwa pandangan mereka didasarkan pada keputusan yang sewenang-wenang dan alternatif yang sama-sama masuk akal.

Meskipun norma netralitas nilai sangat penting untuk pendidikan sains, karena beberapa alasan, sangat sulit untuk diterapkan. Pertama, di antara pendidik ada orang yang menggabungkan semangat untuk bertindak dengan kurangnya kemampuan untuk membuat perbedaan yang bagus. Disesatkan oleh wawasan bahwa pertimbangan nilai dan norma sangat diperlukan di bidangnya, mereka percaya bahwa mereka dapat menemukan tujuan pendidikan dengan menggunakan metode ilmiah dan secara ilmiah membenarkan pertimbangan nilai, moral tentang sarana pendidikan. Namun, satu harus mencatat keadaan luar biasa yang membebani sebagian besar pendidik; kebanyakan memikul tanggung jawab untuk melatih pendidik dan, sebagai hasilnya, harus meyakinkan, mengkomunikasikan norma-norma yang diterima serta secara konstan, dan membuat pertimbangan nilai. Kedua, setiap masyarakat, orang-orang yang berkuasa yang berkepentingan untuk lulus dari pendidikan, keputusan sebagai "ilmiah" dibenarkan. Hal yang sama berlaku dasarnya untuk kelompok oposisi yang ingin membenarkan norma dan pertimbangan nilai mereka yang berbeda.

Ketiga, anggotanya banyak kelompok pekerjaan yang terlibat dalam pendidikan ingin melihat pekerjaan profesional mereka "secara ilmiah" dipastikan bermanfaat, berguna, dan perlu. Pada saat "sains" ada diyakini sebagai otoritas tertinggi dan "keilmuan" memiliki bobot lebih dalam hal kebanggaan, pendapatan dan pengaruh ideologi atau moral, pengaruh untuk menyimpang dari norma dan pertimbangan nilai sendiri sebagai pengetahuan ilmiah.

Norma netralitas nilai merupakan standar esensial untuk membedakan empiris ilmu pendidikan dari semua jenis pedagogik praktis, yaitu mereka sendiri tergantung pada pandangan dunia. Daripada mengurangi pentingnya norma dan pertimbangan nilai untuk manusia, masyarakat dan pendidikan, sebagai gantinya norma netralitas nilai mengarahkan perhatian pada pentingnya pertimbangan nilai untuk cara orang hidup dan bertindak. Oleh analogi itu juga terkandung dalam persyaratan kejelasan dan testabilitas pernyataan ilmiah intersubjektif. Sebagai aturan metodologis, tujuannya adalah untuk mencegah sistem pernyataan pendidikan yang memberikan kesan keinginan yang diidealkan diperoleh melalui observasi, atau norma-norma yang telah diturunkan dari pernyataan deskriptif, ketika mereka sebenarnya merupakan hasil dari keputusan, atau ideologis pertimbangan nilai yang dikondisikan sebagai kesimpulan yang murni obyektif.

Norma netralitas nilai dapat berfungsi sebagai rangsangan untuk mengakui dan secara kritis menganalisis norma dan pertimbangan nilai. Para pendukungnya secara alami memperhitungkan fakta itu semua tujuan pendidikan, tindakan pendidikan dan teori praktis pendidikan bergantung pada pemilihan prinsip evaluatif tertentu dan dengan demikian pada keputusan yang timbul dari pandangan dunia. Mereka tetap menganggapnya bijaksana - dan juga mungkin - hal itu memperoleh pengetahuan ilmiah tentang pendidikan, ilmu pendidikan sebagai sistem pernyataan pada prinsipnya tetap netral secara ideologis. Apa yang dikatakan dalam ilmu pendidikan tentang tujuan pendidikan dengan demikian harus dibatasi pada deskripsi dan interpretasi juga murni teoritis, asumsi penelitian khusus, seperti pernyataan bersyarat berikut: "Jika seseorang ingin mencapai tujuan pendidikan x ...", "berdasarkan asumsi bahwa x adalah dimaksudkan ... ", " dengan asumsi bahwa kita ingin mewujudkan kondisi x ... ",

dan lain-lain. Ini juga harus berlaku untuk semua pernyataan yang dibuat para ilmuwan tentang sarana, apakah kritis atau deskriptif. Pernyataan Ends-means selalu bersifat hipotetis, bersyarat valid atau didasarkan pada asumsi netral (yaitu mengambil posisi pada isinya) tentang hasil yang diinginkan. Saat menyelidiki hubungan tujuan-sarana, seseorang harus melanjutkan tanpa bergantung pada pertimbangan nilai apa pun dan bukan kesepakatan dasar atau ketidaksepakatan pada ideal yang dirumuskan sebelumnya.

Prinsip netralitas nilai adalah ekspresi keinginan untuk memastikan tugas yang sebenarnya berbeda (tetapi yang sering disalahartikan oleh ahli teori pendidikan) akan dibedakan satu sama lain. Ini bukanlah tugas ilmu pendidikan menggiring para pendidik untuk setuju dengan pandangan dunia atau posisi moral tertentu, juga tidak seharusnya ditetapkan tujuan pendidikan atau menentukan sarana pendidikan. Orang harus berharap dari pendidikan sains tidak lebih - tetapi juga tidak kurang - dari itu menghasilkan pengetahuan yang merupakan keduanya cukup dikonfirmasi dan selengkap mungkin.

### **PERTANYAAN TENTANG PARTIKULER DAN PERTANYAAN TENTANG UNIVERSAL DI MASA LALU DAN SAAT INI**

Seperti halnya setiap aspek realitas, seseorang dapat memeriksa fenomena yang berhubungan dengan pendidikan dari berbagai perspektif. Bergantung pada tujuan penelitian yang dikejar, objek yang sama bisa diperiksa sehubungan dengan karakteristik khusus mereka sendiri atau dalam hal kesamaan dengan objek lain, misal karakteristik umum, hubungan dan keteraturan. Menggunakan pendekatan teleologis-kausal analitis (atau teknologi), ilmu pendidikan terutama berkaitan dengan penemuan dan verifikasi keteraturan nomologis. Seperti itu keteraturan, bagaimanapun, hampir tidak dapat dilihat sampai sejumlah besar individu dalam situasi pendidikan yang telah diteliti dan dibandingkan dari berbagai perspektif.

Oleh karena itu, pengetahuan rinci tentang berbagai bentuk pendidikan secara khusus perlu dimiliki fenomena dan keadaan di mana mereka terjadi sebelum generalisasi tentang hubungan yang diduga bisa berguna. Deskripsi situasi pendidikan, komponen dan hubungan satu sama lain (termasuk perubahan

yang terjadi di perjalanan waktu) sama pentingnya untuk penemuan pengetahuan nomologis seperti untuk penerapan pengetahuan tersebut dalam penjelasan atau prediksi.

Menurut konsepsi ini, ilmu pendidikan mencakup kedua studi yang berkaitan dengan pendidikan fenomena yang berusaha untuk menggambarkan dan menjelaskan fakta tunggal (atau individu) dan mereka yang berusaha merumuskan dan menguji hipotesis tentang keteraturan nomologis. Bahwa peneliti yang berbeda lebih berkonsentrasi pada satu atau tugas lain hanya mewakili pembagian kerja dalam bidang yang sama.

Segera setelah itu terjadi, pendidikan - seperti semua tindakan lainnya - tidak lagi bagian dari masa kini, tapi masa lalu. Pendidikan tergantung pada pendapat, keyakinan dan kecenderungan untuk bertindak dimana meskipun diwujudkan pada saat ini, berasal dari pendidik pengalaman sebelumnya dan dikondisikan oleh pengaruh masa lalu dalam situasi masa lalu. Ini juga berlaku pada dasarnya untuk semua aspek lain dari situasi pendidikan saat ini. Sebagai tambahan, pendidik, mitranya, lembaga pendidikan, dan semua aspek sosial budaya lainnya ruang hidup mereka telah ditentukan oleh peristiwa masa lalu. Karena alasan itu tidak mungkin memahami situasi pendidikan saat ini tanpa melampaui apa yang saat ini dapat diamati dan memperhitungkan masa lalu. Untuk memahami pendidikan kontemporer sistem dan kecenderungan serta kemungkinan yang melekat padanya, perlu untuk dipahami sejarah sebelumnya dari situasi ini serta dengan orang-orang dan budaya elemen milik mereka.

Namun demikian, penelitian dalam ilmu pendidikan tidak terbatas hanya pada situasi pendidikan saat ini dan akar sejarahnya. Pendidikan dan terkait pendidikan fenomena juga ada di masa lalu. Upaya juga dapat dilakukan untuk menjelaskan fakta individu. Dengan cara yang sama, pengetahuan tentang situasi pendidikan masa lalu bisa juga berguna dalam mengembangkan dan / atau menguji hipotesis nomologis. Hanya setelah seseorang melakukannya diperhitungkan tidak hanya saat ini tetapi juga fenomena masa lalu dapat sepenuhnya memahami materi pelajaran ilmu pendidikan.

Pada dasarnya tidak ada perbedaan antara penjelasan fenomena dulu dan sekarang. Tidak ada bedanya apakah hipotesis nomologis diturunkan atau diuji terhadap pernyataan benar tentang fenomena saat ini atau dari pernyataan yang benar tentang fenomena masa lalu. Perbedaan penting antara mempelajari masa lalu sebagai lawan fenomena saat ini hanyalah peristiwa masa lalu yang jauh lebih sulit untuk dijelaskan. Ini adalah karena tidak dapat diamati secara langsung dan harus direkonstruksi dari bahan sumber yang kurang lebih lengkap. Kesulitan ini menimbulkan sejumlah masalah khusus yang solusinya telah dikembangkan metode penelitian sejarah khusus. Hal itu merupakan sub disiplin ilmu pendidikan yang didedikasikan untuk merekonstruksi dan menjelaskan masa lalu situasi pendidikan dan komponennya sebagai historiografi pendidikan.

Sering disebut "pedagogik sejarah", bidang penelitian ini terkadang dipisahkan dari "umum" atau "pedagogik sistematis". Analisis menyeluruh tentang masalah yang ditangani oleh historiografi pendidikan menunjukkan bahwa bidang ini tidak dapat dipandang sebagai suatu ilmu otonom independen dari ilmu pendidikan atau sebagai "paruh kedua" ilmu pendidikan. Seperti yang telah ditentukan, deskripsi, interpretasi dan penjelasan tentang situasi pendidikan saat ini tidak mungkin tanpa menyertakan masa lalu peristiwa dalam analisis. Kita harus memperhitungkan bahwa jika kita telah menggambarkan situasinya, tindakan dan keadaan orang dan lembaga yang kita amati saat ini, sudah mereka lakukan milik masa lalu. Dengan demikian adalah mungkin untuk menganggap deskripsi kontemporer fenomena sebagai historiografi masa lalu. Karena wawasannya mendidik ilmu tidak terpikirkan tanpa pengetahuan tentang peristiwa masa lalu, historiografi pendidikan sejauh ini karena dianggap sebagai kegiatan ilmiah - hanya merupakan penelitian khusus teknik ilmu pendidikan. Namun, sebatas sebutan itu "historiografi pendidikan" juga mengacu pada sistem pernyataan yang dihasilkan oleh sejarah penelitian, pernyataannya pada dasarnya termasuk dalam konten ilmu pendidikan.

Tugas utama historiografi pendidikan adalah memperoleh pengetahuan tentang masa lalu dalam domain pendidikan. Dalam melakukan hal itu harus diingat bahwa masa lalu yang dijelaskan oleh sejarawan bukanlah masa lalu yang

"nyata", seperti yang terjadi pada saat itu terjadi, melainkan konstruksi buatan manusia ... digunakan untuk menjelaskan materi yang tersedia untuk sejarawan. Itu peristiwa sejarah ... adalah konstruksi hipotetis ".

Rekonstruksi pendidikan masa lalu adalah tugas yang dapat didefinisikan dengan jelas dan tepatnya disebut dengan istilah "historiografi pendidikan". Bidang tersebut jauh lebih sulit karena merupakan pusat bidang kajian dalam ilmu pendidikan yang timbul dari tugas pencarian untuk dan menguji hipotesis nomologis.

Mungkin saja jalan lain ditempuh dengan transformasi istilah lama "pedagogik sistematis" dan berbicara tentang "ilmu pendidikan sistematis". Namun demikian, ada dua hal yang banyak ditentang dalam hal ini. Pertama, diklaim bahwa hubungan sistematis harus ada di antara pernyataan dalam setiap sistem pernyataan ilmiah · demikian pula dalam historiografi pendidikan. Kedua, sistem pernyataan normatif juga dibangun secara sistematis. Tradisional "sistematis pedagogik "secara eksplisit dipahami sebagai sistem norma dan aturan, dan DILTHEY ditetapkan secara umum bahwa tujuan dari "seni liberal sistematis" (Geisteswissenschaften) "adalah tidak hanya untuk memperoleh pengetahuan, tetapi juga untuk membimbing baik individu maupun kehidupan historis ".

Istilah yang paling tepat menggambarkan apa yang dimaksud di sini adalah "*nomothetic*" (berhubungan dengan pembentukan hukum atau pernyataan umum). Karena itu disarankan untuk mengadopsi frasa tersebut menjadi "ilmu pendidikan *nomothetical*".

Dalam ilmu empiris lain istilah "teoritis" sering digunakan untuk membedakan tugas merumuskan teori atas dasar pernyataan nomologis dan historiografi dari pokok bahasan sains. Hal ini biasanya digunakan untuk berbicara tentang "sosiologi teoritis" sebagai lawan dari sejarah sosial atau "teori ekonomi" untuk menentang sejarah ekonomi. Dengan demikian, dimungkinkan juga untuk berbicara tentang "teoretis ilmu pendidikan ". Dalam mendukung istilah ini dapat dikatakan bahwa ilmu empiris tidak bertujuan hanya pada pengusulan dan pengujian hipotesis nomologis, tetapi pada penggabungan yang

telah dikonfirmasi hipotesis nomologis untuk membentuk teori. Dalam hal ini "teori" dipahami sebagai sistem pernyataan nomologis. Di sisi lain, keberatan dapat dikemukakan kata "teori" memiliki banyak arti lain dan kesalahpahaman dapat muncul ketika ranah "teoretis" terbatas pada ranah "umum", "universal", atau bahkan alam yang "nomologis". Namun, sesuai dengan penggunaan saat ini, pernyataan tentang kejadian masa lalu juga dapat dianggap "teoritis", dan bahkan pernyataan pengamatan tentang fenomena sekarang biasanya dianggap bergantung pada teori. Ini secara alami tidak menutup kemungkinan bahwa kata "teoritis" juga dapat diartikan "berhubungan untuk pernyataan nomologis dan sistem pernyataan nomologis". Konsep teori ini sering digunakan dalam buku ini, meskipun istilah "ilmu pendidikan nomologis" kurang terbuka untuk hal terkait kesalahpahaman daripada "teoritis ilmu pendidikan".

Terlepas dari pilihan nama, bagaimanapun, penting untuk ditekankan ilmu pendidikan *nomothetical* (atau teoritis) dan historiografi pendidikan yang memiliki satu dan subjek yang sama dan tidak dapat dipisahkan satu sama lain dalam hal konten.

Setiap ilmu sosial empiris mempunyai tugas mendeskripsikan dan menjelaskan materi pelajaran psikis atau sosio-budaya tertentu. Dalam memenuhi tugas tersebut, ilmu harus selalu mengandalkan pernyataan tentang fakta individu (pernyataan tunggal) dan pernyataan tentang hal-hal universal atau umum (pernyataan universal), misalnya hipotesis nomologis dan teori. Dengan demikian sejarawan berusaha menjelaskan peristiwa masa lalu dan secara sosial empiris peneliti berusaha untuk menjelaskan kebutuhan fenomena saat ini "pada setiap langkah pernyataan yang umum jika ingin dibenarkan dalam arti yang paling ketat, hanya dapat digunakan istilah *nomothetical*. Setiap penjelasan kausal dari kejadian sejarah tertentu mengandaikan konsep umum tentang jalannya peristiwa seperti itu. Jika bukti sejarah untuk disajikan dalam bentuk yang murni logis, presentasi harus mengandung kebutuhan hukum alam - terutama yang menyangkut proses psikis - sebagai premis akhirnya".

Di sisi lain, ilmuwan sosial berusaha mengungkap nomologis tertentu keteraturan tidak hanya membutuhkan pengetahuan tentang manifestasi individu

saat ini, tetapi juga pengetahuan tentang manifestasi masa lalunya (yaitu yang bisa dapat diakses olehnya, setidaknya dalam rekonstruksi hipotetis para sejarawan). Ini hanya sebuah pertanyaan tentang pendekatan apakah seseorang berusaha untuk menemukan, menguji dan menggabungkan nomologis hipotesis untuk membentuk sistem teoretis atau apakah seseorang berusaha menjelaskan dan mungkin juga memprediksi objek dan peristiwa individu dengan bantuan hipotesis nomologis. Dalam setiap kasusnya, baik di alam maupun dalam realitas sosial budaya tidak ada wilayah yang secara fundamental dibebaskan dari pencarian untuk keteraturan nomologis ini.

Pada bagian selanjutnya dijelaskan sejumlah aspek masalah pusat *nomothetical* (atau teoritisnya) dalam ilmu pendidikan dan kemudian akan difokuskan pada historiografi pendidikan.

**Ia. BIDANG NOMOTHETICAL STUDI DALAM ILMU PENDIDIKAN**

Pendidik mencoba ... melalui pertanyaan yang benar tentang alam ... untuk mengeksplorasi keabsahan fenomena yang terjadi di hadapannya, dan dengan demikian juga untuk menemukan bagaimana mereka dapat dimodifikasi sesuai dengan niat dan rencana.

**FRIEDRICH HERBART (1804)**

Siapapun yang berpikir serius tentang masalah bagaimana mewujudkan tujuan pendidikan secara khusus, maka harus mencari keteraturan nomologis tertentu yang harus diperhitungkan dalam setiap pengambilan kebijakan pendidikan. Dalam pengertian ini, pendekatan yang berkaitan dengan pengetahuan nomologis selalu mendapat tempat, bahkan dalam pedagogik tradisional. Namun demikian, hingga saat ini kita hampir tidak mengalami peningkatan, dan masih belum paham membedakan kondisi antara benar dan salah. Hal tersebut disebabkan karena Pedagogik tradisional tetap secara nomologis, dan secara teknologi tidak memuaskan.

Salah satu alasan agar teori pendidikan tidak diragukan lagi terletak pada kenyataan bahwa hingga saat ini teori pendidikan sering kali dirumuskan tanpa memperhatikan masalah kausal-analitis dan metode ilmiah yang sesuai untuk memecahkan masalah. Tidak hanya pemahaman yang jelas tentang masalah tersebut, tetapi juga metode yang diperlukan untuk menyelesaikan masalah dirasa masih kurang. Setelah kebutuhan ini dikenali dan upaya relevan dilakukan, kemudian menjadi jelas bahwa penelitian pendidikan empiris harus diperkuat dengan hasil penelitian yang berguna secara teknologi bagi pendidikan di masa depan.

Namun, fakta mengenai pengetahuan kita tentang sarana yang tepat untuk mewujudkan tujuan pendidikan masih cukup terbatas. Keterbatasan tersebut tidak semata-mata disebabkan oleh praktik kebanyakan ahli teori pendidikan yang

keliru tentang tugas sains (penelitian) mereka (dari prinsip-prinsip metodologi lain), disbanding dengan teori tujuan pendidikan yang dibahas dalam filsafat sains yang dirumuskan oleh filsafat analitik. Terdapat juga alasan lain. Lebih jauh dari itu, masih terdapat masalah yang melekat pada materi pelajaran itu sendiri yang menyebabkan keterbelakangan pengetahuan teknologi pendidikan kita. Sejak tahun 1852, THEODOR WAITZ mengarahkan perhatian pada masalah kesulitan ini (materi pelajaran) ketika dia menyebutkan "penyebab besar" dalam masalah pendidikan, dimana masalah didalamnya justru pada tindakan pendidikan itu sendiri. WAITZ menguatkan pandangannya dengan menunjuk banyaknya variasi pengaruh yang terus berubah dan terpapar oleh para pendidik, yaitu "consequences of many, indeed by far most of the influences exerted on the pupil either do not come to light or do so only indirectly", artinya bahwa konsekuensi dari sekian banyak pengaruh oleh pendidik, karena sejauh ini sebagian besar pengaruh yang diberikan oleh pendidik kepada murid tidak mencolok atau kurang berdampak secara tidak langsung". Bahkan dalam kasus-kasus dimana mendidik menurut WAITZ, mendukung pandangannya dengan melihat pada keragaman pengaruh yang terus berubah pada diri pendidik. Bahkan dalam hasil perlakuan penelitian, dimana pendidik melakukan tindakan dan berhasil mencapai tujuan, tidak dapat dikatakan dengan pasti "seberapa besar keberhasilan ini dapat dikaitkan dengan karakter individu pendidik, murid, dan keadaan eksternal pembelajaran". Sejumlah faktor yang sebagian belum diketahui tersebut, berperan dalam perkembangan keadaan kepribadian pendidik, dan menunjukkan tingkat ketidakakuratan yang tinggi dalam penilaian empiris tentang keefektifan sarana pendidikan bagi masing-masing individu.

Mengingat kesulitan-kesulitan ini, menurut cita-cita ilmu pendidikan empiris tidaklah cukup hanya menghadapi realitas pedagogik tradisional. Melainkan, perlu juga menjelaskan aspek-aspek spesifik dari sains dan bagaimana rencana tersebut dapat direalisasikan. Kita perlu mencapai kejelasan tentang masalah yang harus diselesaikan dan hambatan untuk menyelesaikannya.

**PENENTUAN MASALAH DAN HIPOTESIS SEBAGAI POIN  
KEBERANGKATAN**

Seseorang hanya bisa memperoleh pengetahuan dari kenyataan melalui pendekatan dalam bentuk pertanyaan yang jelas. Tidaklah masuk akal untuk mengamati segala sesuatu dan dengan keyakinan tinggi bahwa hasilnya nanti dapat digunakan. Dunia sangat rumit dan jumlah objek yang dapat diamati hampir tidak terbatas. Apa yang disebut "realitas pendidikan" juga sangat rumit. Itu tidak hanya untuk dipelajari secara ilmiah, tetapi pertama-tama harus ditentukan oleh mode penyelidikan. Realitas pendidikan tidak dibatasi secara jelas, tetapi lebih merupakan segmen realitas yang mengungkapkan bagaimana pendidikan itu berjalan berdasarkan pola pengamatan tertentu. Apa yang kita sebut realitas pendidikan adalah pilihan dari sangat banyak realitas yang ada, yang dibuat berdasarkan pertanyaan yang kita ajukan dan asumsi yang kita buat.

Oleh karena itu, sebetulnya tidak ada pendekatan nyata terhadap fakta dari asumsi sebelumnya. Sebaliknya, kami melakukan observasi terhadap beberapa ekspektasi tertentu, asumsi teoretis maupun hipotesis. Dengan cara yang sama, pernyataan tentang observasi (deskripsi) adalah interpretasi dari fakta-fakta yang diamati, namun hanya pada teori-teori yang tersorot/menonjol. Pengetahuan ilmiah diperoleh bukan dengan mengumpulkan hasil pengamatan, tetapi dengan membuat asumsi yang memiliki alasan kuat. Asumsi tersebut kemudian diuji secara menyeluruh. Asumsi selalu didasarkan pada keadaan pengetahuan kita saat ini tentang subjek tertentu. Seringkali kita membangun asumsi "di atas sains masa lalu, yang pada gilirannya dibangun di atas sains sebelumnya, dan lain-lain; Sains tertua dibangun di atas mitos-mitos pra-sains". Kami tidak ingin mengabaikan semua pengetahuan yang diwariskan dari sains masa lalu, dan memulai tanpa pengetahuan teoritis yang cukup. Teori bebas dalam Sains tidak dimulai dengan fakta, tetapi dengan masalah dan mencoba untuk menyelesaikannya. Pengamatan (termasuk yang diperoleh secara eksperimental) berfungsi untuk menguji hipotesis atau solusi yang diuji coba. Pernyataan-pernyataan yang mendukung pengujian ini sementara dapat dianggap sebagai dikonfirmasi.

Pada ilmu pendidikan, seperti dalam setiap disiplin lainnya, pertama-tama penting untuk menetapkan setepat mungkin apa yang ingin diketahui dan yang "belum" ingin diketahui. Pengamatan apa yang ingin kita lakukan dan fakta mana yang mungkin penting, hal tersebut tergantung pada spesifikasi sifat masalah yang kita pilih untuk dipelajari, dan dugaan kita sebagai solusi yang mungkin dapat menyelesaikan.

Jika kita mempertimbangkan pedagogik tradisional dalam pendekatan yang tersorot/menonjol seperti disebutkan di atas, kita akan melihat dua kekurangan utama. Yang pertama adalah kekurangan dari perbedaan antara keadaan nyata saat ini dan keadaan yang seharusnya, realitas dan cita-cita, antara pernyataan dan tuntutan, dan antara pengetahuan dan keputusan. Karena itu, terlalu sedikit perhatian yang diberikan pada perbedaan antara masalah ilmiah-teknologi dan masalah moral.

Kelemahan utama kedua adalah bahwa di masa lalu pedagogik tradisional (setidaknya cabang-cabang yang berhubungan dengan realitas pendidikan), kurang memperhatikan untuk mendefinisikan bidang masalah tertentu. Dengan demikian hanya memiliki sedikit hipotesis dan masalah khusus. Banyak pendekatan pembelajaran yang secara tidak kritis telah disahkan sebagai pengetahuan, namun tidak lebih dari keyakinan subjektif yang belum teruji. Itu jarang diakui bahwa pengetahuan yang nyata seperti itu tidak lengkap, tidak tepat dan dapat dipertanyakan, dan banyak hal yang perlu kita ketahui masih belum diketahui. Aturan dan resep dasar dirumuskan sebelum fakta yang relevan diketahui. Sebagai akibat dari ketidaktertarikan dalam merumuskan masalah-masalah khusus, isi informasi dari pedagogik tetap relatif terbatas, dan pernyataan-pernyataannya telah lama dianggap tidak ilmiah dan kurang berguna untuk praksis pendidikan.

Dalam upaya untuk memperbaiki keadaan yang tidak menguntungkan ini, para pelopor ilmu pendidikan empiris menekankan, bahwa pokok bahasan ilmu pendidikan pertama-tama harus mengamati dan mendeskripsikan apa "yang diberikan", sebagai "fakta yang besar dan diberikan". Dalam kata-kata seorang peneliti, Is menyampaikan bahwa hampir tidak ada detail praksis pendidikan yang

telah dijelaskan dengan andal dan menyeluruh. Untuk alasan itu, ALOYS FISCHER meminta "pedagogik deskriptif" mengembangkan sebuah konsep lebih lanjut kepada RUDOLF LOCHNER. Dalam menggunakan nama ini, kedua penulis berusaha untuk menekankan bahwa yang mereka maksud adalah ilmu pedagogik empiris, agar tidak disamakan dengan "pedagogik normatif". Atas dasar keyakinan ideologis, berspekulasi tentang apa tujuan dan metode pendidikan. Artikel untuk mendeskripsikan "yang diberikan" semata-mata dihasilkan dari keinginan untuk meneliti secara spesifik situasi pendidikan, alih-alih meneruskan "lagi dan lagi gambaran yang salah" tentang fakta. Artikel ini sangat cocok untuk masa pertumbuhan ilmu pendidikan, suatu tahap yang bahkan saat ini pada bidang tersebut masih belum muncul.

Program penelitian ini diarahkan pada deskripsi dan klasifikasi "pendidikan sebagai kenyataan", namun terkadang menimbulkan kesalahpahaman bahwa observasi harus dan dapat "bebas teori" atau "dilakukan tanpa asumsi sebelumnya". Penjelasan tentang "fakta-fakta dalam pemberian pra-teoretis alamiah" dikatakan berdiri "pada permulaan semua sains" dan dianggap bahwa "kemungkinan rumusan masalah" dari ilmu pendidikan dapat ditemukan dalam deskripsi ini. Untuk memahami subjek secara akurat diperlukan bahwa ilmuwan menjauhkan diri dari semua praduga substantif dan "dengan tegas menolak keyakinan dan anggapan pra-sains".

Pernyataan tersebut menunjukkan a empirisme naif yang secara langsung bertentangan dengan temuan psikologi kognitif bahwa setiap pengamatan harus didasarkan pada praduga teoretis. Empiris yang naif memegang deskripsi hasil pengamatan (biasanya disebut "fakta" atau "data") sebagai dasar atau sumber pengetahuan. Karena alasan ini, mereka gagal memahami pentingnya perumusan hipotesis sebagai langkah pertama dalam mencapai pengetahuan nomologis. Teorisme, di sisi lain, menekankan bahwa tidak mungkin untuk meneliti aspek realitas apa pun tanpa terlebih dahulu memperhitungkan teoretis sebelumnya untuk mengklarifikasi dan membedakan asumsi-asumsi tentang realitas ini ke titik di mana peneliti dapat merumuskan hipotesis dan pengujian tertentu (melalui observasi yang dipandu secara teoritis) ) apakah sesuai dengan kenyataan.

Dengan demikian, titik awal penelitian dalam ilmu pendidikan adalah asumsi atau pendapat sementara tentang tindakan pendidikan (atau pada lembaga pendidikan) dan konsekuensinya dalam kaitannya dengan aspek lain dari situasi pendidikan. Asumsi atau pendapat ini sebagian berasal dari ajaran pendidikan tradisional dan sebagian lagi dari pengalaman sehari-hari. Mereka adalah teori pra-sains yang bisa jadi relatif tidak tepat, tidak lengkap, tidak berdiferensiasi, atau tidak benar. Tujuan penelitian adalah untuk memperbaikinya agar sampai pada teori yang dikonfirmasi secara ilmiah. Ini hanya mungkin jika kita terlebih dahulu mendapatkan kejelasan tentang apa itu teori ilmiah. Hanya dengan begitu kita dapat memeriksa apakah ada berbagai jenis teori yang sesuai dengan berbagai bidang subjek. Sebuah pertanyaan yang sangat penting di sini adalah apakah sistem pernyataan yang dianggap sebagai teori dalam ilmu alam juga dapat berfungsi sebagai model untuk ilmu sosial dan budaya. Yang paling kita butuhkan di atas segalanya adalah teori ideal dalam ilmu pendidikan dan pemahaman bagaimana hal ini dapat diwujudkan.

### **TEORI ILMIAH SEBAGAI TUJUAN PENELITIAN**

Kata "teori" memiliki banyak arti. Di bahasa sehari-hari umumnya digunakan untuk menunjukkan kebalikan dari "praktik". "Latihan" mengacu pada setiap jenis tindakan atau aktivitas; "teori" di sini berarti sistem pemikiran, opini, pandangan atau pengetahuan yang berhubungan dengan materi pelajaran tertentu. Ketika membuat perbedaan sederhana antara "teori" sebagai pengetahuan dan "praktik" sebagai tindakan, harus diingat bahwa tidak ada tindakan tanpa pengetahuan dan tidak ada praktik tanpa teori.

Karena setiap teori diekspresikan dalam bahasa, seseorang juga dapat menggambarkan teori sebagai sistem pernyataan (atau sistem pernyataan). Jelas ada berbagai macam sistem pernyataan di mana istilah "teori" diterapkan. Di buku ini, misalnya, telah kita rujuk, tidak hanya pada "pra-sains" dan "ilmiah", tetapi juga "filosofis" dan "teori praktis". Jadi, apa perbedaan antara sistem pernyataan

yang ditetapkan sebagai "teori ilmiah" dan jenis teori lainnya? Jawabannya tergantung pada apa yang dimaksud dengan "sains". Di arti kata yang paling luas, "sains" dapat berupa sistem pernyataan apa pun yang diberi nama dan diajarkan oleh lembaga pendidikan tinggi kita. "Ilmu" dalam pengertian ini dengan demikian tidak hanya mencakup sistem pernyataan dari ilmu alam, budaya dan sosial, tetapi juga dari yurisprudensi, filsafat dan teologi. Definisi enumeratif historis budaya yang ketat dari "sains" tentu saja tidak memuaskan, karena ia juga mencakup sistem pernyataan dogmatis seperti doktrin agama (teologi) atau filosofi ideologis (misalnya Marxisme-Leninisme) yang mengejar tujuan lain dan yang memiliki fondasi berbeda dari yang matematika, ilmu alam dan sosial dan humaniora. Tidak selalu mudah untuk memisahkan teori ilmiah dari teori pra-ilmiah, ekstrascientific atau non-ilmiah.

Ciri yang paling penting dari konsep umum sains umumnya dianggap fakta bahwa asistem pernyataan ilmiah terdiri dari pernyataan yang dibenarkan. Pernyataan sistem ilmiah mengacu pada pokok bahasan yang sama dan terkait satu sama lain sebagai pembenaran timbal balik. Dengan ini dimaksudkan bahwa mereka saling mendukung satu sama lain dan setidaknya sampai tingkat tertentu dapat diuji kandungan kebenarannya, kesamaannya dengan kebenaran, probabilitas, atau derajat pembuktian. Suatu teori dianggap "ilmiah" hanya setelah dasar validitasnya dapat dinyatakan. Seseorang harus dapat menunjukkan bagaimana seseorang telah "mengetahui" hal-hal yang ditegaskan oleh sebuah teori atau mengapa pernyataan teori itu benar.

Kondisi paling umum untuk setiap kemungkinan pembenaran dari sistem pernyataan ilmiah ini disebut kriteria testabilitas intersubjektif. Itu menetapkan pertama-tama bahwa pernyataan yang tidak dapat diuji - yaitu yang konten kebenarannya tidak dapat ditentukan - harus dikeluarkan dari sains. Ini adalah pernyataan yang tidak dapat dipahami atau yang maknanya sangat tidak jelas sehingga orang tidak dapat mengatakan bagaimana mereka harus ditafsirkan atau apa yang mereka tegaskan. Kedua, kriteria menetapkan bahwa tidak cukup isi kebenaran sebuah sistem pernyataan hanya ditentukan oleh satu hakim (subjek). Intersubjektif (atau lebih tepatnya "trans-subyektif" atau "interpersonal", yaitu

mungkin untuk lebih dari satu orang) testabilitas berarti bahwa setiap orang yang cukup cerdas dapat, dengan pelatihan dan materi yang tepat, menguji kebenaran dari sistem pernyataan yang diberikan. Ini tidak berarti bahwa setiap pernyataan sebenarnya harus diuji, "tetapi hanya setiap pernyataan yang harus diujidapat diuji, atau, dengan kata lain, seharusnya tidak ada pernyataan dalam sains yang harus diterima begitu saja karena itu adalah secara logis tidak mungkin untuk mengujinya".

Kriteria testabilitas intersubjektif membuka pertanyaan tentang bagaimana pengujian tersebut harus dilakukan. Proses pengujian yang konkret lebih bergantung pada pokok bahasan tertentu yang terkait dengan teori ilmiah tertentu. Ada perbedaan mendasar antara sistem pernyataan yang berkaitan dengan realitas atau nyata situasi dan materi pelajaran dan sistem pernyataan yang berkaitan dengan atau ideal materi pelajaran.

Itu ilmu formal (logika dan matematika) hanya memperlakukan materi pelajaran yang ideal dan karena alasan itu teori mereka hanya berisi pernyataan yang ideal. Untuk menguji pernyataan seperti itu, cukuplah untuk menentukan apakah mereka saling bertentangan atau tidak. Jika dapat dibuktikan bahwa mereka saling bertentangan, kemudian mereka dikatakan valid secara logis. Hal ini dimungkinkan karena pernyataan semacam itu tidak mengatakan apa-apa tentang realitas, melainkan hanya tentang hubungan yang ada dalam sistem konseptual, yang pada gilirannya bersandar pada proposisi yang didefinisikan secara sewenang-wenang (postulat atau aksioma). Itu teori koherensi kebenaran dengan demikian sesuai untuk pernyataan tentang materi pelajaran yang ideal. Teori ini mendefinisikan kebenaran sebagai kesepakatan bersama yang tidak kontradiktif dari pernyataan dalam sistem pernyataan tertentu. Pernyataan seperti itu hanya bisa benar atau salah dalam arti logis.

Dalam ilmu empiris, materi pelajaran nyata diteliti dan pernyataan dibuat tentang realitas (klaim realitas atau pernyataan empiris). Dalam bentuk yang sangat disederhanakan, pernyataan semacam itu diuji dengan membandingkan konten faktual yang ditegaskan dengan kenyataan dan menentukan apakah ada kesepakatan. Itu teori espondensi kebenaran, yang mendefinisikan kebenaran

sebagai kesepakatan pernyataan dengan kenyataan, berlaku untuk pernyataan empiris.

Realitas, bagaimanapun, secara langsung dapat diakses oleh kita hanya melalui pengalaman subjektif kita. Hanya dalam kasus pernyataan tentang pengalaman langsung, subjek yang mengalami dapat memastikan kebenaran langsung perbandingan dengan realitas (di sini dipahami sebagai realitas subjektif yang dialami seseorang). Sebaliknya, realitas yang dianggap ada di luar pengalaman langsung kita (realitas yang melampaui pengalaman atau objektif, yang berusaha dipahami dan dijelaskan oleh sains empiris) tidak segera hadir untuk dibandingkan. Itu hanya secara tidak langsung dapat diakses melalui pernyataan yang dibuat orang tentang pengalaman mereka (pernyataan observasi). Itu dengan demikian diwakili oleh konten pengamatan yang hadir dalam pengalaman. Konten ini selalu ditafsirkan secara teoritis sebelumnya.

Kita dapat menunda sampai nanti diskusi tentang bagaimana teori-teori tertentu dari ilmu pengetahuan empiris dibenarkan atau divalidasi. Yang lebih penting adalah mengklarifikasi pengertian "teori" dalam ilmu empiris. Dalam arti yang paling luas, kata "teori" setara dengan "sains": sistem pernyataan tentang aspek tertentu dari realitas yang berdiri bersama dalam hubungan yang membenarkan. Dalam hal ini, "sistem" berarti bahwa pernyataan-pernyataan tersebut terkait dan telah diatur dalam konteks konten. "Pembenaran" (atau validasi) pernyataan semacam itu pertama-tama mengacu pada fakta bahwa mereka setidaknya sebagian telah dikonfirmasi oleh pernyataan tentang fakta yang telah dipastikan, dan kedua, bahwa pernyataan dari sistem semacam itu saling mendukung atau setidaknya tidak bertentangan satu sama lain. Untuk".

Konsep teori ini masih sangat umum sehingga dapat diterapkan semua sistem pernyataan dari ilmu empiris. Itu juga mencakup sistem pernyataan individu atau historiografi yang terbatas pada penelitian, penjelasan dan pengklasifikasian fakta individu. Berbeda dengan kelompok ilmu empiris yang mempelajari peristiwa tunggal, ilmu nomothetical bertujuan untuk menemukan keteraturan empiris. Pernyataan nomologis tentang dunia nyata membentuk inti dari teori ilmiah empiris dalam arti kata yang lebih sempit. Karena alasan ini, ilmu

nomothetical sering disebut sebagai ilmu "teoritis". Untuk memahami apa yang dimaksud dengan "teori" dalam ilmu-ilmu ini, pertama-tama perlu dipahami dengan jelas apa itu "hukum". Bagaimana hukum ilmiah - atau, lebih hati-hati, pernyataan nomologis - berbeda dari non-nomologis (pernyataan tunggal, individu atau kebetulan) yang hanya menggambarkan fakta, fenomena, keadaan, peristiwa atau proses individu? Apa kriteria yang menentukan untuk mendirikan hukum ilmiah?

Sampai saat ini, belum ditemukan jawaban yang memuaskan untuk pertanyaan-pertanyaan ini. Jadi tidak hanya satu tetapi ada beberapa konsep "hukum". Dalam arti obyektif kata, "hukum" mengacu pada keteraturan yang ada dalam kenyataan, terlepas dari apakah kita menyadarinya atau tidak. Keteraturan obyektif seperti itu biasanya ditentukan "hukum alam". "Hukum kodrat adalah hubungan yang tidak berubah-ubah dan universal yang ada antara kondisi dan/atau proses nyata". Pernyataan Nomologis harus dibedakan dari hukum alam obyektif. Pernyataan seperti itu mengacu pada hukum alam dan berhubungan dengannya dengan cara yang kurang lebih tepat. Sering dikatakan secara metaforis bahwa pernyataan nomologis "mencerminkan", "mereproduksi", atau "menduplikasi" hukum obyektif.

Orang-orang telah menganggap adanya hukum alam berdasarkan pengalaman sehari-hari mereka itu pengulangan dan keteraturan ada di dunia: "karakteristik tertentu dari kejadian tertentu muncul selalu dan di mana-mana sehubungan dengan karakteristik tertentu lainnya". Perhatian khusus diberikan pada kasus-kasus di mana sekelompok karakteristik tertentu secara temporer mendahului kemunculan kelompok karakteristik lain. "Keadaan yang mendahului kejadian tertentu yang sering diamati (A), bisa biasanya dibagi menjadi dua kelompok - konstan dan variabel. Ketika ditemukan lebih lanjut bahwa gugus konstanta adalah selalu diikuti oleh A, kemudian seseorang dapat mendeklarasikan kelompok keadaan ini sebagai penyebab bersyarat A Bergandengan tangan dengan kesadaran hubungan khusus dan teratur antara fenomena sebagai abstraksi dari totalitasnya, di sana berkembang keyakinan akan hubungan yang diperlukan secara universal satu sama lain. Melampaui pengalaman, selanjutnya didalilkan

bahwa bahkan dalam kasus-kasus di mana penyebab dari fenomena tertentu yang spesifik belum diisolasi, penyebab seperti itu harus dapat dinyatakan .... Dengan menerapkan dalil ini, yang juga dapat disebut prinsip kausalitas, pengetahuan kita terus diperkuat lagi dengan terus mengenali penyebab bersyarat khusus. Dengan demikian, kami menunjuk sebagai hukum kodrat ... suatu keteraturan yang telah ditetapkan dengan kepastian yang memadai dalam perjalanan peristiwa, sejauh keteraturan ini tampaknya diperlukan dalam pengertian dalil yang disebutkan di atas".

Ilmu nomothetical berusaha menemukan sebanyak mungkin keteraturan ini. Tujuannya adalah untuk menemukan faktor (elemen atau proses) mana yang terkait dandicara apa, serta untuk menemukan apa yang terjadi dalam kondisi tertentu. Di penggunaan yang tepat, pernyataan yang menyatakan keteraturan seperti itu disebut "pernyataan nomologis" atau "hipotesis nomologis". Berbicara kurang tepat, mereka juga dapat dengan mudah disebut "hukum", sebagai singkatan dari "hukum ilmiah", meskipun yang kami maksud tidak hukum objektif itu sendiri, tetapi rekonstruksi konseptual, *Le.* gambar mental mereka.

SEBUAH hukum ilmiah dapat didefinisikan sebagai "hipotesis ilmiah yang dikonfirmasi yang menyatakan hubungan konstan antara dua atau lebih variabel yang masing-masing mewakili (setidaknya sebagian dan tidak langsung) properti dari sistem konkret". "Sistem" dalam pengertian ini mengacu pada sesuatu yang ada di dunia nyata. Konsep "variabel" digunakan untuk menekankan bahwa hukum ilmiah tidak mengungkapkan hubungan antara fakta individu, melainkan antara sub-elemen fakta yang dipilih. Dalam membangun hubungan ini, baik kompleksitas situasi dan proses individu di dunia nyata maupun individualitas elemen yang terlibat dalam hubungan tidak dipertimbangkan. Dibandingkan dengan cara hal-hal terkait di dunia nyata, hukum ilmiah menjelaskan umum yang disederhanakan atau diidealkan hubungan. Ini berlaku juga untuk semua sistem pernyataan dari tingkat yang lebih tinggi yang berisi pernyataan nomologis, yaitu untuk hierarki hipotesis dan teori.

Pernyataan nomologis berbeda dari pernyataan lain terutama melalui pernyataan itu umum karakter. Kata "umum" di kasus ini menandakan kebalikan

dari "tunggal", "individu", "tunggal", "khusus" atau "spesifik". Itu merujuk pada segala sesuatu yang berlaku untuk semua anggota kelas, apa kesamaan mereka atau bagaimana mereka mirip satu sama lain. Pernyataan nominal bersifat umum karena menyatakan satu dan hubungan yang sama antara bagian yang berubah atau dapat dipertukarkan (variabel). Kualitas umum ini berarti bahwa banyak hubungan tunggal atau individu adalah kasus khusus dari hubungan umum dan dapat dikelompokkan bersama di bawah hubungan ini. Ada sejumlah jenis, tingkatan, atau tingkat umum yang berbeda. Generalitas yang ketat berarti bahwa sebuah pernyataan valid tanpa pengecualian untuk semua kasus setiap saat.

Pernyataan nomologis yang bersifat sangat umum menyatakan bahwa tanpa kecuali fenomena empiris tertentu atau bagian tertentu dari fenomena empiris terhubung satu sama lain secara teratur. Lingkup validitas pernyataan semacam itu tidak terbatas. Ini berarti bahwa keteraturan ditempatkan untuk semua kasus kelas tertentu di semua tempat dan setiap saat. Hukum seperti itu disebut demikian "hukum universal" dan memiliki bentuk logis dari pernyataan bersyarat (universal) yang tidak terbatas secara spasial dan temporer: "jika demikian, maka dalam semua kasus dan setiap saat". Yang disebut hukum dasar fisika (misalnya hukum gravitasi) adalah dari jenis ini.

Pernyataan nomologis yang terkait dengan sejumlah kasus terbatas dalam lingkup realitas yang terbatas secara spasial atau temporer memiliki bentuk umum yang terbatas. Pernyataan ini, juga, mempertahankan sesuatu tentang semua elemen dari kelas tertentu (misalnya "di antara semua Orang-orang primitif, kejadian-kejadian penting memberikan kesempatan untuk upacara "). Pernyataan seperti itu mengikuti pola "jika demikian, maka selalu di tempat-tempat dan / atau tempat ini". ("Jika kejadian penting terjadi dalam kehidupan orang-orang yang termasuk dalam subkelompok masyarakat primitif, kemudian kejadian seperti itu selalu acara untuk upacara "). Inipernyataan nomologis terbatas regional dan / atau temporer tipikal untuk ilmu sosial. Bentuknya, bagaimanapun, dalam banyak kasus statistik dan jarang universal (misalnya "Dalampaling masyarakat primitif, kaum muda menjadi sasaran upacara pubertas sebagai permulaan menuju kedewasaan ").

Sebuah logika yang sama sekali berbeda berlaku untuk pernyataan nomologis yang mengklaim bahwa keteraturan terjadi dalam persentase kasus tertentu. Pernyataan seperti itu" hukum probabilistik "atau "hukum statistik". (Lebih tepatnya, mereka harus disebut "nomologis statistikpernyataan "). Hukum statistik mengungkapkan frekuensi relatif dari peristiwa atau fenomena tertentu dalam berbagai peristiwa atau fenomena. Hukum universal - sederhananya mempertahankan bahwa "semua objek dengan kualitasP. juga memiliki karakteristik Q. Hukum statistik, di sisi lain, mempertahankan bahwa persentase tertentu dari objek yang memiliki kualitas P juga memiliki karakteristik Q ". Ada pengecualian untuk hukum statistik," tetapi pengecualian ini mengemuka di a persentase kasus biasa ". Pernyataan tersebut mengikuti pola" jika demikian, maka selalu dalam persentase kasus tertentu ".

SEBUAH Hukum statistik tidak mengatakan apa-apa tentang elemen individu suatu kelas, tetapi selalu berlaku untuk kelas elemen individu. Ia menyatakan bahwa dalam populasi individu tertentu karakteristik tertentu terjadi dengan frekuensi tertentu (misalnya "tingkat residivisme untuk orang yang dihukum karena kejahatan adalah 95%"). Frekuensi relatif ini ditentukan matematis (atau statistik) kemungkinan. Probabilitas matematis adalah "rasio kasus dalam subkelompok dengan kasus dalam kelompok yang lebih tinggi" (atau, menggunakan contoh sebelumnya, "rasio pelanggar berulang dengan jumlah total orang yang dihukum karena kejahatan"). Sejauh hubungan numerik ini didasarkan pada sejumlah besar kasus, ini dapat berfungsi untuk membenarkan harapan bahwa dalam kondisi yang tidak berubah frekuensi relatif kasus subkelas dalam kaitannya dengan kasus kelas yang lebih tinggi akan tetap konstan. Meskipun pada prinsipnya tidak ada yang dapat diprediksi untuk peristiwa aktual tertentu berdasarkan hukum statistik, undang-undang tersebut memungkinkan untuk menetapkan keyakinan atau probabilitas epistemologis yang (dalam arti perkiraan) sesuai dengan frekuensi rata-rata kejadian untuk fenomena tertentu dalam jumlah total kasus.

Sampai saat ini, penggunaan hukum probabilistik diasumsikan hanya akan menjadi bantuan sementara sampai ditemukan hubungan nomologis yang

sebenarnya. Di sementara itu, bagaimanapun, itu telah menjadi jelas bahwa semua hukum alam mungkin harus dianggap sebagai, Undang-undang Statistik. Di dalam kasus apapun dapat diasumsikan dengan aman bahwa setidaknya hukum atau hubungan nomologis yang ditemukan dalam ilmu sosial bersifat statistik.

Ini berarti bahwa pernyataan nomologis dalam ilmu sosial pada dasarnya bersifat hipotetis (atau hanya benar secara kondisional). Derajat konfirmasi mereka (atau kemungkinan kebenarannya) bisa lebih besar atau lebih kecil. Mereka hanya valid sementara, dan dapat dikoreksi, ditambahkan ke, atau dibedakan seiring bertambahnya pengetahuan. Selain itu, penting bahwa karakteristik validitas umum - yang penting untuk hukum ilmiah atau pernyataan nomologis - ditafsirkan saat ini jauh lebih tidak ketat daripada masa lalu. Itu cukup untuk pernyataan nomologis menjadi valid secara umum di arasa hormat tertentu (yaitu dalam kaitannya dengan fenomena, kualitas, hubungan, variabel tertentu dan / atau area spasiotemporal tertentu) dan sampai tingkat tertentu (di antara kasus "kebanyakan" dan "selalu" atau "paling" dan "semua"). Akhirnya, karakteristik penting lainnya dari pernyataan nomologis adalah miliknya karakteristik sistemik: itu tidak dapat diisolasi tetapi harus menjadi bagian dari teori.

Kesimpulannya, pernyataan nomologis dapat dicirikan sebagai berikut: itu adalah pernyataan yang memiliki konten empiris atau hubungan dengan fakta dan "umumnya valid dalam hal tertentu (yaitu tidak berlaku untuk objek unik)", itu telah "dikonfirmasi secara memadai untuk waktu dan tempat tertentu dan termasuk dalam teori (terlepas dari apakah berkembang sepenuhnya atau tidak)".

Pencarian hukum alam atau hubungan nomologis berfungsi untuk memperluas pengetahuan kita tentang dunia. Itu lebih mudah untuk memahami kompleksitas hal dan peristiwa ketika kita terbiasa dengan hubungan yang terjadi berulang kali. Pernyataan nomologis berfungsi untuk menertibkan pengalaman kita tentang realitas. Kami membutuhkan mereka di atas segalanya, tidak hanya untuk menjelaskan peristiwa, tetapi juga untuk memprediksi yang akan datang. Tanpa pernyataan nomologis yang darinya mereka dapat diturunkan, baik penjelasan maupun prediksi tidak akan mungkin. Pernyataan nominal juga sangat diperlukan untuk memecahkan masalah teknis. Namun, mereka hanya dapat

digunakan untuk tujuan ini jika terkait dengan pernyataan nomologis lain dalam konteks teori.

Sebelum kita sekali lagi mengalihkan perhatian kita pada konsep teori yang digunakan dalam ilmu nomothetical, pertama-tama kita perlu mengatakan sesuatu tentang perbedaantingkat pernyataan nomologis.

Pada dasarnya, hukum ilmiah dapat memiliki tingkat keumuman yang rendah atau tinggi. Yang pertama sering disebut "hukum empiris" atau "generalisasi empiris"; yang terakhir "hukum teoretis". Mereka berbeda dalam derajat abstraksi dari fakta individu yang dapat diamati. Pernyataan nominal dengan urutan yang lebih rendah (yaitu pada tingkat abstraksi yang lebih rendah) mengungkapkan hubungan yang dipilih yang telah diamati dalam berbagai fenomena dan kemudian digeneralisasikan setelah dipastikan bahwa hubungan tersebut tidak terikat pada fenomena individu, tetapi berlaku untuk kategori fenomena tertentu. Hubungan sebenarnya dari hubungan yang dipilih ini dengan hubungan nomologis lainnya dalam bidang studi tertentu tetap terbuka dan seringkali sangat tidak jelas.

Pernyataan nominal dari urutan yang lebih tinggi (yaitu mereka yang berada pada tingkat abstraksi yang lebih tinggi) berurusan dengan hubungan yang ada antara hukum-hukum dari tingkat yang lebih rendah. Mereka mewakili hubungan yang teratur di antara hukum empiris tertentu. Untuk alasan itu mereka juga disebut "hukum teoritis", karena mereka berhubungan, bukan dengan fenomena yang dapat diamati, tetapi dengan hubungan dugaan. Hubungan ini diasumsikan mendasari fenomena yang dapat diamati dan diekspresikan melalui konsep teoritis, yaitu konsep yang hanya terkait secara tidak langsung dengan data pengamatan (misalnya "molekul" atau "disposisi psikis"). Hukum teoritis lebih sulit ditemukan daripada generalisasi empiris. Mereka tidak dapat diperoleh dengan menggeneralisasi kasus individu, melainkan dirumuskan sebagai hipotesis yang hanya dapat dikonfirmasi secara tidak langsung. Proses ini terdiri dari mendapatkan hukum empiris dari hipotesis dan mengujinya dengan observasi empiris. Dalam beberapa kasus, hukum empiris yang diturunkan ini dikenal dan dikonfirmasi dengan baik; di tempat lain mereka baru dan harus dikonfirmasi

melalui pengamatan baru. "Konfirmasi hukum turunan seperti itu memberikan konfirmasi tidak langsung untuk hukum teoritis".

Dalam ilmu nomothetical, teori ilmiah dalam arti kata yang sempit dipahami sebagai sistem pernyataan yang berisi pernyataan nomologis dari tingkat yang lebih tinggi. Secara sederhana, orang bisa mengatakan ituteori adalah sistem pernyataan nomologis. Idealnya, teori mewakili koneksi logis yang diperlukan untuk membenaran semua pernyataan dari cabang sains, di dalamnyasemua asumsi atau pengandaian diberikan secara lengkap dan hasil diperoleh secara deduktif. Sebuah teori, kemudian, terdiri dari pernyataan nomologis hipotetis tentang realitas yang validitasnya hanya dapat dikonfirmasi secara tidak langsung dan tidak lengkap. Untuk alasan itulah teori sering disebut sebagaisistem deduktif hipotetis. Teori tidak menggambarkan dunia seperti yang kita rasakan, melainkan pernyataan nomologis teoretis mereka berfungsi untuk menjelaskan fenomena yang diamati dengan menghubungkannya dengan (disimpulkan atau dibangun) fakta yang tidak dapat dilihat. POPPER telah membandingkan teori ilmiah dengan jaring "yang kami usir untuk menangkap apa yang kami sebut 'dunia': merasionalisasikannya, menjelaskan, dan menguasainya. Kami berusaha keras untuk membuat jaring menjadi semakin halus dan halus". Gambar ini menjelaskan bahwa dalam memperoleh pengetahuan kita memainkan peran aktif daripada pasif. Hubungan nomologis antara fenomena empiris tidak secara langsung dapat diakses oleh kita melalui persepsi atau intuisi akal sehat; sebaliknya, kita hanya dapat mendekati mereka secara tidak langsung dengan membuat asumsi tentang mereka (mis dengan merumuskan hipotesis) dan kemudian mengujinya dengan dunia nyata untuk melihat apakah hipotesis tersebut benar. Hipotesis nomologis yang telah terbukti andal kemudian digabungkan untuk membentuk sistem yang relatif rumit, yaitu hierarki hipotesis yang dibangun secara logis tentang bidang studi atau teori tertentu.

Sekarang saya Setelah menjelaskan apa yang dimaksud dengan teori ilmiah dalam ilmu nomothetical (atau teoritis) empiris, kita harus mengalihkan perhatian kita pada perbedaan penting antara penciptaan dan membenaran pengetahuan dan teori. saya kemudian akan membahas masalah bagaimana teori

didirikan dan akhirnya, akan memeriksa pertanyaan apakah ada perbedaan mendasar dalam sifat, tujuan dan pembenaran teori dalam ilmu alam, sosial dan budaya. Setelah pertanyaan awal ini diklarifikasi, saya akan membahas masalah khusus yang terlibat dalam membangun dan menerapkan teori dalam ilmu pendidikan.

### **TENTANG PERBEDAAN ANTARA MEMPRODUKSI DAN MENJUSTIFIKASI SISTEM PERNYATAAN ILMIAH**

Banyak kesalahpahaman yang mengganggu diskusi ilmiah (dan khususnya kontroversi atas karakter ilmiah pedagogik) dapat dengan mudah diselesaikan dengan membedakan antarproduksi hipotesis, pernyataan nomologis dan teori di satu sisi dan merekakeabsahan di sisi lain. Cara di mana pernyataan ilmiah tertentu didugaberasal adalah pertanyaan faktual yang ditangani oleh psikologi kognitif atau psikologi penelitian ilmiah. Disiplin ini memperlakukan proses psikis yang terlibat dalam perilaku pemecahan masalah, kondisi yang mengarah pada inspirasi kreatif dan fenomena serupa. Psikologi pemikiran dan tindakan ilmiah dengan demikian merupakan disiplin empiris, seperti juga historiografi sains dan sosiologi sains.

Pertanyaan tentang bagaimana pernyataan ilmiah bisa dibenarkan sangat berbeda. Dalam hal ini kami tidak peduli dengan bagaimana sebuah pernyataan berasal, tetapi dengan menguji pengetahuan yang diklaim sesuai dengan norma atau aturan yang ditetapkan (metode ilmiah) dan penerimaan atau penolakannya. Disiplin yang berhubungan dengan metode pengujian pernyataan ilmiah disebut epistemologi atau filsafat kognisi ilmiah. Kadang-kadang juga disebut "logika sains", karena berkaitan dengan penerapan logika formal. Epistemologi secara alami juga memperhitungkan teknik yang sebenarnya digunakan dalam memperoleh pengetahuan ilmiah, tetapi pada dasarnya ini adalah disiplin filosofis normatif daripada disiplin empiris.

Dua area masalah yang disebutkan di atas biasanya disebut dengan istilah konteks penemuan dan konteks pembenaran. Untuk menghindari kontroversi yang tidak perlu, sangat penting untuk membedakan dengan jelas pertanyaan tentang penemuan fakta atau derivasi, asal atau asal pernyataan dari pertanyaan tentang pembenaran, konfirmasi atau validasinya. Perbedaan ini perlu, terutama karena penjelasan tentang bagaimana pernyataan atau hipotesis umum dipahami tidak menjamin bahwa pernyataan itu benar. Baik asal-usul pernyataan dalam wawasan akal sehat langsung (intuisi) maupun dalam pengamatan fakta tidak dapat menjamin kebenaran. Konstruktivisme atau teorisme modern, yang bertentangan dengan epistemologi klasik rasionalisme dan empirisme, mengasumsikan bahwa tidak ada sumber pengetahuan yang dapat diandalkan dan tidak diragukan lagi. Pengetahuan kita terdiri dari dugaan teoritis yang validitasnya ditentukan, bukan oleh asalnya,

Oleh karena itu, toleransi yang paling mungkin disarankan dalam konteks penemuan, sedangkan sikap kritis sepenuhnya berguna dalam konteks pembenaran. Dalam ilmu pendidikan, juga, setiap cara yang mungkin untuk memperoleh wawasan diperbolehkan. Proses yang disebut "pemahaman simpatik" ("Verstehen") atau persepsi fenomenologis tentang "esensi" ("Wesensschau") sama sahnya dengan observasi, generalisasi induktif, perbandingan atau refleksi interpretatif atas pengetahuan yang diturunkan. Intuisi, imajinasi, dan wawasan kreatif semuanya dapat memainkan peran dalam mengungkap kemungkinan hubungan. Namun, dalam sains, wawasan kreatif semacam itu tidak muncul tanpa persiapan sebelumnya. Biasanya, mereka datang hanya kepada mereka yang benar-benar paham dengan bidang masalah dan informasi relevan yang tersedia. Tetapi apakah hasil refleksi yang telaten atau inspirasi tiba-tiba, pernyataan ilmiah pada awalnya hanya dipandang sebagai anggapan (hipotesis) yang kebenarannya harus diuji. Cara pernyataan berasal tidak ada hubungannya dengan validitasnya.

Kebingungan sering muncul di sini karena penggunaan kata "metode" yang tidak tepat. Jika "metode" secara sederhana diartikan sebagai "cara berproses dalam bidang tertentu", dua hal yang sangat berbeda dicakup oleh konsep luas ini: di satu sisi prosedur yang digunakan dalam penghamilan pernyataan (hipotesis,

teori), yang aturan umum tidak dapat ditetapkan, dan di sisi lain prosedur logis-empiris terlibat dalam pengujian pernyataan. Untuk alasan ini, lebih disarankan untuk membedakan secara tepat antara proses penemuan dan metode pengujian. Yang terakhir inilah yang sangat penting dalam menetapkan nilai kebenaran pernyataan ilmiah. Dalam pengertian kedua ini, yang hanya relevan dengan logika sains, "metode" berarti cara "di mana validitas suatu klaim akan ditetapkan; metode ini menyediakan sarana untuk memastikan apakah suatu klaim itu benar".

Jika kita harus mendukung kebebasan tak terbatas dalam memilih sumber atau dalam cara yang digunakan untuk merumuskan hipotesis, lalu kita harus mempertimbangkan. Akan bahwa pengetahuan yang kita peroleh juga mengandung kesalahan, tipu daya, dan prasangka. Banyak dari pengetahuan kita adalah hasil dari tebakan belaka. Secara umum, hanya ada satu cara yang berguna untuk menemukan dan menghilangkan kesalahan, yaitu pengujian intersubjektif atau "kendali rasional timbal balik melalui diskusi kritis". Jadi pernyataan-pernyataan yang dirahasiakan dari pemeriksaan publik karena para pendukungnya menyatakan bahwa mereka atau rekan-rekan yang berpikiran sama telah memahami kebenaran mereka tidak pada tempatnya dalam wacana ilmiah.

Sebuah konsep metode yang tidak jelas dan kurangnya perbedaan yang jelas antara konteks penemuan dan konteks pembenaran memainkan peran sentral dalam perlawanan terhadap dalil pengujian intersubjektif dengan kemungkinan inheren untuk menyangkal pernyataan. Dalam bidang pedagogik, hal ini dapat dengan mudah ditunjukkan, dengan menggunakan contoh yang disebut "pedagogik hermeneutis" (bahasa Jerman: "geisteswissenschaftliche Padagogik"). Penganut bentuk pedagogik ini menganggap "kognisi hermeneutik" sebagai "pemahaman simpatik" (Verstehen), memandangnya sebagai proses yang identik. "Pemahaman simpatik" dideskripsikan sebagai "pemahaman batin atas konstruksi yang diciptakan oleh manusia, objektivasi pikiran manusia - atau ekspresi" dari "pencapaian kreatif kehidupan". Sebagai adalah kasus dengan apa yang disebut konsep "alami" dari "pengalaman", kesan tercipta bahwa "pemahaman batin" ini bisa sekaligus merupakan prosedur penemuandan konfirmasi yang cukup dari

klaim kebenaran untuk fakta-fakta yang "dipahami secara batin" atau "dipahami secara simpatik".

Itu Tidak diragukan lagi benar bahwa dalam ilmu sosial dan humaniora, proses "pemahaman simpatik" sangat diperlukan untuk memahami makna yang seharusnya dari tindakan manusia dan objek budaya. Namun, ini tidak berarti bahwa pengujian intersubjektif berikutnya dari klaim yang dihasilkan dari "pemahaman simpatik" berlebihan. Siapapun yang menggunakan metode "pemahaman simpatik" bisa berbuat salah; mereka juga dapat salah menafsirkan hal-hal yang mereka klaim sebagai pemahaman mereka. Proses memahami makna suatu tindakan atau objektivasi psikis lainnya "selalu menghasilkan interpretatifhipotesa yang diadopsi untuk tujuan interpretasi, yang pada prinsipnya selalumembutuhkan empiris verifikasi". Oleh karena itu, tidak sesuai dengan aturan metode ilmiah untuk menahan pernyataan tertentu dari pengujian independen dengan mengklaimnya. Itu telah dicapai melalui "pemahaman simpatik", "empati" atau "intuisi". "Kemauan terhadap objektivitas pemahaman" subjektif (yang dapat diklaim oleh siapa pun) tidak terbukti berguna dalam membedakan pernyataan yang benar dari yang salah. Kami tidak memiliki "pengetahuan" sampai telah ditentukan bahwa pernyataan itu benar. "Sebagai selama tidaktahu apakah suatu klaim benar, itu tidak mewakili pengetahuan, bahkan jika itu benar ". Oleh karena itu "pemahaman simpatik "dan setiap jenis" pengalaman "subjektif lainnya hanya memiliki nilai heuristik. Mereka adalah proses psikis yang dapat mengarah pada penciptaan atau formulasi hipotesis. Apakah hipotesis yang diperoleh dengan cara ini benar hanya dapat dipastikan dengan pengujian logis dan empiris tambahan.

### **MENGUJI, MENYESUAIKAN DAN MENOLAK HIPOTESIS DAN TEORI**

Tujuan teori ilmiah adalah untuk memaksimalkan pemahaman kita tentang dunia. Pernyataan nomologis dapat digunakan untuk menjelaskan peristiwa, dan dalam keadaan tertentu mungkin memiliki nilai prediksi. Teori hanya dapat

memenuhi tujuannya jika benar atau paling tidak mendekati kebenaran. Maka timbul pertanyaan tentang bagaimana membuktikan validitas suatu teori dan elemen terpentingnya, hipotesis nomologis.

Pengujian hipotesis nomologis dilakukan melalui prosedur logis dan empiris. Di hal yang murni logis aspek masalah, pertama-tama perlu diperiksakontradiksi antara pernyataan yang diuji dan pernyataan nomologis lainnya dalam teori. Konsistensi logis adalah suatu keharusan, tetapi bukan kondisi yang cukup bagi hipotesis nomologis untuk dipandang sebagai terbukti secara ilmiah. Hanya dalam ilmu formal logika dan matematika konsistensi logis merupakan kondisi kebenaran yang cukup. Ilmu empiris, bagaimanapun, membuat pernyataan tentang realitas. Pernyataan mereka tidak hanya harus valid secara logis, tetapi juga secara empiris diverifikasi. Hipotesis ilmiah hanya dapat dianggap valid jika terdapat kesepakatan yang cukup antara isinya dan pernyataan deskriptif berdasarkan data observasi. Dalam teori ilmiah, pernyataan semacam itu biasa disebut "pernyataan dasar", karena merupakan dasar empiris untuk menguji hipotesis dan teori nomologis.

Sementara para ilmuwan yang berpraktik dan filsuf sains sepakat tentang penggunaan konsistensi logis sebagai pengujian hipotesis dan teori nomologis, terdapat ketidaksepakatan yang luas mengenai kondisi validitas empiris. Itu di sini tidak mungkin atau mutlak diperlukan untuk membahas semua pro dan kontra dari pertanyaan ini. Untuk tujuan kita, cukup memperhatikan dua masalah: masalah induksi dan hubungan antara teori dan pengalaman.

Syarat "induksi" bisa berarti dua hal. Pertama, ini bisa merujuk ke prosedur untuk menemukan hipotesis nomologis; kedua, prosedur untuk pengujian hipotesis seperti itu. Namun, seringkali dipertahankan bahwa induksi adalah satu prosedur yang mencakup kedua tugas tersebut. Dengan cara ini, JOHN STUART MILL mendefinisikan induksi sebagai "operasi untuk menemukan dan membuktikan proposisi umum". Itu di sini tidak perlu berurusan dengan dugaan kesesuaian induksi sebagai prosedur untuk menemukan hipotesis, karena dalam konteks ini kami hanya mementingkan prosedur yang terlibat dalam pengujian hipotesis. Dalam pengertian kedua, induksi didefinisikan sebagai prosedur "yang

dengannya kita menyimpulkan bahwa apa yang kita ketahui benar dalam kasus atau kasus tertentu, akan benar dalam semua kasus yang menyerupai yang pertama dalam hal tertentu yang dapat dialihkan. Dengan kata lain, induksi adalah proses dimana kita menyimpulkan bahwa apa yang benar untuk seluruh kelas, atau apa yang benar pada waktu tertentu akan benar dalam keadaan yang sama setiap saat".

Itu masalah induksi hasil karena dalam hipotesis nomologis lebih banyak yang diklaim daripada yang dapat diketahui melalui observasi sederhana. Tegasnya, satu-satunya hal yang dapat kita pahami dengan mengamati kenyataan adalah fakta individu. Kami hanya dapat memastikan sejumlah terbatas dari fakta-fakta ini, yang dengan sendirinya selalu merupakan entitas historis yang muncul pada spatio-temporallocations tertentu. Itu dimungkinkan untuk membandingkan dan mengamati kesepakatan dan perbedaan antara sejumlah fakta dan mengamati fenomena dalam kondisi yang berbeda-beda dengan harapan menemukan keteraturan yang dalam keadaan tertentu akan selalu muncul. Karena data observasi ini berhubungan dengan kasus individu yang terbatas pada titik-titik tertentu dalam ruang-waktu, mereka disebut "pernyataan tunggal", "pernyataan khusus" atau "pernyataan di sini dan sekarang". Hipotesis nominal sebaliknya disebut sebagai "pernyataan universal": dianggap valid untuk setiap (atau sembarang) titik dalam ruangwaktu. Masalah induksi adalah apakah secara logis dibenarkan untuk menerapkan kesimpulan yang diperoleh dari pernyataan tunggal (yang menggambarkan data observasi) ke yang universal.

Jadi pertanyaannya adalah apakah sebuah fakta yang telah dipastikan dalam sejumlah kasus tertentu dapat digeneralisasikan. Berdasarkan sifat psikis kita, kita cenderung berasumsi bahwa keteraturan yang telah kita amati akan selalu terjadi dalam keadaan yang sama. Namun secara logis, tidak ada pembenaran untuk asumsi ini, karena tidak mungkin untuk menyimpulkan kasus baru yang tidak diketahui dari kasus yang diketahui sebelumnya. Tidak ada prosedur induktif yang melaluinya pernyataan universal dapat diturunkan dari pernyataan tunggal. Oleh karena itu, hipotesis nomologis universal tidak dapat

dibuktikan dalam arti kata yang ketat terlepas dari berapa banyak pernyataan dasar pendukung (pernyataan berdasarkan pengamatan atau persepsi) yang ditemukan.

Yang sebenarnya terjadi dalam prosedur induktif adalah ekstrapolasi, yaitu perluasan lingkup validitas pernyataan di luar kasus yang diamati untuk mencakup jumlah kasus yang tidak terbatas. Itu diasumsikan bahwa keteraturan yang diamati dalam beberapa kasus juga akan ditemukan dalam semua kasus lainnya. Ini menambah kualitas yang sama sekali baru pada kasus yang sudah ada. Misalnya, hanya pernyataan yang memiliki struktur logis berikut yang dapat divalidasi: "Setiap peristiwa telah terjadi di masa lalu, acara q juga terjadi ". Dalam induksi, bagaimanapun, klaim dibuat bahwa " jika peristiwa diberikan, lalu acara q akan dalam setiap kasus juga muncul ". Diasumsikan " bahwa kasus dari kelas yang sama terus terjadi dan bahwa hubungan yang telah terbukti konstan di antara kasus yang sudah mapan tetap sama ". Asumsi seperti itu tidak dapat diturunkan dari keteraturan yang sudah mapan, juga tidak dapat divalidasi oleh satu orang. Ada pengandaian keabsahan dalam asumsi bahwa peristiwa yang sama akan selalu terjadi dalam kondisi yang sama. "Asumsi ini saja yang mengarah melampaui kasus-kasus historis yang dikonfirmasi dan menghasilkan sebuah keabsahan universal yang tidak dibatasi ”.

Jadi, jika dilihat lebih dekat, apa yang disebut metode induktif mengungkapkan dirinya menjadi deduktif, berdasarkan argumentasi berikut: dalam keadaan yang sama, hal yang sama akan selalu terjadi; di bawah kondisi Sebuah, b, C dan d hubungan R selalu muncul; jadi dalam kondisi ini hubungan ini akan selalu muncul: ini adalah keteraturan nomologis Premis utama universal yang menyatakan bahwa peristiwa yang sama akan terjadi dalam kondisi yang sama tidak dapat dibuktikan secara logis, tetapi dapat dilihat sebagai "postulat perjuangan kita untuk pengetahuan" yang penerimaannya didasarkan pada keputusan yang disengaja. Premis utama universal ini sendiri merupakan produk ekstrapolasi dan merepresentasikan hipotesis yang merupakan kebutuhan mutlak untuk memahami realitas, karena tanpa itu penjelasan atau prediksi tidak akan mungkin dilakukan.

Dengan demikian, dalam proses induktif terjadi hal-hal berikut ini. Premis utama universal yang menyatakan keberadaan keteraturan nomologis di dunia dianggap sebagai hipotesis umum. Sejauh mungkin, premis minor tertentu didefinisikan sedemikian rupa sehingga sesuai dengan semua hasil empiris yang diamati hingga saat perumusannya. Kesimpulan tidak lebih dari yang terkandung dalam premis minor tertentu.

Jadi kita dapat melihat bahwa pernyataan universal yang diturunkan dengan cara ini tidak selalu benar. Mereka hanyalah hipotesis yang harus dibuang ketika fakta yang baru diamati bertentangan dengan mereka. Jika hasil observasi tidak sesuai dengan hipotesis nomologis, salah satu premisnya pasti salah. "Kesepakatan penuh antara hipotesis dengan fakta tidak pernah dapat membuktikan hipotesis benar dalam semua kasus, tetapi paling banter dapat membuktikannya. tunggal kasus di mana A bukan B bertentangan dengan pernyataan yang menyatakan bahwa semua A adalah B; di sisi lain, 1000 kasus di mana A memiliki predikat B tidak cukup untuk membuktikan pernyataan: tidak mungkin bahwa seorang SEBUAH bukan B "ss.

Dari pertimbangan logis ini dapat disimpulkan bahwa hipotesis nomologis universal dan teori yang dibangun di atasnya tidak pernah dapat secara definitif terbukti benar (Diverifikasi). Mereka bisa, Namun, dibantah atau dipalsukan dengan menetapkan kontradiksi antara kesimpulan yang diambil dari mereka dan data observasi yang dikonfirmasi. KARL POPPER berusaha, dalam teorinya tentang metodologi untuk ilmu empiris, untuk menggunakan wawasan ini, yang pertama kali diperkenalkan ke dalam logika oleh DAVID HUME. POPPER menekankan bahwa hipotesis dan teori nomologis hanya dapat diuji dalam arti negatif, yaitu dengan mencoba menyanggah atau menyanggahnya. Dengan demikian, metode umum ilmu empiris tidak terdiri dari membuktikan apa yang benar, melainkan dalam menghilangkan apa yang salah. POPPER karena itu menyebut ini sebagai "metode pemalsuan.

POPPER berpendapat bahwa kemajuan dalam perolehan pengetahuan ilmiah dicapai melalui upaya mengatasi kesalahan dan konsepsi yang tidak memadai melalui pengujian kritis. Upaya untuk menyangkal hipotesis nomologis

menunjukkan apakah mereka berdiri atau tidak untuk pemeriksaan lebih dekat. Semakin ketat pengujian yang dimiliki suatu hipotesis, semakin tinggi tingkat konfirmasinya. Jadi prosedur pengujian yang diusulkan terdiri dari upaya untuk menyangkal hipotesis dan teori.

Dasar logis untuk aturan metodologis ini bertumpu pada kemampuan untuk mengubah pernyataan nomologis universal sebagai pernyataan "tidak ada". Contoh berikut sering digunakan untuk mendemonstrasikan hal ini: isi dari proposisi universal "semua angsa putih" dan juga diekspresikan dalam pernyataan "tidak ada angsa hitam". Jika seekor angsa hitam memang diamati pada suatu waktu atau tempat, ini dapat dirumuskan dalam proposisi eksistensial tunggal atau dalam pernyataan "ada-ada" ("ada angsa hitam di tempatp pada waktu t" = dasar pernyataan) yang menyangkal atau memalsukan pernyataan umum "tidak ada". Proposisi universal tentu saja tidak pernah dapat diturunkan dari proposisi tunggal, tetapi merekabisabertentangan dengan mereka. "Akibatnya adalah mungkin melalui kesimpulan deduktif murni ... untuk berdebat dari kebenaran pernyataan tunggal ke kepalsuan pernyataan universal.

Ini benar secara logis, tetapi tidak mengikuti dari hubungan logis ini bahwa pemalsuan adalah prosedur yang berguna untuk menguji hipotesis dan teori. Pemalsuan bukanlah prosedur yang berguna karena alasan sederhana bahwa hipotesis nomologis statistik tidak dapat dipalsukan. Bahwa kepalsuan hipotesis dapat disimpulkan dari kurangnya kesepakatan dengan data observasi hanya berlaku untuk hipotesis nomologis universal. Sebaliknya, jika hipotesis statistik ditolak karena data observasi tertentu tidak sesuai dengan hipotesis tersebut, maka akan ada risiko penolakan hipotesis yang benar. Karena kesulitan ini, STEGMULLER merekomendasikan untuk memperluas konsep sanggahan empiris atau pemalsuan "penolakan yang wajar". Perbedaan yang menentukan terdiri dari fakta bahwa sanggahan mewakili sesuatu yang final, sedangkan penolakan yang wajar tidak ". Sebuah penolakan awal hipotesis statistik dapat ditarik kembali jika hasil pengamatan baru mendukung penilaian ulang.

Konsep penolakan yang wajar mengungkapkan sudut pandang metodologis yang lebih sesuai dengan prosedur ilmiah aktual daripada konsep

pemalsuan. Istilah terakhir diperkenalkan oleh POPPER untuk memerangi ilusi yang disebarluaskan oleh empirisme naif bahwa pengetahuan hukum ilmiah yang andal dapat diperoleh dengan menggunakan metode induktif. "Pemalsuan" berfungsi sebagai konsep tandingan untuk "verifikasi" dan membantu untuk menekankan bahwa hipotesis dan teori tidak pernah dapat diverifikasi secara lengkap dan definitif, tetapi paling baik kadang-kadang dapat dipalsukan. Sejak saat itu, wawasan logis ini telah diterima dengan suara bulat. Untuk alasan itu juga telah disarankan bahwa konsep verifikasi yang menyesatkan harus diganti dengan konsep yang jauh lebih tidak menuntut konfirmasi. Namun, dengan benar menunjukkan bahwa tidak ada prosedur pengujian induktif, tetapi hanya pengujian deduktif tidak membuat sanggahan pernyataan yang terbaik, atau bahkan satu-satunya metode pengujian yang dapat diterima: Sama validnya adalah upaya untuk mengkonfirmasi hipotesis dan teori nomologis.

Dalam praktik penelitian yang sebenarnya, hipotesis nomologis sama sekali tidak ditolak jika kesimpulan yang diambil darinya tidak sesuai dengan hasil observasi yang relevan. Sebaliknya, pengamatan diulangi jika memungkinkan. Jika kesimpulan yang diperoleh dari suatu hipotesis yang diberikan berulang kali tidak sesuai dengan hasil observasi empiris, hipotesis tidak akan sepenuhnya ditolak, tetapi upaya pertama-tama akan dilakukan untuk merevisinya agar lebih sesuai dengan fakta (atau, lebih tepatnya, pernyataan dasar yang mendeskripsikan fakta). Kontradiksi antara hipotesis dan pernyataan dasar bertindak sebagai insentif untuk lebih tepat mendefinisikan hipotesis, untuk menarik kondisi yang sebelumnya diabaikan dan jika perlu untuk mengurangi bidang aplikasi hipotesis. Hanya setelah upaya untuk memperbaiki hipotesis asli ini gagal barulah tampaknya masuk akal untuk membuangnya.

Seperti yang telah kita lihat dengan masalah induksi, tidak ada hubungan langsung antara realitas yang diperlakukan oleh sains dan hipotesis dan teori nomologis yang menjelaskan realitas ini. Itu hubungan antara teori dan pengalaman tidak langsung. Sebuah teori empiris adalah konstruksi, ciptaan intelek yang mengklaim lebih dari yang dapat dipastikan dengan observasi. Namun, pada saat yang sama, itu harus divalidasi dengan terus-menerus

memeriksanya terhadap hasil pengamatan. Hanya dengan merujuk kembali ke pernyataan perseptual, perangkat kesewenang-wenangan teoretis dapat dihindari. Di Metodologi yang lebih baru (berbeda dengan empirisme naif) observasi memiliki fungsi yang sama sekali berbeda. Sedangkan dalam konteks penemuan terus dipandang sebagai salah satu dari beberapa sumber inspirasi dan hipotesis, dalam konteks validasi tidak lagi diterima sebagai landasan pengetahuan, melainkan hanya sebagai alat bantu untuk menguji hipotesis. Pengamatan digunakan untuk memeriksa apakah konstruksi teoritis sesuai dengan kenyataan.

Seseorang dapat memperjelas struktur teori ilmiah dan peran yang dimainkan pengalaman di dalamnya dengan membedakan secara skematis antara dua tahap penelitian: generalisasi empiris dan pembangunan teori. Pada tahap pertama peneliti telah melampaui data observasi, karena dalam merumuskan hipotesis, semua pengetahuan faktual yang dapat diakses biasanya diperhitungkan. Namun, konfirmasi atau penolakan hipotesis individu didasarkan pada pengamatan sistematis, bentuk yang paling produktif adalah eksperimen. Konsep-konsep yang digunakan dalam tahap ini terutama berasal dari dunia pengalaman, yaitu mereka memasukkan fenomena yang dapat dilihat dalam isinya atau setidaknya dapat dengan mudah ditelusuri kembali ke fenomena tersebut. Di Tahap pembangunan teori sejumlah besar hipotesis di berbagai tingkat abstraksi digabungkan untuk membentuk sistem deduktif. Di konsep sistem seperti itu digunakan yang hanya berhubungan secara tidak langsung dengan realitas yang dapat diamati. Teori dapat dibandingkan dengan "jaringan tiga dimensi yang kompleks" yang naik di atas tingkat pengalaman empiris "dan berlabuh di tingkat ini hanya pada titik terendahnya. Titik simpul dalam jaringan yang terletak di atas tingkat ini mewakili konsep teoretis yang, melalui hipotesis dan definisi, sangat longgar dan tidak langsung terkait dengan fenomena yang dapat dialami secara langsung ". Di Bagaimanapun, hubungan dengan realitas yang dapat diamati ini harus cukup dipertahankan sehingga teori tersebut dapat digunakan untuk penjelasan dan prediksi.

Dengan demikian, sains tidak memiliki dasar empiris yang mutlak pasti. Untuk menggunakan salah satu metafora POPPER, "sains tidak bertumpu pada dasar batu. Struktur berani teorinya naik, seolah-olah, di atas rawa. Itu seperti bangunan yang didirikan di atas tumpukan. Tumpukan didorong turun dari atas ke dalam rawa, tetapi tidak turun ke dasar alam atau 'yang diberikan'; dan ketika kita menghentikan upaya kita untuk mendorong tumpukan kita ke lapisan yang lebih dalam, itu bukan karena kita telah mencapai tempat yang kokoh. Kami hanya berhenti ketika kami merasa puas bahwa mereka cukup kuat untuk membawa struktur, setidaknya untuk saat ini".

Menurut pandangan ini, teori (dalam arti luas kata) lebih diutamakan daripada data observasi. Tentu saja ini tidak menyangkal bahwa kita mulai dengan pengalaman sebelumnya dan membuat hipotesis berdasarkan apa yang telah kita terima sebagai diberikan melalui observasi. Yang dimaksud adalah bahwa ketentuan teoritis (Le. Pernyataan umum atau hipotesis nomologis) diperlukan untuk membuat urutan nomologis dari data empiris. Apakah urutan ini membuktikan dirinya valid diuji baik secara logis dan empiris: secara logis dengan memeriksa konsistensi dan penurunan timbal balik dari pernyataan teori, dan secara empiris dengan membandingkan kesimpulan yang berasal dari teori dengan pengamatan kejadian aktual di dunia pengalaman.

Validitas pengetahuan ilmiah tidak dapat ditetapkan atas dasar pernyataan tunggal, melainkan melalui "logika luaskoneksi pernyataan tentang fakta yang dirasakan dan disimpulkan serta tentang hukum". Lebih penting daripada validitas satu argumen adalah bahwa adasistem dari pernyataan nomologis berbeda yang saling mendukung satu sama lain, bahkan jika beberapa dikonfirmasi lebih baik daripada yang lain. PEIRCE dengan bijak berkomentar bahwa "penalaran ilmiah tidak boleh membentuk rantai yang tidak lebih kuat dari mata rantai terlemahnya, tetapi sebuah kabel yang seratnya mungkin sangat tipis, asalkan jumlahnya cukup banyak dan terhubung erat".

## HUKUM DAN TEORI DALAM ILMU SOSIAL

Seperti yang telah kita lihat, teori ilmiah dalam arti kata yang sempit dipahami sebagai sistem pernyataan nomologis hipotetis-deduktif. Saat ini, hampir semua teori yang sesuai dengan konsep ini ditemukan dalam ilmu pengetahuan alam. Dalam ilmu sosial (terlepas dari kasus khusus teori ekonomi) kita "hanya menemukan program dan langkah pertama dalam perumusan teori", tetapi tidak sistem deduktif yang sebanding dengan teori ilmu alam. Dominan adalah sistem pernyataan deskriptif yang berhubungan dengan fenomena sosial tertentu dalam situasi sejarah tertentu, sedangkan sebaliknya terdapat kekurangan pernyataan nomologis universal yang dapat digunakan untuk penjelasan dan prediksi. Sejauh keberadaannya, pernyataan nomologis hanyalah generalisasi empiris yang bersifat statistik. Tidak ada pernyataan nomologis dari urutan yang lebih tinggi yang akan cocok untuk mensistematisasikan sejumlah besar pernyataan nomologis yang ada dari urutan yang lebih rendah. Mayoritas generalisasi ini hanya berlaku untuk kondisi sosial budaya tertentu. Beberapa pernyataan yang diklaim berlaku untuk semua orang di setiap waktu dan tempat hanya memiliki sedikit konten dan jarang mengungkapkan lebih dari pengetahuan sehari-hari yang umum. Perhatikan satu contoh saja: "Semakin sering aktivitas seseorang dihargai, semakin besar kemungkinan dia untuk melakukan aktivitas tersebut".

Dalam menghadapi kesulitan-kesulitan ini muncul pertanyaan apakah jenis pernyataan dan teori nomologis yang digunakan dalam ilmu pengetahuan alam dapat direalisasikan dalam ilmu sosial. Apakah ideal teori sama untuk semua ilmu nomologi, generalisasi atau teoritis? Mengapa begitu sedikit teori dalam humaniora dan ilmu sosial yang dikonstruksi sebagai teori nomologis?

Bidang studi ilmu-ilmu sosial tidak diragukan lagi berbeda dengan bidang ilmu pengetahuan alam. Perbedaan mendasar adalah bahwa ilmuwan sosial tidak hanya berurusan dengan benda mati dan hidup, tetapi juga dengan orang yang berpikir, berharap dan bertindak dalam situasi tertentu dan dengan karya mereka. Dalam bidang studi ini fenomena seperti niat, tujuan, norma sosial, aturan dan

institusi memainkan peran sentral. Seiring dengan kondisi alam tempat bergantung semua organisme yang berkembang pesat, itu terutama fenomena psikis dan sosial-budaya yang menentukan perilaku manusia.

Penentu internal perilaku seperti pikiran, sikap, perasaan, dan tindakan kemauan (niat, tujuan) sudah banyak, beragam dan dapat diubah dalam kasus satu individu dan terlebih lagi dengan sejumlah besar orang. Norma sosial (resep, aturan, klaim yang seharusnya) sebagai penentu perilaku eksternal juga berbeda dari satu kelompok ke kelompok lain dan berubah dalam perjalanan waktu. Perilaku manusia dengan demikian ditentukan oleh interaksi banyak faktor variabel yang lebih banyak atau lebih sedikit yang hanya dapat diamati sebagian sehingga hanya dapat disimpulkan atau diasumsikan. Sangat sulit dan dalam kebanyakan kasus tidak mungkin untuk mengisolasi faktor individu dari jaringan kondisi yang kompleks ini untuk mempelajari efeknya secara eksperimental.

Karakter khusus dari mata pelajaran ilmu sosial membuatnya tidak dapat dihindari bahwa ilmu sosial akan menghadapi kesulitan yang lebih besar dalam memperoleh pengetahuan nomologis daripada ilmu alam. Seperti yang telah ditunjukkan, di antara yang paling penting adalah masalah-masalah berikut: ketidakmungkinan mengamati kehidupan batin orang lain dan bersamaan kebutuhan interpretasi dengan banyaknya kemungkinan kesalahan, yang hebat kompleksitas konteks psikis, sosial dan budaya, itu keunikan situasi, itu variabilitas kepribadian, kelompok, lembaga dan norma serta kondisi dan keterkaitannya. Marilah kita memeriksa kesulitan-kesulitan ini dan menentukan apakah kesulitan-kesulitan itu begitu tidak dapat diatasi sehingga kita dapat menganggap pencarian hukum perilaku manusia sebagai upaya yang sia-sia.

Kesulitan pertama yang disebutkan di atas terletak pada ketidakmungkinan mengamati keadaan psikis dan proses yang bertindak sebagai penentu internal perilaku. Hanya perilaku eksternal orang lain yang dapat diamati, dan itu tidak secara langsung terbukti kompleks kondisi apa yang mendasari perilaku ini. Jadi hanya secara tidak langsung melalui interpretasi kita dapat mencoba untuk memperoleh pengetahuan tentang faktor penentu batin dari perilaku. Untuk ini diperlukan sistem hipotesis tentang fenomena mental dan hubungan sebab akibat.

Sayangnya, sistem seperti itu sendiri sebagian didasarkan pada interpretasi dan hanya dapat dikonfirmasi secara empiris sampai batas tertentu. Namun demikian, tidak hanya satu sistem hipotesis, tetapi juga variasi, di mana asumsi yang berbeda diekspresikan oleh konsep yang berbeda. Ini pada gilirannya sebagian saling melengkapi dan sebagian bertentangan satu sama lain. Sebagai contoh, seseorang dapat mengambil perbedaan antara konsep behavioristik, fenomenologis, dan psikoanalisis dari realitas psikis.

Kemungkinan kesalahan yang tinggi tidak dapat dihindari dalam penafsiran perilaku manusia. Hasil interpretasi hanya berlaku sementara dan kemudian hanya dalam hal tertentu. Tidak hanya data pengamatan baru, tetapi juga sudut pandang yang berbeda dapat memberikan hasil yang sama sekali berbeda. Manusia terbuka, bisa berubah, dan pengalamannya dikondisikan oleh kekuatan bawah sadar. Konsekuensinya, interpretasi psikologis adalah "selalu interpretasi dari yang tidak diketahui, yang laten, yang tersembunyi, dan hal-hal yang pada dasarnya tidak terbatas". Seseorang bahkan dapat mengatakan bahwa "pernyataan psikologis" harus selalu dipahami "secara dialektis": "Segala sesuatu yang saya ketahui tentang seseorang harus secara bersamaan dipertanyakan".

Ini berlaku tidak hanya untuk individu, tetapi juga untuk interpretasi perilaku kelompok. Pikirkan tentang interpretasi yang sangat berbeda dari perilaku protes di kalangan anak muda. Bergantung pada kerangka interpretatif yang diterapkan, protes dapat dilihat sebagai reaksi terhadap kebebasan yang terlalu banyak atau terlalu sedikit, tuntutan pencapaian yang terlalu banyak atau terlalu sedikit, ketegasan atau sikap mengumbar yang ditunjukkan oleh figur otoritas, sebagai keinginan untuk kebebasan lebih atau keinginan bawah sadar untuk integrasi sosial. Seperti yang tercermin dalam literatur ilmu sosial, seringkali ada kesewenang-wenangan tertentu dalam penafsiran fenomena sosial, dan hal ini dapat menimbulkan keraguan pada kemampuan kita untuk mendapatkan informasi nomologis yang diperlukan untuk membuat penjelasan yang dapat diandalkan atau bahkan prediksi.

Kesulitan kedua dalam memperoleh pengetahuan nomologis dalam ilmu-ilmu sosial terletak pada yang hebat kompleksitas fenomena sosial dan kondisinya.

Tindakan sosial dan konsekuensinya bergantung pada interaksi yang sangat rumit antara berbagai macam proses psikis yang ditentukan berlipat ganda dan berbagai faktor non-psikis. Ini membentuk hubungan yang kompleks di mana perubahan dalam satu bagian memberikan pengaruh pada banyak bagian lainnya. Hanya sampai batas tertentu hubungan yang sedemikian kompleks dapat terjadi secara langsung diamati. Itu juga sulit untuk mengisolasi faktor individu dari semua faktor lainnya dan secara sistematis mengubahnya untuk mempelajari efek dari perubahan ini melalui perbandingan dengan kelompok kontrol. Eksperimen, umumnya cara paling penting untuk menguji hipotesis nomologis, jarang dapat diterapkan pada ranah fenomena sosial yang kompleks.

Di Selain itu, kami juga dihadapkan pada kesulitan lebih lanjut dari keunikan dan perubahan fenomena sosial. Pikirkan, misalnya, tentang karakter unik yang diberikan pada setiap situasi pendidikan oleh kepribadian individu dari pendidik dan pendidik yang berpartisipasi. Yang juga unik adalah tindakan pendidikan, keadaan di mana tindakan tersebut terjadi, dan efeknya. Kontribusi keunikan situasi ini adalah perubahan konstan yang terjadi, baik pada orang maupun di lingkungan sosial mereka. Tidak ada yang pernah memiliki pengalaman yang sama atau melakukan hal yang sama dua kali.

Fakta-fakta ini, bagaimanapun, tidak menutup kemungkinan untuk memperoleh pengetahuan nomologis. Kompleksitas, keunikan, dan kemampuan berubah sama sekali tidak terbatas pada fenomena manusia dan sosial budaya, tetapi berlaku untuk semua fenomena di dunia nyata. Bahkan partikel atom terkecil pun tidak pernah identik semua detailnya, masing-masing benar-benar unik. Meskipun demikian, hukum dapat ditemukan dan pengetahuan kita tentangnya dapat digunakan untuk memengaruhi peristiwa. Orang juga tidak hanya memiliki sifat individu, tetapi juga karakteristik yang mereka miliki semua, atau dengan beberapa orang-orang. Sebagai dalam ilmu alam, adalah mungkin dalam ilmu sosial untuk mengabaikan kekhasan individu dan melihat semua fenomena yang termasuk dalam kelompok tertentu secara eksklusif dalam kaitannya dengan karakteristik bersama mereka. Itu Tak perlu dikatakan bahwa orang lebih berbeda

secara individual daripada benda mati. Namun, keberagaman mereka hanya dapat dipahami atas dasar asumsi tentang karakteristik bersama mereka.

Sumber dasar dari semua masalah dalam memperoleh pengetahuan nomologis dalam ilmu sosial adalah kenyataan bahwa fenomena sosial budaya (tindakan dan bekerja) membentuk materi pelajaran mereka milik dunia saat kita mengalaminya dan hanya memiliki arti di dunia itu. Tidak hanya proses mental yang melaluinya mereka berevolusi, tetapi juga proses yang kita pahami itu sendiri juga kompleks totalitas pengalaman. Mereka tidak dapat dibagi menjadi elemen yang lebih sederhana yang secara konseptual dapat didefinisikan secara tepat, dan secara empiris dapat diuji dan diukur. Karena mereka berada di luar pemahaman pengalaman kita, kita tidak tahu apa-apa tentang elemen-elemen kecil yang membentuk tindakan atau sistem tindakan dalam pengalaman sadar kita. Kami mengaitkan tindakan kami dengan pengalaman kemauan, imajinasi kecenderungan untuk bertindak (disposisi psikis dan kompleks disposisional seperti sikap, orientasi nilai, komitmen, harapan), tetapi tidak pasti apa yang sesuai dengan konsep-konsep ini dalam kenyataan di luar dunia pengalaman internal kita, dan bagaimana mereka berhubungan dan berinteraksi satu sama lain juga tidak jelas. Kebingungan terminologis yang sangat besar dalam ilmu-ilmu sosial dapat dilihat setidaknya sebagian sebagai pengungkapan ketidakjelasan ini.

Konsep deskriptif psikologis kita berhubungan dengan fenomena psikis kompleks yang penting secara praktis bagi kehidupan kita. Konsep-konsep ini berasal dari "makropsikologi masa depan kehidupan sehari-hari", tetapi tidak cocok untuk membedakan antara "proses psikis di alam mikro-psikis". Konsep psikologis menyangkut totalitas tak terpisahkan yang muncul dari kedalaman mikro-psikis yang tidak dapat diketahui dan dapat berbeda secara signifikan dari fenomena makro-psikis yang dapat diakses dan dijelaskan. Ini adalah situasi yang berbeda dari yang ditemukan dalam fisika atau kimia, tetapi tidak mengecualikan kemungkinan adanya hubungan antara fenomena tertentu yang dapat diakses secara empiris yang dapat bersifat nomologis dan menjadi subjek penelitian.

Tak satu pun dari kesulitan yang disebutkan di atas yang bersumber dari pokok bahasan ilmu sosial yang membuat tidak mungkin untuk mendapatkan

informasi nomologis, bahkan tentang fenomena psikis, sosial dan budaya. Namun, kita tidak dapat berharap menemukan keteraturan dalam bentuk hukum alam universal atau deterministik, tetapi harus puas dengan pernyataan nomologis statistik. Validitas pernyataan ini terbatas secara spasial dan temporal, tetapi bahkan dengan batasannya itu membantu memperluas pengetahuan kita tentang dunia. Banyak yang hanya dikonfirmasi sementara, tetapi pengetahuan yang tidak cukup dikonfirmasi lebih baik daripada tidak sama sekali. Memang sejumlah besar pengetahuan nomologis sudah ada yang membuktikan produktivitas penelitian nomothetical dalam ilmu sosial. Teori-teori yang memuat pernyataan nomologis sebagian besar berhubungan dengan segmen realitas yang sempit dan masih hampir tidak terkait dengan teori-teori di wilayah tetangga. Lebih jauh, ada teori-teori yang bersaing yang berurusan dengan bidang studi yang sama (misalnya pembelajaran) yang berlaku adil hanya untuk sebagian dari fenomena yang relevan. Di sebagian besar bidang, bahkan sistematisasi sederhana dari pernyataan nomologis terkait belum tercapai.

Karena keadaan tidak memuaskan di konstruksi teori ilmu sosial itu tidak masuk akal untuk berharap terlalu banyak dari merekaaplikasi dalam menjelaskan, memprediksi dan memecahkan masalah teknologi. Namun pada dasarnya, ketiga tugas ini hanya dapat dipenuhi jika pengetahuan nomologis tersedia. Meskipun memiliki mata pelajaran yang berbeda dan kesulitan khusus yang ditimbulkannya dalam memperoleh pengetahuan nomologis, ilmu sosial tampaknya tidak berbeda dengan ilmu alam.dalam hal ini. Namun, saat ini tidak pasti apakah pengetahuan nomologis dalam ilmu sosial akan tetap terbatas pada generalisasi empiris atau apakah ilmuwan sosial akan berhasil merumuskan teori dalam pengertian sistem pernyataan deduktif-hipotetis.

## **KONSTRUKSI DAN APLIKASI TEORI DALAM ILMU PENDIDIKAN**

Mereka yang terlibat dalam pendidikan atau dalam perencanaan dan pengelolaan lembaga pendidikan menaruh banyak harapan pada ilmu pendidikan.

Mereka berharap dapat memberikan pengetahuan yang akan membantu memecahkan masalah praktis. Dari masalah yang mereka hadapi, yang paling mendesak adalah ateknologi alam. Pendidik ingin mengetahui apa yang dapat dilakukan sehingga pendidik dapat memperoleh, mempertahankan, atau memperkuat disposisi psikis tertentu yang dianggap positif dan mengurangi, melemahkan, atau sepenuhnya menghindari perkembangan disposisi yang dianggap negatif. Ini berarti mereka perlu mengetahui efek samping dari cara khusus dan bagaimana efek samping yang tidak diinginkan dapat dihindari. Mayoritas pertanyaan teknologi berkaitan dengan fenomena yang sangat kompleks, yang terdiri dari sejumlah besar sub-elemen yang saling terkait secara rumit. Fokusnya di sini adalah pada hubungan tujuan-sarana, yang membutuhkan analisis berbagai tujuan yang ada baik secara simultan maupun berurutan dan banyak faktor individu yang terkait dengan kompleks-kompleks sarana, yang semuanya dikondisikan oleh situasi sosial-budaya yang terus berubah.

Selain masalah teknologi, praktisi pendidikan juga dihadapkan pada masalah penjelasan dan prediksi. Sebuah penjelasan mencari jawaban atas pertanyaan "Mengapa demikian?" Sebuah ilmiahramalan atau prognosis berkaitan dengan menjawab pertanyaan "Apa yang akan terjadi jika ...?" Dalam praktik pendidikan sehari-hari, ada banyak sekali fenomena yang membutuhkan penjelasan. Sebuah minat dalam menjelaskan peristiwa sering kali digabungkan dengan harapan bahwa menemukan apa yang menyebabkan hasil atau hasil tertentu akan memberikan kontribusi yang bermanfaat bagi tindakan pendidikan kita di masa depan. Ini berlaku terutama untuk minat dalam prediksi.

Penjelasan, prediksi, dan pengetahuan teknologi pendidikan semuanya mengasumsikan keberadaan sebelumnya dari teori empiris tentang pendidikan yang berisi pernyataan nomologis yang diperlukan. Mereka adalah penggunaan teori yang paling penting dalam pendidikan. Namun, karena teori tidak dapat diterapkan sampai dikembangkan, konstruksi teori harus mendahului penerapannya.

Di keinginan mereka untuk memenuhi harapan para pendidik, ahli teori pendidikan sering mencoba untuk memecahkan masalah penjelasan, prediksi atau

teknologi tanpa memiliki pengetahuan yang diperlukan untuk melakukannya. Mereka menjadi terbiasa untuk mengatakan lebih dari yang sebenarnya mereka ketahui, dan karena mereka tidak ingin mengambil risiko kontradiksi dengan fakta, mereka mengungkapkan diri mereka secara samar-samar sehingga sebagian besar situasi nyata tampak sesuai dengan pernyataan mereka. Karena minimnya teori-teori konten informasional yang tinggi, maka tidak dapat dihindari bahwa pandangan mereka tentang masalah aplikasi juga kurang dalam konten. Dengan mencoba meletakkan kereta di depan kuda, mereka tidak lebih dari menciptakan citra buruk ilmu pendidikan di kalangan praktisi pendidikan.

Menanggapi ekspektasi, keinginan dan janji yang tidak realistis, ada tiga hal yang harus ditekankan: 1) Konstruksi teori berbeda dari penerapannya; 2) Solusi masalah aplikasi mengandaikan keberadaan teori nomologis dengan konten empiris yang tinggi; 3) Tidak semua teori cocok untuk solusi masalah aplikasi. Tidak masuk akal untuk mengusulkan program ilmu pendidikan yang begitu komprehensif sehingga tidak dapat dipenuhi. Bahkan dalam ilmu-ilmu alam eksakta ada perbedaan antara pengetahuan tentang hukum alam dan penerapannya. Dan bahkan ketika kita memiliki pengetahuan penuh tentang sistem dunia nyata tertentu dan semua hukum yang berkaitan dengan sistem itu, masih mungkin bahwa kita "tidak dapat memprediksi atau merekonstruksi atau dengan cara lain menjelaskan kejadian tertentu". Untuk alasan itu STEGMOLLER menganggap lebih tepat untuk menafsirkan pemahaman ilmiah tentang dunia sebagai "pemahaman tentang hukum yang mengatur jalannya peristiwa", bukan sebagai "kemampuan untuk menjelaskan dan memprediksi". Ilmu-ilmu sosial sangat jauh dari pengetahuan semacam ini, dan tidak ada yang tahu apakah pengetahuan semacam itu bisa diperoleh. Jadi dalam ilmu-ilmu sosial bahkan kurang disarankan daripada ilmu alam untuk membuat penerapan teori-teori untuk penjelasan dan prediksi sebagai ukuran nilai ilmiah mereka.

Teori ilmiah pendidikan harus dikembangkan terlebih dahulu; hanya setelah itu kita dapat menguji apakah dan untuk tujuan apa mereka dapat diterapkan. Masalah penjelasan, prediksi, dan teknologi sangat penting secara praktis, tetapi sedikit yang dapat dilakukan untuk membantu menyelesaikannya

secara ilmiah selama teori yang kaya secara empiris masih kurang. Ilmu pendidikan juga mengupayakan pengetahuan nomologis, tidak hanya demi pengetahuan murni, tetapi juga untuk memecahkan masalah praktik pendidikan. Di kasus ideal pengetahuan ini dapat digabungkan untuk membentuk sistem deduktif-hipotetis, tetapi apakah dan sejauh mana hal ini akan terjadi tidak dapat diramalkan. Kita harus mulai dengan yang dapat dicapai, yaitu menetapkan dan mengatur fakta yang berkaitan dengan pendidikan, efeknya dan kondisi yang dianggap perlu untuk keberhasilan pendidikan. Dalam pencarian pernyataan nomologis, tidak mungkin untuk melampaui generalisasi empiris yang validitasnya bergantung pada spasi-temporal. Namun demikian, ini masih merupakan perbaikan atas pengetahuan sehari-hari yang dangkal dan acak.

Setelah membahas perbedaan antara konstruksi dan penerapan teori, sekarang saya ingin memeriksa peran fakta (dan pencarian fakta) dalam konstruksi teori dalam ilmu pendidikan. Saya kemudian akan membahas penerapan teori pendidikan dalam penjelasan, prediksi dan pemecahan masalah teknologi.

### **PERAN TINGKAT PENENTUAN FAKTA DALAM PENYUSUNAN JENIS ILMU PENDIDIKAN**

Teori nominal ilmu pendidikan harus dibangun di atas hipotesis nomologis yang mapan. Di untuk merumuskan dan menguji hipotesis nomologis, kita harus sudah akrab dengan fenomena paling penting yang ditemukan dalam situasi (atau bidang) pendidikan. Apaadalah saat ini dianggap sebagai situasi pendidikan dan fenomena mana yang dianggap penting tergantung pada pengetahuan pengamat sebelumnya, nyakerangka teoritis dan masalah yang ingin dia pecahkan. Pengetahuan kita sebelumnya tentang pendidikan terutama berasal dari pengalaman sehari-hari dan dari ajaran pendidikan praktis yang merangkum dan mengatur wawasan dari pengalaman sehari-hari. Pengetahuan ini bertumpu pada konsep yang relatif lemah dalam konten, pada gagasan yang sangat

disederhanakan tentang realitas pendidikan dan pada asumsi yang kurang lebih tidak tepat dan tidak dapat diandalkan tentang jaringan kompleks hubungan yang mempengaruhi pendidikan. Sistem pernyataan di mana pengetahuan pendidikan tradisional ini diekspresikan sudah merupakan hasil konstruksi teoritis. Mereka membentuk teori-teori sementara yang digunakan sebagai titik awal untuk memperoleh teori-teori yang tidak hanya lebih terkonfirmasi, tetapi juga lebih kaya konten informasional.

Kita hanya dapat berkembang dari pengetahuan yang tidak tepat menjadi pengetahuan yang tepat ketika ketidak-eksaktan dikenali seperti itu dan upaya dilakukan untuk lebih tepat memahami fenomena yang dimaksud. Tindakan yang mengarah ke tujuan ini biasanya disebut sebagai "deskripsi". Seperti halnya dengan "penjelasan" atau "sains", "deskripsi" adalah salah satu dari kata-kata yang dibebani oleh ambiguitas produk-proses: ia dapat merujuk pada tindakan mendeskripsikan atau hasil dari tindakan ini, yaitu pernyataan kompleks di mana segmen-segmen tertentu realitas dijelaskan. Dalam deskripsi, seseorang berusaha menjawab pertanyaan "apa kasusnya"? atau "apa masalahnya"? Jawabannya terdiri dari pernyataan tunggal "ada" dengan sebutan waktu dan tempat. Pernyataan seperti itu sangat penting, tidak hanya untuk memperoleh, tetapi di atas segalanya atau menguji hipotesis nomologis.

Tindakan deskripsi dapat diarahkan pada fakta individu (sekarang dan masa lalu), atau pada hubungan nomologis antara fakta individu. Kedua pendekatan tersebut diperlukan, karena tidak ada cara lain untuk memperoleh pengetahuan nomologis selain dengan memeriksa fakta individu sebagai prasyarat untuk merumuskan hipotesis nomologis. Jadi, misalnya, ALOYS FISCHER menyerukan "deskripsi dan analisis mendalam tentang detail praksis pedagogis sedetail mungkin", sambil menekankan bahwa "deskripsi berjalan lebih jauh daripada penggambaran fakta individu dalam hal menganalisis hubungan batin dari banyak detail". WINNEFELD mengungkapkan ide ini dengan lebih jelas: baginya sangat penting untuk "mendeskripsikan kasus individu setepat mungkin".

Dasar yang diperlukan untuk mencapai tujuan ini terdiri dari memeriksa situasi pendidikan yang khas melaluistudi lapangan eksplorasi. Catatan khusus

dengan demikian diambil dari faktor-faktor yang, berdasarkan pengetahuan kita yang ada, dapat dipandang sebagai kondisi yang mungkin atau sebagai penentu perilaku seorang pendidik. Terutama informatif adalah pengamatan situasi pendidikan, komponen dan perubahan dalam hubungan timbal balik mereka dari waktu ke waktu. Di kasus ini, pembangunan atau studi jangka panjang lebih disukai daripada deskripsi situasi sederhana pada satu titik waktu.

Deskripsi paling menyeluruh dari perkembangan hubungan sosial dalam perjalanan waktu dapat ditemukan distudi kasus. Dalam studi kasus, materi pelajaran yang dipelajari dipandang secara keseluruhan dan integritasnya dijaga. Studi kasus dapat membahas riwayat hidup individu, kelompok (keluarga, kelas sekolah, penghuni panti asuhan) atau hubungan timbal balik yang diambil sebagai unit, misalnya hubungan antara orang tua dan anak, guru dan siswa, psikoterapis dan pasien, dll.

Sebagai dengan setiap jenis penelitian lainnya, studi kasus mengasumsikan adanya pengetahuan teoritis sebelumnya dan masalah khusus. Dalam konteks memperoleh dan menguji pengetahuan nomologis, studi kasus harus memeriksa materi pelajaran secara menyeluruh dalam seluruh kompleksitasnya. Hal ini dilakukan untuk mendorong maju dari asumsi yang kurang lebih kabur ke hipotesis yang relatif jelas dan spesifik tentang kemungkinan hubungan. Ini kemudian dapat diuji dengan studi eksperimental atau studi komparatif kausal. Misalnya, studi kasus telah memberi kami sebagian besar pengetahuan terapeutik kami tentang anak-anak dengan gangguan perilaku yang tinggal di institusi. Kami berhutang pengetahuan kami tentang banyak fakta individu yang penting pada studi kasus tentang fenomena kompleks baru yang masih diteliti, seperti misalnya kelompok pemuda di "open-house" pembentukan otoritas lembaga di kelas sekolah atau perilaku remaja yang berlibur. Pengetahuan tentang fakta-fakta ini dapat terbukti bermanfaat untuk penelitian selanjutnya dengan menggunakan pendekatan yang lebih khusus. Berdasarkan studi kasus, para peneliti telah menemukan keseragaman perilaku di antara anggota berbagai kelompok kecil. Hal ini mengarah pada perumusan dan konfirmasi hipotesis nomologis yang mungkin dapat diterapkan pada semua jenis kelompok.

Untuk menetapkan apakah asumsi hubungan antara fakta individu memiliki karakter nomologis, kita harus menentukan keadaan mana yang selalu ada saat hubungan tertentu muncul dan keadaan apa yang mungkin tidak ada. Itu adalah masalah memisahkan kondisi yang diperlukan dan cukup untuk hubungan tertentu dari faktor kebetulan.

Dalam menguji hipotesis nomologis, teknik eksperimental dan non-eksperimental dapat diterapkan. Penelitian eksperimental adalah jalan paling pasti menuju pengetahuan nomologis, tetapi ada banyak contoh yang tidak dapat digunakan. Sebuah percobaan didefinisikan sebagai "rangkaiian peristiwa yang diinduksi secara sistematis dan dapat direplikasi di mana pengamatan dilakukan tentang bagaimana dalam kondisi invarian setidaknya satu variabel dependen berubah ketika setidaknya satu variabel independen diubah". Faktor-faktor yang pengaruhnya akan dipelajari disebut variabel independen; variabel dependen didefinisikan sebagai faktor yang diasumsikan bergantung pada variabel independen. "Independen" dan "tergantung" adalah konsep relatif; faktor mana yang mereka tunjuk tergantung pada masalah yang akan dipecahkan.

Keuntungan metodologis eksperimen terletak pada kenyataan bahwa fenomena yang akan dipelajari dapat diisolasi dari kondisi sekunder yang mengganggu, direproduksi sesuka hati dan bervariasi secara sistematis. Berkat sifat sederhana dari situasi eksperimental, di mana faktor-faktor yang tidak perlu dikecualikan dan faktor-faktor yang tersisa dikendalikan (yaitu dicegah dari mempengaruhi hasil) kita dapat menetapkan apakah ada hubungan invarian yang dianggap ada antara variabel eksperimental. Contoh yang baik dari prosedur eksperimental adalah studi yang dilakukan oleh LIPPIT dan PUTIH dari hubungan antara gaya kepemimpinan orang dewasa (variabel bebas) dan perilaku kelompok anak-anak (variabel terikat ?).

Di ilmu pendidikan, ada banyak hipotesis yang berhubungan dengan hubungan antara faktor lingkungan tertentu dan jenis perilaku (atau disposisi psikis) pendidik yang tidak dapat diuji secara eksperimental untuk alasan praktis atau etis. Di antara hipotesis ini adalah hipotesis yang berhubungan dengan pengaruh faktor-faktor yang tidak dapat diinduksi sesuka hati atau bervariasi

(misalnya kecerdasan orang tua atau jumlah saudara kandung dalam sebuah keluarga). Jenis lain termasuk hipotesis tentang fenomena yang sangat kompleks yang tidak bisa dibagi menjadi topik penelitian individu. Dengan demikian faktor komponen tidak dapat diisolasi dan dipelajari secara terpisah sedemikian rupa sehingga efek dari faktor-faktor yang mengganggu dikecualikan (misalnya studi tentang sistem sekolah). Alasan etis menghalangi pengujian eksperimental hipotesis tentang faktor-faktor yang mungkin akan menyebabkan kerusakan psikis, misalnya mengurangi kontak siswa dengan teman-temannya, membuat tuntutan yang berlebihan pada kinerja siswa, mempengaruhi perilaku mitra sosial pendidik dengan cara yang tidak sesuai dengan kode etik yang ada, dll. Untuk menguji hipotesis seperti itu, prosedur kausal-komparatif seperti studi "ex-post-facto" dan penelitian lapangan digunakan. Prosedur non-eksperimental ini memiliki ciri umum bahwa peneliti membiarkan subjek mereka tidak berubah dan membatasi diri untuk menganalisis elemen terpilih yang mereka anggap terkait satu sama lain. Dua jenis studi semacam itu dapat dibedakan, bergantung pada apakah studi tersebut dimulai dari variabel dependen atau independen.

Sebuah studi "ex-past-facto" dimulai dengan analisis variabel dependen dan pencarian variabel independen. Fenomena yang diteliti dipandang sebagai akibat dari faktor penyebab (kondisi anteseden) yang keberadaannya harus dibuktikan. Karena kompleks kausal tertentu telah muncul di masa lalu, ia harus ditemukan setelah ia menghasilkan efeknya. Dengan kata lain, peneliti berusaha merekonstruksi fakta masa lalu setelah kejadian itu terjadi. Contoh dari prosedur ini adalah studi perbandingan yang tak terhitung jumlahnya yang mengambil gangguan psikis dan kegagalan atau kesuksesan di sekolah sebagai titik awal dan menghubungkannya dengan kejadian di kehidupan lampau dari orang yang terkena dampak. Peristiwa ini secara hipotetis dipandang bertanggung jawab atas kinerja mereka.

Itu pengujian hipotesis jenis studi lapangan dimulai dengan variabel independen dan berusaha untuk menetapkan apakah peristiwa yang diprediksi oleh hipotesis tertentu (variabel dependen) benar-benar terjadi. Salah satu contoh

dari prosedur ini adalah studi yang membahas hubungan antara perilaku guru dan hasil belajar siswa.

Dalam ruang yang terbatas, tidak mungkin memperlakukan prosedur yang tepat yang digunakan dalam menguji hipotesis di antara berbagai jenis studi atau masalah apakah hasil studi tersebut dapat digeneralisasikan. Membuktikan keberadaan hubungan sebab akibat (bukan hanya korelasi) adalah salah satu tugas tersulit yang dihadapi penelitian empiris. Namun, karena presentasi tentang teknik penelitian berada di luar filosofi pengetahuan pendidikan, saya membatasi diri pada beberapa komentar. Yang penting bagi kita di atas segalanya adalah bahwa konstruksi teori nomologis yang valid dalam ilmu pendidikan sangat kompleks dan ditambah dengan potensi sumber kesalahan yang tak terhitung jumlahnya. Banyak pernyataan teoritis pada kenyataannya terlalu tidak jelas untuk dapat diuji secara empiris. Di samping itu, validitas hipotesis yang diuji sering kali sangat terbatas dalam lingkup sehingga tidak berlaku dalam kondisi yang berubah dan tidak dapat diterapkan pada masalah teknologi pendidikan. Jadi misalnya, beberapa pernyataan nomologis tentang pembelajaran telah dikonfirmasi melalui eksperimen dalam kondisi laboratorium yang disederhanakan secara artifisial. Terdapat bukti empiris bahwa pernyataan ini tidak berlaku untuk cara siswa belajar dalam kondisi kompleks di lingkungan rumah dan sekolah mereka.

Kami berharap teori-teori ilmu pendidikan yang berorientasi pada realitas akan memberikan informasi tentang hubungan sebab akibat dalam situasi kompleks yang ada antara pendidik dan pendidik. Namun, ini berarti berpaling dari jenis penelitian kausalanalitik yang mendominasi hingga saat ini, di mana penelitian dibuat tentang hubungan antara sesedikit dan sesederhana mungkin berbagai variabel. Sebaliknya, sistem sarana pendidikan yang kompleks dan efeknya yang bervariasi (disengaja dan tidak disengaja) pada pendidik harus diteliti, dan kemudian tidak hanya dengan cara yang terisolasi, tetapi melalui analisis yang mencakup semua dari pengaruh tambahan yang bekerja pada pendidik situasi tertentu. Di untuk lebih mendekati ideal ini, "multivariat strategi longitudinal eksperimental "telah direkomendasikan yang juga harus mempertimbangkan perbedaan individu antara pendidik. Di bawah judul" ekologi

eksperimental pendidikan ", upaya bahkan telah dilakukan untuk melakukan studi kausal-analitik komparatif tentang bagaimana seluruh sistem lingkungan bertindak atas pendidik dan pendidik. Proyek-proyek ini, terlepas dari aplikasinya yang menjanjikan, memiliki sedikit fitur eksperimen ilmiah, yang selain sistematis dan dapat direproduksi, juga dapat bervariasi dalam kondisi yang terkendali. Untuk mencapai status eksperimen ilmiah, studi ini akan memiliki untuk mencakup berbagai variabel dan hubungan timbal balik sedemikian rupa sehingga teori yang dicari akan menjadi terlalu rumit baik untuk pengujian atau aplikasi.

Upaya untuk meneliti hubungan antara sistem variabel kompleks alih-alih antara variabel terisolasi tanpa memperhatikan konteks sistemik mereka dapat mengarah pada teori yang lebih tepat. Hal ini mengasumsikan bahwa peneliti dapat memperoleh gambaran keseluruhan yang memadai terkait kondisi yang akan dibuatnya Itu mungkin untuk menetapkan kondisi mana yang memiliki efek apa dalam kerangka sistem tertentu. Inilah tepatnya yang tampaknya hanya mungkin dilakukan dalam tingkat terbatas dalam pendekatan multivariat (atau multifaktor) ini. Karena alasan ini, hasil studi semacam itu tidak dapat dipandang secara tegas. Mereka akan selalu tunduk pada berbagai interpretasi tergantung pada variabel mana (atau kelompok variabel) yang dianggap (berdasarkan teori yang diandaikan masing-masing) sebagai penentu utama dari keadaan atau peristiwa yang dipandang sebagai efek.

Penyebutan singkat kesulitan-kesulitan ini mungkin cukup untuk memberikan gambaran tentang kesenjangan antara apa yang bisa dicari, apa yang mungkin dicapai dan teori-teori ilmu pendidikan yang ada. Yang terpenting, kita harus ingat bahwa teori ilmu pendidikan, seperti semua teori ilmu sosial lainnya dan sebagian besar teori ilmu alam, kekurangan keduanya. penutupan dan kelengkapan. Penutupan berarti bahwa faktor-faktor yang ditentukan oleh konsep teori tertentu hanya ada dalam hubungan satu sama lain dan tidak dengan faktor-faktor lain yang berada di luar ruang lingkup teori. Kelengkapan berarti bahwa tidak ada variabel yang dihilangkan yang memiliki pengaruh aktual dan yang penemuannya memerlukan perubahan teori. Pengetahuan tentang semua variabel yang relevan dan hubungannya akan menjadi prasyarat untuk kelengkapan

teori. Itu Tidak sulit untuk melihat bahwa teori-teori ilmiah pendidikan masih jauh dari tertutup atau lengkap. Namun, ini juga berlaku untuk sebagian besar ilmu lainnya.

Situasi ini harus mendorong kerendahan hati, tetapi bukan kepasrahan. Penelitian ilmu sosial telah membuktikan bahwa kita dapat menemukan keteraturan nomologis yang dapat diterapkan secara teknologi. Hipotesis nomologis ini masih belum lengkap, tetapi bisa jadi ditingkatkan dan dilengkapi dengan hipotesis tambahan.

Seperti dalam setiap sains lainnya, kemajuan pengetahuan dalam sains pendidikan bergantung pada penggantian pernyataan yang tidak jelas dan tidak dapat diuji dengan pernyataan yang lebih tepat dan dapat diuji. Selain itu, fakta individu harus diperiksa, tidak hanya untuk membedakannya, tetapi juga ciri-ciri umum mereka, dan konsep tipologis harus dirumuskan untuk memungkinkan kita meninggalkan diskusi umum dan mengajukan pertanyaan khusus. Beberapa dekade yang lalu, misalnya, kondisi yang relevan dengan pengembangan kepribadian masih diklasifikasikan secara kasar menjadi tindakan pendidikan yang disengaja, disposisi turun-temurun, dan "pengaruh lingkungan" (juga disebut "pendidikan fungsional" dan "pendidik bersama rahasia"). Sejak saat itu, "pengaruh lingkungan" ini (termasuk fenomena pendidikan) dibedakan dengan lebih tepat. Signifikansi relatif mereka secara teoritis telah dibobotkan dan menjadi sasaran penyelidikan empiris. Sebagai konsekuensinya kita mengetahui lebih banyak tentang kegunaan potensinya dalam mencapai tujuan pendidikan. Di Selama ini, apa yang disebut tindakan pendidikan yang menjadi fokus pedagogik tradisional terbukti menjadi kepentingan kedua.

Contoh tipikal dari keadaan pengetahuan kita saat ini yang relatif lebih maju, namun masih tidak memuaskan adalah pernyataan berikut: "Pada umumnya, nada emosi yang meresap digunakan oleh orang tua dalam membesarkan anak (dan terutama nada menolak-penuh kasih) lebih mempengaruhi perkembangan selanjutnya. dari pada teknik tertentu dalam mengasuh anak (misalnya permisif, restriktif, hukuman, penghargaan) atau kekompakan unit perkawinan ". Bagi seseorang yang mencari pengetahuan

teknologi tentang pendidikan, hipotesis ini masih terlalu tidak pasti, tetapi hampir tidak dapat disangkal bahwa ini mewakili kemajuan kognitif atas kepercayaan naif dalam keefektifan "sarana pendidikan" yang ada secara independen dari aspek emosional situasi pendidikan.

Jika kita mencoba untuk menafsirkan contoh yang dikutip dari hipotesis nomologis (bersama dengan konsekuensi yang tidak dapat didiskusikan di sini) dengan cara teknologi, kita dapat mengatakan bahwa empati orang tua yang positif adalah suatu keharusan, tetapi tidak cukup bagi anak-anak untuk memperoleh disposisi psikis tertentu. Disebut kondisi A perlu ketika kemunculan fenomena B tidak mungkin terjadi tanpa realisasinya. Namun, penampakkannya SEBUAH saja tidak cukup untuk munculnya B. Kondisi lain juga diperlukan. SEBUAH kondisi A disebut cukup ketika realisasinya selalu mengarah pada munculnya B. Namun, kemunculan B tidak berarti kondisi A yang cukup telah terwujud, karena tidak mungkin pula B dapat dihasilkan oleh kondisi A', dll. "Jika seseorang hanya mengetahui kondisi yang cukup, ia tidak tahu apakah mungkin ada kondisi lain yang juga cukup. Jika di sisi lain hanya kondisi yang diperlukan yang diketahui, maka ia hanya mengetahui kapan peristiwa tersebut akan terjadi. tidak terjadi ". Hanya setelah kita tahu tidak hanya perlu, tapi juga kondisi yang cukup karena fenomena B terjadi adalah pengetahuan kita yang lengkap. Kondisi yang memadai dan perlu adalah kondisi yang tanpanya B tidak dapat muncul dan yang secara konsisten menghasilkan B.

Karena potensi penerapan teknologinya, maka diperlukan teori-teori ilmu pendidikan yang menginformasikan kepada kita tentang kebutuhan tersebut dan kondisi yang cukup untuk munculnya efek tertentu. Yang paling diinginkan adalah pengetahuan tentang hubungan antara determinan ("penyebab") dan hasil ("efek") mengikuti model: "Jika SEBUAH, lalu B, terlepas dari faktor-faktor lain. "Namun dalam kenyataannya, yang terbaik yang biasanya dapat kita temukan tampaknya adalah bersyarat relasi mengikuti model: "Jika SEBUAH, lalu B, tapi hanya jika C ". Keadaannya bahkan lebih rumit karena faktor penentu tertentu bisa setidaknya sebagian diganti oleh yang lain ("Jika SEBUAH, lalu B; tetapi jika F, maka juga B "). Asumsi ini mendasari pencarian mode akting alternatif.

Contoh ini menunjukkan tidak hanya sejauh mana kesenjangan antara pengetahuan kausal yang diinginkan dan yang ada, tetapi juga betapa sulitnya menjembatani. Dengan kata lain, hipotesis dan teori ilmu pendidikan sangat terbuka. Wawasan ini dapat melindungi kita dari harapan utopis akan pengetahuan lengkap dan tertentu, tetapi tidak membenarkan untuk meninggalkan konstruksi teori ilmu pendidikan yang dapat dicapai (meskipun tidak lengkap dan tentatif), hanya untuk memuaskan diri kita dengan pendapat yang belum teruji tentang pendidikan.

### **PENERAPAN TEORI DALAM PENJELASAN**

Teori menggambarkan hubungan nomologis yang ada di bagian tertentu dunia nyata. Meskipun dapat diterapkan untuk melayani tujuan yang berbeda, prosedur dasarnya serupa di semua jenis aplikasi. Di ilmu pendidikan, aplikasi teknologi adalah yang terpenting, tetapi karena prosedur itu sendiri paling baik didemonstrasikan dengan menggunakan model penjelasan, model inilah yang akan kita gunakan dalam pembahasan berikut.

Kata "penjelasan" memiliki beberapa arti. Penjelasan mengacu pada upaya untuk menjawab pertanyaan "mengapa": "Mengapa adalah sesuatu yang terjadi"; "Mengapa dulu sesuatu yang terjadi"; "Mengapa melakukan peristiwa tertentu terjadi"? Dengan demikian, kami prihatin dengan penjelasan fakta individu atau acara. Kami ingin mempelajari sesuatu tentang kondisi di mana fakta atau peristiwa tersebut terjadi. Seringkali kita juga berbicara dalam istilah menemukan "sebab".

Mari kita mulai dengan sebuah contoh. Sebuah Siswa yang cemas dan tidak percaya diri yang sebelumnya mendapat nilai buruk di sekolah secara konsisten mendapat nilai bagus di kelas baru dengan guru yang berbeda. Sebuah penjelasan dicari. Kami mulai dengan mencari teori yang berisi pernyataan nomologis yang relevan dengan peristiwa yang ingin kami jelaskan. Dalam kasus khusus ini, tinjauan dibuat dari teori-teori yang berkaitan dengan hubungan antara

sifat murid, metode pembelajaran dan pembelajaran yang berhasil. Dengan demikian, perhatian khusus diberikan pada hipotesis nomologis yang relevan dengan variabel kepribadian "kecemasan". Dalam pencarian kami, kami menemukan hipotesis yang dikonfirmasi secara empiris bahwa anak-anak yang gelisah bereaksi jauh lebih positif terhadap pengajaran yang dipandu dengan kuat oleh guru dan diatur dengan jelas dalam semua detail daripada yang mereka lakukan pada instruksi yang membuat mereka banyak kebebasan dalam situasi tanpa pengawasan. Langkah selanjutnya adalah menetapkan apakah kondisi yang diberikan dalam hipotesis ada dalam kasus yang akan dijelaskan. Jika jadi setiap peningkatan kinerja dapat dijelaskan oleh hipotesis yang disebutkan di atas dan pernyataan deskriptif yang merinci keadaan konkret dari kasus tersebut.

Contoh ini menunjukkan bahwa penjelasan terdiri dari deduksi logis di mana terdapat dua jenis pernyataan: pertama, pernyataan nomologis (atau pernyataan umum) dan kedua, pernyataan khusus atau tunggal yang menggambarkan kondisi kasus tertentu. Dalam contoh kami, pernyataan nomologis berbunyi sebagai berikut: "Jika siswa yang cemas menerima instruksi yang diawasi dengan baik oleh guru dan diatur dengan jelas dalam semua detailnya, maka mereka akan bekerja lebih baik daripada ketika mereka menerima instruksi yang diawasi secara longgar dan diatur secara minimal". Pernyataan tunggalnya berbunyi sebagai berikut: "Pada intinya ada waktu  $t$  siswa yang cemas A "; " Siswa A yang cemas menerima instruksi yang diawasi secara longgar dan diawasi secara minimal sebelum pindah sekolah "; " Setelah pindah sekolah ia menerima instruksi yang diarahkan dengan tegas dan diatur dengan jelas dari gurunya ". Dari tempat ini dimungkinkan untuk mendapatkan pernyataan yang menjelaskan acara yang ingin kami jelaskan; "Siswa A yang cemas berprestasi lebih baik setelah pindah sekolah".

Dalam bahasa epistemologi, peristiwa yang akan dijelaskan disebut dengan "penjelasan-peristiwa"; pernyataan yang menjelaskan penjelasan-peristiwa itu disebut "pernyataan-penjelasan". Untuk singkatnya istilah "eksplanandum" biasanya digunakan dan dapat merujuk pada pernyataan eksplanandum atau peristiwa yang dijelaskannya • Keadaan khusus atau kondisi individu yang ada

sebelum atau pada saat yang sama dengan peristiwa yang ingin dijelaskan disebut " kondisi sebelumnya ". Kedua kelas pernyataan yang membentuk premis argumen penjelas (yaitu pernyataan nomologis dan pernyataan tunggal yang menggambarkan kondisi anteseden) dikelompokkan bersama di bawah konsep "explanans". Sebuah pertanyaan mengapa harus ditafsirkan dengan mengacu pada kedua bagian explanan tersebut: "

Bergantung pada apakah pernyataan nomologis (universal) yang sangat umum atau probabilistik (statistik) digunakan, kita dapat membedakan antara dua jenis penjelasan ilmiah. Dalam kasus pertama, kesimpulan mengikuti kebutuhan logis dari hubungan premis-premis di explanans. Karena eksplanandum secara logis terkandung dalam explanan, orang dapat mengatakan bahwa jika explanan tersebut benar (atau mungkin), maka eksplanandum tersebut juga harus benar (atau mungkin). Karena deduksi logis dibuat di sini, jenis penjelasan ini disebut apenjelasan deduktif-nomologis.

Dalam kasus kedua, hipotesis nomologis digunakan di mana diklaim bahwa dalam kondisi tertentu peristiwa tertentu akan muncul dengan probabilitas statistik tertentu. Karena explanans tidak berisi pernyataan nomologis universal yang valid semua kasus, eksplanandum bukanlah kesimpulan yang secara logis diperlukan, tetapi hanya memiliki probabilitas statistik tertentu. Jenis penjelasan ini disebut sebuah probabilistik atau statistik induktif penjelasan. Skema untuk kedua bentuk penjelasan itu sama, tetapi penjelasan probabilistik, berbeda dengan deduktif-nomologis, menghasilkan masalah epistemologis khusus yang tidak memerlukan penanganan lebih lanjut di sini.

Skema penjelasan yang ideal (deduktif sekaligus induktif) digunakan, tidak hanya dalam ilmu alam, tetapi juga dalam ilmu sosial dan humaniora. Dengan penjelasan tindakan manusia dan penjelasan sejarah genetik, bagaimanapun, masalah khusus muncul dari sifat tindakan yang berorientasi pada tujuan dan adanya alternatif yang berbeda untuk bertindak. Namun demikian, dapat dibuktikan bahwa alternatif yang diharapkan - seperti misalnya penjelasan berdasarkan motif rasional daripada hipotesis nomologis - pada dasarnya sesuai dengan skema penjelasan yang dijelaskan di atas.

Karena skema ini menggunakan model atau tipe ideal, jelas bahwa penjelasan aktual akan berbeda dari yang ideal dalam berbagai derajat. Ada penjelasan yang tidak lengkap, tidak tepat, fragmentaris, dan parsial. Penjelasan untuk fenomena kompleks seperti yang ditemukan di lingkungan pendidikan tidak bisa lain adalah tidak lengkap. Di untuk menjelaskan peristiwa-peristiwa rumit, kita tidak harus menetakannyasatu, tapi banyak pernyataan nomologis. "Lengkap deskripsi dan penjelasan tindakan sosial ", yang kadang-kadang diajukan sebagai tujuan ideal untuk penelitian ilmu sosial, adalah mustahil.

Mari kita perhatikan beberapa contoh fenomena pendidikan yang membutuhkan penjelasan. Mengapa anak-anak tertentu tidak mampu berhubungan dengan teman sebayanya? Mengapa beberapa tidak kooperatif selama instruksi? Mengapa beberapa siswa mengembangkan pengendalian diri yang meningkat dalam konteks metode pembelajaran "kemitraan" sementara yang lain dalam konteks ini kehilangan hambatan mereka? Mengapa terapi bermain berhasil dalam satu kasus tetapi tidak di kasus lain? Secara umum, mengapa beberapa ciri-ciri kepribadian (jenis perilaku atau disposisi) yang diinginkan atau tidak diinginkan (berkaitan dengan tujuan pendidikan tertentu) muncul dalam pendidikan dan? Atau, mari kita alihkan perhatian kita dari hubungan antara perilaku pendidik dan struktur kepribadian pendidik ke masalah lembaga pendidikan. Mengapa hanya 30 untuk 50 persen siswa dalam sistem sekolah tertentu lulus dalam waktu yang disarankan? Mengapa persentase siswa yang begitu tinggi membutuhkan bantuan setelah sekolah? Mengapa pendidikan umum didorong lebih dari pendidikan kejuruan dalam kurun waktu tertentu dalam sejarah suatu negara? Mengapa ada saling ketidakpercayaan antara orang tua dan guru?

Dalam setiap kasus ini, fakta-fakta yang sangat kompleks harus dijelaskan. Seseorang bahkan mungkin keberatan bahwa fakta-fakta ini terlalu kompleks untuk dijelaskan secara memuaskan. Tetapi meskipun dalam banyak kasus eksplanandum dapat dirumuskan secara lebih tepat, fenomena dalam bidang pendidikan yang penjelasannya paling penting secara praktis biasanya juga sangat kompleks. Dalam area ini tidak mungkin untuk menyederhanakan sistem yang kompleks sampai tingkat apapun tanpa mengubahnya secara radikal.

Dalam keadaan ini kita harus puas penjelasan parsial atau seringkali hanya dengan belakagaris penjelasan. Dalam kasus penjelasan parsial, explanan yang disarankan tidak cukup "untuk menjelaskan fenomena eksplanandum dalam segala hal di mana ia telah dijelaskan; namun, penjelasan tersebut memberikan penjelasan untuk sejumlah aspek". Dalam garis besar penjelasan, "eksplanan hanya ada sebagai perkiraan garis besar penjelasan, dalam referensi yang kurang lebih samar-samar tentang bagaimana data dan hukum anteseden dapat dilengkapi sehingga penjelasan rasional yang memuaskan. Bahwa kita berurusan dengan garis besar belaka menjadi jelas dalam kasus di mana saat ini tidak mungkin untuk memberikan pengetahuan nomologis dengan dasar empiris yang memadai".

Oleh karena itu penjelasan dapat menjadi tidak sempurna karena kurangnya pengetahuan tentang kondisi sebelumnya atau hukum yang relevan. Fenomena yang relevan untuk mencapai tujuan pendidikan pada umumnya ditentukan oleh banyak faktor yang tidak pernah dapat kita temukan sepenuhnya. Karena tidak hanya objektivasi psikis (tindakan dan karya), tetapi juga ciri-ciri kepribadian yang relevan dalam situasi pendidikan, peran sentral dalam pendidikan dimainkan oleh sikap, disposisi emosional, kebiasaan penilaian dan pandangan dunia yang diperoleh seseorang dari kontak seumur hidup dengan mitra interaksi. Kami jarang memikirkan seberapa besar jumlah variabel itu bisa memainkan peran dalam menjelaskan perubahan perilaku. Saat ini kami paling banyak menyadari sebagian kecil dari kondisi yang diperlukan untuk menciptakan disposisi psikis yang diinginkan sebagai tujuan pendidikan dalam situasi tertentu.

Bahkan yang kurang memuaskan adalah pengetahuan kita tentang keteraturan nomologis yang dapat diterapkan dalam menjelaskan fakta-fakta yang relevan secara pendidikan. Itu naif membayangkan bahwa hukum yang ditemukan dalam penelitian dasar biologi, psikologi atau sosiologi dapat dengan mudah diterapkan pada pendidikan. Pernyataan nomologis ini, pada umumnya, terlalu umum dan penelitian tambahan diperlukan untuk menetapkan apakah pernyataan tersebut harus digunakan dalam kasus khusus yang ingin kami jelaskan. Hukum yang berlaku untuk respon tikus yang terkondisikan di kotak Skinner tidak dapat digunakan secara tidak kritis untuk menjelaskan bagaimana anak sekolah belajar

bahasa asing. Di situasi pendidikan kita sering menemukan faktor tambahan (atau variabel) yang membuatnya sangat berbeda dari situasi sederhana penelitian dasar sehingga hipotesis yang diverifikasi secara eksperimental tidak memiliki nilai penjas. Ini adalah hasil dari praktik penelitian psikologi eksperimental, yang, sebagaimana telah dicatat, karena alasan metodologis berusaha untuk mengecualikan hampir semua rangkaian kondisi kompleks yang mempengaruhi perilaku orang dalam situasi normal. Hanya jika kita membatasi diri untuk menggunakan sejumlah kecil kondisi dasar sebagai variabel independen, kita dapat menentukan pengaruhnya dengan tingkat akurasi yang relatif tinggi. Dalam interaksi pendidikan normal, bagaimanapun, variabel ini tidak muncul dalam bentuk yang terisolasi, tetapi berdampingan dengan variabel lain yang tak terhitung jumlahnya dalam sistem yang sangat kompleks.

Untuk semua alasan ini, banyak penjelasan dalam ilmu pendidikan pasti tidak sempurna. Setiap penjelasan tentatif. Jika deskripsi yang lebih tepat tentang peristiwa yang akan dijelaskan tercapai, dan jika hipotesis nomologis yang lebih cocok atau lebih baik ditemukan, maka penjelasan yang diberikan dapat diganti dengan yang lebih baik. Dimana hukum yang diverifikasi secara empiris benar-benar kurang, dalam kasus terburuk yang mungkin terjadi, kita harus puas dengan dugaan yang tidak didukung dengan baik atau hanya dengan "hipotesis yang berorientasi". Selama kita tetap menyadari kekurangan mereka, penjelasan yang tidak sempurna lebih baik daripada tidak sama sekali, karena mereka bertindak sebagai pendorong untuk penelitian lebih lanjut ke arah yang paling menjanjikan.

## **PENERAPAN TEORI DALAM PREDIKSI**

Prediksi atau prognosis ilmiah adalah argumen yang menjawab pertanyaan: "Apa yang akan terjadi jika ... ?" Model ideal prediksi sangat dekat dengan penjelasan. Dalam penjelasan, peristiwa yang ingin kami jelaskan telah terjadi dan hukum dan kondisi anteseden dari mana penjelasan dapat diturunkan dicari setelah fakta. Dalam prediksi, pernyataan nomologis dan pernyataan

berdasarkan pengamatan keadaan konkret (atau kondisi anteseden) sudah diberikan: prediksi (pernyataan yang menggambarkan peristiwa masa depan) kemudian diturunkan dari premis-premis ini. Perbedaan antara penjelasan dan prediksi terletak terutama pada hubungan temporal antara terjadinya peristiwa dan waktu di mana pernyataan diturunkan yang menggambarkan peristiwa ini. Dalam kasus prediksi, deduksi dibuat sebelum terjadinya acara tersebut.

Seperti penjelasan, prediksi ilmiah juga membutuhkan pengetahuan tentang hukum dan kondisi sebelumnya. Berbeda dengan ramalan, yang tanpa syarat mengklaim bahwa "x akan terjadi", prediksi merumuskan klaim bersyarat atau hipotetis: "x akan (atau dapat) terjadi jika hukum tertentu berlaku dan kondisi tertentu ada ". Karena dalam kasus yang ideal kita dapat mengasumsikan bahwa semua hukum yang relevan diketahui, tugas utama peneliti terletak pada menentukan kondisi konkret yang diberikan dalam situasi awal. Prediksi kemudian disimpulkan dari kondisi ini dan hukum yang relevan.

Dalam bentuk logisnya, skema prediksi sesuai dengan penjelasan, tetapi dalam hal lain terdapat perbedaan yang cukup besar di antara keduanya. Satu perbedaan penting adalah bahwa dalam penjelasan data tentang kondisi anteseden berlaku sepenuhnya alusituasi di mana kami dapat memperoleh informasi yang cukup andal. Di prediksi, di sisi lain, perlu memperhitungkan data tentang kondisi anteseden untuk masa depan situasi. Jadi, seseorang harus berasumsi bahwa kondisi anteseden yang ditetapkan telah ada di masa lalu juga akan hadir pada titik waktu mendatang di mana prediksi dibuat. Ini, bagaimanapun, adalah asumsi hipotetis yang kemudian dapat disangkal. Antara waktu ketika prediksi dibuat dan di mana peristiwa yang diprediksi diharapkan muncul, peristiwa yang mengganggu mungkin ikut bermain dan mencegah terjadinya.

Terlepas dari semua perbedaan antara penjelasan dan prediksi, argumen penjelasan selalu dapat digunakan dalam kapasitas prediksi, sedangkan sebaliknya tidak terjadi. Mari kita lihat lagi argumen penjelasan yang kita gunakan di bab sebelumnya. Hipotesis nomologis berikut sudah diberikan: "Jika siswa yang cemas menerima instruksi yang diawasi dengan baik dan diatur dengan jelas dari guru mereka, mereka akan tampil lebih baik daripada jika pengajaran diawasi secara

longgar dan terstruktur minimal ". Jika itu dipertahankan di pernyataan tunggal bahwa siswa yang cemas A sampai saat ini menerima instruksi yang kurang diawasi, terstruktur minimal, tetapi sekarang menerima instruksi yang terorganisir dengan jelas dan diawasi dengan baik, kemudian menggunakan hipotesis nomologis dan pernyataan tunggal ini sebagai premis kita dapat memperoleh prediksi bahwa di bawah kondisi baru siswa A akan tampil lebih baik daripada sebelumnya.

Setiap prediksi ilmiah terkait dengan asumsi bahwa kondisi awal akan tetap sama. Di kenyataannya, bagaimanapun, tidak semua kondisi yang ada dalam situasi pendidikan diketahui. Selain itu, kondisi di mana orang hidup, belajar dan bertindak tidak pernah tetap sama untuk waktu yang lama; Kompleks kondisi yang mempengaruhi perilaku masyarakat berubah terus menerus. Oleh karena itu, prediksi jangka panjang untuk sistem terbuka dan tidak terisolasi dengan kebebasan besar untuk tindakan spontan - seperti yang terjadi pada orang dan kelompok sosial - sangat tidak pasti. Bahkan pernyataan nomologis yang memiliki kekuatan penjelas yang besar tidak membantu dalam prediksi, jika pengetahuan tentang kondisi khusus yang terlibat kurang. Dengan demikian, prediksi hanya bisa sama persis dengan pengetahuan kita tentang hukum yang relevan dan kondisi individu dari kasus konkret. Jika misalnya prediksi dibuat tentang prestasi sekolah siswa yang cemas, tetapi faktor yang tidak terduga seperti disfungsi otak yang terjadidilangnya motivasi, kenaikan prestasi yang diprediksi mungkin tidak terjadi.

Di membuat prediksi ilmiah juga perlu mempertimbangkan jenis pernyataan nomologis dan universal. Karena dalam ilmu pendidikan kita hanya dapat menggunakan jenis statistik pernyataan nomologis dan generalisasi empiris, pada dasarnya tidak mungkin untuk memprediksi individu peristiwa. Untuk melakukannya kita harus menggunakan pernyataan nomologis universal sebagai premis. Jika hanya pernyataan statistik yang tersedia, hanya mungkin untuk membuat prediksi kelas acara. "Kemunculan kasus individu tertentu, sebaliknya, sama sekali tidak pasti; hal yang mustahil dapat terjadi kapan saja". Sekalipun kita harus berhasil merumuskan teori-teori perilaku sosial yang memiliki lebih banyak

isi daripada teori-teori kita sekarang, hampir tidak dapat diharapkan bahwa dengan bantuan mereka, prediksi yang dapat diandalkan untuk praktik pendidikan dapat dibuat disetiap kasus individu. Hipotesis nomologis teori hanya valid untuk kasus "murni" atau "ideal"; di dunia nyata, karena banyaknya variabel yang relevan, perilaku nyata individu dalam situasi kompleks sangat menyimpang dari ideal ini. Itu Namun demikian dimungkinkan untuk meningkatkan tidak hanya pengetahuan nomologis, tetapi juga pengetahuan kita tentang kondisi individu dan untuk menggunakan kedua jenis pengetahuan tersebut untuk maju dari prediksi yang sangat tidak tepat ke prediksi yang lebih tepat.

### **PENERAPAN TEORI DALAM PEMECAHAN MASALAH TEKNOLOGI PENDIDIKAN**

Pendekatan teknologi menanyakan "Apa yang dapat dilakukan untuk mencapai tujuan x"? Perhatian utama di sini adalah untuk menemukan kondisi yang diperlukan dan cukup untuk mewujudkan hasil atau hasil yang diinginkan. Yang menarik adalah kondisi yang tunduk pada pengaruh kami.

Seperti prediksi, struktur logis yang digunakan dalam memecahkan masalah teknologi mirip dengan model penjelasan yang ideal. Dalam aplikasi prediksi teori, pernyataan nomologis dan pernyataan tunggal tentang kondisi anteseden (kondisi awal atau situasional) sudah diberikan, sementara konsekuensi yang dihasilkan dari situasi yang diketahui dicari. Dalam penerapan teknologi suatu teori, pernyataan nomologis dan pernyataan tunggal tentang suatu tujuan sudah diberikan (yaitu pernyataan yang menggambarkan keadaan atau peristiwa tertentu yang kita coba wujudkan). Peneliti mencari kondisi anteseden yang akan menyebabkan terjadinya keadaan yang diinginkan. Dalam istilah yang sepenuhnya logis, masalah akan terpecahkan ketika pernyataan yang menggambarkan keadaan yang diinginkan dapat diturunkan dari hipotesis nomologis teori dan pernyataan tentang kondisi yang dicari. Tugas peneliti kemudian adalah menemukan kondisi anteseden dalam realitas sosial-budaya konkret yang sesuai dengan hipotesis

nomologisnya. Jika mereka tidak dapat ditemukan, ia harus mencoba mencari tahu apakah dan dengan cara apa mereka dapat diwujudkan.

Sebagai contoh, mari kita asumsikan bahwa tujuan kita adalah untuk mendamaikan dua kelompok pemuda yang berseteru dan menggabungkan mereka untuk membentuk satu kelompok yang lebih besar. Kami memilih dari berbagai teori sosio-psikologis yang ada, hipotesis nomologis yang dikonfirmasi secara empiris bahwa anggota kelompok yang berseteru akan menjadi kurang antagonis dan mencapai rasa solidaritas kelompok jika mereka berbagi pengalaman yang sama dan bertindak bersama untuk mencapai tujuan bersama. Perubahan sikap terjadi terutama dalam situasi di mana "lawan yang sama", "masalah umum", "keuntungan bersama" atau "kepuasan bersama" dialami. Sekarang perlu untuk menentukan kondisi yang berlaku untuk kedua kelompok ini yang ada dalam kondisi tertentu pada waktu dan tempat tertentu yang sesuai dengan komponen-if dari hipotesis nomologis. Sebagai contoh,

Dilihat secara logis, ini adalah model yang sama seperti yang digunakan dalam penjelasan dan prediksi. Ini digunakan sebagai pernyataan nomologis tempat dan pernyataan tunggal pada kondisi anteseden. Ini digunakan untuk menyimpulkan pernyataan yang menggambarkan keadaan atau tujuan yang diinginkan.

Hipotesis nominal: "Jika anggota kelompok yang berseteru memiliki pengalaman common dan mengambil bagian dalam aksi kooperatif, maka permusuhan mereka akan berkurang dan akan muncul rasa identitas kelompok".

Pernyataan tunggal: "Di tempat p pada waktu t ada dua kelompok A dan B yang bermusuhan ". " Kelompok A dan B mengambil bagian dalam situasi yang melibatkan pengalaman common dan tindakan kooperatif S1-Sn (misalnya persaingan melawan lawan common, dll.)".

Kesimpulan tunggal "Anggota grup A dan B yang berseteru mengurangi permusuhan bersama dan mengembangkan identitas grup bersama".

Masalah teknologi berhubungan dengan sarana yang sesuai untuk mewujudkan tujuan yang ditetapkan (keadaan atau peristiwa yang diinginkan). Proses pemecahan masalah dimulai dengan masalah membawa keadaan atau

peristiwa yang dipandang sebagai efek, hasil atau hasil yang diinginkan. Apa yang dicari adalah totalitas kondisi atau sebab yang menghasilkan hasil yang diinginkan; kami ingin menemukan kombinasi keadaan mana yang dapat digunakan untuk mewujudkannya.

Keadaan atau peristiwa yang ingin kita wujudkan bukanlah satu-satunya tujuan yang mungkin. Kami juga dapat mencoba untuk mencegah munculnya peristiwa tertentu atau bekerja melawan keadaan tertentu yang sudah ada. Dengan demikian, tujuan yang diberikan bergantung pada keputusan, dan keputusan ini mengandaikan penilaian nilai. Orang hanya akan berusaha untuk menyadari keadaan atau peristiwa yang mereka anggap positif dan hanya akan berusaha untuk mencegahnya, ~ Tiew sebagai negatif. Namun, tidak perlu memasukkan penilaian nilai ini ke dalam sistem pernyataan teknologi pendidikan; agak, Itu cukup untuk memulai dengan keadaan atau peristiwa yang telah dikejar sebagai tujuan (atau mungkin dapat dikejar sebagai tujuan). Bahwa setiap keputusan untuk tujuan tertentu bertumpu pada penilaian nilai tidak perlu dikatakan lagi, tetapi penilaian nilai ini tidak harus dimiliki oleh sistem pernyataan teknologi. Menilai, menginginkan atau memilih fenomena sebagai tujuan tidak relevan dengan pertanyaan tentang kondisi untuk mewujudkannya.

Dalam memecahkan masalah teknologi, diperlukan hipotesis nomologis yang komponennya berisi pernyataan khusus tentang fenomena akhir. Dalam contoh kami, hipotesis nomologis berbunyi: "Jika anggota kelompok yang berseteru memiliki pengalaman yang sama dan mengambil bagian dalam tindakan kooperatif, permusuhan bersama mereka akan berkurang dan rasa identitas kelompok akan muncul ". Hipotesis nomologis ini, seperti dengan setiap pernyataan empiris, adalah aplikasi-netral; dapat digunakan dalam mengejar tujuan yang sepenuhnya berlawanan. Jika kami berusaha untuk menyadari keadaan yang dijelaskan dalam komponen kemudian, kita dapat merumuskan pernyataan teknologi berikut: "Hasil yang diinginkan atau hasil 'pengurangan permusuhan bersama' dapat dicapai jika anggota kelompok yang berseteru disatukan dalam situasi di mana mereka berbagi pengalaman bersama dan mengambil bagian dalam tindakan kooperatif ". Di sisi lain, jika kita menginginkannya menghindari

keadaan yang dijelaskan dalam komponen kemudian, kita dapat merumuskan pernyataan teknologi berikut: "Tujuan 'menjaga permusuhan bersama' dapat dicapai jika anggota kelompok yang bertikai adalah dicegah dari berbagi pengalaman bersama dan mengambil bagian dalam tindakan kooperatif ". Strategi kedua ini diikuti ketika anggota kelompok percaya bahwa sikap bermusuhan terhadap kelompok lain diperlukan untuk mengikat kelompok mereka sendiri bersama dan mencegah hilangnya komitmen anggota mereka terhadap kelompok. Norma Perilaku ini merupakan ciri khas kelompok agama, ideologis, politik, nasional atau lokal yang ingin melindungi anggotanya dari pengaruh kelompok dengan norma yang menyimpang.

Dimungkinkan juga untuk memasukkan isi pernyataan teknologi deskriptif dalam pernyataan preskriptif yang mengungkapkan mles atau norma teknis. Sedangkan pernyataan teknologi hanya sekedar memberikan informasi kemungkinan untuk akting, berisi aturan teknis resep untuk akting; mereka menentukan tindakan satuses harusnya untuk melaksanakan untuk mencapai tujuan yang ditetapkan. Aturan teknis berbentuk: "Di untuk mewujudkan tujuan B, melakukan tindakan A ", atau "Jika Anda ingin menghasilkan hasil B, maka gunakan cara A "(" B dicapai melalui A "). Sebaliknya, jika seseorang ingin menghindari hasil B, maka aturannya adalah: " Untuk menghindari B, jangan melakukan tindakan A ", atau "Jika Anda ingin menghindari hasil B, maka jangan gunakan cara A "(" non-B dicapai oleh non-A "). Kedua aturan bersandar pada hipotesis nomologis yang sama: " jika kondisi A ada, maka B akan terjadi "(" Jika sebuah. kemudian B "). Komponen kemudian (atau konsekuensi) dari hipotesis nomologis digunakan dalam aturan teknis sebagai komponen-jika (atau anteseden), sedangkan komponen-jika (anteseden) dari hipotesis nomologis muncul dalam aturan teknis sebagai kemudian-komponen (konsekuensi). Dengan kata lain, anteseden logis dari hipotesis nomologis (serta negasinya) muncul dalam aturan teknis sebagai cara, sedangkan dalam aturan teknis, konsekuensi logis dari hipotesis nomologis (dan negasinya) membuat yang diinginkan tujuan, hasil atau akhir.

Hubungan antara hipotesis nomologis dan pernyataan teknologi (atau aturan) dapat didemonstrasikan lebih jelas dalam pernyataan model berikut: "Karena penyebab (kompleks bersyarat) A memiliki efek B, seseorang dapat (atau seharusnya) menghasilkan A untuk mencapai B ". "Karena penyebab (kompleks bersyarat) A memiliki efek B, seseorang dapat (atau harus) menahan diri dari memproduksi A untuk menghindari B.

Komentar ini harus cukup untuk menyampaikan pemahaman tentang aspek logis dari penerapan teori dalam memecahkan masalah teknologi. Metode yang dibutuhkan dalam kasus konkret biasanya jauh lebih rumit. Banyak konsep psikis disposisi dan kompleks disposisional yang telah ditetapkan sebagai tujuan pendidikan hanya didefinisikan secara samar dan kondisi yang diperlukan untuk penampilan mereka tidak jelas. Ada kekurangan hipotesis nomologis yang relevan dan seringkali hipotesis yang tampaknya relevan terlalu umum untuk penerapan teknologi dalam kondisi tertentu. Selain itu, tidak semua hipotesis nomologis yang cocok untuk menjelaskan fenomena cocok untuk menghasilkan, mencegah, atau mengubah fenomena ini. Tidaklah cukup hanya terbiasa dengan kondisi di mana efek yang diinginkan bergantung.

Alasan lain untuk kerumitan besar masalah teknologi adalah bahwa dalam kasus konkret (berlawanan dengan kondisi yang termasuk dalam model yang disederhanakan) kita tidak pernah hanya berurusan dengan satu tujuan pendidikan; sebaliknya, setiap tujuan adalah bagian dari tujuan yang lebih kompleks yang juga harus dipertimbangkan. Dalam kompleks tujuan ini ada juga tujuan yang menunjuk disposisi psikis yang hampir tidak cocok untuk satu dan orang yang sama, misalnya "kemampuan untuk berpikir kritis tentang ideologi", di satu sisi, dan "keyakinan" agama, ideologis atau politik di lain. Di atas segalanya, bagaimanapun, ada bahaya bahwa sarana yang cocok untuk dijangkausatu Tujuan akan menghalangi atau mencegah pendidik tertentu mencapai lain tujuan.

Jadi filsafat kadang-kadang diajarkan sebagai sejarah intelektual komparatif, dimana ia secara kritis direlatifkan. Hal ini dapat melemahkan daya tanggap terhadap keyakinan agama atau, dilihat secara lebih umum, pada orientasi ideologis seseorang, perasaan aman dan kemampuan untuk bertindak secara

moral. Masalah utama dari teknologi pendidikan adalah efek samping yang tidak diinginkan yang mungkin terjadi secara tidak sengaja dengan menerapkan cara-cara tertentu untuk tujuan yang diinginkan, seperti misalnya ketika menyadari disposisi psikis yang dipilih sebagai tujuan.

Dengan memeriksa hubungan yang sangat kompleks di mana tindakan pendidikan dimaksudkan untuk campur tangan, kita dapat lebih memahami mengapa kita masih jauh dari memiliki alasan secara teoritis teknologi pendidikan dan mengapa kita masih sangat bergantung pada metode trial-and-error yang tidak dapat diandalkan. Pendekatan teknologi terhadap ilmu pendidikan tidak mempromosikan kepercayaan yang naif dalam perencanaan (seperti yang dikira beberapa pengkritiknya), tetapi sebaliknya membuat kita sadar betapa sedikit pengetahuan ilmiah yang kita miliki tentang kondisi untuk keberhasilan pendidikan.

## **Ib. SEJARAH PENDIDIKAN**

*(Jerman: Historiographie der Erziehung; Perancis: la science historique de l'education; Italia: storiografia d'ell educazione; Orang Spanyol: historiografia de la educacion; Rusia: istoriografija vospitanija)*

Ilmu (ilmu) sejarah tidak diragukan lagi adalah yang paling tidak ilmiah dari semua ilmu, namun hal itu mewariskan kepada kita banyak hal. perlu diketahui.

JACOB BURCKHARDT!

Pendidikan berlangsung dalam waktu dan terus menjadi bagian dari masa lalu. Itu Pangsa tindakan pendidikan yang terjadi di masa lalu jauh lebih besar daripada yang terjadi di masa sekarang. Pendidikan masa lalu terdiri dari kejadian masa lalu, atau sejarah, dan termasuk dalam materi pelajaran ilmu pendidikan seperti halnya pendidikan saat ini. Untuk memperoleh pengetahuan tentang peristiwa masa lalu ini, kita harus menggunakan penelitian sejarah. Dengan demikian, ilmu pendidikan juga memiliki subdisiplin sejarah di mana fenomena pendidikan masa lalu yang relevan dapat diakses dan diselidiki.

## **BERBAGAI KETENTUAN UNTUK SUBDISIPLIN SEJARAH TINGKAT ILMU PENDIDIKAN**

Banyaknya terminologis ini disebabkan, tidak hanya oleh perselisihan konseptual yang berlaku dalam ilmu pendidikan, tetapi juga karena kurangnya kesatuan yang serupa dalam historiografi. Untuk mendorong saling pengertian, kita harus memilih sebutan yang sejelas mungkin. Penunjukan seperti itu harus menjelaskan bahwa kita tidak mengacu pada sejarah pendidikan sebagai tindakan masa lalu, tetapi lebih pada penyelidikan ilmiah dan deskripsi tindakan pendidikan

masa lalu. Ungkapan ambigu "pedagogik" juga harus dihindari, karena hanya mengacu pada sistem pernyataan atau teori tentang pendidikan, sedangkan dalam disiplin yang dimaksud di sini kita memusatkan perhatian pada sejarah semua fenomena terkait pendidikan. Kami pada titik ini berurusan dengan penelitian pendidikan sejarah dilakukan oleh sejarawan pendidikan. Oleh karena itu, saran saya adalah menamai sistem pernyataan yang berisi hasil penelitian ini "historiografi pendidikan". Dengan menekankan tindakan menulis (Yunani: *historiographia*; *historia* = sejarah, *graphia* = menulis), sebutan ini paling cocok untuk mengingatkan kita bahwa hasil penelitian sejarah tidak boleh hanya dilihat sebagai refleksi atau penggambaran kejadian masa lalu yang sebenarnya, tetapi sebagai sebuah konstruksi hipotetis yang dibuat oleh sejarawan.

Tentu saja pokok bahasan historiografi pendidikan tidak terdiri semata-mata dari tindakan pendidikan masa lalu; itu juga mencakup semua aspek lain dari situasi atau bidang pendidikan masa lalu, serta hubungan mereka dengan sistem sosio-budaya yang lebih besar pada masanya. Tindakan pendidikan mengandaikan refleksi teoritis tentang pendidik, situasi khusus mereka, tujuan, sarana dan efek; dan pendidik menyesuaikan diri melalui rencana teoritis, model atau instruksi untuk bertindak berdasarkan teori pendidikan. Oleh karena itu unsur-unsur teoritis ini juga merupakan bagian esensial dari pokok bahasan penelitian sejarah tentang pendidikan. Teori pendidikan masa lalu, literatur pendidikan masa lalu atau pedagogik masa lalu dengan demikian juga termasuk dalam pokok bahasan historiografi pendidikan. Seseorang dapat lebih menekankan hal ini dengan menggunakan istilah "historiografi pendidikan dan pedagogik".

Namun, Apakah seseorang memandang "ilmu pendidikan" (atau "pedagogik ilmiah") sebagai ilmu murni empiris atau sebagai "ilmu normatif" akan mempengaruhi pendapat seseorang tentang tugas atau tujuan historiografi pendidikan.

Pendukung sebuah ilmu pendidikan empiris berpendapat bahwa penelitian sejarah di bidangnya memiliki tujuan yang sama seperti dalam ilmu sosial dan budaya lainnya: "Subdisiplin sejarah yang terkait dengan setiap bidang ilmu budaya memiliki tugas ... menempatkan semua realitas historis pada pembuangan

setiap bidang khusus dan, dengan demikian, memberikan masing-masing kepemilikan materi pokoknya dalam cakupan penuh realitas faktualnya. Analisis keseluruhan materi sejarah! adalah dianggap sangat diperlukan untuk ilmu pendidikan, karena yang terakhir harus mendukung teori-teorinya dengan basis empiris seluas mungkin. "Perluasan basis empiris kita" melalui pengetahuan tentang peristiwa pendidikan masa lalu adalah tujuan dari penelitian sejarah tentang pendidikan. Penelitian ini harus ditingkatkan pengetahuan kita tentang berbagai macam fenomena pendidikan. Ini harus memfasilitasi perbandingan kursus peristiwa dan situasi, dengan demikian menyoroti pentingnya faktor-faktor tertentu dalam kondisi yang berbeda.

Dasar dari pendekatan ini dapat ditemukan dalam keyakinan epistemologis bahwa "semakin sadar sejarah teori kita tentang dunia sosial akan semakinteoritis sejarah kita menjadi, lebih baik untuk keduanya ,,. Sangat penting bahwa dalam subdisiplin historiografinya juga, ilmu pendidikan empiris dibatasi pada pembentukan, penafsiran dan penjelasan fakta. Menurut pandangan empiris-analitik ini, historiografi pendidikan hendaknya tidak dibatasi oleh norma-norma ideologi, moral atau politik yang sudah ada sebelumnya. Juga tidak boleh dibuat untuk melayani tujuan praktis mendukung atau membenarkan norma-norma yang diakui oleh kelompok-kelompok kontemporer partisan.

Sebaliknya, para pendukung pedagogik non-pribumi yakin bahwa penelitian sejarah dalam pendidikan harus mengejar tujuan praktis. Secara alamiah, pendekatan analitik-empiris juga menganggap berguna untuk menerapkan hasil-hasil penelitian sejarah tentang pendidikan dalam konteks praktis; Namun, banyak pendukung pedagogik normatif menginginkan lebih: mereka merasa itu dengan menafsirkan objektivasi psikis masa lalu , norma bisa diperoleh dan dibenarkan untuk tindakan pendidikan dan keputusan kebijakan pendidikan saat ini. Paling tidak, historiografi pedagogis dalam pengertian normatif ini harus terutama berkaitan dengan mendukung norma-norma yang berlaku untuk kelompok ideologis di mana ahli teori itu berada atau yang telah ia susun sistem pedagogis normatifnya.

Masalah yang berbeda muncul dalam kasus ini, tergantung pada apakah kita menanganinya norma teknis (aturan dan regulasi) terkait hanya dengan sarana, atau dengan moral, pandangan dunia dan norma-norma agama yang terkait terutama untuk tujuan. Itu sangat mungkin untuk mendapatkan pernyataan teknologi tentang pendidikan dengan merekonstruksi fenomena pendidikan masa lalu dan dampaknya, atau hanya dengan meminjam pernyataan dari teori pendidikan yang lebih tua. Apakah instruksi tersebut terbukti dapat diandalkan dalam kondisi saat ini akan ditentukan ketika kami mencoba untuk bertindak sesuai dengan resep mereka. Aturan teknis untuk pendidikan - seperti yang telah kita lihat - hanyalah pernyataan teknologi yang telah diubah menjadi bentuk preskriptif dan yang didasarkan pada hipotesis nomologis tentang hubungan jika-maka. Dalam historiografi pendidikan dimungkinkan untuk membuat norma-norma pendidikan teknis yang dirumuskan di masa lalu tersedia untuk digunakan dalam situasi pendidikan kontemporer, tetapi pengetahuan tentang norma-norma tersebut tidak boleh disamakan dengan pengetahuan yang didasarkan secara teoritis tentang kegunaannya. Seseorang dapat, tentu saja.

Berkenaan dengan teknologi pendidikan, kita hanya dapat memperoleh kumpulan hipotesis dari sejarah yang mungkin benar, salah atau tidak dapat diuji (karena terlalu samar-samar didefinisikan). Bagaimanapun, sejarah pendidikan bukanlah "guru besar bagi kehidupan seperti untuk sains", seperti yang dibayangkan oleh salah satu sejarawan pendidikan pertama ketika dia menulis bahwa "kita harus terlebih dahulu memeriksa apa yang telah terjadi hingga sekarang ... sebelum kita dapat mengetahui bagaimana mendidik anak kita dengan baik ", dan bahwa dalam teori pendidikan" orang hanya perlu menunjukkan apa yang sudah ada dalam sejarah ".

Masalah yang jauh lebih besar muncul jika historiografi pendidikan diharapkan tidak hanya memberikan pengetahuan tentang norma-norma teknis untuk pendidikan, tetapi juga memberikan kontribusi untuk memperoleh, memvalidasi, memperkuat dan mendukung (atau dalam hal lawan menyanggah atau menyangkal) ideologis dan / atau norma moral.

Sejak sekitar tahun 1880, upaya telah dilakukan di negara-negara berbahasa Jerman untuk membenarkan tugas normatif ini dalam istilah epistemologis dengan mencirikan pedagogik sebagai ilmu yang "secara simultan bersifat historis dan filosofis". Ini sering diungkapkan melalui referensi ke "historis-sistematis" disiplin. Secara terpisah, sebutan "historis" dan "sistematis" pada kenyataannya dapat dipahami dalam istilah empiris murni dan kemudian akan sesuai dengan pendekatan empiris-analitik yang menjadi dasar buku ini. Seperti yang telah saya tekankan, pokok bahasan ilmu pendidikan empiris harus dipelajari dengan menggunakan pendekatan historis dan nomologis (Yaitu metode teoretis atau "sistematis" yang dirancang untuk menemukan keteraturan seperti hukum). Sebenarnya, bagaimanapun, pedagogik tradisional biasanya menggunakan kata "sistematis" dalam arti "filosofis" dimana "filsafat" berarti filsafat sebagai pandangan dunia, etika normatif, atau teori praktis tentang bagaimana menjalani kehidupan yang baik. Begitu pula dengan kata "historis" seperti yang digunakan oleh WILHELM FLITNER dan pengarang pedagogis lainnya tidak digunakan dalam pengertian "historiografis", melainkan dalam pengertian "hermeneutik", dalam pengertian hermeneutika normative. Demikianlah maksud normatif yang tidak ada hubungannya dengan tugas dan metode historiografi dalam pengertian ilmu empiris.

Biasanya untuk pendekatan ini, FLITNER, seorang pendukung utama "pedagogik sistematis historis", memberi penekanan besar pada "karakter historis pedagogik", tetapi pada saat yang sama juga memisahkannya dari "historiografi aktual". FLITNER memberikan pedagogik pada apa yang disebut "ilmu pragmatis, hermeneutik, dan penafsiran norma". Berbeda dengan ilmu alam, disiplin ilmu ini tidak bisa puas hanya dengan menetapkan "apa adanya", mereka juga tidak bisa begitu saja memahami "apa yang telah disaksikan dan ditegaskan" sebagai melakukan disiplin sejarah-filologi. "Sebaliknya, saat menentukan fakta, mereka harus pada saat yang sama merumuskan apa yang harus dilakukan dan dicapai, dan sambil memahami mereka harus pada saat yang sama merefleksikan secara kritis tentang norma-norma untuk masa depan".

Sudah dalam periode pasca-kritisnya, WILLMANN dianggap berasal dari pedagogik di dalamnya kapasitas sebagai disiplin "historis-filosofis" tugas "menggambarkan, bukan hanya apa yang ada, tetapi juga apa yang harus jadilah, bukan hanya fakta, tetapi juga apa yang benar. "Ini pencarian kebenaran dan pencarian apa yang benar bertepatan ". Dari penelitian sejarah" yang diberikan ", pikir WILLMANN, norma dapat" muncul "untuk cara seharusnya menjadi dalam pendidikan. Penelitian pedagogis - demikian dia mengklaim - "secara bersamaan membedakan yang seharusnya di dalam yang ada dan yang ideal di dalam yang diberikan". Jadi, ini "sama sekali bukan lompatan, sama sekali bukan perubahan pendekatan kapan refleksi sejarah meluas ke etika dan praktis.

Pada tahun 1888, DILTHEY, yang mungkin terinspirasi oleh WILLMANN, menekankan bahwa pedagogik harus "membimbing hidup kita" 34. Kami "tidak hanya ingin tahu bagaimana keadaannya", tetapi, "berdasarkan pengetahuan tentang apa yang ada, mencapai aturan untuk apa yang seharusnya" 35. Para pendukung pedagogik normatif ini, yang berakar pada pemikiran DILTHEY dan pada awalnya disebut " geisteswissenschaftliche Pedagogik " dan nanti " pedagogik hermeneutis, sampai saat ini berpegang teguh pada program epistemologis yang berusaha menetapkan norma dengan menafsirkan peristiwa masa lalu. Menurut FLINER, yang disebut prosedur "hermeneutik" bukanlah "mendeskripsikan dan memverifikasi, tetapi memahami dan ... menafsirkan, m. BOLLNOW menjelaskan metode ini, yang tampaknya memungkinkan kita untuk menggabungkan" pemahaman tentang realitas dan pengaturan norma ", dalam rumusan programatik berikut:" Dengan cara yang sama bahwa hermeneutika (dalam arti literal kata) adalah penafsiran teks yang dikembangkan secara metodis dalam suatu bahasa, begitu pula pedagogik memandang struktur realitas pendidikan sebagai 'teks' yang , untuk dipahami, harus ditafsirkan dengan benar." Sama seperti filolog ... pergi tentang menafsirkan teks di hadapannya ..., begitu pula para pedagogik ... menafsirkan realitas pendidikan yang sudah ada sebelumnya. Dari analisis realitas ... hukum bawaan atau imanen harus dikembangkan yang memungkinkan kita untuk melakukannya hakim dan •menilai realitas ini dan untuk mengembangkan tujuan.

Karena para pendukung pedagogik hermeneutis prihatin lebih dari apapun selain itu dengan interpretasi, penilaian dan pengaturan norma, mereka kurang memperhatikan baik batas-batas ilmu pendidikan empiris atau perbedaan antara pendekatan nomologis dan historis. Menurut FURNER, pedagogik hermeneutis melakukan perjalanan "di sepanjang jalan di mana pemisahan" pendekatan masalah historis dan sistematis "belum terjadi". Ia melihat "tugas utama" pedagogik hermeneutis dalam mencapai suatu "kesepakatan tentang isi dan makna pendidikan" dengan kata lain tugasnya adalah untuk "menetapkan norma" dalam arti "menafsirkan tekad manusia dan menghasilkan "konsensus tentang makna hidup". Dalam melakukannya, "pengamatan terhadap yang faktual seperti itu" tidak banyak gunanya, dan dengan demikian pedagogik adalah "ilmu yang telah menetap di wilayah perantara antara pengalaman dan spekulasi".

Fenomena pendidikan yang paling relevan dengan tugas normatif adalah keyakinan agama dan pandangan dunia, norma moral, adat istiadat, gaya hidup dan ajaran pendidikan yang timbul darinya. Perhatian utama mereka adalah dengan "analisis struktural" sejarah intelektual dalam arti penafsiran yang menilai kepercayaan tradisional. Tujuannya adalah untuk mendapatkan, membenarkan atau mendukung norma-norma untuk digunakan dalam menafsirkan dunia dan perilaku seseorang kehidupan • Menurut pendekatan hermeneutis, historiografi pendidikan mempunyai tugas utama menciptakan konsensus tentang norma-norma masa lalu tertentu. Berdasarkan contoh tokoh-tokoh penting yang mempercayainya dan teks yang dipilih berdasarkan keputusan normatif awal, ahli teori hermeneutis bertujuan untuk mempromosikan retensi norma-norma ini di masa kini, untuk membangkitkan minat atau menghidupkannya.

Subordinasi penelitian historiografi pendidikan tentang pendidikan kepada tujuan normatif dapat ditemukan, tidak hanya dalam bentuk pedagogik praktis yang "konservatif" yang berkaitan dengan pelestarian tradisi, tetapi juga dalam bentuk "progresif" dan "revolusioner" yang bertentangan dengan tradisi yang berlaku. Setiap kelompok terlibat dalam ideologis kontemporer berjuang dan berusaha untuk mempromosikan pandangan dunianya sendiri dan mencoba untuk

menggunakan sejarah sendiri. Ini mengarah pada presentasi peristiwa, teks, dan ide sepihak yang ditafsirkan sebagai konfirmasi ajaran kelompok.

Jadi misalnya dalam rangka Pedagogik Marxis-Leninis, historiografi pendidikan memiliki tugas untuk memberikan kontribusi pada "pengembangan kesadaran sosialis guru". Sejarawan pendidikan dipanggil untuk mengarahkan pekerjaan mereka "menuju pembentukan masa kini dan masa depan". Mereka berkewajiban "tidak hanya menafsirkan kecenderungan dan garis perkembangan masa depan, tetapi juga ... membantu dalam pembentukan mereka". Guru harus "menerapkan pengalaman progresif masa lalu ke masalah yang akan dipecahkan dalam pengembangan sistem pendidikan sosialis terpadu" .

Eropa Barat neo-Marxis, juga, menekankan "hubungan politik dan praktis dari penelitian sejarah hingga saat ini" dan "bentuk dan fungsi historiografi yang berorientasi masa depan". Menurut HERRMANN, "arti dari penelitian sejarah ... adalah menemukan kendala, kemungkinan, dan alternatif terkini mengenai akan dibentuk masa depan ". Satu hal yang dia anggap mungkin dan termasuk di antara" tujuan baru "atau" tugas "dari historiografi pendidikan adalah untuk" menentukan ... kontribusi khusus pendidikan untuk asal-usul ... masa depan kita dan terutama untuk menafsirkan ini dengan maksud praktis ". Kata" menafsirkan "adalah pengingat bahwa dasar epistemologis dari program politik dan praktis ini adalah filosofi hermeneutis yang juga diimbau oleh para pendukung" pedagogik hermeneutis "tradisional. Yang pasti , sejarawan pendidikan neo-Marxis menyebut bidang mereka "ilmu pendidikan", tetapi meninggalkan sedikit keraguan bahwa yang mereka maksud adalah "normatif" atau " praktisi sains: itu adalah "sains dari praktek untuk sebuah praksis yang harus ditingkatkan " .

Neo-Marxis menunjuk "minat membimbing mereka dalam memajukan pengetahuan" sebagai "pengurangan ketidakadilan sosial dan diskriminasi, ini menjadi kondisi aktual untuk memfasilitasi emansipasi dan kedewasaan". Sejalan dengan itu, historiografi pendidikan memiliki tugas ganda: pertama, " mengarahkan kesadaran orang menuju pencerahan dan emansipasi "dan kedua," menginstruksikan dan mengkritik praktik politik sebagai proses perubahan sosial menuju pengurangan otoritas dan alienasi yang berlebihan ". Itu dengan demikian

diasumsikan bahwa sejarawan Marxis sudah mengetahui "tekad manusia" dan mampu "merekonstruksi subjek sejarah sehubungan dengan masa depannya".

Historiografi pendidikan Neo-Marxis dimulai dari "situasi pendidikan saat ini ", yang secara kritis dievaluasi menurut cita-cita tertentu di masa depan dan konsep normatif tertentu dari " determinasi manusia ". Karena orang-orang nyata dan institusi mereka jauh dari ini cita-cita utopis dan karena ini adalah hasil dari peristiwa masa lalu atau "sejarah", neo-Marxis mengajukan "tugas untuk pertama-tama bebas dari sejarah". Mereka ingin "secara kritis menilai kembali masa lalu". "Menurut ADORNO, masa lalu hanya dapat dianggap sebagai penilaian kembali secara kritis setelah 'sebab-sebab masa lampau telah dieliminasi' ”.

Inilah asal mula minat neo-Marxis yang sepenuhnya tidak historis di masa depan, serta semangat aktivis yang berusaha mereka abaikan baik perbedaan antara teori dan praktek dan antara tindakan ilmiah dan politik. Tujuan mereka bukanlah apa-apakurang dari "revisi proses sejarah masa lalu dalam proses perencanaan dan realisasi masa depan ... dengan bantuan pendidikan". Lebih tepatnya, ini berarti tidak hanya merencanakan sistem politik masyarakat masa depan, tetapi juga karakter sosial anggotanya.

Dengan menerapkan rencana ini melalui sarana pendidikan, neo-Marxis ingin mencegah peristiwa masa lalu dan sekarang yang mereka anggap buruk terulang kembali di masa depan. Untuk membantu melaksanakan program ini, kaum neo-Marxis menetapkan historiografi pendidikan sebuah "tugas yang benar-benar baru": penelitian sejarah seharusnya tidak mendeskripsikan ciri-ciri karakteristik masa lalu dan masa kini, tetapi harus "mempertanyakan karakter normatif dari struktur yang sudah ada ... dan membawa inovasi kesadaran sebagai solusi alternatif, yaitu sebagai kemungkinan nyata yang dalam beberapa hal sudah ada dalam sejarah ". "Titik rujukan mendesak" dari penelitian dan pengajaran adalah "pergulatan antara momen-momen progresif dan terbelakang dalam situasi pendidikan terkini dan topikal". Penelitian tentang sejarah pendidikan "diharapkan" memiliki ketertarikan yang berkomitmen pada kemajuan kritis inovasi dalam sistem sekolah ". Seharusnya melayani" dengan konkrit politik dan niat pedagogis untuk meningkatkan dunia generasi muda ".

Semua manifestasi pedagogik normatif yang dibahas di sini tidak hanya dilihat "sejarah", tetapi juga historiografi pendidikan sebagai "bidang keputusan". Sesuai dengan Dengan landasan epistemologis yang sama, diharapkan pernyataan mereka bersifat partisan. Dalam kata FLITNER, "pedagogik ilmiah" juga berkaitan dengan "menerangi keberadaan dan tekad manusia, yang hanya dapat dipahami dari posisi filsafat metafisik, keyakinan atau keduanya". Menurut BOLLNOW, "tidak ada pemahaman yang tidak saya lakukan pada saat bersamaan menghargai, dan itu berarti dalam arti absolut, dengan mengambil posisi yang mendukung satu hal dan melawan yang lain. "Pengetahuan hermeneutis tidak pernah lepas dari keputusan eksistensial".

Klaim semacam itu pasti berlaku untuk pengakuan iman dalam doktrin ideologis tentang "takdir manusia" atau dalam "kemungkinan eksistensi manusia yang tidak dapat dieksploitasi", tetapi tidak boleh disamakan dengan empiris pengetahuan dan validasinya, yang dilakukan secara independen dari penilaian dan pengambilan keputusan. Historiografi pendidikan yang bertugas mengimplementasikan norma-norma ideologis spesifik zaman atau melaksanakan keputusan politik, dalam hal apa pun, bukanlah subdisiplin sejarah ilmu pendidikan empiris. "Orang ... yang ingin menggunakan sejarah untuk menyoroiti teorinya sendiri adalah apa pun selain file sejarawan".

Untuk mengkritik proposal untuk historiografi normatif pendidikan, pertama-tama kita harus memeriksa epistemologi historiografi itu sendiri.

## **SEJARAH EPISTEMOLOGI**

Dilihat dari bidang studi, historiografi pendidikan merupakan subdisiplin ilmu pendidikan empiris. Namun, dalam landasan epistemologis dan teknik penelitiannya, ia terikat pada aturan yang ditetapkan untuk penelitian sejarah.

Disiplin sejarah juga termasuk dalam ilmu empiris. Dasar mereka terdiri dari pernyataan tentang fenomena yang dapat diakses oleh pengalaman. "Fakta bahwa fenomena itu milik masa lalu tidak mengubah situasi". Untuk alasan ini

semua disiplin ilmu sejarah tunduk pada aturan metodologis umum yang berlaku untuk semua ilmu empiris. Dengan demikian, adalah keliru untuk mengharapkan bahwa historiografi pendidikan dapat mempertahankan karakter ilmiahnya dan pada saat yang sama memberikan interpretasi atas fenomena masa lalu. Kami dengan norma-norma untuk tindakan dan politik pendidikan sekarang atau masa depan. Sejarawan meneliti pandangan-dunia, norma-norma pendidikan moral atau teknis di masa lalu "tidak memutuskan 'apa yang seharusnya'; melainkan menafsirkan tuntutan normatif yang diangkat di suatu tempat, entah bagaimana dan dengan cara tertentu".

Disiplin sejarah manusia, sosial atau budaya berbeda dalam tiga hal dari bagian ilmu manusia, sosial atau budaya yang berorientasi pada pengetahuan nomologis atau teoritis: pertama dalam pendekatan atau tujuan penyelidikan mereka, kedua dalam bidang khusus mereka. Kesulitan metodologis dan ketiga dalam penelitian individu mereka teknik, yang harus sesuai dengan pendekatan mereka dan masalah metodologis mereka.

Itu pendekatan disiplin ilmu sejarah biasanya dicirikan oleh studi tentang acara masa lalu: fenomena masa lalu, kondisi, peristiwa, tindakan dan pencapaian. Lebih tepatnya, disiplin sejarah berusaha untuk menggunakan metode kausal-analitik dalam belajar perubahan pada orang, pekerjaan dan kondisi hidup mereka di lokasi tertentu dalam perjalanan waktu. Tujuannya tidak hanya untuk mencari tahu tentang fenomena masa lalu dalam diri mereka, tetapi untuk belajar tentang perkembangan mereka, jalannya atau perubahan yang mereka alami di tempat. Ini mengesampingkan perlakuan sederhana terhadap fakta-fakta individu dan keharusan dengan mempertimbangkan kompleksitas dan keterkaitan fenomena. Di berusaha melakukan lebih dari sekadar merekonstruksi unik situasi dan jalannya peristiwa, sejarawan berusaha untuk merumuskan generalisasi tentang ketetapan, dalam arti manifestasi khas dari fenomena, serta tentang kondisi situasional, proses, dan pola tindakan.

Kesulitan metodologis muncul dalam penelitian sejarah karena materi pelajarannya bisa hanya dipahami secara tidak langsung dan tidak lengkap. "Apa yang biasa kita sebut sebagai 'fakta' sejarah hanyalah jejak dan refleksi dari

sebuah realitas yang tidak akan pernah kembali". Yang terbaik yang bisa kita lakukan adalah "menangkap segmen atau fragmen dari realitas yang pernah ada, m. Jadi, pada tahap pertama penelitian, sejarawan harus memperoleh pernyataan tentang fakta dengan menemukan, meninjau secara kritis, dan menafsirkan sumber sebelum ia dapat menguji kebenarannya dan menjelaskannya. fenomena yang mereka gambarkan. Itu harus dicatat bahwa "fakta itu sendiri dan hubungan yang telah dibangun oleh sejarawan di antara mereka ... sudah merupakan interpretasi hasil yang diambil dari realitas masa lalu; penyusunan fakta bukanlah reproduksi sederhana dari jalannya sejarah". Ini adalah perbedaan penting sehubungan dengan data observasi atau pernyataan dasar yang diperoleh dari fenomena saat ini.

Satu-satunya fakta yang tidak bermasalah adalah apa yang disebut fakta "tingkat bawah" (primer) seperti data arkeologis, kronologis dan statistik, yang sebagian besar tidak terbuka untuk interpretasi. Di sisi lain, jika kita berurusan dengan "proses yang memiliki relevansi historis aktual - misalnya dengan perilaku dan keputusan individu dan kelompok - maka sumber tidak berisi fakta sederhana, tetapi hanya laporan ... dari beberapa peristiwa masa lalu atau kejadian yang sebagai seperti itu tidak lagi dapat diakses secara langsung ". Oleh karena itu, tidak ada "sejarah" dalam arti kata yang kaku yang akan menjadi pokok bahasan historiografi. Deskripsi lalu Peristiwa harus dinilai dengan cara yang berbeda secara metodologis dari deskripsi peristiwa yang dapat diamati di masa kini. Tidak mungkin untuk menggambarkan peristiwa masa lalu persis seperti yang terjadi.

Itu metode penelitian disiplin ilmu sejarah telah disesuaikan dengan kesulitan metodologis yang ada dalam mendapatkan akses ke materi pelajaran mereka. Pada dasarnya, masalah utama adalah menyadap dan menafsirkan sumber. Materi sumber adalah semua teks, benda atau fakta yang darinya kita dapat memperoleh pengetahuan masa lampau. Teknik yang digunakan dalam meneliti bahan sumber juga penting untuk studi empiris contempor ~ fenomena sosial , yang dapat dipahami sebagai semacam "sejarah sosial masa kini". Sebaliknya, ketika mempelajari peristiwa masa lalu dengan maksud nomologis,

sejarawan juga menggunakan prosedur yang dikembangkan dalam ilmu sosial untuk menguji hipotesis, seperti misalnya metode komparatif kausal dari studi "ex-post-facto".

Terlepas dari tiga sudut pandang yang disebutkan di atas (yang dapat ditelusuri kembali ke masalah utama dalam merekonstruksi fenomena masa lalu), tidak ada perbedaan metodologis yang esensial antara wilayah historis dan teoretis-sistematis dari ilmu-ilmu sosial empiris. Juga bukan " pengertian simpatik "( Verstehen) metode spesifik historiografi, sebagai pendukung pedagogika hermeneutis telah bertujuan "Pemahaman simpatik", sebagai proses psikis di mana kita berusaha memahami makna atau pentingnya tindakan dan pekerjaan manusia, tidak terbatas pada studi sejarah tentang kepribadian, tindakan dan karya masa lalu, tetapi - seperti yang disebutkan sebelumnya perlu untuk semua cabang ilmu sosial dan budaya. Makna yang diperoleh melalui tindakan pemahaman merupakan prasyarat bagi upaya kami untuk menjelaskan tindakan atas dasar motif, niat atau tujuan orang yang bertindak SS. Pemahaman simpatik tidak menghasilkan pengetahuan tertentu, hanya dalam hipotesis untuk menafsirkan tindakan tersebut. Hipotesis ini mungkin tampak masuk akal secara subyektif bagi orang yang mencoba memahami, tetapi masih harus diuji secara empiris. Dengan demikian, "metode pemahaman simpatik" tidak ada sejauh ini merujuk pada metode pengujian hipotesis, tetapi memiliki tempat dalam konteks penemuan atau asal mula suatu ilmu.

Dalam kasus apa pun tindakan pemahaman tidak mencakup penilaian nilai atas hal yang ingin dipahami, atau keputusan untuk atau menentanginya. Dengan demikian norma tidak dapat diperoleh hanya melalui proses pemahaman. Penilaian nilai hanya dapat dicapai melalui tambahan Tindakan psikis berdasarkan prinsip nilai yang telah ditetapkan di luar penulisan sejarah. "Historiografi menahan diri dari menilai 'unit makna' yang ditemukan dalam sejarah dengan pemahaman investigasi, baik itu dalam bentuk penyerahan pada makna ini atau emansipasi dari tradisi".

Untuk menghindari kesalahpahaman, harus ditekankan sekali lagi bahwa dalam praktis pedagogik, yang dipahami sebagai instruksi untuk tindakan

pendidikan, penilaian nilai dan norma dibenarkan dan perlu. Namun, dalam historiografi pendidikan, ada dua hal yang tidak dapat diterima: pertama, klaim bahwa penilaian nilai dan norma dapat diperoleh dari penelitian tentang peristiwa masa lalu, dan kedua, upaya untuk menggunakan istilah kamufase "penelitian tentang sejarah pendidikan" untuk mengeksploitasi peristiwa sejarah bagi masyarakat. penyebaran keyakinan dan norma sepihak milik kelompok ideologis atau politik saat ini. Bahkan penulis yang memandang pedagogik sebagai "ilmu praktis" telah membedakan antara "informatif dan imperatif fungsi ilmu praktis" dan telah ditugaskan untuk pedagogik sejarah "hanya fungsi" informatif ". Pedagogik sejarah itu sendiri "dengan demikian seharusnya tidak membuat penilaian nilai melainkan ... memberi kita fakta". Ini harus "tidak menjadi penelitian untuk tujuan tertentu", tetapi sebaliknya "mempertahankan bentuk penelitian dasar dan ... dengan mata yang pasti untuk detail dan tidak mengikuti cahaya panduan selain kebenaran, menentukan apa yang terjadi di masa lalu".

### **HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN SUBJEKTOR SEJARAH SEJARAH PENDIDIKAN HAL POKOK HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN**

Perbedaan antara sejarah pendidikan dan sejarah ajaran dan teori pendidikan dibuat cukup awal. "Sejarah praksis pedagogis" dikontraskan dengan sejarah "pendapat pedagogis" dan "ajaran pedagogis", "sejarah sistem pendidikan" dengan "sejarah ajaran pendidikan", "sejarah kondisi pendidikan" atau "sejarah pendidikan" dengan "sejarah sastra pedagogis. Topik yang disebutkan pertama adalah milik sejarah budaya dan sosial, yang lain, sebagian sejarah intelektual, dan sebagian sejarah ilmu pengetahuan.

STOY membandingkan hubungan antara dua bidang ini dengan perbedaan antara sejarah gereja dan sejarah dogma. Namun, perbandingan ini seharusnya mengingatkan kita tidak hanya pada perbedaan antara norma dan cara orang mematuhi, tetapi juga hubungan erat yang ada antara kedua cabang sejarah pendidikan ini. pengertian yang sama bahwa gereja tidak dapat hidup

tanpa dogma, sistem pendidikan tidak dapat ada tanpa opini, prinsip atau teori praktis pendidikan. Sebaliknya, "pemikiran pedagogis sistem zaman yang berbeda "selalu menggunakan praktik pendidikan tertentu sebagai " pengandaian dan titik acuan “. Isi teori dan praktik pendidikan suatu zaman tentu saja dapat dibedakan dalam kaitannya dengan kontras antara ideal dan nyata, tetapi keduanya tetap tergabung dalam deskripsi historis pedagogi suatu zaman. Tentu, mereka juga dapat dipelajari secara terpisah dengan menggunakan pendekatan yang lebih khusus, tetapi ini masih dapat terjadi dalam subdisiplin sejarah ilmu pendidikan yang sama.

Namun, harus ditekankan bahwa kita berurusan dengan ini dengan teori normatif atau praktis, teori seni mengajar, atau pedagogik praktis, tidak ada yang harus bingung dengan ilmu pendidikan dalam arti kata yang ketat. Sejarah ilmu pendidikan, meskipun merupakan disiplin ilmu sejarah, namun tidak sama dengan historiografi pendidikan; sebaliknya, ia memiliki hubungan yang sama dengan ilmu pendidikan seperti halnya epistemologi ilmu pendidikan.

Secara umum pokok bahasan historiografi pendidikan sama dengan bidang pendidikan, sepanjang mencakup fenomena masa lalu dan perkembangannya dalam perjalanan waktu. Materi pelajaran ini berkisar dari fenomena kompleks seperti situasi (atau bidang) pendidikan dengan hubungan mereka dengan sosial budaya yang lebih besar.

Secara umum pokok bahasan historiografi pendidikan sama dengan bidang pendidikan, sepanjang mencakup fenomena masa lalu dan perkembangannya dalam perjalanan waktu. Materi pelajaran ini berkisar dari fenomena kompleks seperti situasi pendidikan (atau bidang) dengan hubungan mereka dengan sistem sosial-budaya yang lebih besar di mana mereka terintegrasi dan yang dengannya mereka dikondisikan ke elemen-elemen yang relatif sederhana dari situasi pendidikan seperti undang-undang sekolah, kurikulum, ruang kelas atau buku teks.

Sejak pedagogik berasal dari teori seni pendidikan yang terutama ditujukan untuk guru dan telah lama digunakan terutama di lembaga pelatihan guru, studi sejarah dalam pedagogik cenderung menekankan sejarah gagasan

pendidikan dan sistem sekolah. Namun, ahli teori historiografi pendidikan yang pertama telah merekomendasikan bahwa "situasi pendidikan" dipandang sebagai "fungsi variabel yang berpusat pada kehidupan politik dan sosial berbagai orang" dan bahwa "kebutuhan dan keadaan sosial umum" dipandang sebagai "kunci". sampai pada bentuk-bentuk di mana pendidikan pada zaman tertentu mengekspresikan dirinya. Historiografi pendidikan diharapkan memperluas wawasan kita dengan mencari "pendidikan dalam seluruh kehidupan budaya dan dalam unit-unit sosial suatu bangsa dan waktu".

Dilihat dengan cara ini, sekolah tampak hanya sebagai salah satu kompleks tujuan dan sarana pendidikan di antara yang lain. Bidang subjek lain dari historiografi pendidikan adalah pendidikan dalam keluarga, suku, lingkungan atau komunitas, dalam kongregasi religius, dalam kelompok sebaya, di asosiasi profesional dan pabrik, di unit militer, di klub, rumah, dll. Dari prasejarah Cina hingga saat ini, dari masyarakat primitif hingga masyarakat industri modern, ada banyak cara untuk mempengaruhi orang agar mendekati cita-cita tertentu.

Segera setelah kita mulai mempelajari perwujudan pendidikan ini, kondisi dan pengaruhnya secara lebih dekat, kita dengan cepat dibawa jauh melampaui batas aslinya. Jadi studi tentang tujuan pendidikan pasti membawa kita pada pandangan dunia, sistem norma, adat istiadat dan citra diri masyarakat. Studi tentang pendidik dan pendidik mengarah pada pertanyaan tentang keadaan psikis mereka, sikap mereka terhadap satu sama lain, hubungan antargenerasi, citra diri kelompok usia, dan lain-lain. Studi tentang tindakan dan lembaga pendidikan sebagai sarana untuk beberapa tujuan mengarahkan kita untuk memeriksa keberhasilan mereka, efek yang tidak diinginkan, pentingnya dalam dunia subyektif pendidikan dan pendidikan, hubungan dengan kondisi lain yang berkontribusi dalam pengembangan kepribadian, dan lain-lain. Studi tentang isi pengajaran mengarah pada pertanyaan barang budaya, kriteria pemilihan isi bahan ajar, dan kekuatan politik yang menentukan pemilihan ini. Sejumlah faktor yang mencengangkan mempengaruhi pendidik, motif pendidikan, rencana pendidikan, tindakan pendidikan dan institusi pendidikan di satu sisi dan pendidik serta reaksi mereka terhadap pendidikan di sisi lain.

Mengingat kompleksitas materi pelajaran dan hubungannya dengan fenomena mental dan sosial-budaya lain yang tak terhitung jumlahnya, historiografi pendidikan berbagi salah satu kerentanan ilmu pendidikan secara keseluruhan: yaitu cenderung berkembang menjadi hiper-sains ensiklopedis pengembangan kepribadian di bawah pengaruh masyarakat dan budaya, dengan demikian sepenuhnya mengaburkan pertanyaan sentral tentang hubungan antara tujuan dan sarana. Dalam beberapa tahun terakhir, historiografi pendidikan telah ditafsirkan ulang untuk saat ini secara terprogram murni sebagai "penelitian sosialisasi sejarah", yang tujuannya adalah untuk mempelajari "kondisi untuk asal-usul kepribadian dalam kerangka waktu". Dihadapkan dengan program ini adalah tepat untuk bertanya di mana, dalam jaringan kondisi dan hubungan antara individu, masyarakat dan budaya, fenomena pendidikan yang relevan dimulai dan diakhiri? Jika segala sesuatu mempengaruhi pendidikan, lalu apa pokok bahasan khusus dari historiografi pendidikan?. Apa bedanya dengan psikohistori universal?

Pokok bahasan ilmu pendidikan bukanlah kemunculan kepribadian, tetapi tindakan-tindakan yang dilakukan oleh orang-orang untuk berusaha semaksimal mungkin memengaruhi kepribadian orang lain. Ilmu pendidikan tidak mempelajari proses sosialisasi (yaitu proses pembelajaran dalam pendidik) tetapi lebih pada hubungan antara kelas tujuan tertentu (tujuan pendidikan) dan sarana yang digunakan untuk mencapai tujuan tersebut (pendidikan), dalam kaitannya dengan keberhasilan, kegagalan atau sisi yang tidak diinginkan. efek. Tentu saja kepribadian pendidik, tujuan, tindakan dan efek pendidikan mereka bergantung pada kondisi yang tak terhitung jumlahnya; tentu saja tidak ada efek yang diinginkan atau tidak diinginkan muncul dalam pendidik tanpa proses pembelajaran dan faktor pengkondisiannya. Beberapa dari kondisi ini perlu diperhitungkan sepanjang diperlukan untuk studi ilmiah pendidikan, tetapi ketika mereka menggantikan pendidikan sebagai fokus perhatian, maka sesuatu selain ilmu pendidikan sedang diupayakan.

Jika kita tidak ingin kehilangan pokok bahasan pendidikan dalam banjir besar peristiwa yang menimpa orang-orang, maka historiografi pendidikan harus

berpegang pada konsep pendidikan sebagai tindakan. Konsep dasar ilmu pendidikan ini mencakup lebih dari cukup bahan penelitian, terutama ketika seseorang memperhitungkan bidang masalah besar pendidikan tidak langsung, dengan banyak tindakan relevan yang membantu dalam membangun dan melindungi pola budaya tertentu. Pola-pola ini mungkin yang paling banyak kondisi eksternal yang penting bagi para pendidik dalam belajar mematuhi norma kelompok tertentu mereka. Beberapa contoh dari hal ini adalah pentingnya kultus, liturgi, festival dan perayaan keagamaan dalam memperoleh dan mempertahankan disposisi psikis yang memungkinkan adanya keyakinan agama, kepastian tentang makna hidup dan penerimaan norma moral. Sebuah historiografi pendidikan tidak langsung baik dalam agama maupun kehidupan sekuler sangat dibutuhkan. Ini adalah masalah tindakan dan karya yang dimaksudkan SCHILLER dalam seruannya untuk mengelilingi orang "dengan yang mulia, dengan bentuk yang agung dan cerdas, melampirkan mereka dalam simbol-simbol keunggulan, sampai visi tentang cita-cita mengalahkan realitas dan seni atas alam".

Jika historiografi pendidikan berpegang teguh pada prinsip pedoman untuk mempelajari hubungan antara tujuan, sarana, dan hasil, maka sejarah sekolah pun masih memberikan area penelitian yang tiada habisnya. Berpaling dari deskripsi historis sederhana tentang norma hukum, bentuk organisasi, angka kehadiran dan program kurikuler ideal baru saja dimulai. Hasil "demitifikasi sejarah sekolah" ketika kita mulai mempertanyakan kepentingan politik pembuat kebijakan sekolah, kepentingan sosial guru, kapasitas untuk mewujudkan cita-cita yang dicanangkan dalam praktik pembelajaran, karakter birokrasi sekolah yang mengabadikan diri (di atas dan di luar fungsi resminya yang ditunjuk), kesesuaian tujuan pendidikan yang dikejar secara bersamaan, perbedaan antara citra diri guru dan citra yang dimiliki siswa tentang mereka dan sebaliknya perbedaan antara citra diri siswa dan citra yang dimiliki guru terhadap siswanya, alasan untuk keberhasilan pembelajaran dan penyebab kegagalan, efek samping yang tidak diinginkan, seperti misalnya gangguan psikis terkait sekolah yang mempengaruhi siswa dan guru, ketidakpuasan siswa dan orang tua dengan sekolah, perubahan

sikap yang tidak terduga pada banyak siswa yang lulus, pengangguran yang disebabkan oleh surplus lulusan di bidang tertentu, dan lain-lain.

Dalam kasus masyarakat modern, yang sering disebut sebagai "masyarakat dan untuk pendidikan", yang percaya pada kekuatan pendidikan dan di mana pengeksploitasi pendidikan menyerukan "pendidikan permanen", mungkin layanan terbesar yang bisa dilakukan oleh sejarawan pendidikan. melakukan akan menulis "sejarah takhayul pedagogis.

## II. FILSAFAT PENDIDIKAN

(Jerman: Philosophie der Erziehung; Prancis: philosophie de l'education; Italia: filosofia dell 'educazione; Spanyol: filosofia de la educaci6n; Rusia: filosofija vospitanija)

Di satu sisi, tujuan pendidikan sangat penting untuk menentukan pertanyaan pedagogis setiap individu, sedangkan di sisi lain, mereka bergantung pada pandangan dunia yang lengkap, yaitu totalitas pandangan tentang nilai dan makna kehidupan manusia. Namun, ini sejak dahulu kala dianggap sebagai pertanyaan terakhir filsafat. Jadi, pedagogik pada dasarnya bergantung pada filsafat.

Jonas Cohn 1991

Karena kata "filsafat" memiliki banyak arti, banyak hal yang berbeda dapat diartikan dengan ungkapan "filsafat pendidikan". Sebagai langkah pertama, kita harus membedakan antara filsafat sebagai aktivitas: atau proses berpikir dan filsafat sebagai sistem pernyataan<sup>3</sup>. Dalam buku ini kata "filsafat" selalu digunakan untuk menunjukkan sistem pernyataan, hasil pemikiran filosofis atau produk kegiatan filosofis. Apa ciri-ciri sistem pernyataan filosofis? Ciri-ciri apa yang membedakan filsafat dari sistem pernyataan yang bukan milik filsafat? Apa bidang studi atau bidang masalah filsafat? Sebelum kita dapat memperoleh pemahaman tentang apa yang dimaksud dengan filosofi pendidikan, pertama-tama kita perlu mempelajari pertanyaan-pertanyaan ini terlebih dahulu.

**BERBAGAI KONSEP FILOSOFI**

Sejak kata pertama kali muncul dan berlanjut hingga saat ini, sistem pernyataan yang disebut "filosofi" telah sangat berbeda dalam tujuan, konten, dan metode validasinya.

Di Yunani kuno, "filsafat" pada awalnya dipahami sebagai pengetahuan yang dihargai demi kepentingannya sendiri. Filsafat pada awalnya merupakan ilmu universal, pokok bahasan utamanya termasuk alam, manusia, moral, negara, seni dan aturan untuk berpikir benar. Selain bidang masalah teoritis murni, ada juga segera mengembangkan fokus praktis. Filsafat menggabungkan teori-teori tentang dunia dan teori-teori tentang kehidupan yang baik, yaitu filsafat alam dan moral. Setelah kematian ARISTOTLE, kesatuan ini bubar karena pertumbuhan pengetahuan membuatnya perlu untuk mengkhususkan diri. Ilmu-ilmu individu berkembang dan nama "filsafat" sejak saat itu digunakan terutama dalam arti "agama yang terpelajar" atau ajaran moral tentang tingkah laku hidup yang benar. Sejak itu, kata "filsafat" memiliki tambahan sekunder makna "agama semu", "doktrin keselamatan sekuler" dan "ajaran kebijaksanaan".

Di Eropa Kristen, tugas memberikan pengetahuan agama diserahkan kepada teologi. Istilah "filsafat" sekali lagi digunakan untuk memaksudkan semua pengetahuan non-teologis yang didasarkan pada akal (kecuali yurisprudensi dan kedokteran). Namun, sejak abad ketujuh belas, ilmu-ilmu khusus telah secara definitif memisahkan diri dari filsafat. Pada abad kesembilan belas dan kedua puluh disiplin terakhir yang sebelumnya dianggap sebagai bagian dari filsafat: logika, psikologi, ilmu politik dan pedagogi akhirnya menjadi otonom. terutama diturunkan untuk mempelajari masalah memperoleh pengetahuan (epistemologi) Epistemologi, serta dasar epistemologis baik dari ilmu individu dan sistem pernyataan non-ilmiah, telah menjadi bidang masalah utama yang terus menjadi tanggung jawab filosofi tak terbantahkan. Namun, pada saat yang sama, minat pada filsafat sebagai pandangan dunia dan sebagai pedoman praktis untuk hidup terus ada. Alih-alih menurun, "filsafat" menjadi lebih relevan: mundur dari agama, sekularisasi keyakinan, kehilangan pola hidup tradisional dan ketidakamanan yang

disebabkan oleh cri Beberapa makna, skeptisisme, dan nihilisme telah membawa - seperti yang terjadi di Late Antiquity - untuk mencari dan menyediakan ajaran pandangan-dunia dasar dan orientasi moral dengan nama "filsafat".

Sesuai dengan keragaman dan perpecahan budaya modern, saat ini semua konsep filsafat yang dianut selama periode sejarah yang berbeda di masa lalu kini muncul secara bersamaan<sup>7</sup>. Memang, tidak ada konsep filsafat yang diterima secara umum. Perbandingan konsep yang dirujuk di bawah sebutan ini tidak akan menetapkan pokok bahasan yang sama maupun metode umum. Menurut tujuan tertentu yang dikejar, setidaknya ada lima kelas sistem pernyataan yang dapat dianggap sebagai "filsafat": 1. pandangan-dunia atau filsafat ideologis atau filsafat sebagai "pengganti ideologis untuk agama "; 2. filsafat sebagai "sistem aturan untuk menguasai kehidupan" atau sebagai pedoman hidup; 3. Filsafat sebagai sistem pernyataan teoritis yang dipahami secara independen dari temuan-temuan ilmu pengetahuan individu dan pandangan dunia; 4. Filsafat sebagai gambaran kesatuan yang merangkum hasil-hasil ilmu-ilmu individu; dan 5. Filsafat sebagai penyelidikan prinsip-prinsip dasar, sebagai teori dan kritik terhadap pengetahuan. Tampaknya upaya tanpa harapan untuk mencari karakteristik umum yang dengannya sistem pernyataan yang berbeda dapat dipisahkan dari yang non-filosofis. Berbagai jenis filsafat kurang memiliki kesamaan satu sama lain dibandingkan beberapa dengan sains dan lainnya dengan ajaran agama dan puisi. Untuk alasan itu telah sering dikemukakan bahwa "keilmuan" digunakan sebagai kriteria dan bahwa "filsafat ilmiah" dibedakan dari " filsafat pandangan dunia ", " spekulatif ", " metafisik ", " dogmatis ", atau " irasionalistik " filsafat- ', "Filsafat ilmiah" (atau "filsafat sebagai ilmu") dengan demikian akan tunduk pada norma-norma umum yang sama yang telah ditetapkan untuk ilmu pengetahuan: tujuannya adalah untuk mengumpulkan pengetahuan, dan prosedurnya akan sesuai dengan aturan umum metode ilmiah yang membutuhkan konsep-konsep yang jelas, kemampuan menguji antarsubjektif dari klaim-klaim dan mereka pengujian melalui penerapan logika dan perbandingan dengan data empiris. Dengan demikian, "logika penelitian" <sup>13</sup> akan sama untuk "filsafat ilmiah" seperti untuk ilmu individu. "Filsafat tidak memiliki cara khusus untuk memperoleh

pengetahuan?", Menurut penganutnya, "filsafat ilmiah" berbeda dengan "filsafat pura-pura" 15 atau "filsafat semu" dalam penggunaan metode ilmiah.

Upaya untuk menarik batasan ini problematis karena, seperti diketahui, ada beberapa konsep sains yang berbeda. Beberapa sistem pernyataan dan metode yang dianggap ilmiah oleh filsafat fenomenologis, hermeneutis atau dialektis tidak akan dianggap demikian, jika dinilai dari ideal pengetahuan yang ditemukan dalam filsafat analitik. Jadi untuk "'Filsafat ilmiah' adalah ... absurditas, karena sains positif harus menetapkan asumsinya sendiri, menarik semua kemungkinan konsekuensi dengan sendirinya, dan menyelesaikan kontradiksinya dengan sendirinya; ketika filsafat mencoba memasukkan kata, sains dengan tepat menyimpannya dalam jarak dekat contoh HUSSERL menyebut filosofi fenomenologisnya sebagai "sains ketat" dan menganggap intuisi ("Wesensschau") sebagai metode yang dapat diterima, sedangkan dari sudut pandang filsafat analitis tidak memiliki karakteristik esensial sains, yaitu testabilitas pernyataan intersubjektif yang dihasilkan dengan menerapkan metode ini ", Pada dasarnya hal yang sama berlaku untuk filsafat hermeneutis dan "metode hermeneutis" 19 serta filsafat dialektik dan "metode dialektis", Karena konsep "sains" yang berbeda ada, ungkapan "filsafat ilmiah" tetap rancu.

Beberapa filsuf menggunakannya untuk merujuk pada sistem pernyataan metafisik, yang lain memahaminya sebagai hanya proses pemikiran epistemologis kritis dan hasil-hasilnya Apakah setidaknya suatu jenis filsafat pandangan dunia atau filsafat dogmatis (misalnya filsafat Marxis) diakui sebagai "filsafat ilmiah" bergantung pada konsep ilmu tertentu yang diadopsi. Untuk alasan ini lebih banyak mantan spesifikasi undang-undang diperlukan jika kita ingin mendefinisikan konsep "filsafat" dalam istilah yang jelas. Karena saya lanjutkan dari konsep ilmu yang dikembangkan oleh filsafat analitik, maka sebutan "filsafat ilmiah" hanya dapat diterapkan pada filsafat yang sesuai dengan konsep ini.

Namun, ini tidak berarti bahwa penunjukan ini disarankan atau bahwa semua sistem pernyataan yang dirujuk secara otomatis harus diklasifikasikan sebagai sains. Pemisahan filsafat analitik dari filsafat "ideologis", "spekulatif",

"metafisik", "dogmatis", atau "irasionalistik" melalui atribut sifat ilmiah masih belum menjelaskan bagaimana ia berbeda dengan ilmu-ilmu individu.

Dalam menjawab pertanyaan ini, sebagian besar penganut filsafat analitik, filsafat kritis atau transendental (dalam pengertian KANT) dan filsafat fenomenologi setuju bahwa filsafat tidak mempunyai pokok bahasan dalam pengertian ilmu-ilmu individu, tetapi lebih merupakan "ilmu dasar". Bidang masalah filsafat terdiri dari landasan epistemologis atau asumsi dari ilmu-ilmu individu dan pernyataan non-ilmiah. "Ini adalah kritikus, pengontrol dan korektor untuk kehidupan-dunia, berorientasi pada keyakinan dan pemahaman diri ilmiah dan tidak lebih dari itu".

Sedangkan sistem pernyataan ilmiah dan sehari-hari selalu memiliki aspek dunia tertentu sebagai materi pelajarannya, sistem pernyataan analitik-epistemologis berkaitan dengan masalah validasi, pembenaran, pengujian dan kritik pernyataan empiris dari ilmu-ilmu individu, serta yang dari pengetahuan non-ilmiah. Di Berkenaan dengan teori ilmiah dan non-ilmiah, filsafat karenanya harus dipandang sebagai meta teori. Sejak studi filosofis jenis ini dilakukan menurut aturan umum metode ilmiah, banyak sarjana merasa dibenarkan dalam menunjuk bidang filsafat ini "filsafat ilmiah". Namun, istilah ini tidak secara memadai mengungkapkan posisi khusus filsafat sebagai meta teori (atau juga sebagai disiplin yang ditandai dengan refleksi pada kata-kata dan pernyataan bahasa objek ") yang berkaitan dengan semua ilmu individu lainnya. Untuk alasan ini, jenis filsafat dirujuk dengan sebutan ini juga disebut "filsafat kritis 'F'," filsafat analitik "26 atau" filsafat metodologis ". Bidang studinya meliputi teori kognisi dan epistemologi", kritik terhadap klaim pengetahuan. Menurut KANT, filsafat adalah "polisi dalam ranah sains". Mungkin akan lebih membingungkan jika dinamai "filsafat analitik-epistemologi.cal" atau "filsafat epistemologi.cal".

Kami berhutang wawasan kami yang berkembang ke dalam metode ilmiah dan keterbatasannya pada berbagai cabang filsafat analitik-epistemologis. Namun, filosofi ini bukanlah satu-satunya filosofi yang ada, juga bukan satu-satunya filosofi yang dapat diterima. Filsafat analitik-epistemologis memungkinkan kita untuk memisahkan sistem pernyataan ilmiah dari non-ilmiah dengan cara yang

relatif jelas, tetapi tidak dapat memberikan satu hal yang juga dicari dan ditawarkan di bawah tajuk "filsafat" - yaitu pandangan dunia (Weltanschauung) dan kearifan moral. Sistem pandangan dunia dan pernyataan moral bukan milik sains seperti yang sekarang dipahami di Barat, tetapi ada jenis filsafat yang dapat dipandang sebagai pandangan dunia, sistem etika normatif atau sebagai kombinasi keduanya. Sistem semacam itu menangani masalah teoritis dan praktis yang tidak kompeten untuk ditangani oleh sains sendiri.

Mari kita lihat dulu pertanyaan teoritis yang relevan. Mengacu pada "sains" memudahkan untuk melupakan bahwa ada sejumlah besar ilmu individu di mana materi pelajaran yang terbatas diteliti menurut divisi kerja tertentu. Namun, orang berusaha untuk mendapatkan tidak hanya pengetahuan khusus, tetapi juga "pengetahuan yang bersatu dan dapat dipahami dengan jelas tentang realitas secara keseluruhan" Sistem pernyataan tentang "realitas sebagai keseluruhan "pernah disebut" metafisika "dan dimulai dengan abad kesembilan belas, juga telah disebut sebagai "pandangan dunia" (Weltanschauung). Jadi, misalnya SCHELER menulis bahwa "metafisika filosofis adalah pengaturan pandangan dunia" 31 di mana hasil-hasil ilmiah memang masuk, tetapi secara keseluruhan melampaui pengetahuan ilmiah, yang selalu bersifat hipotetis dan tidak lengkap. Beberapa penulis memahami metafisika sebagai "ilmiah pandangan dunia", tetapi dengan menugaskannya tugas menjawab" pertanyaan tentang esensi, asal, tujuan dan makna realitas secara keseluruhan" mereka menimbulkan keraguan yang cukup besar, apakah mereka menggunakan konsep analitik sains yang digunakan di sini.

Di antara filsafat metafisika ini terdapat perbedaan besar dalam sejauh mana mereka mengikuti kaidah metode ilmiah. Seseorang tidak hanya menemukan fantasi konseptual, "filosofi mimpi" ("Traumphilosophie") dan "musik filosofis" tetapi juga sistem metafisika yang dibangun dengan ketat yang menerapkan metode induktif empiris "yang berkembang dengan argumen yang tajam dan rasional - bahkan sejauh menguji hipotesis bahwa Tuhan itu ada untuk alasan ini saya menganggap tidak tepat untuk secara ringkas menunjuk semua contoh jenis filsafat ini "irasionalistik<sup>36</sup> tanpa memperhitungkan perbedaan besar

dalam rasionalitas dasar mereka. Istilah yang lebih tepat, menurut saya, adalah "filsafat pandangan dunia" (Jerman: "weltanschauliche Philosophie") atau "filosofi metafisik". Saya lebih suka istilah "filsafat pandangan dunia", karena istilah ini juga dapat diterapkan secara jelas pada sistem pernyataan yang penulisnya tidak menganggapnya metafisik.

Selain pertanyaan pandangan dunia atau metafisika, yang di atas semuanya dipandang sebagai masalah teoritis, ada juga masalah praktis yang tidak kompeten untuk ditangani oleh ilmu pengetahuan. Kepentingan utama adalah penilaian atas hal-hal yang kita temui dalam hidup kita dan tujuan yang kita kejar, serta norma yang harus kita lakukan untuk tindakan kita.

sesuai. Pernyataan filosofis yang berhubungan dengan tema-tema ini memuat nama-nama tersebut "aksiologi", "etika", "filsafat moral" atau "filsafat praktis". Aksiologi (atau Filsafat nilai) mempelajari apa yang dianggap berharga dan menetapkan prinsip atau norma untuk menilai. Etika (atau filsafat moral) memperlakukan kelas yang paling penting dari objek-objek yang dihargai: yang bernilai secara moral (atau kebaikan secara moral); ia menetapkan norma-norma untuk kebaikan moral (cita-cita moral, kebajikan) dan untuk tindakan yang baik secara moral. Semuanya filosofis filosofi yang memberikan instruksi untuk bertindak. sistem pernyataan semacam ini memiliki kesamaan yaitu mereka berusaha untuk menetapkan dan membenarkan norma. Oleh karena itu, berguna untuk menetakannya sebagai pengaturan norma atau filsafat normatif, yang manifestasi terpentingnya adalah etika normatif (atau filsafat moral normatif). Filsafat ini disebut "normatif" untuk menghindari kebingungan dengan "meta etika", cabang filsafat analitik-epistemologis yang mengkaji ekspresi dan pernyataan etika yang sudah ada dalam istilah epistemologis

Dengan cara yang sama dalam banyak kasus pandangan dunia (Weltanschauung) dan moral terkait erat dalam pemikiran manusia, ada juga hubungan erat antara pandangan dunia dan filsafat normatif. Penggambaran metafisik dari "keseluruhan realitas" "biasanya langsung berhubungan dengan penilaian penilaian", sehingga dimungkinkan untuk berbicara tentang "menilai metafisika", " Mengevaluasi metafisika ", yang menggabungkan metafisika dan

aksiologi sebagai serta pandangan dunia dan kehidupan "bahkan telah disebut sebagai" puncak dari seluruh sistem filsafat (pandangan dunia atau metafisik) ".

Setelah memberikan gambaran keseluruhan dari tiga kelas utama sistem pernyataan yang menyangkut nama "filsafat", kita dapat menyelidiki arti "filsafat pendidikan". Di melakukan hal itu juga berguna untuk pertama-tama menangani masalah yang telah ditangani baik di bawah ini atau nama yang serupa (seperti misalnya "pedagogik filosofis" "pedagogik berdasarkan landasan filosofis? "atau" filsafat pendidikan "?"), atau yang telah tunduk pada tuntutan programatik untuk diperlakukan dengan cara ini.

### **PANDANGAN TENTANG FILOSOFI PENDIDIKAN**

Teks tentang "filosofi pendidikan" mengungkapkannya sangat berbeda pendapat tentang masalah, topik, atau materi pelajaran mana yang termasuk dalam bidang pengetahuan ini. Seseorang dapat membedakan setidaknya delapan arti dari kata tersebut atau delapan kelas sistem pernyataan yang diberi nama ini.

Dalam kasus individu seringkali sulit atau bahkan tidak mungkin untuk menetapkan teks secara definitif ke salah satu kelas ini, karena ada sedikit dari masing-masing kelas. Lebih dari filsuf "murni", pendukung filsafat pendidikan atau pedagogik filosofis bersikeras bahwa filsafat bertanggung jawab atas semua pertanyaan. Argumen ini berutang kemiripannya dengan legitimasi fakta bahwa hampir semua filsuf yang telah menulis tentang pendidikan - mulai dari PLATO hingga DEWEY - hanya menulis apa yang mereka anggap penting di bidang ini. Tanpa memperhitungkan perbedaan modern antara teori empiris, teori praktis dan filsafat pendidikan. Namun, jika kita tanpa pandang bulu mengklasifikasikan segala sesuatu yang telah ditulis oleh filsuf (atau filsuf gadungan) tentang pendidikan sebagai "filsafat pendidikan", maka bidang pengetahuan ini diserahkan kepada pemahaman subjektif dari penulis yang diberikan dan kebetulan. Karena saya tidak mengharapkan sikap tidak kritis ini menambah banyak pengetahuan kita, saya akan berusaha, terlepas dari masalah yang melekat dalam klasifikasi,

untuk membedakan sistem pernyataan yang ditemukan di bawah judul "filsafat pendidikan" menurut kriteria analitik-epistemologis.

1. Kadang-kadang "filsafat pendidikan" atau "pedagogik filosofis" tidak lebih dari sistem pernyataan ilmiah-empiris tentang pendidikan yang hanya sebatas tidak penting ditambah dengan pernyataan normatif. Dalam kasus penulis yang lebih tua yang mengklasifikasikan psikologi di bawah filsafat teoretis (atau metafisika) dan ajaran tentang masyarakat dan budaya di bawah filsafat praktis (atau etika). Kata "filsafat" masih mengandung arti yang mana kami mengungkapkan hari ini dengan kata-kata "ilmiah" dan "teoritis".

Di Jerman, penggunaan ini terus mempengaruhi banyak sarjana hingga pertengahan abad ke-20. Misalnya, jika seseorang memeriksa apa yang diajarkan SPRANGER sebagai "pedagogika filosofis" dan MEISTER sebagai "pedagogik filosofis budaya", orang akan menemukan bahwa itu hampir seluruhnya terdiri dari pernyataan empiris tentang fenomena psikis, sosial dan budaya. SPRANGER menjelaskan fenomena ini dengan cara yang sangat ideal, MEISTER dengan lebih bijaksana, tetapi pada tingkat abstraksi yang tinggi. Mendeskripsikan fenomena secara idealis, bagaimanapun, tidak menghasilkan pernyataan filosofis, tetapi hanya yang kurang lebih salah atau cacat. Definisi, deskripsi, dan klasifikasi juga tidak mencapai karakter filosofis hanya karena terletak pada tingkat abstraksi yang tinggi. Akhirnya, masalah empiris tidak memperoleh status filosofis hanya karena pembahasannya kadang-kadang dipenuhi dengan penilaian nilai, cita-cita, dan peringatan.

Ketika menghadapi masalah ini, karena itu kita harus mengingat banyak hal sebelumnya dianggap filsafat dan masih oleh beberapa penulis pedagogis telah lama dapat diakses untuk pengobatan oleh cabang ilmu khusus tertentu. "Suatu masalah, bagaimanapun, tidak lagi bersifat filosofis bila dapat diselesaikan dengan metode ilmu empiris",

2. Kadang-kadang "filsafat pendidikan" dipahami sebagai ilmu universal dalam pengertian Platonis-Aristotelian atau abad pertengahan dari kata "filsafat", yaitu sebagai kombinasi dari ilmu pendidikan empiris, filsafat normatif, metafisik, dan analitik-epistemologis. Pandangan ini mengingatkan pada cita-cita

pengetahuan yang mencakup semua atau "Pansophia" yang dikejar oleh COMENIUS, dan dengan demikian dapat disebut "filsafat pendidikan pansophic". Definisi khas dari pendekatan filsafat ini diberikan oleh PRICE: "Filsafat pendidikan "berarti" setiap tubuh pemikiran yang mencakup teori pendidikan, etika yang membenarkan tujuan yang diadopsi teori, metafisika yang menjelaskan bagian psikologis dan sosiologis dari teori pendidikan dan pistemologi yang menjelaskan mengapa metode pengajaran dan pembelajaran tertentu efektif dan menunjukkan kemampuan kita untuk mengetahui kebenaran pemikiran apa pun " " Teori pendidikan "yang menyusun salah satu dari empat bagian dari jenis" filsafat pendidikan "ini adalah didefinisikan sebagai "pandangan tentang fakta sifat manusia dan masyarakat yang didasarkan pada rekomendasi tentang kurikulum, metode, dan administrasi pendidikan, yang dianggap sebagai alat untuk tujuan akhir warga negara yang adil dan baik yang hidup dalam masyarakat yang adil dan baik. " .

Konsepsi filsafat ini didasarkan pada analisis PLATO's Republic, yang dianggap PRICE sebagai "paradigma" atau "model" dari "filsafat pendidikan", yang dalam pandangannya masih berlaku hingga saat ini. Berbicara secara kritis, harus dicatat bahwa dia menggunakan konsep filsafat yang telah lama menjadi usang oleh diferensiasi ilmu dan filsafat individu. Saat ini sulit untuk membayangkan sebuah "filsafat pendidikan" yang didasarkan pada fondasi ini yang tidak akan menjadi kumpulan materi yang sangat besar yang hampir tidak dapat memenuhi standar epistemologis modern. Namun, tidak dapat disangkal bahwa konglomerasi semacam itu (yang disebut "filsafat pendidikan" atau sejenisnya) memang ada dalam literatur pedagogis kontemporer.

3. Terkadang ungkapan "filsafat pendidikan" digunakan untuk merujuk pada praktik teori pendidikan (atau dalam terminologi kami sistem pedagogik praktis). Masih berpengaruh di Jerman adalah pandangan HERBART tentang pedagogik sebagai disiplin praktis yang harus diperlakukan "secara filosofis" dan dianggap sebagai bagian dari filsafat. Bahkan setelah pedagogik menjadi sebagian besar otonom dari filsafat, ada sebagian besar kesepakatan luas bahwa tujuan pendidikan harus diambil dari etika, sehingga pedagogik (praktis) adalah "dalam

arti tertentu etika terapan". Sebaliknya, di Amerika Serikat, tampaknya penggunaan kata "filsafat" yang sembarangan untuk berarti "teori kerja kehidupan" adalah bersalah sejauh apa yang disebarkan sebagai "filsafat pendidikan" seringkali tidak lebih dari suatu bentuk pedagogik praktis.

4. Ungkapan "filsafat pendidikan" juga mengacu pada sistem pernyataan yang berhubungan dengan pengaruh yang diberikan doktrin filosofis pada teori pendidikan (dan dengan demikian mungkin juga pada praksis pendidikan). Sistem pernyataan seperti itu dapat lebih baik dicirikan sebagai kontribusi untuk historiografi ide-ide, dan tergantung pada cara penyelidikan, pada historiografi pengaruh literatur filosofis pada pedagogik atau pada historiografi ide-ide pedagogis dan asal-usulnya.

5. Terkait dengan kategori di atas juga terdapat sistem pernyataan di mana doktrin filosofis dipelajari menurut apa yang mereka katakan baik secara langsung maupun tidak langsung (sejauh itu dapat direkonstruksi dengan interpretasi) tentang pertanyaan-pertanyaan pendidikan. Kategori ini mencakup banyak studi yang berhubungan dengan hubungan antara filosofi idealisme, realisme, pragmatisme, eksistensialisme, dll., di satu sisi, dan pedagogik di lainnya. Saya juga akan menganggap sebagai bagian dari kategori ini banyak teks yang mencoba Memanfaatkan karya masing-masing filsuf untuk tujuan teori pendidikan "atau" menjadikannya produktif untuk pendekatan pedagogis". Kajian semacam itu dapat dianggap sebagai interpretasi teks-teks filosofis dari sudut pandang pedagogis.

6. Kadang-kadang sistem pernyataan secara tegas ditetapkan sebagai "filsafat analitik pendidikan ?", Atau lebih sering sistem pernyataan diberi nama yang tidak terbatas" filsafat pendidikan "dalam arti filsafat analitik atau epistemologis Pada kenyataannya mereka bukan tentang pendidikan , melainkan tentang pernyataan yang merujuk pada pendidikan atau teori pendidikan. Tidak ada yang namanya "filsafat pendidikan analitik", karena konsep "pendidikan" berkaitan dengan tindakan, sedangkan filsafat epistemologis analitik hanya memperlakukan pernyataan (dan kata-kata atau konsep yang membuat pernyataan). Yang dimaksud dengan sebutan yang salah ini adalah filosofi analitik (atau epistemologis) pedagogik, dengan kata lain filosofi analitik-epistemologis

dari sistem pernyataan pedagogis atau meta teori pendidikan. Berbeda dengan (dunia- pandangan dan normatif) filsafat pendidikan, ilmu pendidikan dan pedagogik praktis, cabang filsafat ini mewakili tingkat analisis yang lebih tinggi, karena sebagai sebuah meta teori, ia memiliki tiga kelas teori pedagogis sebagai materi pelajarannya. Perbedaan antara filsafat pendidikan dan filsafat pedagogik sering diabaikan terutama karena fakta bahwa kata "pendidikan" digunakan baik dalam merujuk pada tindakan pendidikan dan untuk disiplin atau teori pendidikan. Kurangnya pertimbangan yang diberikan pada makna ganda ini mungkin merupakan penyebab dasar dari kebingungan konseptual dalam literatur Anglo-Amerika tentang "filsafat pendidikan" kebingungan yang juga memiliki pengaruh negatif pada literatur pedagogis di negara lain. Untuk menghindari kesalahpahaman yang didasarkan pada penggunaan bahasa yang tidak tepat, harus ditekankan sekali lagi bahwa filosofi analitik-epistemologis sistem pernyataan pedagogis adalah filosofi teori pendidikan, bukan filosofi pendidikan.

7. Di bawah nama "filosofi pendidikan" kami juga menemukan sistem pernyataan yang dapat disebut filosofi pandangan dunia pendidikan. Sistem pernyataan ini sangat berbeda menurut isi dari filosofi pandangan-dunia yang menjadi dasarnya. Penulis yang berpegang teguh pada perbedaan lama antara filsafat teoretis dan praktis akan menekankan karakter teoretis (metafisik, ontologis, filosofis-antropologis) mereka. Ketika para sarjana menolak perbedaan ini (seperti misalnya DEWEY), masalah filsafat teoretis dan praktis menjadi membingungkan.

Untuk tipe pengarang pertama, filsafat pandangan-dunia (atau metafisik) tidak mengandung pernyataan normatif, tetapi tetap terbatas pada pernyataan deskriptif tentang "esensi" (Wesen, "prinsip", atau "makna" pendidikan. Menurut STRASSER , "pedagogik filosofis fundamental" atau "ontologi pendidikan" menggambarkan "keberadaan manusia secara umum", tetapi tidak mengatakan "seperti apa manusia seharusnya". Dalam pandangan ini, etika bertanggung jawab untuk menentukan norma atau nilai Menurut KNELLER , "spekulatif" filsafat pendidikan "berusaha untuk menetapkan teori tentang sifat manusia, masyarakat,

dan dunia di mana kita dapat memesan dan menafsirkan data yang bertentangan dari penelitian pendidikan dan ilmu manusia?",

Contoh-contoh ini menunjukkan bahwa masalah yang diklaim diperlakukan dalam sistem pernyataan semacam ini baik berkaitan dengan pembentukan konsep dan teori dan termasuk dalam ilmu pendidikan empiris atau, sebagai pertanyaan "ontologis", tidak memiliki hubungan khusus dengan pedagogik, tetapi dapat diobati dengan ontologi. Dalam hal ini STRASSER sendiri mengakui hal itu "pedagogik filosofis fundamental" adalah "yang belum menjadi pedagogik", melainkan "cabang dari antropologi filosofis " Sebuah "pedagogik filosofis" dari jenis ini yang "tidak pedagogik "bukan hanya absurditas logis, tetapi mungkin juga dapat diabaikan.

Sebenarnya, jenis filsafat pendidikan pendidikan non-normatif yang teoritis dan bebas nilai ini tidak dapat ditemukan dalam bentuk murni. Sama seperti pada dasarnya ada hubungan yang erat antara pandangan dunia dan filsafat normatif, hampir tidak ada filsafat pandangan dunia pendidikan yang tidak mengandung setidaknya penilaian nilai dan biasanya juga pernyataan normatif tentang sarana pendidikan, kurikulum, kebijakan bagi pendidik, dll. Sulit untuk menarik batasan antara jenis filsafat ini dan filsafat pendidikan normatif. Seringkali, fungsi utama pernyataan pandangan dunia adalah untuk membenarkan norma tindakan pendidikan dengan mengacu pada hierarki nilai yang sudah ditetapkan dalam pandangan dunia tertentu. Dalam hal ini, kita berurusan terutama dengan sistem pernyataan campuran dari filsafat pandangan dunia normatif pendidikan. Kalau kita toh bisa distinguis Di sini antara filsafat pandangan dunia dan pendidikan normatif, karena memang ada sistem pernyataan yang disebut "filsafat pendidikan" yang sebagian besar merupakan jenis pandangan dunia dan yang lebih dimaksudkan untuk mewartakan dan menyebarkan pandangan dunia di antara pendidik daripada memberikan dasar normatif konkret dan rinci untuk tindakan pendidikan.

Contoh-contohnya dapat ditemukan dalam tulisan-tulisan filosofis-pendidikan JOHN DEWEY dan ERNST KRIECK, yang dengan derajat pembenaran tertentu juga dapat diartikan sebagai model pansophic atau (dalam

kasus DEWEY) filsafat pendidikan normatif. Atas dasar asumsi metafisik, antropologis dan historiografis, kedua penulis mengembangkan filosofi sosial-budaya berbasis luas yang mengkritik masyarakat yang ada dan menyerukan transformasi. DEWEY menyatakan bahwa "Filsafat adalah teori pendidikan sebagai praktek yang dibangun dengan sengaja". Baginya filsafat "apakah teori pendidikan dalam tahapan yang paling umum"?

Dan masalah filsafat dan pendidikan adalah sama pelebaran yang luar biasa dari filosofi materi pelajaran pendidikan dilakukan lebih mudah dengan menghindari mendasarkan filosofi pendidikan, bukan pada konsep tindakan, tetapi tentang konsep acara pendidikan DEWEY memahami "pendidikan" sebagai "semua pengaruh yang membentuk disposisi ". Dia termasuk di antara pengaruh-pengaruh ini tidak hanya interaksi sehari-hari antara orang-orang, tetapi juga semua pengaruh yang berasal dari konstitusi politik masyarakat, hubungan kelas, distribusi kekayaan, dll. Demikian pula, KRIECK dipandang sebagai "pendidikan" setiap "pengaruh, terlepas dari asalnya, yang membangkitkan atau mempengaruhi penjadian, penataan atau pembentukan". Berdasarkan asumsi ini, filsafat pandangan dunia pendidikan menjadi doktrin yang melampaui semua disiplin universalitasnya, sebuah doktrin yang berhubungan dengan "manusia menjadi", "dunia mental", "proses yang dengannya kelompok-kelompok sosial mempertahankan eksistensi mereka yang berkelanjutan ", "berbagai kepentingan hidup ", dan "perubahan watak" sosial yang tampaknya "diinginkan" bagi penciptanya.

Pandangan dunia filsafat pendidikan diklaim mampu menawarkan apa yang tidak dapat dilakukan oleh sains: sebuah "gambaran keseluruhan", "pandangan dunia terpadu" "upaya untuk memahami ... yang mana mempengaruhi tingkah laku kehidupan ", "gagasan tentang apa yang mungkin, bukan catatan fakta yang dicapai ". Filsafat pandangan dunia tentang pendidikan tidak berbeda dalam isinya dengan filsafat pandangan dunia yang menjadi dasarnya. Ini hanya mengulangi filosofi ini dalam bentuk yang disesuaikan dengan kebutuhan para ahli teori dan pendidik pendidikan, tetapi, bagaimanapun, dilengkapi dengan interpretasi yang kurang lebih jelas dari fenomena pendidikan dalam terang

pandangan dunia ini dan oleh tuntutan yang dirumuskan lebih atau kurang tepat pada pendidik, , pendidik dan politisi. Interpretasi dan proposal ini tidak diimpor, tetapi mungkin berasal dari pandangan dunia asli. Namun, ini hanya berlaku untuk filsafat pandangan dunia yang benar-benar merupakan bentuk terapan dari filsafat ideologis otonom, seperti misalnya Aristotelian. Filsafat Thomistik, filsafat Marxis ", filsafat pragmatis" atau filsafat fenomenologi ". Selain itu, orang juga menemukan baik eklektik maupun orisinal teori dengan kualitas yang berbeda-beda yang mengekspresikan lebih banyak Weltanschauung pribadi penulis daripada pendekatan terkenal terhadap filsafat pandangan dunia "

Seperti yang telah kita lihat, ada sistem pernyataan yang dapat dicirikan sebagai filosofi ideologis pendidikan. Namun, hal ini tentunya tidak berarti bahwa mereka juga berkontribusi untuk memecahkan masalah teoritis atau praktis yang tidak dapat diselesaikan dengan cara lain atau cara yang lebih baik. Justru mishmash yang disajikan sebagai "tampilan keseluruhan" atau "sinopsis" yang membuatnya semakin sulit untuk memperjelas banyak masalah, apalagi berkontribusi pada solusi rasional. Baik ahli teori pendidikan maupun pendidik membutuhkan pemberat pandangan dunia umum atau diskusi metafisik yang berhubungan dengan dunia dan kehidupan secara umum, tetapi tidak dengan pendidikan secara khusus ". Juga, filsafat pandangan dunia pendidikan tidak dapat menggantikan ilmu empiris pendidikan atau pedagogik praktis yang berurusan dengan kondisi dan tugas konkret. Yang benar-benar kita butuhkan di sini adalah jawaban atas pertanyaan • terkait dan normatif yang timbul dalam perencanaan dan tindakan pendidikan. Dalam pandangan saya, tujuan filosofi pendidikan terletak pada penyediaan normatif- dan orientasi nilai bagi para pendidik dan politisi yang tidak dapat dilakukan oleh ilmu pendidikan empiris. Yang menjadi kebutuhan mutlak untuk melengkapi yang terakhir bukanlah tujuh jenis sistem pernyataan yang telah kita bahas di atas di bawah tajuk "filsafat pendidikan", tetapi semata-mata filsafat normatif pendidikan. Itu sendiri, dalam kesesuaian dengan konsep ilmu kita, secara jelas dapat dipisahkan dari ilmu pendidikan, pedagogik praktis dan filsafat ilmu pendidikan (atau meta teori pendidikan).

8. Istilah "filosofi pendidikan" atau ungkapan terkait paling sering digunakan untuk berarti filosofi pendidikan normatif. Karena hal-hal yang berbeda dimaksudkan oleh konsep ini, pertama-tama kita harus mencoba memperoleh gambaran yang jelas tentang apa sebenarnya filosofi pendidikan normatif itu.

HERBART menekankan bahwa (praktis) pedagogik bergantung pada "filosofi praktis", yang "menentukan apa yang seharusnya" dan dengan demikian tujuan atau akhir pendidikan. Menurut WAITZ "tugas pendidikan" hanya dapat diturunkan dari etika dalam kapasitasnya sebagai "ilmu yang membenarkan"; "etika menetapkan model untuk kehendak" dan "tuntutan ideal". Menurut REIN, "filosofi atau etika praktis" membangun "standar untuk menentukan nilai atau kekurangan nilai yang dimiliki sesuatu" dan "landasan etika menentukan karakter sistem pedagogis". Namun, tak satu pun dari para ahli teori ini yang memikirkan filsafat pendidikan normatif khusus dalam arti disiplin filosofis yang relatif otonom; sebaliknya, mereka hanya membatasi diri mereka sendiri untuk mengadopsi pernyataan tentang cita-cita kepribadian dari sistem etika yang dipandang secara umum atau mutlak valid<sup>89</sup> dan memasukkannya ke dalam bidang pedagogik praktis yang berhubungan dengan tujuan pendidikan.

Tampaknya ada dua alasan utama mengapa sejak akhir abad kesembilan belas telah dilakukan upaya untuk membangun filsafat pendidikan normatif yang relatif otonom. Yang pertama adalah merosotnya kepercayaan dan etika Kristen dalam masyarakat yang dulunya Kristen dengan penyebaran bersamaan dari perspektif etika yang saling bertentangan, keraguan tentang kemungkinan seperangkat prinsip etika yang berlaku umum, relativisme etis dan agnostisisme. Dalam keadaan ini, cita-cita di mana pedagogik praktis bergantung untuk tujuan pendidikannya tidak dapat lagi diturunkan dari sistem etika yang diterima secara umum, karena sistem etika seperti itu sudah tidak ada lagi. Masalah ini pertama kali menjadi kritis di Prancis sebagai akibat dari sekularisasi radikal sistem sekolah Prancis, yang mengarah pada upaya untuk menemukan dan membenarkan "pendidikan rasionalistik murni". Pendidikan "rasional" dipahami sebagai "pendidikan yang tidak diturunkan dari agama wahyu tetapi bersandar secara

eksklusif pada gagasan, sentimen dan praktik yang bertanggung jawab hanya pada akal".

Stimulus kedua untuk mengembangkan filsafat pendidikan normatif berasal pengakuan bahwa cita-cita yang dipinjam dari sistem etika terlalu abstrak, tidak terbatas dan kurang konten untuk dijadikan sebagai tujuan pendidikan yang akan membantu kita mencapai pemahaman rasional tentang sarana yang diperlukan untuk penerapannya. Referensi sering dibuat untuk "tujuan " (atau tujuan) pendidikan seolah-olah hanya ada satu tujuan yang di atasnya segala sesuatu bergantung. Referensi ini menyamarkan fakta bahwa tujuan yang lebih tinggi seperti "kebajikan" atau "moralitas" tidak lebih dari sebutan kolektif untuk struktur kompleks dari disposisi psikis yang diinginkan. Untuk memfasilitasi tindakan pendidikan berorientasi tujuan yang rasional, disposisi seperti itu selanjutnya harus ditentukan sejelas dan setepat mungkin.

Garis besar pertama dari filosofi normatif pendidikan di negara-negara berbahasa Jerman berasal dari tulisan FRIEDRICH WILHELM FOERSTER dan JONAS COHN. FOERSTER, dalam "Percobaan pada 'Filsafat Pendidikan'?", Mendasarkan pendekatannya pada kritik ketidaktegasan dalam pertanyaan prinsip. Dia mengutuk "tujuan yang sepenuhnya tidak jelas yang tidak memiliki kekuatan pengorganisasian dan yang gagal untuk memaksakan tuntutan yang tidak ambigu kepada orang-orang?" dan menekankan bahwa "ketepatan dalam penetapan tujuan" adalah satu-satunya hal yang dapat memberi kita "ketepatan yang nyata dalam memilih metode?". Dia mengakui "hierarki tujuan hidup" Kristen dan menunjukkan dengan cara yang realistis dan konkret apa arti cita-cita Kristen sebagai tujuan pendidikan dan apa yang harus dilakukan pendidik untuk mengubah diri mereka sendiri dan pendidiknya sesuai dengan tujuan tersebut. COHN percaya bahwa tujuan pendidikan dapat "disimpulkan" dari "wawasan nilai" ke dalam hakikat murid dan masyarakat ". Dia juga memperhitungkan memperhitungkan situasi historis dengan mencoba menarik "kesimpulan pedagogis" dari sebuah analisis budaya kontemporer "Landasan filosofis pedagogik" -nya adalah. Namun, tidak hanya terbatas pada "penafsiran"

"demonstrasi" dari tujuan pendidikan, tetapi juga mengambil posisi evaluatif dan normatif pada semua "aspek penting dari pendidikan".

Penulis lain tidak berbagi keyakinan pada kemungkinan "menyimpulkan" pendidikan tujuan, tetapi lebih menekankan bahwa mereka ditetapkan dan seseorang harus memutuskan untuk mendukung mereka ", Perbedaan pendapat tentang membenaran tujuan pendidikan dapat dimengerti sama besarnya dengan penilaian nilai dan norma pada umumnya. Tidak ada metodologi khusus masalah yang terlibat dalam membenarkan tujuan pendidikan; sebaliknya, masalah dasar yang sama ada untuk semua penilaian nilai, hierarki tujuan dan cita-cita. Dengan demikian, berkenaan dengan metode, semua arus pemikiran yang ditemukan dalam filsafat normatif (atau praktis) muncul lagi dalam normatif filosofi pendidikan.

Berkenaan dengan konten, semua kontribusi untuk subjek menetapkan peran sentral untuk tujuan pendidikan: jiwa yang manac disposisi harus didorong dalam pendidikan dan mengapa? Ini adalah masalah, bukan hanya kebajikan moral, tetapi juga setiap jenis keunggulan atau kompetensi dianggap layak diperjuangkan untuk membenarkan tujuan pendidikan atau untuk menjawab " mengapa "pertanyaan seseorang membutuhkan standar: kriteria atau prinsip selektif. Seseorang harus mengambil jalan lain ke prinsip evaluatif dasar yang merupakan bagian dari teori nilai dan dengan demikian pada akhirnya dari pandangan dunia yang menilai (Weltanschauung). Setiap filosofi normatif pendidikan didasarkan pada keputusan yang memiliki dasar dalam ideologi atau pandangan dunia. Tidaklah cukup untuk membuat daftar kemungkinan dan kemudian menimbang pro dan kontra '?'; sebaliknya musyawarah ini harus menghasilkan penilaian nilai dan tujuan jika mereka ingin memenuhi tujuan normatif mereka.

Bagi kebanyakan penulis, filosofi normatif pendidikan tidak terbatas pada pengaturan, penjelasan dan membenaran tujuan pendidikan, tetapi juga mencakup semua masalah penilaian dan pengaturan norma yang diakibatkan oleh tindakan pendidikan. Masalah perencanaan kurikulum hanya menjadi bagian dari ini seperti masalah hak pendidikan orang tua vis-a-vis tuntutan pendidikan yang dibuat oleh

negara atau etika profesional pendidik. Seringkali pertanyaan tentang cara atau metode juga berperan, dan kemudian tidak hanya berkaitan dengan mereka moral, tetapi juga untuk nilai teknologinya: apa yang harus (atau tidak boleh) dilakukan kapan dan bagaimana, untuk mendorong disposisi psikis yang diinginkan ditetapkan sebagai tujuan pendidikan untuk pendidik? 103 Filsafat normatif pendidikan sehingga tidak hanya menetapkan tujuan, tetapi juga membuat rekomendasi tentang cara, dan mencoba untuk membenarkan yang terakhir "?'. Oleh karena itu, ia memiliki banyak kesamaan dengan pedagogik praktis.

Setelah mempresentasikan survei singkat tentang apa yang dalam literatur pedagogis disebut "filsafat pendidikan", saya ingin melihat lebih dekat cabang terpentingnya, filsafat pendidikan normatif. Untuk memfasilitasi pemahaman tentang tugas dan masalahnya, ada baiknya untuk memulai dengan melihat pedagogik normatif-deskriptif tradisional dan menyelidiki perlakuan masalah penilaian dan normatif dalam konteks filsafat pendidikan.

### **PENDEKATAN NORMATIF DARI PEDAGOGIK NORMATIF-DESKRIPSI TRADISIONAL**

Dalam teori praktis pendidikan, dari mana pedagogik ilmiah berasal, penilaian nilai dan norma secara bebas dipinjam dari pandangan dunia tertentu dan ajaran moral yang dihargai dalam komunitas di mana penulis berada dan untuk anggota yang dia tulis. Jadi misalnya COMENIUS mengusulkan sebagai tiga tujuan umum dari teori pendidikannya "kebahagiaan" (harmoni dengan Tuhan), "kebajikan" dan "seni" (yaitu pengetahuan dan kemampuan); dia membedakan mereka menjadi sub-tujuan tertentu (tiga belas kebajikan, delapan cabang pengetahuan, dll.). Bagian utama dari karyanya didedikasikan untuk pertanyaan tentang bagaimana anak-anak harus dibimbing untuk memperoleh disposisi psikis 'P' ini. Dalam teori pendidikan jenis ini keyakinan religius dan moral masyarakat mengenai hierarki nilai objek dan tujuan potensial, makna hidup, kebajikan dan keburukan dimasukkan ke dalam doktrin pendidikan tanpa

pembenaran eksplisit, karena dianggap terbukti dengan sendirinya. Dinyatakan dengan jelas tujuan mana yang harus dicapai melalui pendidikan, yang berarti direkomendasikan dan bagaimana cara, hambatan dan aspek lain dari situasi pendidikan harus dinilai.

Dimulai pada abad kesembilan belas dengan upaya pertama untuk memisahkan pedagogika ilmiah dari teori seni pendidikan, para pendidik berusaha mengembangkan disiplin deskriptif normatif-campuran. Ini akan menangani, tidak hanya dengan tugas-tugas empiris, tetapi juga akan memiliki tujuan normatif untuk "menciptakan" dan "membenarkan" "ide-ide normatif," meninjau " dan "menilai" tujuan yang sudah ada atau "menentukan" atau "menetapkan" yang baru<sup>108</sup> • Hingga hari ini, beberapa sarjana masih mencoba membangun dasar epistemologis untuk pedagogik ilmiah jenis ini. Tujuan mereka adalah untuk menyajikan sistem deskriptif-normatif campuran ini sebagai yang lebih unggul dari ilmu pendidikan empiris. Sebagai argumen kunci mereka mereka mengklaim bahwa pedagogik ilmiah harus terus terlibat dalam menilai dan menetapkan norma, karena pendidik membutuhkan bantuan normatif untuk orientasi pribadi mereka.

Mari kita kaji apakah dan sejauh mana pendukung program deskriptif normatif untuk ilmu pedagogis ini telah memenuhi tugas normatif yang mereka tetapkan untuk diri mereka sendiri pada abad terakhir. Dibandingkan dengan isi norma dari teori pendidikan pra-sains terbaik dan permulaan pertama pedagogik ilmiah yang dibuat oleh HERBART, muatan normatif umumnya menurun lebih banyak daripada pertumbuhannya. Ini benar untuk norma teknis, yang pernah dikatakan bahwa untuk mencarinya mengarah ke "ruang hampa","tanah tak bertuan di mana setiap orang dapat mempercayai apa yang dia inginkan". Ini berlaku sama baiknya untuk tujuan pendidikan dan justifikasinya (atau teleologi pedagogik normatif ') dan norma moral untuk tindakan pendidikan (atau etika normatif untuk pendidik).

Dalam teks-teks yang dianggap oleh para pendukung pedagogi deskriptif-normatif sebagai ilmiah, jarang ditemukan sesuatu yang lebih dari pernyataan normatif umum yang hampir sama sekali tidak memiliki isi '!'. Biasanya mereka

hanya mengulangi nama-nama dari keyakinan, sikap, dan kemampuan yang tidak didefinisikan secara memadai yang dianggap diinginkan oleh sebagian besar orang sezaman mereka yang "beradab". Para pendidik sering kali puas dengan "popularitas tinggi" mengikat bersama "dalam karangan bunga yang menyenangkan bunga-bunga terindah dari padang rumput kehidupan etis, kebahagiaan, kesempurnaan, kepribadian etis dan keserupaan dengan Tuhan".

Bahkan penulis seperti WILLMANN, yang memberikan penekanan khusus pada "karakter normatif" pedagogics'P ilmiah, menawarkan sebagai "cita-cita pendidikan" yang tidak lebih konkret daripada "pengetahuan yang hidup", "kemampuan intelektual", dan "kemauan yang dimurnikan". Ini dia gabungkan dalam "kebijaksanaan di mana pengetahuan dan kemampuan diubah menjadi sikap yang didedikasikan untuk barang-barang moral dan kebajikan". Penulis yang lebih baru menyerukan "humanisasi manusia" melalui kemanusiaan humanisasi hubungan interpersonal," kepribadian lengkap"," pelepasan manusia ke kemanusiaannya "," realisasi kedewasaan"," penciptaan kesadaran' yang benar atau "identitas yang dibebaskan". Bahkan jika seseorang ingat seperti itu semboyan "menjadi lebih bisa dimengerti bila seseorang terbiasa ... dengan artinya kesadaran kontemporer ditempatkan di dalamnya " para pendidik mendapat sedikit keuntungan dari mereka penafsiran. Ketika mencoba untuk menetapkan tujuan konkret, sebagai pendidik harus berurusan dengan pendidik tertentu di bawah kondisi tertentu, pengalaman telah menunjukkan bahwa "dalam ideal mereka keduniawian ... nilai-nilai etis yang menyusun secara keseluruhan makna dan isi hidup kita .. "tinggalkan kami " tanpa pemandu".

Pada akhir abad kesembilan belas, wawasan tersebar luas bahwa tujuan pendidikan bertumpu pada keputusan yang ditentukan secara ideologis dan dengan demikian tidak dapat dihindari partisan. Mungkin sebagai konsekuensinya, pernyataan normatif tentang tujuan pendidikan dari sebagian besar ahli teori yang termasuk dalam aliran pemikiran normatif-deskriptif menjadi semakin kurang substansif, menjadi tidak jelas dan sengaja diupayakan untuk netralitas pandangan dunia. Upaya untuk memastikan pedagogik yang diambil secara keseluruhan sebagai status ilmu menyebabkan pengabaian tugas normatif

oleh penulis pedagogis, bahkan mereka yang menganggapnya sebagai campuran normatif deskriptif atau murni normatif-filosofis karakter dan menekankan tanggung jawabnya untuk praksis pendidikan . Karena mereka merasa bahwa menetapkan tujuan pendidikan jelas bukan kegiatan ilmiah, mereka menghindari komitmen untuk menetapkan tujuan dan tugas untuk membenarkan mereka dan puas dengan interpretasi pseudo-normatif dari *Zeitgeist*, interpretasi yang sebagian besar tetap tidak jelas dan kurang dalam konten normatif konkret ". Pada bagian pertama puas dengan formal dan nilai semu yang tidak berarti tujuan pendidikan netral seperti" kepribadian yang berorientasi nilai secara seragam oleh dunia melihat dan dijiwai dengan nilai oleh budaya sekitarnya " Konkretisasi formula seperti itu diserahkan kepada "pedagogik praktis" atau "ajaran pendidikan" yang penilaian nilai dan norma moralnya dipinjam dari masyarakat tertentu, budayanya, dan *Weltanschauung*. Berdasarkan wawasan tentang "historisitas keberadaan manusia", para pendidik dengan pertanyaan normatifnya dirujuk kembali pada "konsensus tentang makna keberadaan" yang sudah berlaku di "lingkup kehidupan" mereka.

Tidak kurang memuaskan dari kontribusi pedagogik normatif-deskriptif untuk menetapkan, mengkonkritkan dan membenarkan tujuan pendidikan adalah kontribusinya terhadap etika tindakan pendidikan. Alasan untuk ini berkaitan terutama dengan keadaan pengetahuan teknologi yang tidak memadai tentang pendidikan. Saat ini pengetahuan ilmiah yang memadai masih kurang tentang hubungan antara tujuan dan sarana yang didefinisikan secara tepat dan efeknya pada pendidik khusus dalam keadaan tertentu. Sampai defisit ini diselesaikan, kita tidak akan dapat menetapkan norma etika yang lebih spesifik untuk pendidik daripada norma paling umum yang tidak boleh merugikan dan mendidik. Sejauh yang saya tahu, kontribusi yang bagus untuk etika tindakan pendidikan berkonsentrasi terutama pada masalah bidang otoritas dan kebebasan yang agak dihapus dari praktek pendidikan, dan kebajikan pendidik harus memiliki. Bahkan dalam kaitannya dengan bidang studi yang terakhir, seorang pengamat yang berpengetahuan luas telah berkomentar bahwa "sampai sekarang sangat sedikit pemikiran yang telah diberikan kepada masalah kebajikan pendidik ". Mengenai

sarana dari mana pendidik harus pilihlah, sampai saat ini bidang yang paling diperlakukan secara menyeluruh dari perspektif etika pendidikan adalah hukuman.

Dengan demikian pedagogik normatif-deskriptif - terlepas dari semua desakan pada praksisnya orientatori' - berisi tidak hanya sedikit wawasan tentang teknologi pendidikan, tetapi juga sedikit norma yang konkret dan beralasan. Kontradiksi antara program dan konten aslinya ini tampaknya disebabkan oleh sulitnya menggabungkan dan merealisasikan ilmu empiris dan filsafat normatif dalam satu disiplin ilmu yang sama. Ingin mendapatkan penerimaan sebagai ilmu untuk sistem pernyataan campuran mereka, para penganut pendekatan ini berusaha semaksimal mungkin untuk mematuhi norma netralitas nilai. Norma ini, bagaimanapun, hanya berlaku untuk ilmu pengetahuan dan bukan untuk filsafat normatif dengan tugas yang sepenuhnya berbeda. Tetapi para pendukung pedagogik deskriptif-normatif ingin menghindari keberatan umum bahwa pandangan dunia (atau ideologi) dikemukakan atas nama pedagogik ilmiah, namun menghindari keharusan sepenuhnya melepaskan sisi normatifnya sendiri.

### **KEKURANGAN NORMATIF DARI PEDAGOGIK NORMATIF-DESKRIPSI TRADISIONAL**

Dalam teori praktis pendidikan, dimana pedagogik ilmiah berasal, keputusan nilai dan norma secara bebas digunakan dari pandangan dunia tertentu dan ajaran moral yang dihargai dalam komunitas di mana penulis berada dan untuk anggota yang dia tulis. Jadi misalnya COMENIUS mengusulkannya sebagai tiga tujuan umum dari teori pendidikannya keberkahan (harmoni dengan Tuhan), kebajikan dan seni (Pengetahuan dan kemampuan); hal ini membedakannya menjadi sub-tujuan tertentu (tiga belas kebajikan, delapan cabang pengetahuan, dll.). Dalam teori pendidikan jenis ini keyakinan religius dan moral masyarakat mengenai hierarki nilai objek dan tujuan potensial, makna hidup, kebajikan dan keburukan dimasukkan ke dalam doktrin pendidikan tanpa pembenaran eksplisit,

karena dianggap terbukti dengan sendirinya, jelas tujuan yang harus dicapainya dalam pendidikan

Semenjak abad kesembilan belas tersapat upaya pertama untuk membatasi pedagogika ilmiah dari teori seni pendidikan, para pendidik berusaha mengembangkan disiplin campuran normatif-deskriptif. Ini tidak hanya akan menangani tugas-tugas empiris, tetapi juga akan memiliki tujuan normatif untuk menciptakan dan membenarkan ide-ide normatif, meninjau dan menilai tujuan yang sudah ada atau mendefinisikan atau menetapkan yang baru. Sampai hari ini, beberapa akademisi masih mencoba untuk membangun dasar epistemologis untuk pedagogika ilmiah jenis ini. Tujuan mereka adalah untuk menyajikan sistem campuran deskriptif-normatif ini sebagai sistem yang lebih unggul dari ilmu pendidikan empiris. Sebagai argumen utama, mereka mengklaim bahwa pedagogika ilmiah harus dilanjutkan untuk terlibat dalam menilai dan menetapkan norma, karena pendidik membutuhkan alat bantu normatif untuk orientasi pribadi mereka.

Dibandingkan dengan isi norma dari teori pendidikan pra-sains terbaik dan permulaan pertama pedagogik ilmiah yang dibuat oleh HERBART, muatan normatif umumnya menurun lebih banyak daripada pertumbuhannya. Hal ini berlaku untuk norma-norma teknis, yang pernah dikatakan bahwa untuk mencarinya mengarah pada kekosongan, tanah tak bertuan di mana setiap orang dapat mempercayai apa yang diinginkannya. Ini berlaku sama baiknya untuk tujuan pendidikan dan pembedaannya (atau teleologi pedagogik normatif) dan norma moral untuk tindakan pendidikan (atau etika normatif untuk pendidik).

Para pendukung pedagogi deskriptif-normatif dianggap ilmiah, orang jarang menemukan sesuatu yang lebih dari pernyataan normatif umum yang hampir sama sekali tidak ada isinya. Biasanya mereka hanya mengulangi nama-nama dari keyakinan, sikap, dan kemampuan yang tidak didefinisikan secara memadai yang menurut sebagian besar orang pada zamannya yang beradab. Para pendidik sering kali puas dalam popularitas yang angkuh untuk mengikat diri mereka dalam buket bunga indah yang berisi bunga-bunga terindah dari padang rumput kehidupan etis, kebahagiaan, kesempurnaan, kepribadian etis dan kemiripan

dengan Tuhan. Seorang penulis seperti WILLMANN, yang memberikan penekanan khusus pada "karakter normatif pedagogik ilmiah, menawarkannya sebagai cita-cita pendidikan yang tidak lebih konkret daripada pengetahuan yang hidup, kemampuan intelektual, dan kemauan yang dimurnikan. Banyak penulis baru menyerukan humanisasi manusia, humanitarianisme melalui humanisasi hubungan interpersonal, kepribadian lengkap, pembebasan manusia untuk kemanusiaannya, realisasi kedewasaan, penciptaan kesadaran yang benar atau identitas yang dibebaskan

Pada akhir abad kesembilan belas, wawasan tersebar luas bahwa tujuan pendidikan bertumpu pada keputusan yang ditentukan secara ideologis dan dengan demikian merupakan partisan yang tidak dapat dihindari. Mungkin sebagai konsekuensinya, pernyataan normatif tentang tujuan pendidikan dari sebagian besar ahli teori yang termasuk dalam aliran pemikiran normatif-deskriptif menjadi semakin kurang substansif, menjadi tidak jelas dan sengaja diupayakan untuk netralitas pandangan dunia. Upaya untuk memastikan pedagogik dianggap secara keseluruhan sebagai status ilmu menyebabkan pengabaian tugas normatif oleh penulis pedagogis, bahkan mereka yang menganggapnya sebagai normative-deskriptif campuran atau karakter normatif-filosofis murni dan menekankan tanggung jawabnya untuk praksis pendidikan. Karena mereka merasa bahwa menetapkan tujuan pendidikan jelas bukan kegiatan ilmiah, mereka menghindari komitmen untuk menetapkan tujuan dan tugas untuk membenarkan mereka dan puas dengan interpretasi pseudo-normatif dari *Zeitgeist*, interpretasi yang sebagian besar tetap tidak jelas dan kurang dalam konten normatif yang konkret. Pada bagian satu puas dengan tujuan pendidikan formal dan kuasi-nilai netral yang tidak berarti seperti kepribadian yang berorientasi nilai secara seragam oleh pandangan dunia dan dijiwai dengan nilai oleh budaya sekitarnya. Konkretisasi formula semacam itu diserahkan kepada pedagogik praktis atau ajaran pendidikan yang penilaian nilai dan norma moralnya dipinjam dari masyarakat tertentu, budayanya, dan *Weltanschauung*. Berdasarkan wawasan tentang sejarah keberadaan manusia, pendidik dengan

pertanyaan normatifnya dirujuk kembali pada konsensus tentang makna keberadaan yang sudah berlaku dalam lingkup kehidupan mereka.

Kontribusi pedagogik normatif-deskriptif untuk menetapkan, mengkonkretkan dan membenarkan tujuan pendidikan adalah kontribusinya terhadap etika tindakan pendidikan. Alasan untuk ini berkaitan terutama dengan keadaan pengetahuan teknologi yang tidak memadai tentang pendidikan. Saat ini pengetahuan ilmiah yang memadai masih kurang tentang hubungan antara tujuan dan sarana yang didefinisikan secara tepat dan efeknya pada peserta didik tertentu dalam keadaan tertentu. Sampai defisit ini diselesaikan, kita tidak akan dapat menetapkan norma etika yang lebih spesifik untuk pendidik daripada norma paling umum yang tidak boleh merugikan peserta didik. Sejauh yang diketahui, kontribusi yang masuk akal terhadap etika tindakan pendidikan berkonsentrasi terutama pada bidang masalah otoritas dan kebebasan, yang agak dihapus dari praktik pendidikan, dan pada kebajikan yang harus dimiliki pendidik.

Jadi pedagogik normatif-deskriptif - terlepas dari semua desakan pada praksisorientasinya - mengandung tidak hanya sedikit wawasan tentang teknologi pendidikan, tetapi juga sedikit norma yang konkret dan beralasan. Kontradiksi antara program dan konten aslinya ini tampaknya disebabkan oleh sulitnya menggabungkan dan merealisasikan ilmu empiris dan filsafat normatif dalam satu disiplin ilmu yang sama. Ingin mendapatkan penerimaan sebagai ilmu untuk sistem pernyataan campuran mereka, para penganut pendekatan ini berusaha semaksimal mungkin untuk mematuhi norma netralitas nilai. Norma ini, bagaimanapun, hanya berlaku untuk ilmu pengetahuan dan bukan untuk filsafat normatif dengan tugas yang sepenuhnya berbeda. Tetapi para pendukung pedagogik normatif-deskriptif ingin menghindari keraguan bahwa pandangan dunia (atau ideologi) dikemukakan atas nama pedagogik ilmiah, namun menghindari keharusan untuk sepenuhnya melepaskan sisi normatif dari programnya sendiri. Dengan demikian, ia menawarkan banyak pernyataan normatif yang kabur, tidak jelas atau kosong untuk diurai oleh para pendidik. Meskipun didefinisikan dengan jelas, norma-norma konkret diperlukan untuk tindakan pendidikan, justru inilah yang kurang. Meskipun norma keilmuan dalam

kaitannya dengan penilaian nilai dan pernyataan normatif hanya dapat berarti bahwa mereka harus divalidasi, hal ini dilakukan secara tidak memadai atau tidak sama sekali.

Kekurangan normatif dari pedagogik ilmiah campuran normatif-deskriptif ini akan menjadi kurang kritis jika bukan karena satu hal. Banyak ahli teori pendidikan telah terlalu lama membiarkan diri mereka sendiri untuk tidak bekerja menuju filosofi pendidikan normatif otonom dengan keyakinan bahwa masalah penilaian dan penetapan norma dapat diselesaikan sepenuhnya dalam kerangka pedagogik ilmiah. Untuk mendefinisikan bidang studi yang termasuk dalam filsafat pendidikan normatif, pertama-tama perlu dibedakan masalahnya dari yang terkait dengan keputusan nilai dan norma yang diperlakukan dalam ilmu empiris pendidikan dan dalam filsafat pengetahuan pendidikan (atau meta-educology).

### **NILAI DAN NORMA SEBAGAI MASALAH EMPIRIS, NORMATIF DAN EPISTEMOLOGI**

Bidang yang terdiri dari penilaian dan norma tidak hanya luas dan sulit untuk disurvei, tetapi setidaknya bersifat kontroversial secara teoritis seperti cabang pengetahuan lainnya. Kata-kata kunci nilai, norma, moralitas, moral, atau baik sedikit rancu hal ini karena memiliki kekurangan seperti kekurangan konsep yang jelas dan bahkan kesepakatan tentang interpretasi dan klasifikasi dari fondasi empiris. Yang lebih luas lagi adalah ketidaksepakatan tentang kemungkinan dan metode yang terlibat dalam mengakui nilai dan menjustifikasi norma. Terkait hal ini adalah tidak adanya kesepakatan tentang masalah mana yang harus ditangani dalam etika atau filosofi moral. Dapat ditambahkan pada keraguan tentang konseptual, klasifikasi dan epistemologis ini adalah perbedaan besar pendapat tentang semua konten pertanyaan, mulai dari hierarki nilai, barang, tujuan dan kebajikan yang kemudian berlanjut melalui cita-cita kepribadian dan masyarakat hingga norma moral, aturan atau resep.

Untuk menghindari kebingungan dalam menjelaskan tugas filsafat pendidikan normatif, kita harus membedakan antara masalah empiris, normatif dan epistemologis.

1. Masalah empiris menyangkut penilaian dan norma sebagai fakta psikis dan sosial di masa lalu dan sekarang. Masalah-masalah ini ditangani dalam ilmu empiris. Tugas utamanya adalah mengumpulkan, mendeskripsikan, menafsirkan, membandingkan, mengklasifikasikan dan menjelaskan fenomena tersebut. Beberapa masalah bersifat psikologis. Antara lain, ini adalah masalah proses psikis yang terlibat dalam penilaian dan pemilihan, dalam perilaku yang berorientasi pada tujuan, motivasi, sentimen moral, pengembangan kesadaran nilai, kemampuan untuk membuat diskriminasi moral dan bertindak secara moral, perbedaan individu dalam menilai dan mematuhi norma, serta psikopatologi penilaian dan perilaku moral. Masalah lainnya terkait dengan sosiologi. Ini termasuk pertanyaan tentang ketergantungan pada faktor sosiokultural dari nilai, norma dan upaya untuk membenarkan norma. Dalam menjawab pertanyaan-pertanyaan ini studi historiografis sangat diperlukan, dimana sejarah kehidupan moral yang sebenarnya sama pentingnya dengan sejarah ajaran moral.

Dalam studi situasi pendidikan serta teori pendidikan, banyak pertanyaan faktual muncul berkaitan dengan penilaian yang dibuat oleh pendidik, peserta didik, dan ahli teori pendidikan, tujuan pendidikan dan pengaruhnya, dan norma untuk tindakan pendidikan serta asal-usul, distribusi dan pengaruhnya. Saya hanya akan menyebutkan beberapa contoh: Apa tujuan pendidikan yang didukung oleh sekelompok orang tertentu pada zaman sejarah tertentu?; Apa yang dimaksudkan oleh para pendukung tujuan pendidikan 'kemampuan menggunakan alasan kritis'?; Apa pendapat orang tua dengan keyakinan agama yang kuat tentang proposal untuk mendidik anak-anak dalam penggunaan yang tidak terbatas dari alasan kritis mereka?; Kondisi sosial budaya mana yang menyebabkan pencabutan norma bahwa siswa harus dikenakan hukuman fisik karena prestasi yang buruk?; Bagaimana tanggapan guru terhadap usulan bahwa individualitas siswa harus dipertimbangkan selama pengajaran?; Apa yang dapat dilakukan untuk mencapai tujuan pendidikan 'mampu bekerja secara mandiri'?; Jawaban atas pertanyaan-

pertanyaan ini adalah pernyataan faktual yang kebenarannya dapat diuji secara empiris.

Pertanyaan semacam ini dapat ditangani oleh disiplin empiris dari teori nilai, disiplin moral empiris (psikologi moral, sosiologi moral, historiografi moral dan ajaran moral) atau etika deskriptif. Ini adalah masalah yang pada prinsipnya dapat diselesaikan dengan menggunakan metode ilmiah dan empiris.

2. Masalah normatif dapat dipahami baik dalam arti sempit maupun luas. Dalam arti sempit, ini adalah masalah pertanyaan Apa yang harus saya lakukan? Dalam arti luas, ini adalah masalah pertanyaan yang lebih menyeluruh yang ada sebelum yang pertama: Bagaimana seharusnya menilai? Menetapkan norma hanya mungkin setelah kita mengaitkan nilai positif atau negatif dengan fenomena dan menetapkan hierarki barang (atau nilai). Selanjutnya, dengan menetapkan tujuan tertinggi (ideal, bernilai, baik) kehidupan dapat diberi nilai dan makna. Karena banyak alasan, ini termasuk di antara masalah normatif. Konsekuensinya, saya telah menggabungkan masalah-masalah dalam menetapkan makna, menilai, dan menetapkan norma-norma di bawah konsep masalah normatif yang menyeluruh. Hanya masalah-masalah inilah yang membentuk pokok bahasan filsafat normatif. Konsepsi ini sesuai dengan tradisi kembali ke ARISTOTLE, yang menurutnya tugas etika atau filsafat moral tidak hanya untuk menetapkan norma, tetapi di atas segalanya untuk menjawab pertanyaan tentang kebaikan tertinggi, tujuan tertinggi (atau benar), hierarki yang tepat untuk barang (atau nilai) dan determinasi manusia.

Dengan demikian, kategori masalah normatif dalam arti luas mencakup awal dari semua masalah penilaian yang harus diperlakukan dalam teori nilai (non-deskriptif, penilaian atau) normatif (aksiologi). Penting untuk diingat bahwa penilaian moral hanyalah satu kategori di antara yang lain. Ada pula konsep nilai pengetahuan, hukum, agama, kegunaan, efisiensi, keindahan, vitalitas, dll. Jika pendidik dan pembuat undang-undang yang peduli dengan pendidikan ingin memperoleh orientasi normatif yang tepat, jawaban atas berbagai pertanyaan tentang penilaian mutlak diperlukan. Ini berlaku untuk semua aspek situasi pendidikan dan terutama untuk tujuan dan sarana. Sebagai contoh, seseorang

hanya perlu memeriksa masalah yang terlibat dalam pemilihan bahan ajar dari warisan budaya tertentu atau konten instruksional dari berbagai macam materi pelajaran yang tersedia. Misalnya, ada banyak literatur lama tentang aksiologi pedagogis. Area ini mencakup didaktik dalam arti kata yang lebih sempit (sebagai teori isi pengajaran), yang sebagian besar identik dengan apa yang sekarang disebut teori kurikulum. Faktor sentralnya adalah keputusan nilai, karena hanya setelah penilaian dibuat barulah memungkinkan untuk menetapkan norma.

Masalah pengaturan norma merupakan sub-bidang kedua dari masalah normatif dalam arti kata yang luas. Ada banyak jenis norma yang berbeda, dan banyak upaya telah dilakukan untuk mengklasifikasikannya. Untuk filsafat pendidikan normatif, sangat penting untuk membedakan antara norma yang menyatakan sesuatu harus dilakukan dan norma yang menyatakan sesuatu harus atau tidak harus dilakukan. Yang sebelumnya disebut perilaku ideal, kemudian disebut norma perilaku (resep untuk bertindak atau menahan diri dari tindakan). Dalam kasus cita-cita, seseorang dapat membedakan antara cita-cita kepribadian dan cita-cita masyarakat. Karena ciri-ciri kepribadian pendidik selalu menjadi sasaran dari tindakan pendidikan, teori normatif tentang cita-cita atau kebajikan kepribadian sebagai tujuan pendidikan menjadi sangat penting untuk mengarahkan pendidik.

Norma perilaku dapat dibedakan menjadi norma teknis dan norma moral. Dalam filsafat pendidikan normatif kita tidak perlu memusatkan perhatian pada norma-norma teknis, karena kandungan faktualnya terdiri dari hipotesis nomologis yang perumusan dan pengujiannya adalah wilayah ilmu pendidikan empiris. Isi normatifnya tergantung pada tujuan tertentu yang ditetapkan, yang dengan sendirinya diperlakukan oleh teori normatif ideal kepribadian sebagai tujuan pendidikan. Namun, yang paling penting adalah norma moral untuk tindakan pendidikan. Norma-norma ini mengungkapkan apa yang, menurut kriteria moral tertentu, harus atau tidak boleh dilakukan dalam pendidikan. Norma-norma berikut dapat berfungsi sebagai contoh: "Perasaan alami pada harga diri harus diperlakukan dengan pertimbangan yang cermat dan dilindungi dari pelanggaran yang menghancurkan", "Seseorang harus menahan diri dari gangguan

dalam memulai determinasi diri sendiri ... melalui tuntutan disiplin yang tak henti-hentinya"; "Kecuali dengan alasan yang baik, seseorang tidak boleh mengganggu status quo di antara anak-anak atau mengubah hubungan mereka menjadi ... kepatuhan paksa".

3. Masalah epistemologis menyangkut antara lain bahasa keputusan nilai dan pernyataan normatif, kekhasan logisnya dan argumen yang digunakan untuk membenarkannya. Dalam hal ini kita berurusan dengan filosofi pernyataan penilaian dan normatif (atau sistem pernyataan). Sejauh ini, hal tersebut merupakan studi analitik-epistemologis tentang norma-norma moral, yang salah satunya membahas tentang meta-etika. Tugas utamanya adalah "memeriksa secara kritis konteks pembenaran dalam argumentasi etis dan mengevaluasi secara kritis prinsip-prinsip moral dan mengkritik sistem etika yang berlaku dan moralitas yang dominan".

Berikut adalah beberapa contoh pertanyaan yang diambil dari filosofi epistemologis pengetahuan pendidikan normatif: "Apa arti dari pernyataan (ditunjuk sebagai 'keharusan metode'): 'Kontak dengan konten harus bermanfaat?"; "Apa arti norma yang tujuan pendidikannya adalah 'perolehan kemampuan untuk partisipasi kritis dalam perjuangan melawan kondisi yang menghambat wacana bebas' " ?; "Isi normatif apa yang terkandung dalam tujuan pendidikan yang dicanangkan oleh German Educational Council<sup>156</sup> bahwa siswa Jerman harus memperoleh kemampuan untuk 'mewujudkan kebebasan dan hak yang diberikan oleh Konstitusi'? ".

Setelah membatasi normatif dari area masalah empiris dan epistemologis, sekarang saya ingin membahas secara lebih rinci tugas-tugas khusus dari filsafat pendidikan normatif.

## **TUGAS DAN MASALAH FILOSOFI NORMATIF PENDIDIKAN**

Seperti halnya setiap jenis pengetahuan empiris, temuan ilmu pendidikan dapat digunakan untuk tujuan apa pun. Bagaimana itu digunakan tergantung pada

keputusan untuk atau melawan tujuan tertentu yang dipilih dari jumlah semua tujuan yang memungkinkan. Dari ilmu pendidikan kita hanya belajar tentang fakta, tetapi tidak ada tentang bagaimana kita harus mengevaluasi dan apa yang kita inginkan. Orang-orang mengandalkan bantuan normatif untuk mengarahkan diri mereka pada prinsip-prinsip dasar penilaian, hierarki barang, cita-cita, kebajikan dan kewajiban. Yang paling penting dari bantuan ini terkandung dan diperoleh dari norma hukum, ajaran moral dan Weltanschauung kelompok masyarakat. Untuk menyusun hubungan interpersonal yang esensial, misalnya antara pasangan menikah, orang tua dan anak, pengawas dan bawahan, terdapat pola penilaian dan tindakan yang dilembagakan. Pola tersebut dilokalisasi dalam bentuk adat istiadat dan kebiasaan sosial masyarakat. Misalnya, banyak profesi memiliki kode perilaku atau etika profesi, seperti halnya guru dan pendidik lainnya. Jadi, ketika mencari makna, nilai dan norma, individu tidak sepenuhnya diserahkan kepada kemampuannya sendiri, melainkan ditemukan di lingkungan sekitarnya biasanya ditransmisikan pada sistem makna, nilai dasar, cita-cita dan norma untuk bertindak. Banyak dari "apa yang disebut para filsuf sebagai 'landasan rasional bagi moralitas' dan dicoba untuk dipenuhi ... hanyalah variasi ilmiah dari kepercayaan umum dalam moralitas yang lazim; sarana ekspresi baru untuk keyakinan ini; dan dengan demikian hanya fakta lain dalam a moralitas tertentu".

Saat ini, kepercayaan pada moralitas dominan dan pembedanya tidak lagi sesederhana itu. Dalam masyarakat terbuka (atau pluralistik) saat ini, semakin sedikit bantuan normatif untuk mengarahkan orang. Di antara alasan lain, hal ini dapat dikaitkan dengan lenyapnya kelompok-kelompok kecil dan tertutup, penyebaran pandangan dunia ilmiah, peningkatan pencerahan kita tentang keragaman pandangan dunia, kepercayaan, ajaran moral, dan gaya hidup yang ada di antara orang-orang dan hilangnya ikatan dengan sistem interpretasi tunggal sebagai satu-satunya sumber yang mengikat dari kewajiban. Perubahan ini telah mendorong pendekatan hidup yang rasional dan individualistis dan membuat orang menjadi skeptis, merasa tidak aman, dan bingung dalam pertanyaan tentang

makna, nilai, dan norma. Jumlah norma moral yang diterima secara universal hampir tidak melebihi norma hak asasi manusia.

Tidak ada retorika tentang "penentuan nasib sendiri", "realisasi diri", "otonomi" atau "emansipasi" yang dapat menyamarkan fakta bahwa kebanyakan orang yang hidup dalam masyarakat industri maju tunduk pada pengaruh eksternal. Kebutuhan akan pengakuan oleh orang lain membawa serta perasaan ketergantungan yang kuat dan "penerimaan yang tidak biasa untuk mengikuti ... tindakan dan keinginan orang lain", terutama dalam hal opini yang dipublikasikan. Karena pemikiran mereka, hanya sedikit yang berani menetapkan prinsip dan norma penilaian untuk diri mereka sendiri dan orang lain yang akan melampaui atau bahkan bertentangan dengan standar samar yang ada yang mereka bagi dengan orang lain. Bahkan apa yang disebut sebagai gerakan protes dalam beberapa dekade terakhir tidak menciptakan makna dan norma baru, melainkan hanya melawan, mencemooh dan melemahkan yang lama. Mereka hanya berkontribusi pada keraguan umum yang dialami kebanyakan orang, tanpa pada saat yang sama mengurangi keengganan mereka untuk mengekspresikan diri mereka tentang pandangan dunia atau pertanyaan moral. Keengganan ini juga terjadi karena di zaman kita yang tercerahkan ini, kita lebih akrab dengan (atau setidaknya memiliki gagasan tentang) kesulitan yang terlibat dalam membenarkan keputusan nilai dan pernyataan normatif: kita tidak ingin meninggalkan dasar yang kuat dari pengetahuan ilmiah. Mereka yang berdebat dengan cara yang didasarkan secara ilmiah mungkin menghindari kritik, tetapi pada saat yang sama mereka tidak akan memperoleh orientasi normatif. Orientasi ini didasarkan pada pengetahuan, dan juga pada keberanian untuk menilai, membuat keputusan, dan menyatakan keyakinan seseorang.

Saat ini, filsafat kritis analitik dan epistemologis berkembang jauh lebih baik daripada filsafat normatif. Resiko bagi filsuf untuk menganalisis, menafsirkan dan mengkritik keputusan nilai dan norma lebih kecil daripada untuk merumuskan dan membenarkan mereka (jika mereka belum menjadi norma dan nilai yang dominan). Di sisi lain, tidak perlu diragukan bahwa pendidik membutuhkan alat bantu orientasi normatif yang tidak akan membuat mereka

tidak berdaya dalam situasi pendidikan yang konkrit. Seperti halnya semua orang yang harus bertindak, mereka memiliki "kebutuhan akan wawasan yang terbatas" dan "tugas terdekat". Semakin sedikit mereka dapat bergantung pada tradisi (dalam hal ini sistem makna yang dilembagakan termasuk moral yang relevan), semakin besar bahaya bahwa pendidikan akan hilang di ruang luas untuk manuver yang diberikan oleh sistem hukum liberal dan diatur oleh inspirasi acak dan mode perubahan. Analisis nilai netral dari semua kemungkinan nilai dan norma yang berkaitan dengan pendidikan dalam arti ilmu moral empiris atau etika deskriptif bukanlah pengganti dari alat bantu orientasi normatif yang dibutuhkan oleh pendidik. Komentar GOETHE berlaku terutama untuk masalah pengetahuan empiris dewasa ini tentang nilai, cita-cita, norma moral dan dasar agama, pandangan dunia atau filosofisnya: "Pengetahuan tidak lagi memajukan kita dalam kesibukan dunia yang padat: sebelum seseorang menyadarinya, dia sudah tersesat".

Dalam keadaan ini, hanya filsafat pendidikan normatif yang menilai yang dapat menawarkan orientasi normatif. Karena filosofi ini harus menetapkan norma, tentu saja akan memihak atau menentang kemungkinan makna, nilai, dan norma lainnya. Hal ini tidak terjadi secara irasional, melainkan atas dasar pengetahuan yang kurang lebih menyeluruh, baik fenomena yang akan dievaluasi atau diinterpretasikan atau diadaptasi secara normatif, dan dari penilaian aktual yang dibuat orang. Tentu saja dapat diberikan alasan untuk mendukung satu nilai dan menolak yang lain, dan memang karakter filosofis dari filsafat normatif justru terdiri dari keterbukaan pernyataannya terhadap pembenaran logis. Namun, pembenaran ini, betapapun lengkapnya, tidak akan pernah dapat membuat keputusan konkret menjadi berlebihan.

Tak perlu dikatakan bahwa filosofi pendidikan normatif tidak dapat menggantikan pandangan dunia yang diterima, hukum yang valid, sentimen moral dan norma tindakan moral yang dilembagakan untuk pendidik. Sebagai sistem pernyataan, filsafat normatif bukanlah elemen utama dari tatanan masyarakat atau kontrol sosial. Melainkan berisi keputusan nilai dan ketentuan normatif yang dianut atas dasar pandangan dunia tertentu dan sudut pandang moral (dalam arti

sistem kepercayaan yang kurang lebih beralasan). Hanya penganut yang melihat konten normatif dari sudut pandang tertentu sebagai ekspresi mengikat dari keinginan mereka sendiri. Di mata orang lain, ini hanyalah proposal yang dicari kesepakatannya. Hanya sejauh itu persuasif, konten normatif dari suatu sudut pandang dapat diadopsi oleh orang lain dan masuk ke dalam kehidupan moral individu dan kelompok. Hanya jika persetujuan mayoritas telah diperoleh, norma-norma tertentu dapat memperoleh keabsahan dan keberlakuan hukum formal.

Tentu saja acuan pada pengaruh terbatas sistem pernyataan filosofis normatif ini tidak mengubah fakta bahwa filsafat normatif bertujuan untuk mempengaruhi orang lain. Mereka yang mengembangkan dan menyebarkan filosofi semacam itu memiliki niat untuk mengajarkan cita-cita. Filsafat normatif "adalah disiplin praktis, doktrinnya bertujuan untuk mendapatkan kekuasaan". Ini adalah disiplin "yang tujuannya tidak hanya untuk menyelidiki perilaku manusia, tetapi juga untuk membimbingnya". "Filsuf etika normatif harus keluar untuk mendorong kinerja satu tindakan dan mencegah tindakan lainnya".

Cara paling sederhana untuk mengklasifikasikan tugas-tugas filsafat pendidikan normatif adalah menuruti skema sarana-tujuan. Atas dasar ini, kita dapat membedakan antara filsafat normatif dari tujuan pendidikan atau teleologi pedagogis normatif dan filsafat sarana normatif. Dalam sub-bidang yang berkaitan dengan sarana, perlu dibedakan antara pendidik dan tindakan pendidikan mereka di satu sisi dan sarana material di sisi lain. Saya telah menamai kelompok topik pertama di sub-area ini "etika normatif bagi pendidik". Sub-bidang ini selanjutnya dapat dibagi menjadi pengajaran normatif kebajikan bagi pendidik dan etika tindakan pendidikan (teori tugas). Kelompok topik kedua mencakup aksiologi (menilai atau normatif) sarana material (teori barang). Yang terakhir dapat dibagi menjadi teori nilai isi pengajaran (didaktik normatif) dan filsafat normatif organisasi pendidikan (aksiologi isi pengajaran dan organisasi pendidikan). Filsafat normatif pendidikan dengan demikian tidak terbatas pada norma moral untuk pendidikan, tetapi juga meluas pada keputusan nilai, termasuk, selain penilaian nilai moral, juga penilaian hukum, estetika, agama, ekonomi dan higienis.

Untuk alasan ruang, disini tidak membahas secara mendalam masalah-masalah substantif dari filsafat pendidikan normatif maupun masalah-masalah meta-teoretis dari jenis sistem pernyataan pedagogis ini; sebaliknya, dibatasi pada beberapa komentar singkat.

### **FILSAFAT NORMATIF, TUJUAN PENDIDIKAN, DAN META TEORINYA**

Tujuan pendidikan adalah cita-cita kepribadian seorang pendidik (atau kepribadian sejumlah pendidik). Mereka mengungkapkan sesuatu yang diinginkan: watak psikis (kemampuan, kompetensi, kebaikan) yang harus diperoleh dengan bantuan dan tindakan yang dilakukan oleh pendidik. Cita-cita kepribadian adalah diciptakan atau didirikan yang merupakan tuntutan yang diajukan. Hal tersebut bisa diakui dan diterima atau ditolak serta ditentang. Beberapa ahli menerapkan kepribadian sebagai keseluruhan, sedangkan yang lain mengelompokkan ke sub-area (kompleks disposisional) atau sifat individu (disposisi).

Cita-cita kepribadian dasar yang sudah mengikat semua anggota masyarakat ada untuk pendidik dalam budaya khusus mereka. Seseorang tidak perlu membuat hal yang baru, tetapi bukan untuk memperjelas, menafsirkan, mengkonkritkan, melengkapi dan mungkin juga mengembangkannya lebih lanjut. Ini adalah proses yang secara fundamental menyangkut semua warga negara dalam demokrasi. Profesional pendidik dan ahli teori pendidikan tidak memiliki tanggung jawab lebih dalam hal ini dibandingkan dengan warga negara lain dan kelompok profesional.

Dengan demikian, sistem pendidikan adalah sektor dari sistem kemasyarakatan yang dimilikinya dan telah secara khusus dipercayakan dengan tugas mewujudkan disposisi psikis yang memilikinya serta telah ditetapkan sebagai cita-cita kepribadian - disposisi di mana kelangsungan hidup dan dilanjutkan berfungsinya suatu masyarakat dan struktur sosialnya bergantung. Untuk dapat memenuhi tugas ini, tidak hanya disposisi dan struktur disposisional

yang harus diwujudkan, tetapi juga hal-hal yang harus ditekan, harus didefinisikan lebih tepat daripada yang diperlukan orientasi komunikasi dan tindakan anggota masyarakat yang tidak terpenggil untuk menangani secara khusus masalah pendidikan. Di atas segalanya, bagaimanapun, pendidik tidak seharusnya terdampar ke dalam hamparan ruang bebas yang luas untuk tindakan yang ada dalam batas-batas dari beberapa cita-cita fundamental yang dianut secara universal. Dalam ruang bebas yang luas dari kemungkinan tindakan yang diizinkan atau diizinkan secara hukum, hal itulah yang merupakan perjuangan atas cita-cita kepribadian konkret yang dimainkan dalam masyarakat majemuk. Tuntutan yang tidak sesuai dibuat, dan hierarki kebajikan yang kontradiktif dikedepankan. Dalam hal ini promosi kejahatan diizinkan dan tidak dituntut secara hukum, meskipun mereka membawa penderitaan yang tak terhitung bagi para korbannya. Di sini pengakuan secara bersamaan diklaim sangat luas dalam sejumlah cita-cita, yang masing-masing dapat dievaluasi dengan berbagai cara. Dengan penurunan masyarakat yang terikat secara tradisi dan perluasan pengetahuan sejarah, banyak pandangan dunia dan rangsangan normatif telah ikut bermain yang mengancam untuk melumpuhkan sebagian besar kemampuan orang untuk mengikat diri mereka secara permanen pada cita-cita tertentu.

Pendidikan sebagai tindakan yang memiliki tujuan rasional tidak dapat terjadi sama sekali sampai seleksi telah dibuat dari kekacauan cita-cita yang ada dan dari berbagai kemungkinan. Perencanaan sarana mengandaikan kejelasan tentang tujuan dan hierarki mereka. Cita-cita harus dievaluasi, dibedakan satu sama lain dan ditimbang sesuai dengan manfaatnya. Karena tidak mungkin mempertimbangkan semua cita-cita, tidak ada cara untuk menghindari membuat pilihan. Pilihan ini akan bervariasi menurut pandangan dunia yang diberikan dan interpretasi peristiwa. Tanggung jawab yang dihasilkan juga menjadi perhatian setiap warga negara dewasa, tetapi banyak yang tidak memenuhinya sama sekali, dan sebagian besar yang lain melakukannya hanya secara tidak lengkap dan tidak sistematis. Untuk itu harus ada pembagian kerja di mana filsuf pendidikan membuat keputusan untuk orang lain dan mencoba meminta dukungan untuk proposal mereka. Dengan melakukan hal itu, ini bukan hanya soal slogan baru

atau abstrak menangkap-semua nama seperti "keilahian", "kemanusiaan", "kepribadian" atau "emansipasi", tetapi lebih kepada hierarki psikis yang terstruktur secara psikologis dan logis, yang kemudian akan dijelaskan dan diperjelas dengan contoh-contoh. Yang dibutuhkan bukanlah sebuah daftar lengkap dari semua disposisi yang diinginkan untuk berpikir, merasakan dan bertindak, melainkan sistem kebajikan konkret yang dipilih, pengetahuan yang diperoleh dan kemampuan yang berhubungan dengan situasi sosial budaya saat ini dan bahaya yang melekat padanya. Sistem seperti itu, bukannya mencakup semua, harus sepihak dalam arti mengikuti pandangan dunia dasar tertentu dan keputusan moral. Hal tersebut harus membuat pendidik serta peserta didik sadar akan tugas khusus yang harus mereka dedikasikan sendiri.

Dalam menjelaskan bagaimana pemilihan dan pengaturan tujuan pendidikan tidak bisa tidak mengacu pada filsafat epistemologis. Dalam analisis epistemologis (atau meta teori) disebutkan bahwa masalah tujuan pendidikan memiliki dua elemen utama: konten normatif dan interpretasinya di satu sisi, dan validasi atau justifikasi di sisi lain. Hal ini menjadi sebuah problematis yang berulang dalam bentuk serupa di semua sub-bidang filsafat pendidikan normatif dan meta teori nya, dan karenanya akan dibahas justifikasi pendidikan yang memilili tujuan yang jelas.

Tujuan pendidikan harus diperiksa sehubungan dengan konten normatif. Untuk menentukan apakah ada masalah atau tidak, dan jika ya, maka dilihat isinya. Beberapa dari yang paling banyak tujuan pendidikan yang menonjol hanyalah rumus kosong pseudo-normatif yang tidak memiliki konten substantif. Pernyataan normatif seperti itu luas dalam cakupan logisnya, tetapi cukup terbatas dalam konten normatif. Secara umum isi normatif suatu pernyataan adalah berbanding terbalik dengan ruang lingkup kemungkinan empiris, eksistensial atau tindakan yang mana itu kompatibel. Isi normatif dari pernyataan normatif dengan demikian tidak dapat dipisahkan dari isi empirisnya, yaitu dari pernyataan tentang gaya hidup atau tindakan yang menjadi norma mendukung, melarang atau mengizinkan. Konten empiris menjadi bagian dari suatu norma saat menjadi tuntutan atau klaim yang dibuat bahwa itu "seharusnya". Kurangnya konten

normatif selalu berarti kekurangan konten empiris. Pernyataan normatif "hanya kemudian memiliki konten normatif yang benar bila mereka mengecualikan cara bertindak atau berpikir yang didefinisikan dengan sangat hati-hati. Prinsip normatif tidak mengandung instruksi semacam ini atau dengan kata lain sepenuhnya kurang isinya dan karenanya tidak memiliki fungsi pengaturan".

Contoh dari hal ini adalah pernyataan pseudo-normatif berikut: Murid harus belajar "untuk bertindak secara bertanggung jawab"; "Tanggung jawab memiliki arti dalam setiap komitmen ego di mana ia harus secara valid menyusun tindakannya"; "Semua tanggung jawab terletak pada prinsip utama moralitas (kebaikan). Orang yang bertanggung jawab mengukur prinsip ini secara mandiri. Menerima tanggung jawab dan bertindak dalam gaya yang terstruktur secara moral berarti satu hal yang sama". Bagaimana pendidik harus dibentuk atau apa yang harus mereka mampu lakukan tidak dapat disimpulkan dari pernyataan normatif dan interpretasinya. Tidak jelas apa arti konsep "tanggung jawab" sebagai "penataan tindakan yang valid" dalam psikis kenyataannya, dengan standar apa penataan seperti itu dapat diakui sebagai "valid" dan apa "itu baik".

Sebagai contoh lebih lanjut, ambillah norma yang menyatakan bahwa siswa harus dididik menjadi negara bagian tentang "kedewasaan", "identitas-ego" atau "emansipasi". Tujuan pendidikan seperti itu minimal konten normatif, yang menjadi dapat dikenali hanya setelah mereka secara empiris ditafsirkan menurut gagasan moral dan politik tertentu. Alih-alih melayani sebagai bantuan normatif untuk pendidik yang berorientasi, mereka bertindak lebih untuk membangkitkan emosional tetapi menggunakan simbol kepercayaan yang sangat abstrak. Mereka adalah semboyan yang dengannya pendukung ideologi tertentu dapat mengenali satu sama lain dan yang berfungsi untuk itu mendukung keyakinan dan kekompakan sosial mereka. Jarang ditemukan diantara mereka yang hanya murni "musik verbal" atau "gemerincing kata-kata". Tentu saja yang mereka maksud dalam kondisi sosial budaya tertentu tidak secara eksplisit dinyatakan dalam frasa itu sendiri, tetapi dapat disimpulkan dari interpretasi yang dibuat oleh penulis dan penganutnya. Analisis yang cermat tentang konten empiris semacam itu merupakan frasa normatif yang berfungsi tidak hanya untuk mengidentifikasi

pandangan dunia mereka, tetapi juga diperlukan prasyarat untuk penilaian kritis dan untuk membuat keputusan yang bertanggung jawab untuk menentang mereka. Sebelum kita dapat menguji validitas, implikasi dan kelayakan tujuan pendidikan, pertama-tama perlu ditemukan disposisi psikis mana yang dimaksudkan.

Masalah meta teoritis dalam membenarkan tujuan pendidikan adalah - seperti yang sudah disebutkan sebelumnya bahwa tidak berbeda dengan cita-cita membenaran (sebagai sub-kelas norma) secara umum. Untuk mendapatkan gambaran yang jelas tentang masalahnya, kita harus memperhitungkan perbedaan antara konsepsi meta teori dari fitur karakteristik pernyataan normatif. Hal tersebut merupakan tiga konsepsi yang paling penting yang akan dibahas pada sub pokok bahasan ini.

Para naturalis meta-etika berpendapat bahwa konsep normatif dapat sepenuhnya ditentukan oleh arti konsep deskriptif, bahwa pernyataan normatif dapat diterjemahkan tanpa kehilangan makna yang menjadi pernyataan empiris, dan karenanya pernyataan normatif juga bisa berasal dari yang bersifat empiris. Norma dan penilaian nilai dipandang sebagai fakta terselubung pernyataan, dimana semua pernyataan faktual bisa benar atau salah. Menurut pandangan ini, misalnya, arti dari pernyataan normatif, "Sekolah Austria ... harus melengkapi kaum muda dengan pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan untuk kehidupan dan profesi masa depan mereka", tidak lebih dari analogi normatif dari pernyataan deskriptif "Parlemen Austria telah memutuskan (atau: undang-undang mengatur ...) bahwa sekolah harus membekali generasi muda dengan pengetahuan dan keterampilan tertentu". Menurut pandangan ini, masalah tujuan membenaran akan terbatas pada pertanyaan apakah pembuat undang-undang sebenarnya mengungkapkan permintaan ini - sesuatu yang dapat dijawab secara empiris. Dengan demikian, masalah yang seharusnya tidak ada bagi para naturalis.

Para intuisi meta-etika (atau non-naturalis) berpendapat bahwa ada perbedaan penting antara pernyataan normatif dan deskriptif, dan normatif itu pernyataan yang tidak dapat diturunkan dari pernyataan deskriptif atau dibenarkan secara empiris. Menurut mereka, prinsip dasar valuasi, serta norma dasar, diakui sebagai bukti diri secara intuitif. Pertimbangan nilai atau pernyataan normatif

berasal dari norma ini atau prinsip dalam pandangan mereka tidak benar atau salah, melainkan valid atau tidak valid.

Para non-kognitivis meta-etis (atau penggerak emosi) mengajarkan pernyataan normatif itu terutama memenuhi fungsi praktis. Karakteristik utama mereka bukanlah bahwa mereka mendeskripsikan atau menetapkan konten tertentu (yaitu bahwa mereka hanya memiliki karakter kognitif), melainkan itu mereka mengungkapkan tuntutan atau usulan tertentu. Oleh karena itu, mereka tidak mungkin benar atau salah. Dalam varian radikal dari doktrin ini, pernyataan normatif (dan pertimbangan nilai) adalah dikatakan tanpa konten empiris dan hanya ditafsirkan sebagai tanggapan emosional dan sebagai sarana untuk membangkitkan tanggapan seperti itu pada orang lain. Pandangan ini terbukti tidak dapat dipertahankan dan sekarang ini telah sedikit penganutnya. Dalam versi moderat, non-kognitivisme masih mempertahankan normatif itu dimana kalimatnya harus dibedakan dari pernyataan empiris atau deskriptif (dan oleh karena itu kadang-kadang disebut "non-deskriptivisme"), tetapi pada saat yang sama ia menegaskan bahwa kalimat ini memiliki konten empiris (atau deskriptif) yang harus dituntut karakter normatif kemudian ditambahkan. (Hal yang sama berlaku untuk pertimbangan nilai: mereka memiliki konten empiris yang dilengkapi dengan karakter penilaian).

Hal ini diyakini bahwa non-kognitivisme moderat menawarkan konsepsi yang paling masuk akal terkait pernyataan normatif dan lanjutkan atas dasar ini. Konsepsi ini memandang norma sebagai "seharusnya" kalimat atau tuntutan yang memiliki konten empiris yang lebih besar atau lebih kecil dan bisa dibenarkan atau dikritik secara rasional. Pandangan ini berpijak pada fakta empiris bahwa masyarakat pada umumnya percaya norma mereka (dan pertimbangan nilai) akan berdiri di bawah pengawasan dalam terang pemikiran yang paling cermat dan pengetahuan terbaik, dan bahwa penilaian saingan tidak akan bertahan di bawah pengawasan seperti itu".

Ungkapan membenaran norma adalah ambigu. Banyak kebingungan dan polemik yang tidak perlu dapat dilacak pada kegagalan untuk membedakan secara jelas di antara polemiknya. "Pembenaran norma" dapat berarti sebagai berikut: 1.

Pembenaran secara logis (atau deduktif); 2. pembenaran melalui prosedur penetapan norma yang diakui (atau valid); 3. justifikasi dalam arti memberikan alasan empiris (atau "membenarkan norma dalam arti evaluasi konten"). Hanya makna ketiga ini yang merujuk pada masalah pembenaran yang sebenarnya norma.

Dalam pembenaran logis hanya pertanyaan tentang konsekuensi logis diperhitungkan. Hal ini berarti bahwa pernyataan normatif adalah dianggap dapat dibenarkan jika dapat diturunkan dari pernyataan normatif yang valid. Pada akhirnya hal ini diasumsikan untuk mengambil jalan lain ke pernyataan normatif tertinggi, norma dasar atau pernyataan dasar normatif yang tidak dapat dengan sendirinya diturunkan dari pernyataan lain dan yang harus diasumsikan sudah mapan. Pembenaran norma-norma dasar tersebut tidak dapat dilakukan secara logis, tetapi hanya secara evaluatif konten dalam arti ketiga konsep pembenaran.

Ketidaktahuan tentang batas (atau kesalahpahaman tentang kemungkinan) secara deduktif membenarkan tujuan pendidikan masih tersebar luas dalam pedagogik. Misalnya, seseorang hanya perlu memeriksa upaya derivasi dari tujuan pendidikan dari pernyataan atau pernyataan faktual bahwa tujuan pendidikan konten tinggi dapat berasal dari tujuan pendidikan konten rendah (Yaitu tujuan "konkret" dapat diturunkan dari tujuan "umum" atau "tertinggi"). Pengikut pernyataan mencontohkan deduksi yang salah dari "seharusnya" dari "adalah": "Jika kita ... telah mengenali bahwa proses berpikir pemecahan masalah dan kinerja kognitif adalah yang paling banyak kemampuan produktif yang dapat dikembangkan manusia dalam ranah kognitif, inilah tepatnya yang harus dikembangkan sejak dini pada anak ";" Jika ... ilmu-ilmu pertanda dan membentuk masa depan ... menjadi lebih penting daripada mereka yang mempelajari masa lalu, itu yang pertama harus dimasukkan dalam kurikulum lebih awal dan lebih intensif dari sebelumnya". Pemikiran semacam ini tergolong dalam upaya untuk memecahkan masalah transisi dari "ada" ke "seharusnya" sedemikian rupa sehingga keberadaan masalah ini disangkal; itu diklaim bahwa "dalam ilmu manusia tidak dilihat bebas nilai, melainkan penilaian sudah terkandung. .. dalam melihat". Fakta dan norma "seharusnya" digabungkan secara

tidak terpisahkan "dan pernyataan deskriptif harus "tidak lepas dari ... norma", karena ini akan merampas norma-norma validitas atau justifikasinya. Skeptisisme (yang secara logis dibenarkan) ini tentang kemungkinan mendapatkan norma dari pernyataan deskriptif mengarah pada pernyataan faktual dianggap sebagai karakter normatif dan pernyataan normatif dianggap faktual karakter.

Kekeliruan bahwa tujuan pendidikan yang kaya secara substansial dapat divalidasi atau dibenarkan menurunkan mereka dari tujuan "lebih tinggi" atau "lebih umum" yang secara substansial lemah tersebar luas di didaetika normatif. Argumen seperti itu mengabaikan wawasan logis dasar yang diturunkan pernyataan tidak boleh berisi apa pun lebih dari yang dinyatakan di tempat asalnya diturunkan. Dengan demikian, tujuan pendidikan yang sangat kaya tidak akan pernah bisa diperoleh melalui apa pun proses derivasi (deduksi) yang mungkin terjadi. Sebaliknya, kita harus meninggalkan tujuan pendidikan yang isinya rendah atau melengkapinya dengan karakteristik tambahan (sering disebut sebagai "interpretasi") untuk meningkatkan isinya.

Ambil contoh pernyataan normatif, "Murid harus memperoleh kemampuan untuk menyadari kebebasan yang dijamin oleh konstitusi ". Kita tidak akan bisa turun satu tujuan pendidikan yang lebih spesifik dari norma ini, meskipun mungkin untuk menafsirkannya dengan mencantumkan kebebasan atau hak yang disebutkan dalam konstitusi dan dengan menetapkannya tertentu kompleks disposisional yang mungkin akan memungkinkan siswa untuk memanfaatkan hak ini (misalnya kebebasan berkeyakinan, kebebasan berpikir, hak untuk membesarkan dan mendidik anak). Tentunya tujuan pendidikan yang bersumber dari tafsir yang demikian mendasar hak tidak cukup untuk memberikan norma bagi seluruh system nasional kurikulum sekolah, tetapi mereka berfungsi sebagai kriteria untuk mengkritik atau mengecualikan yang tidak kompatibel baik ditinjau dari tujuan dan metode instruksional. Dalam kasus apapun, tidak masuk akal untuk berbicara tentang "menurunkan" tujuan pendidikan dan untuk percaya pada derivasi mereka padahal pada kenyataannya satu-satunya kemungkinan yang logis adalah untuk menetapkan norma atau menafsirkan norma yang ditetapkan dan untuk membenarkannya berdasarkan kandungan penilaiannya.

Dalam pengertian kedua, kata "pembenaran" berarti pernyataan normatif itu valid karena agen pemberi norma (pembuat aturan atau legislator) telah menetapkannya setelah melaksanakan prosedur penetapan norma yang ditentukan. Dalam hal ini pembenaran tidak mengacu pada dasar substantif yang (atau bisa) diberikan dalam proses penetapan norma, melainkan dengan ketepatan prosedural cara di mana norma telah ditetapkan (misalnya mayoritas keputusan mengikuti semua aturan prosedural yang berlaku). Pengertian ini bisa lebih akurat digambarkan sebagai legitimasi formal. Seseorang juga berbicara tentang "legitimasi prosedural". Seperti itu legitimasi memberikan dasar hukum yang dapat mengarahkan penerima suatu norma untuk menerimanya, tetapi tidak memberikan alasan faktual yang mendukung norma isi. Norma berlaku prosedural penetapan norma sendiri menciptakan masalah yang lebih normatif, seperti misalnya ditunjukkan oleh konflik atas penentuan bersama (atau partisipasi) orang-orang yang terkena dampak tujuan instruksional (misalnya guru, murid atau orang tua) dalam perumusan dan pengesahan. Karena masalah ini berlaku lebih pada prosedur untuk menetapkan tujuan daripada yang sebenarnya pembenaran, kita tidak perlu mempertimbangkannya.

Masalah sebenarnya dari norma pembenaran menyangkut pembenaran norma di atas dasar penilaian konten mereka. Masalah ini menggabungkan proses rasional dan tindakan kemauan. Sejauh mana pengetahuan empiris berperan dalam justifikasi tersebut adalah hal yang kontroversi.

Beberapa pendukung ilmu pendidikan empiris telah menciptakan kesan seperti itu sama sekali tidak mungkin untuk membenarkan nilai dan norma atas dasar pengetahuan empiris. Jadi, dalam kasus konflik antara dua norma (atau proposal normatif) juga akan terjadi mustahil untuk menentukan apakah alasan empiris berbicara lebih banyak untuk satu daripada yang lain. Satu-satunya "contoh yang melegitimasi" yang bertanggung jawab untuk membenarkan isi norma (sebagai lawan legitimasi formal dengan cara prosedural) dengan demikian akan menjadi "kepercayaan pribadi" setuju dengan norma tertentu akan "sama benarnya dengan semua orang lain yang mendukung yang berbeda, norma yang mungkin bertentangan ". Tidak ada perilaku" yang secara objektif ... baik atau

buruk ". Pernyataan seperti itu sangat tidak jelas. Jika mereka hanya dimaksudkan berarti bahwa norma bisa ditetapkan tetapi tidak terbukti secara ilmiah dan didasarkan pada pilihan di antara beberapa kemungkinan alternatif, maka tidak ada alasan untuk tidak setuju. Namun, sesuatu yang begitu jelas harus diungkapkan dengan lebih jelas: khususnya, tidak boleh ada alasan untuk membingungkan hak atas kebebasan berekspresi dengan pertanyaan tentang membenaran konten opini (dalam hal ini, pernyataan normatif). Jika di sisi lain pernyataan di atas berarti bahwa tidak ada yang lebih atau kurang objektif (yaitu faktual, tidak bergantung pada subjektif keinginan) alasan, posisi epistemologis mereka tidak dapat dipertahankan. Mengabaikan bukti empiris sebaliknya, komponen rasional dari penilaian nilai dan norma-norma secara tidak dapat dibenarkan diremehkan oleh pernyataan yang berkaitan dengan "moral pandangan ... semua orang ... sama-sama benar ".

Penilaian menyeluruh semacam ini menyesatkan dan memiliki praktik yang berbahaya konsekuensi karena mereka mengabaikan adanya perbedaan esensial. Mengacu pada ini soal itu, JONAS COHN menulis bahwa "*relativisme* itu benar dalam mempertahankan apa yang bisa ada tidak ada bukti logis murni dari validitas nilai ekstra-logis, tujuan atau norma, yaitu tidak ada kontradiksi dalam menyangkal keabsahan nilai etika, estetika atau lainnya. Namun, ini tidak berarti bahwa tidak ada cara untuk membuat keputusan ilmiah tentang validitas mereka". Argumentasi rasional tentang pertimbangan nilai dan norma tidak dapat dibatasi untuk argumen yang murni logis atau deduktif lebih dari yang dapat argumen rasional pernyataan empiris. Sebaliknya, kita dapat dan harus mengandalkan terutama pada pengetahuan empiris.

Bagian yang dimainkan oleh pengetahuan dan keputusan dalam membenarkan norma dapat dispesifikasikan sebagai berikut:

1. Meskipun penentuan isi suatu norma memang bergantung pada pengetahuan (pengetahuan empiris, informasi), determinasi bukanlah pengetahuan itu sendiri, melainkan sebuah tindakan kemauan.
2. "Pembenaran norma didasarkan pada pengetahuan tentang situasi masyarakat di mana norma itu ditetapkan berarti campur tangan ".

3. "Menetapkan norma selalu merupakan tindakan pilihan antara yang berbeda ... mungkin regulasi .... Penjelasan tentang kemungkinan regulasi yang dipilih di antara - di mana sebuah tindakan penetapan norma menetapkan alternatif yang dipilih sebagai norma - adalah proses kognisi: Kerangka objektif diakui di mana berbagai alternatif untuk norma regulasi berputar keluar ". Namun, pilihan norma tidak ditentukan oleh kognisi sendiri, " tetapi oleh sistem tujuan yang menciptakan norma, bergantung pada orientasi keinginannya " .

4. Elemen rasional utama dalam menimbang pembedaan adalah pengetahuan empiris (atau dugaan berdasarkan pengetahuan semacam itu) tentang efek yang akan dimiliki norma. Analisis dan penilaian efek yang dapat diperkirakan dari suatu norma menggunakan pengetahuan yang tersedia tentang umat manusia, situasi dan aspek realitas yang akan diatur sangat penting bagi rasional pembedaan dan kritik rasional terhadap norma.

Segera setelah perbedaan mendasar ini diperhitungkan, hal itu menjadi jelas bahwa tindakan pilihan dan komitmen yang disengaja bukanlah satu-satunya dasar untuk itu membangun atau mengakui norma-norma, melainkan pengetahuan empiris yang berbasis luas dan penilaian konten mereka, serta motivasi untuk menerima mereka dapat berperan penting. Untuk alasan ruang tidak mungkin memperlakukan banyak yang menarik masalah khusus yang berkaitan dengan pembedaan dan kritik terhadap tujuan pendidikan.

#### **ETIKA NORMATIF BAGI PENDIDIKAN DAN FILSAFAT ISI NORMATIF BAGI GURU DAN ORGANISASI PENDIDIKAN**

1. Pendidik sendiri adalah variabel terpenting yang dapat dipengaruhi untuk membantu para peserta didik dalam memperoleh keadaan psikis yang ditetapkan sebagai tujuan pendidikan. Untuk itu alasan pedagogik telah lama menekankan pentingnya teladan dan teladan pendidik meminta peserta didik untuk memperoleh kebaikan tertentu. Teori manfaat untuk pendidik didasarkan pada pengalaman bahwa dari semua faktor yang mempengaruhi pendidik dan sebelum, selama dan setelah tindakan yang dilakukan dalam pendidikan, kepribadian pendidik adalah aspek yang paling penting.

Berdasarkan HERBART, otoritas yang diperlukan hanya dapat diperoleh "melalui keunggulan pikiran ...; ia harus ada, terlepas dari pendidikan itu sendiri". Artinya tidak hanya itu kebajikan profesional seperti kesabaran, kebijaksanaan dan keadilan penting, tetapi pendidik juga harus memiliki disposisi untuk berpikir, merasakan dan bertindak yang independen dari mereka bertindak seperti mencontohkan cita-cita moral dan intelektual masyarakat di mana mereka hidup.

Dalam pengertian ini BUBER menulis bahwa "kekuatan yang menentukan untuk mempengaruhi" didasarkan pada "pemilihan aspek terbaik dunia sebagai bidang pengaruh yang mempengaruhi manusia" – aspek yang harus disatukan dalam kepribadian pendidik. Faktor yang paling penting yang mendahului tindakan pendidikan adalah "pengaruh tersembunyi dari kepribadian sebagai keseluruhan", yang mengandaikan bahwa pendidik telah mengumpulkan "kekuatan konstruktif dunia ... dalam dirinya sendiri". Argumen ini - terutama pada relativisme dan skeptisisme moral - dapat dengan mudah mengarah pada cita-cita yang tidak realistis yang secara moral berlebihan. Namun, ada kebenaran dalam ide dasar yang tidak direncanakan dalam kehidupan sehari-hari, pengalaman pendidik dalam kontak dengan peserta didik mereka umumnya lebih penting daripada tindakan pendidikan yang dirancang.

Dari argumen yang relatif abstrak ini dapat dilihat bahwa teori kebajikan bagi pendidik memiliki basis empiris. Dasar ini terdiri dari pengamatan efek karakter dan perilaku orang lain dalam membantu pendidik mencapai keadaan psikis yang dipilih sebagai tujuan pendidikan. Karena pengaruh berbahaya umumnya lebih mudah untuk ditentukan daripada yang positif, sifat buruk dan kebiasaan buruk lebih baik secara komprehensif dan empiris diteliti daripada kebajikan. Apa yang dianut sebagai kebajikan dalam banyak kasus tidak lebih dari kebalikan dari sikap atau cara bertindak yang dianggap negatif. Misalnya, pengetahuan tentang konsekuensi berbahaya dari perlakuan dingin atau tidak berdasarkan kasih sayang terhadap anak-anak digunakan untuk membenarkan norma

kehangatan sebagai kebajikan pendidikan dan perhatian penuh kasih sebagai pendidikan tanggung jawab. Norma-norma ini tidak bisa hanya diturunkan secara empiris yang disebutkan di atas pengetahuan tentang konsekuensi negatif. Namun, mereka bisa secara empiris dan logis dibenarkan setelah norma ditetapkan yang menyatakan bahwa fenomena dianggap merugikan harus dihindari.

2. Apa yang telah dikatakan tentang teori kebajikan juga berlaku untuk teori tugas pendidik atau etika tindakan pendidikan. Di antara dua aspek etika ini bagi pendidik ada hubungan yang sangat erat, karena kebajikan pada dasarnya adalah perilaku disposisi. Dari perspektif psikologi, kesimpulan bahwa kebajikan itu ada dapat dibenarkan hanya jika perilaku yang sesuai benar-benar terjadi. Dari perspektif etika, peran kebajikan terdiri dalam membantu orang berperilaku baik.

Seperti teori kebajikan, teori tugas didasarkan pada skema sarana-tujuan. Demikianlah sikap dan pola perilaku yang tampaknya tepat untuk dipromosikan secara moral tujuan yang baik ditetapkan sebagai norma, sejauh tidak bertentangan dengan norma moral yang lebih tinggi juga menghasilkan efek samping yang tidak diinginkan dan buruk secara moral. Demikian pula, ada larangan sikap dan pola perilaku yang akan menghambat realisasi tujuan yang diinginkan. Dengan demikian, dasar empiris untuk aturan yang melarang atau melarang perilaku terdiri dari kumpulan pernyataan teknologi. Penilaian moral pada tujuan pendidikan tertentu, bagaimanapun, dasar yang tidak memadai untuk merumuskan etika tindakan pendidikan, karena berbeda sarana (yang dapat memiliki efek berbeda pada pendidik) dapat dipilih untuk mencapai tujuan masing-masing. Oleh karena itu, potensi norma teknis harus dinilai berdasarkan norma moral yang lebih tinggi. Contohnya adalah norma "membiarkan individualitas seutuhnya mungkin "; norma bahwa setiap tindakan pendidikan harus dinilai oleh " pengalaman sisi lain ", yaitu dengan empati dengan pendidik; norma bahwa " semua pendidikan harus berlangsung dalam iklim cinta "; norma " tanggung jawab untuk mendidik dan "atau

"keaslian hubungan pedagogis antara tuntutan pendidikan subjek dan kesadaran para pendidik akan pertanyaan".

Norma yang lebih tinggi semacam ini sering disebut (moral) "prinsip" pendidikan. Hal ini merupakan teori tugas yang antara lain berkaitan dengan prinsip-prinsip evaluasi moral situasi pendidikan konkret, tindakan pendidikan yang terjadi di dalamnya dan diberikan kemungkinan teknis untuk mendidik. Adapun tujuan pendidikan, prinsip pendidikan sangat bervariasi dalam konten normatifnya. Demikian pula, banyak prinsip pendidikan yang dimasukkan pernyataan normatif yang praktis tidak memiliki konten apa pun. Namun, secara prinsip tidak pernah cukup untuk menetapkan norma moral untuk tindakan pendidikan. Prinsip ini tidak dapat melayani tujuan lain selain bertindak sebagai pedoman dan oleh karena itu harus dilengkapi dengan norma perilaku konkret yang berlaku untuk alternatif konkret untuk bertindak situasi pendidikan yang khas. Tidaklah cukup untuk sistem pernyataan pedagogis cukup ulangi pernyataan etika umum tentang tanggung jawab, keadilan, penghormatan terhadap martabat pasangan, dan lain-lain. Yang dibutuhkan adalah katalog khusus mengenai tugas khusus profesi untuk pendidik yang dapat membimbing mereka dalam menguji aspek moral dari segala sesuatu yang mereka lakukan atau gagal lakukan dalam memenuhi tugasnya. Katalog tugas semacam itu harus selalu dianalisis ulang dan beradaptasi dengan kondisi yang berubah, tetapi kita tidak boleh begitu terpesona oleh perubahan yang cepat terjadi di zaman kita yang kita bahkan tidak berani menyebarluaskan dan menegakkan norma-norma moral pendidik.

3. Masalah yang terlibat dalam filosofi normatif konten pengajaran (atau "kurikulum teori") terlalu luas untuk dijelaskan di sini.

Dalam beberapa tahun terakhir, keinginan untuk mengubahnya menjadi teori semi-ilmiah telah menyebabkannya penciptaan sistem pernyataan pedagogis yang karena kurangnya konten, bertele-tele melampaui segala sesuatu yang sebelumnya telah ditulis di jalan pedagogik yang arogan. Rupanya, verbositas yang mengintimidasi dan

terkesan sebagai teori kurikulum secara ilmiah telah menyebabkan beberapa penulis dan banyak pembaca melupakan fakta sederhana bahwa perumusan dan pembenaran rencana pengajaran merupakan cabang dari filsafat normatif pendidikan dan bahwa hasil studi ini tidak boleh disahkan seperti hasil ilmu pendidikan empiris. Saat ini, "kurikulum" dan justifikasinya menawarkan yang paling banyak menghargai materi pelajaran untuk filsafat analitik-epistemologis pedagogis sistem pernyataan.

4. Begitu banyak masalah yang terlibat dalam filosofi normatif pendidikan organisasi yang harus dibatasi. Masalah ini dimulai pada tingkat masalah politik besar tentang pendidikan - monopoli negara di pendidikan, lama sekolah wajib, bentuk dan gelar sekolah, guru pelatihan dan pengawasan – dan dilanjutkan ke pertanyaan spesifik seperti otorisasi buku teks, tes, penilaian, dan lain-lain. Ada berbagai macam masalah yang dibutuhkan solusi, serta pro dan kontra harus dipertimbangkan sebelum kita dapat membuat keputusan secara efektif. Seseorang hanya perlu memikirkan tentang konflik saat ini dan topik yang berkaitan dengan hal itu, masalah sebagai sekolah yang komprehensif, kombinasi sekolah profesional dan di tempat kerja pelatihan, integrasi jenis sekolah yang secara tradisional berbeda, dan lain-lain, atau pertimbangkan masalah yang ditimbulkan oleh dalil "persamaan kesempatan pendidikan".

Dalam semua bidang masalah ini, penting bagi kita untuk sampai pada penilaian nilai dan mengusulkan norma. Sebisa mungkin hasil penelitian ilmiah - termasuk penelitian ilmu pendidikan - harus digunakan untuk menjustifikasi penilaian dan norma tersebut. Namun, kita tidak boleh lupa bahwa kita selalu berurusan dengan filosofis normatif argumen, bahkan ketika banyak bahan dari ilmu empiris digunakan, tidak bisa dibuat menjadi proses pengujian dan konfirmasi yang murni secara empiris. Kejujuran menentukan bahwa dalam sistem pernyataan pedagogis semacam ini harus ada spesifikasi yang jelas batas-batas pengetahuan empiris, sistem nilai yang digunakan untuk menafsirkan pengetahuan ini

dan dimana penilaian nilai dan pernyataan normatif dimulai dan pernyataan empiris berakhir. Jika kita tidak ingin mengelabui pembuat kebijakan, yang sangat bergantung pada hasil dari filosofi normatif organisasi pendidikan, maka kita tidak boleh lengah dari pernyataan pengetahuan yang dikonfirmasi secara ilmiah yang tidak lebih dari opini - opini yang pada akhirnya didasarkan pada pandangan dunia dan moral pengandaian tertentu.

### III. PEDAGOGIK PRAKTIS

(Jerman: Praktische Pedagogik; Prancis: pedagogie pratique; Italia: pedagogia pratica; Spanyol: pedagogfa practica; Rusia: prakticeskaja teorija vospitanija)

Jika saya belum menafsirkan pelajaran sejarah secara salah, menurut saya pengalaman menunjukkan tidak pernah ada yang besar, orang-orang berkembang yang tidak dibawa oleh semacam kepercayaan, bahkan jika itu tidak lebih dari rasa patriotisme yang luhur. Dan jika dari sudut pandang sains, keraguan dapat dan harus menyerang setiap prinsip, dari sudut pandang kegunaan sosial kita harus bertindak dengan tenang dan tidak menyentuh prinsip-prinsip yang menjamin kemakmuran sistem sosial kita.

VILFREDO PARETO (1906)

### PEDAGOGIK PRAKTIS DAN ILMU PENDIDIKAN

Ilmu pendidikan, dilihat secara historis, berkembang dari teori-teori praktis pendidikan, namun kemunculan ilmu pendidikan tidak menjadikan teori-teori praktis menjadi hilang. Pelopor pertama ilmu pendidikan empiris secara tegas menekankan bahwa pengajaran pendidikan praktis tidak hanya dibenarkan, tetapi juga sangat diperlukan. Para mahasiswa ini tidak berusaha menghilangkan teori-teori praktis semacam itu dan menggantinya dengan ilmu pendidikan yang baru, melainkan berharap bahwa mereka dapat meningkatkan dengan menggunakan pengetahuan baru yang ada pada ilmu pendidikan. Namun, mereka mengklaim hal tidak dapat dibenarkan, bahwa pedagogik praktis sudah menjadi ilmu pendidikan -

ilmu yang pertama kali diciptakan dengan menerapkan metode ilmiah untuk masalah pendidikan.

Bagi Willmann (1839-1920), pembenaran ajaran pendidikan dihasilkan dari perbedaan antara pendekatan teoretis dan praktis untuk pendidikan. Secara metodologis, dia berpendapat bahwa kesenjangan yang tidak dapat dijembatani antara hukum dan aturan. Hukum adalah pernyataan tentang apa adanya aturan menentukan apa yang harus terjadi. Sejak tahun 1875, Willmann telah memahami pedagogik ilmiah sebagai ilmu penjelasan tentang fakta dan pedagogik praktis sebagai sistem aturan dan norma tindakan yang pada dasarnya tidak dapat diturunkan dari pengetahuan ilmiah. Karena menurut Willmann umat manusia telah "dibebani" dengan tugas pendidikan, maka memang dibenarkan untuk menyebarkan "teori seni mendidik" untuk tujuan ini. Dia mencirikan teori-teori seperti itu sebagai normatif, "postulatory", atau "regulatif".

Ajaran pendidikan memberikan petunjuk bagi pendidik untuk bertindak dengan benar dan efektif. Mereka menentukan apa yang harus terjadi, tentu saja hanya dalam kondisi tertentu, dan tidak bisa begitu saja ditetapkan dalam istilah umum." Ajaran pendidikan tidak universal, tetapi terikat pada landasan tertentu dan masyarakat tertentu dan situasi tertentu. Validitas pernyataan mereka terbatas secara temporal dan spasial. Mengenai konten, ada perbedaan yang cukup besar di antara ajaran pendidikan. Mereka bisa lebih atau kurang pengetahuan luas, dan kurang lebih dikerjakan secara menyeluruh. Mereka berpendapat dari instruksi bahwa sesuatu harus dilakukan dengan cara tertentu hingga konseptualisasi, ideal dari pendidikan yang lebih baik. Yang umum bagi mereka adalah tugas menentukan bagaimana pendidikan harus dilaksanakan dalam masyarakat tertentu di bawah kondisi tertentu. Pada saat yang sama mereka tetap terikat pada etos hidup dan kondisi sosial yang ada di masyarakat pada waktu itu. Namun, ini tidak berarti bahwa ajaran pendidikan tidak bisa juga berpaling kepada pembaruan masyarakat, gereja, negara, dll.

Dalam sebuah artikel tahun 1911, Durkheim (1858-1917), mengasumsikan bahwa adalah mungkin untuk merefleksikan pendidikan dengan tujuan ilmiah atau praktis. Dalam kasus tujuan ilmiah, upaya dilakukan untuk mendeskripsikan dan

menjelaskan "apa yang ada" atau "telah ada". Upaya ini menghasilkan teori ilmiah. Di kasus yang lain seseorang mencoba untuk menetapkan apa yang harus dilakukan. Perhatian diarahkan ke masa depan. Ini bukan masalah menggambarkan praktik saat ini, melainkan menentukan tindakan di masa depan. Durkheim menyebut hasil dari upaya ini sebagai "teori praktis"(teori pratiques). Dia menyebut teori ilmiah pendidikan "ilmu pendidikan" dan teori praktis "pedagogik" (pedagogie) . "Pedagogik adalah sesuatu selain ilmu pendidikan".

"Teori praktis" menempati tempat di antara "seni" (diartikan "mempraktikkan kemampuan" atau praktis) dan sains. Teori-teori ini dipahami ketika orang mempelajari tindakan yang dilakukan, bukan untuk memahami atau menjelaskannya, tetapi untuk menilai nilainya; apakah mereka sebagaimana mestinya, apakah itu akan berguna untuk mengubahnya dan dengan cara bagaimana, atau apakah seseorang harus menggantinya sepenuhnya dengan cara yang baru". Perhatiannya adalah pada kombinasi pemikiran yang bertujuan untuk memberikan orientasi pada tindakan. "Teori praktis" adalah "program tindakan". Pedagogik, juga, dipandang oleh Durkheim sebagai "teori praktis". "Ini tidak mempelajari sistem pendidikan secara ilmiah, tetapi merefleksikannya untuk memberikan aktivitas pendidik dengan ide-ide yang membimbing." Dengan demikian, pedagogik memiliki tujuan untuk membimbing perilaku pendidik.

Durkheim secara khusus menyebutkan kualitas reformis yang melekat dalam "pedagogik". Dalam kondisi dan praktik di masa lalu dan sekarang biasanya dianggap rendah oleh penulis "teori praktis" pendidikan, terutama menekankan kekurangannya. Hampir semua penulis pedagogis hebat misalnya Rabelais, Montaigne, Rousseau dan Pestalozzi adalah revolusioner: mereka menolak terhadap praktik pendidikan orang-orang sezamannya dan menyebutkan sistem pendidikan masa lalu dan baru hanya untuk menolak mengekang pemikiran mereka. Willmann menilai ajaran pendidikan dalam sudut pandang yang sama ketika dia mengatakan bahwa "dalam banyak kasus refleksi pedagogis ditimbulkan oleh keinginan praktis untuk meningkatkan adat istiadat dan bentuk pendidikan yang ada, jika tidak untuk memperbaruinya sepenuhnya, dan oleh

karena itu, bertujuan untuk membentuknya untuk masa depan dengan perubahannya lebih baik.

Setelah mengkarakterisasi "pedagogi" sebagai "teori praktis", Durkheim membahas keberatan bahwa "teori praktis" hanya mungkin dan dapat diterima jika dapat didasarkan pada ilmu yang sudah berkembang, di mana pedagogi hanya akan menjadi aplikasi. Ia mengakui bahwa ilmu pendidikan hampir tidak ada dan sosiologi dan psikologi belum berkembang secara luas. Haruskah kita membiarkan "pedagogi" menunggu sampai ilmu-ilmu ini membuat kemajuan yang lebih besar? Jawaban Durkheim realistis seperti yang dijanjikan. Kami tidak bisa tunggu dengan sabar sampai ilmu memberi kita hasil. Kami sudah mulai mendidik dan kami harus melanjutkannya! Kita harus menerima masalah pendidikan karena kita harus hidup!

"Dalam banyak hal, sistem pendidikan tradisional kita tidak lagi selaras dengan gagasan dan kebutuhan kita. Maka, kita punya pilihan, di antara dua alternatif yaitu mencoba melestarikan praktik yang telah ditinggalkan masa lalu kepada kita, meskipun tidak lagi menjawab urgensi keadaan, atau berusaha dengan tegas untuk membangun kembali pemikiran dengan mencari tahu modifikasi apa yang diperlukan dalam pendidikan.

Memilih alternatif pertama adalah usaha yang sia-sia dan tidak membawa hasil. Tapi bagaimana lagi kita bisa menemukan perubahan yang dibutuhkan dalam sistem pendidikan jika tidak dengan menggunakan akal? "Hanya pikiran yang berpikir yang dapat mengisi celah dalam tradisi, ketika yang terakhir telah salah. Sekarang, Apa pedagogi kalau tidak refleksi diterapkan sesistematis mungkin pada fenomena pendidikan, dengan tujuan mengatur perkembangannya? Tidak diragukan lagi, kami tidak memiliki semua elemen yang diperlukan untuk menyelesaikan masalah; tetapi itu bukan alasan untuk tidak berusaha menyelesaikannya karena itu harus diselesaikan. Kami hanya dapat melakukan yang terbaik, mengumpulkan sebanyak mungkin fakta yang mendidik yang kami bisa, menafsirkannya metodis, untuk mengurangi kemungkinan kesalahan seminimal mungkin. Tidak ada yang sesiaan dan steril seperti puritanisme ilmiah yang, dengan dalih bahwa sains belum sepenuhnya mapan, menasihati abstain dan

merekomendasikan kepada orang-orang bahwa mereka berdiri sebagai saksi yang acuh tak acuh, atau setidaknya yang mengundurkan diri, di tengah peristiwa. Tidak diragukan lagi, untuk bertindak dalam kondisi ini, seseorang menjalankan risiko. Sains, semaju mungkin, tidak akan tahu bagaimana cara menghilangkannya. Yang bisa diminta dari kita hanyalah menempatkan semua sains kita, sesempurna mungkin, dan segenap kemampuan mental kita untuk mengantisipasi risiko tersebut, sebaik yang kita bisa. Dan inilah tepatnya peran pedagogi ".

Kutipan ini menunjukkan bahwa Durkheim, memahami "pedagogi" sebagai teori praktis, ingin mendasarkannya sebanyak mungkin pada hasil ilmu dan pemikiran kritis. Bahkan dalam pernyataan normatifnya, pedagogi harus dibangun di atas pengetahuan tentang realitas yang dikembangkan secara historis. Di masa lalu, "pedagogi terlalu sering hanya menjadi bentuk sastra khayalan". Sebaliknya, Durkheim ingin membebaskannya dari sifat-sifat khayalan yang sudah ketinggalan zaman sehingga para pendidik benar-benar dapat menggunakannya sebagai bantuan untuk praktik sehari-hari dan berbagai kesulitannya. Tentu cukup jelas baginya bahwa pengembangan sistem pernyataan seperti itu akan membutuhkan pencapaian intelektual yang berlipat ganda dan kompleks. Meskipun ia telah menggambarkan aturan metode ilmiah untuk sosiologi secara tepat, baginya hampir tidak ada cara yang memuaskan untuk "meletakkan kode abstrak aturan metodologis untuk pedagogi".

Pandangan Durkheim tentang pendidikan tetap sedikit diketahui di negara-negara berbahasa Jerman dibandingkan Willmann. Baru pada tahun 1934 Rudolf Lochner (1895-1978) - yang menulis secara independen dari pendahulunya tetapi sesuai dengan program mereka - menerbitkan buku teks pertama yang secara konsisten memperlakukan ilmu pendidikan sebagai ilmu empiris. Namun, pelopor ilmu pendidikan yang ketat ini selalu menegaskan bahwa ajaran pendidikan (bahasa Jerman: *Erziehungslehren*) sangat diperlukan dan pantas untuk ditanggapi dengan serius. Dalam pandangannya, "tujuan akhir dari ajaran pendidikan" terletak "bukan pada pengetahuan faktual", "tetapi dalam tindakan. Ajaran pendidikan didasarkan pada ilmu-ilmu, di antaranya ilmu pendidikan; tugas

mereka adalah menentukan apa yang seharusnya, menetapkan dan merekomendasikan tujuan, dan menilai dan mereseapkan cara bertindak ". Lochner memahami "ajaran" dalam konteks ini sebagai "ringkasan berurutan dari nasihat, rekomendasi, atau norma tentang bagaimana ... mengatur, mengontrol, dan meningkatkan di bidang subjek". "Ajaran meningkatkan klaim untuk menetapkan norma". Norma-normanya menentukan tindakan dan cara penerapannya; Namun, mereka juga berfungsi sebagai "kriteria dalam menilai dan menilai tindakan, pola dan situasi perilaku".

Sebuah Ajaran pendidikan menggambarkan "bagaimana seseorang harus mendidik, bagaimana seorang pendidik harus berperilaku dan apa yang harus dipertimbangkan oleh seseorang yang bertindak sebagai pendidik ketika berusaha untuk mencapai hasil pendidikan. Ajaran pendidikan berkaitan dengan tujuan, norma dan juga rumusannya dengan mudah dipahami. istilah. Mereka cenderung tidak ke arah penelitian, melainkan ke arah alat bantu untuk tindakan praktis". Ajaran pendidikan "dimaksudkan untuk mempengaruhi praksis pendidikan yang ditemukan dalam kelompok tertentu, yaitu memberikan nasehat untuk mengamankan, memperluas, merestrukturisasi dan meningkatkannya".

Gagasan Lochner tentang karakter logis dari ajaran pendidikan, lebih jelas daripada gagasan Durkheim. Yang terakhir tidak pada prinsipnya menolak gagasan bahwa "pedagogi" adalah teori "terapan" yang "memperoleh" konsekuensi praktis dari ilmu dasar psikologi, sosiologi dan ilmu pendidikan, tetapi hanya menolaknya sebagai tidak realistis. Untuk saat ini, ilmu-ilmu ini terus memberikan kontribusi yang sangat sedikit dalam memecahkan masalah pendidikan. Sikap ini terkait dengan fakta bahwa pendahulunya, Auguste Comte, pendiri positivisme, tidak menghargai jurang logis yang memisahkan pernyataan faktual dari norma. Sebaliknya, dia percaya bahwa melalui penelitian empiris ini akan mengevaluasi dan mengubah moral dan untuk menemukan aturan ilmiah untuk tujuan tindakan praktis dapat dilakukan. Lochner, di sisi lain, menemukan pada prinsipnya sebuah "ajaran pendidikan" tidak bisa dipandang sebagai "ilmu terapan", "karena ajaran pendidikan juga memiliki landasan ilmu ang lain ". Menurutnya, ajaran pendidikan bergantung atau setidaknyanya. Sebaiknya

mengandalkan hasil penelitian ilmu pendidikan dan ilmu empiris lainnya, serta logika, etika dan "proses berpikir filsafat pendidikan". Jika kita harus menentukan tujuan pendidikan "kita harus memperhitungkan kehidupan kontemporer". Yang dimaksud dengan ini adalah "kebutuhan dan tuntutan yang masuk ke dalam kesadaran kita", "pandangan dunia dan ikatan agama" dan "pendapat, gagasan, keyakinan, keinginan, dan pengalaman masyarakat sekitar", dari "perwakilan budaya" yang menetapkan standar, para pemimpin politik, "profesional", dll. Ajaran pendidikan "dipahami dalam istilah merupakan cara hidup tertentu yang berusaha dilayaninya". Itu "selalu terikat pada waktu dan tempat tertentu dan cenderung diwujudkan dalam istilah konkret". Namun, semakin besar "bidang yang menjadi dasar pengajaran pendidikan, semakin kurang konkret aturan dan pernyataannya." Sumber lain untuk merumuskan nasihatnya "adalah".

Ada kebebasan yang cukup besar dalam memilih tema pengajaran pendidikan. Tidak ada "keharusan mutlak bahwa dalam semua keadaan, satu atau lainnya harus dipertimbangkan, dirumuskan dan dipertimbangkan secara tak terelakkan". Namun, Lochner memilih tiga hal yang utama yaitu domain teleologis, metodis, dan organisasi. Sesuai dengan maksud praktis dari ajaran pendidikan, ia meletakkan penekanan utamanya pada nasihat metodis dan pembedaannya.

Prestasi Lochner adalah menjadi orang pertama yang menganalisis dengan cermat sistem pernyataan pedagogis yang dikenal sebagai "pengajaran pendidikan", sebuah analisis di mana ia melakukan keadilan terhadap karakter non-ilmiah pedagogik dan kemungkinan untuk membanggunya dalam lingkup sains. Dengan demikian, ia mengatasi (setidaknya dalam istilah programatik) isolasi metodis dan substantif ajaran pendidikan dari ilmu pengetahuan dan menjelaskan bahwa ilmuwan tidak perlu malu untuk menyibukkan diri dengan ajaran semacam itu. Dia menyerukan penerapan sains untuk pengembangan pendidikan sedapat mungkin dan melihat penggunaan praktis dari ilmu pendidikan dengan tepatnya dan "membuat pengajaran pendidikan moderat, masuk akal dan relevan pada saat itu dan terbuka untuk masa depan".

Selain Willmann, Durkheim dan Lochner, sebagai pelopor terpenting dari ilmu pendidikan empiris, Richard Meister (1881-1964) juga menekankan wewenang dan nilai khusus dari "teori pedagogis seni mendidik" bersama dengan "pedagogik ilmiah". Dia membedakan antara ilmu teoritis dari pendidikan dan "teori seni mendidik" sebagai teori praktis untuk pendidikan. "Pedagogik sebagai ilmu adalah teori pendidikan sebagai fakta budaya". Itu "pada dasarnya netral dalam pandangan dunia". Sebaliknya, "teori seni mendidik" membentuk "sangat konkret dan karena itu tidak pernah berlaku secara universal. Sistem norma yang mengatur pendidikan di wilayah budaya tertentu pada waktu tertentu". Itu berfungsi sebagai "fondasi pendidikan di bidang budaya di mana pendidikan itu telah dibuat". Menurut Meister, "pedagogik sebagai teori seni mendidik" haruslah membuat pernyataan normatif yang konkrit tentang tujuan pendidikan, hierarki nilai tertentu yang akan diperoleh siswa. "Setiap sistem nilai di atas segalanya didasarkan pada kriteria untuk hierarki nilai". Menurutnya, kriteria seperti itu "hanya dapat disediakan oleh pandangan dunia tertentu (Weltanschauung), yaitu dengan keyakinan tentang tekad manusia dan pilihan nilai dominan berdasarkan keyakinan ini". Oleh karena itu, teori seni mendidik harus ditentukan oleh pandangan dunia.

### **BATAS DAN DESAIN PEDAGOGIK PRAKTIS**

Setelah apa yang telah dijelaskan di sini tentang tugas dan ciri-ciri teori praktis pendidikan, tidaklah sulit untuk membedakannya dari ilmu pendidikan. Teori praktis pendidikan memiliki tujuan praktis daripada tujuan ilmiah: mereka diciptakan untuk membekali pendidik dengan pengetahuan praktis yang mereka butuhkan untuk tindakan. Mereka mengacu pada lingkup tindakan pendidikan yang terbatas secara sosial, budaya, dan kelembagaan. Hal tersebut disusun dari sudut pandang dunia sebagai teori normatif, yang berisi pernyataan normatif dan deskriptif. Mereka harus bebas dari pemberat ilmiah dan filosofis yang tidak melayani tujuan langsung mereka. Dapat disimpulkan, teori pedagogik praktis

adalah sistem pernyataan deskriptif-normatif campuran yang harus menginformasikan kelompok pendidik tertentu dalam situasi sosial budaya tertentu tentang tugas pendidikan mereka dan sarana yang diperlukan untuk memenuhinya, dan yang harus menginspirasi pendidik untuk tindakan pendidikan sesuai dengan pandangan dunia yang berlaku dan moral.

Pembatasan teori praktis pendidikan dari filsafat pendidikan normatif lebih sulit. Meskipun filsafat pendidikan normatif juga merupakan sistem pernyataan deskriptif-normatif campuran, namun fungsinya berbeda. Itu harus membenarkan kelas penilaian nilai tertentu tentang fenomena pendidikan yang relevan dan menyebarkan dan membenarkan norma non-teknis (khususnya moral) yang berkaitan dengan tujuan pendidikan dan pendidikan sebagai sarana. Filsafat pendidikan normatif hendaknya tidak hanya menjawab pertanyaan-pertanyaan yang berkaitan dengan nilai-nilai dan penetapan norma, tetapi juga secara rasional membenarkan jawabannya. Semua pandangan dunia dasar dan norma moral yang penting untuk tujuan pedagogik praktis dianggap valid dan tidak perlu dipertanyakan atau dijelaskan lagi. Sejauh dalam merumuskan pedagogik praktis dapat ditemukan dukungan dalam filsafat pendidikan normatif, kesimpulannya dapat dipertimbangkan, tetapi ini tidak mutlak diperlukan, karena pandangan dunia dan norma-norma moral dapat diambil langsung dari pandangan dunia yang berlaku dan ajaran moral, norma-norma pendidikan, yang didasarkan pada tujuan yang dikejar dan pada hipotesis teknologi yang diberikan oleh ilmu pendidikan. Dengan demikian terdapat pembagian kerja antara ketiga bidang ini: pengetahuan pendidikan yang relevan tentang tujuan dan sarana yang dikembangkan dalam ilmu pendidikan dan dalam filsafat pendidikan normatif (sejauh pengetahuan tersebut ada) digunakan dalam pedagogik praktis sehubungan dengan bidang tertentu tindakan pendidikan dalam kondisi sosial budaya tertentu. Kemudian dikembangkan menjadi sistem pernyataan yang berorientasi pada tindakan atau aplikasi praktis.

Ahli teori pendidikan di banyak negara sepakat tentang kegunaan membedakan antara teori ilmiah dan teori praktis pendidikan. Menemukan yang tidak ambigu untuk teori praktis pendidikan, bagaimanapun, lebih sulit. Ekspresi

tradisional Jerman "pengajaran pendidikan"(Erziehungslehre) tidak memuaskan, karena membutuhkan penjelasan tambahan jika ingin dipahami dengan benar. Memang, itu hanya menunjukkan bahwa sistem yang dimaksudkan tidak termasuk dalam konsep sains. Lebih jauh lagi, hal itu terhambat oleh konsepsi sepihak yang dikembangkan oleh para ahli historiografi ilmiah, bahwa "pengajaran pendidikan" adalah prescientific sistem pernyataan dengan maksud ilmiah yang mendasari bahwa ia mewakili teori-teori yang tidak berhasil atau salah arah dari orang-orang pada tingkat kesadaran yang yang tidak masuk akal. Siapapun yang membaca atau mendengar kata "pengajaran pendidikan" akan sulit mengenali keragaman yang ada dalam sistem pernyataan pendidikan non-ilmiah, terutama mengenai sejauh mana mereka sains atau telah dipahami. Selain itu, istilahnya "Erziehungslehre" sebagian besar tidak dapat diterjemahkan ke dalam bahasa lain.

Dalam keadaan ini menurut saya tepat untuk mencari istilah yang lebih tepat. Pilihan yang paling tepat adalah menggunakan kembali kata "pedagogik" dan membuatnya lebih tepat melalui beberapa penjelasan. Ini dibenarkan, karena "pedagogik" adalah sebutan untuk teori pendidikan yang berorientasi praktis yang berusaha untuk berkontribusi langsung pada tindakan. Penggunaan kata yang sama menunjuk teori ilmiah pendidikan telah mengakibatkan kebingungan dalam hal linguistik dan intelektual yang pada kalangan praktis pendidikan. Kebingungan ini disebabkan oleh kesalahpahaman tentang karakter logis dari teori praktis dan klaim keilmuan yang dibuat oleh ahli teori pendidikan itu sendiri. Di sisi lain, jika saran untuk membatasi konsep-konsep yang disajikan dapat diterima, tidak akan ada alasan lagi untuk menolak istilah "pedagogik". Satu-satunya hal yang masih harus diklarifikasi adalah pemilihan kata sifat untuk membuat istilah tersebut lebih tepat dijelaskan.

Sejauh yang dapat dijelaskan, kata sifat yang paling cocok adalah "normatif", "terapan", "praktis", "pragmatis" dan "praksiologis". Syarat "pedagogik normatif" sebenarnya mengungkapkan perbedaan yang berkaitan dengan ilmu pendidikan empiris, tetapi akan menyebabkan istilah ini dikacaukan dengan filsafat pendidikan normatif. "Pedagogik normatif" biasanya

digunakan dengan arti terakhir ini dalam pikiran. Untuk alasan ini itu tidak cocok untuk tujuan kita.

Syarat "pedagogik terapan" akan terbuka untuk kesalahpahaman dalam dua hal. Pertama, ini bisa merujuk pada sistem pernyataan teknologi dalam arti kata yang ketat, yaitu. untuk ilmu pendidikan sejauh ia merumuskan pernyataan teknologi. Juga, mungkin secara keliru dianggap analog dengan disiplin ilmu tertentu, misalnya "psikologi terapan". Bagaimanapun, teori praktis pendidikan tidak berarti sama dengan itu Beneke maksudnya ketika dia menulis bahwa pedagogik adalah "untuk sebagian besar psikologi terapan". Pedagogik sebagai "psikologi terapan" akan lebih dipahami sebagai ilmiah. Teori pendidikan. Di sisi lain, dapat juga diasumsikan bahwa "pedagogik terapan" mengacu pada aplikasi praktis dari wawasan teoritis, yaitu praksis pendidikan itu sendiri. Kesalahan ini di atas semua disebabkan oleh penggunaan yang ceroboh, yang bahkan disumbangkan oleh beberapa sarjana dengan menunjuk "upaya praktis bagi umat manusia" sebagai "pedagogik" atau memandang "pedagogik" sebagai "entitas yang mencakup baik praktik maupun teori pendidikan". Karena alasan ini, kata sifat "terapan" tidak berguna untuk tujuan kita.

Jika orang menekankan dengan lebih bijaksana bahwa "pedagogik" harus selalu mengacu pada teori dan tidak pernah pada praktis, kata-kata "praktis", "pragmatis", dan "praksiologis" harus mendekati arti yang ditentukan di sini. "Praktis" artinya berhubungan dengan praktis, dengan tindakan, bermanfaat untuk tindakan. Namun, bila digunakan bersama dengan "teori", "disiplin" atau "sistem pernyataan", kata tersebut dapat memiliki dua arti yang berbeda. Pertama, ini dapat berarti bahwa materi pelajaran teori semacam itu adalah tindakan atau praktik. Teori praktis dalam pengertian ini akan tetap terbatas pada teori murni, yaitu. deskriptif, kausal-analitik dari materi pelajarannya. Kedua, bagaimanapun, itu bisa berarti bahwa tugas teori adalah untuk memberikan norma tindakan. Pengertian kedua inilah yang dirujuk ketika pernyataan "teori praktis pendidikan" diganti dengan istilah "pedagogik praktis". "Pedagogik praktis" dengan demikian mengacu pada teori pendidikan normatif yang cocok untuk praktis atau yang memberikan petunjuk untuk tindakan.

Kata "pragmatis" juga berarti praktis, berkaitan dengan tindakan, memungkinkan seseorang untuk bertindak, melayani praktik. Sejak Wilhelm Flitner telah memperkenalkan konsepnya "pedagogik pragmatis", dan dengan demikian telah secara tegas menekankan tugas normatif, menafsirkan norma dan mengkritik norma, tampaknya tidak akan ada hambatan untuk menggunakan istilah ini untuk teori praktis pendidikan. "Pedagogik pragmatis" memiliki arti yang sama dengan istilah "pedagogik praktis" dalam pengertian yang ditentukan di atas. Kedua istilah tersebut dapat digunakan bersama atau sebagai pengganti satu sama lain. Namun demikian, ada alasan untuk lebih memilih istilah "pedagogik praktis". Pertama, dalam bahasa Jerman kontemporer kata "pragmatisch" (pragmatis) lebih ambigu, kurang bisa dimengerti dan kurang umum dibandingkan kata "praktisch" (praktis). Kedua, dalam bahasa Inggris, istilah yang biasanya digunakan untuk menyebut materi pelajaran yang dimaksud di sini adalah "praktis", sedangkan "pragmatis" digunakan dalam pengertian ini hanya sebagai pengecualian. Untuk alasan itu satu-satunya istilah yang tepat di sini adalah "teori praktis pendidikan" atau "praksiologi pendidikan". Untuk membantu mempromosikan standarisasi bahasa internasional pedagogik, maka diinginkan untuk memberikan preferensi pada istilah "pedagogik praktis".

Akhirnya ekspresi "praxiologica" harus diperhatikan. Namun, kata itu juga memiliki sejumlah arti. Beberapa ahli menggunakannya untuk merujuk pada "ilmu tindakan efektif" dalam arti teknologi bebas nilai. Yang lain mempertimbangkan itu filsafat normatif tindakan manusia dalam arti sintesis antropologi normatif dan filsafat sosial dan budaya, memiliki "tugas penelitian independen" dan meluas ke "teori masyarakat secara keseluruhan" normatif. Karena dalam kasus kami bukan ilmu pendidikan yang bebas nilai, berorientasi teknologi atau filosofi pendidikan normatif yang dimaksudkan, tetapi lebih merupakan sistem pernyataan yang berkaitan dengan praktik dan didasarkan pada dua sistem yang disebutkan di atas, itu harus saat ini menyebabkan Setidaknya kesalahpahaman jika kita berpegang pada istilah "pedagogik praktis". "Pedagogik praktis" bukan hanya istilah tertua (dan sebelumnya juga paling banyak digunakan).

**PEDAGOGIK HERMENEUTICAL SEBAGAI PEDAGOGIK PRAKTIS**

Di negara-negara berbahasa Jerman, terutama penganut apa yang disebut "pedagogik hermeneutika " ("Geisteswissenschaftliche Padagogi") yang berhak mendapat penghargaan karena menarik perhatian pada batasan ilmu empiris pendidikan dan memperkenalkan wawasan bahwa teori praktis pendidikan adalah sangat diperlukan. Akan tetapi, mereka yang menganut dari konsep "humaniora sebagai ilmu" yang dipahami secara luas dan samar-samar yang memungkinkan pandangan dunia dan pernyataan normatif sebagai sah secara ilmiah. Namun demikian, seseorang tidak boleh disalahkan dengan penggunaan istilah "sains", karena pada kenyataannya, para pendukung "pedagogik hermeneutika " tidak peduli dengan sains dalam arti kata yang ketat seperti yang digunakan sekarang, tetapi dengan teori-teori praktis yang pernyataannya ini dapat didokumentasikan dengan mengambil tulisan Wilreml Dilthey (1833-1911), yang menugaskan tanggung jawab pedagogik untuk mendapatkan "aturan tentang apa yang seharusnya dari pengetahuan tentang apa "pedagogik ilmiah" . Dilthey (semua penekanan pada deskripsi meskipun) juga dimaksudkan sebagai pengajaran pendidikan bagi pendidik dapat dilihat dengan jelas dalam pernyataannya bahwa "pedagogik ilmiah" memiliki "tugas paling menarik", deskripsi dan analisis "jenius pedagogis": penggambaran genius ini "harus menanamkan pendidik yang baru jadi dengan perasaan harga diri dan dengan antusiasme untuk profesinya. Jadi, selain informasi, Dilthey berupaya memberikan inspirasi moral, di mana pernyataan di atas juga dapat diartikan sebagai menegaskan bahwa tujuan tersurat dari penawaran informasi tersebut adalah agar dapat menginspirasi para pendidik dengan tepat. Murid Dilthey, Spranger dan Nohl menyempurnakan seni menulis yang tepat, menginspirasi secara moral, tetapi bukan penggambaran historiografis murni dari para pendidik hebat. Nohl melihat secara khusus "makna tertinggi" dari presentasinya tentang sejarah pedagogik dalam kemampuannya menyampaikan sesuatu tentang "dorongan pendidikan" kepada pendidik.

Murid Dilthey lainnya, Max Frischeisen-Kohler (1878-1923), menekankan bahwa teori pedagogis "berhubungan dengan pokok bahasan penyelidikan mereka

dengan cara yang sama sekali berbeda daripada ilmu empiris yang ketat". Teori pedagogis "tidak merekonstruksi materi pelajaran mereka dalam pemikiran", tetapi "lebih merupakan sarana untuk memproduksi, membentuk dan mewujudkan. Mereka bukanlah pengetahuan yang tidak memihak tentang apa yang ada, melainkan pemberlakuan sebagian dari apa yang seharusnya menjadi". Dalam "ilmu pedagogis" diungkapkan "bagaimana pembentukan pikiran yang berkembang ...Sebaiknya dibimbing dan dibentuk dalam semangat cita-cita budaya tertentu".

Dengan cara yang sama, Theodor Litt (1880-1962) menyerukan agar pedagogik menjadi "teori tindakan" yang tidak hanya mengamati fakta pendidikan "untuk memahami dan menafsirkannya saat ditemukan, melainkan untuk diturunkan dari asimilasi mental mereka. manfaat untuk praksis itu sendiri. Litt menyatakan dukungannya untuk "berlandaskan filosofi, tujuan ilmu seluruh pendidikan nasional ", yang ia sebut " pedagogik budaya ". Melalui " proses konstruktif "(yang tidak dijelaskan Litt secara rinci)," pedagogik budaya "harus menghasilkan" ide-ide yang menawarkan panduan untuk masa depan dari stok intelektual masa kini "dan" secara pedagogis membentuk kecenderungan dasar dari apa yang sedang muncul ". Dia mengharapkan" pedagogik budaya "untuk memberi pembuat kebijakan" ide-ide panduan "dan memberi" kekuatan dan dukungan terhadap etos pendidik dalam peran mereka sebagai penjaga warisan intelektual nasional".

Bagi Litt, "pedagogik" bukanlah ilmu teoretis atau terapan murni. Sebaliknya, ia menganggapnya sebagai "metode berpikir" yang disebut "pemikiran pedagogis". Ini berarti di atas segalanya berpikir seperti yang diperkirakan oleh pendidik Litt yang sangat ideal. Dia menggunakan kata-kata seperti "melihat"(Schauen) dan "merenungkan" ("Erschauen" atau: Ausschauen ") tanpa mengajukan pertanyaan ilmiah tentang bagaimana validitas dari apa yang "dilihat" dapat ditetapkan. "Pemikiran pendidikan" dicirikan oleh Litt sebagai "perilaku intelektual yang komprehensif", "yang dengan akar terdalamnya mencapai di bawah kontras antara teori dan praktik". Pada poin lain dia menulis bahwa "pemahaman teoritis tentang keadaan disebut 'pendidikan' di satu sisi dan

di sisi lain pendekatan praktis untuk tugas-tugas pendidikan di sisi lain "adalah" sehingga untuk berbicara bentuk sekunder dari tunggal pendekatan dasar untuk masalah "pendidikan' secara umum", yang berdiri di atas kontras antara teori dan praktek, antara meneliti fakta dan menetapkan tujuan ". Berdasarkan asumsi ini, ia menegaskan bahwa" memahami realitas dan menentukan apa itu harus tumbuh langsung dari akar yang sama ". Menurutnya, tugas teori pedagogis adalah memberikan kontribusi pada praktik pendidikan dengan menghasilkan" pandangan keseluruhan filosofi-budaya". Di dalamnya keinginan untuk pembentukan diri merefleksikan apa yang seharusnya terjadi dengan memahami apa itu; pada gilirannya, ia memahami apa itu dan dalam berjuang untuk apa yang seharusnya ".

Ini bukanlah tempat untuk bergulat dengan ide-ide metodologis Litt yang tidak jelas. Sebaliknya, kutipan ini menunjukkan bahwa "pedagogik hermeneutis" (setidaknya dalam istilah programatik) dapat dipandang sebagai bentuk pedagogik praktis Jerman yang spesifik. Untuk konteks kita itu Juga penting bahwa Litt menegaskan teori pedagogis tugas memberi guru "rasa perspektif sejarah". Menurut pandangannya, teori pedagogis harus "menerima kekonkritan situasi di mana ia melakukan pekerjaannya dan tidak berusaha untuk mendapatkan validitas universal di mana teori pedagogis akan kehilangan kontak dengan situasi ini".

Nohl, Spranger, Flitner dan Weniger semuanya memiliki konsepsi pedagogik yang mirip dengan Litt. Herman Nohl (1879-1960) berpikir bahwa pedagogik terikat erat dengan "sikap pandangan dunia" dan melihat tujuannya terutama pada orientasi moral para pendidik. Eduard Spranger (1882-1963) menegaskan pedagogik tugas "memahami realitas budaya tertentu, memasukkannya ke dalam konsep-konsep yang mengatur dan akhirnya membentuknya dengan mengatur nilai dan norma ". Dia menyadari bahwa nilai-nilai tidak dapat dibuktikan secara ilmiah dan bahwa komitmen pandangan dunia dan keputusan moral melampaui kemungkinan pengetahuan ilmiah. Namun demikian dia memang menuntut pedagogik bahwa ia harus mengambil sendiri "masalah legitimasi norma", melakukan "kritik terhadap cita-cita pendidikan" dan memperhitungkan "metafisik", yang tanpanya "fenomena pedagogis primal"

bahkan tidak dapat ketahuan. Spranger hanya dapat menugaskan pedagogik tugas-tugas seperti itu karena ia melihatnya sebagai campuran dari filsafat pendidikan pandangan dunia-normatif di satu sisi, dan pedagogik praktis di sisi lain, bukan sebagai ilmu pendidikan empiris.

Wilhelm Flitner (1889-1990) disebut pedagogik "pragmatis ilmu manusia" (*Geisteswissenschaft*), karena berkaitan dengan praktek, " untuk interaksi dengan manusia lain yang selalu mengandaikan interpretasi diri ". Menurut Flitner, pedagogik " harus menjadi bantuan untuk pendidikan praktis ". Menurut Flitner, Ini adalah karakteristik pedagogik yang terlibat dalam "perjuangan intelektual". Pedagogik harus "berusaha melawan pertempuran intelektual sampai pada hasil praktis". Dengan demikian, pedagogik bermula "dalam diskusi yang dilakukan oleh pihak-pihak yang bertanggung jawab" mencoba mencapai kesepakatan tentang "pendidikan yang benar". Pedagogik berusaha untuk "mempromosikan formasi pedagogis" dan untuk menciptakan "semangat pendidikan publik" yang akan "memajukan peradaban budaya kita". Dalam kata-katanya, pedagogik adalah untuk mendidik individu menjadi "penjamin informasi dan pembawa bersama dari semangat pendidikan ini".

Pedagogik dengan demikian jelas ditempatkan dalam pelayanan tugas-tugas praktis dan politis. Fakta bahwa Flitner berkaitan dengan disiplin "etis" dan bukan dengan ilmu empiris juga memanifestasikan dirinya dalam penolakannya (serta Litt) terhadap metode analitik-empiris dan klaim mereka bahwa pedagogik memiliki metode khusus sendiri: "proses refleksi eksistensial ". Baginya pedagogik adalah "berpikir dari sudut pandang pendidik yang bertanggung jawab"; ini "refleksi diri yang berkomitmen", di mana subjek memeriksa "keinginan dan keyakinannya".

Flitner melihat "tugas paling utama" dari pedagogik dalam mewujudkan sebuah "kesepakatan tentang kandungan arti pendidikan ", di konten nilai sebenarnya dari situasi historis tertentu ". Tugas keduanya terdiri dalam memberi pendidik "rasa perspektif dalam pergolakan pergumulan di zaman kita". "Hanya kepentingan tersier adalah bantuan teknis langsung yang harus disediakan ... untuk kesulitan yang terlibat dalam upaya pendidikan". Definisi tujuan pedagogik ini

meninggalkan sedikit keraguan bahwa Flitner merujuk di sini pada teori praktis, yaitu teori normatif pendidikan yang memberikan pedoman untuk bertindak. Flitner menyebut teori praktisnya sebagai "sains" dan membedakannya dari "ajaran pendidikan" tidak begitu penting dalam istilah obyektif dan terutama merupakan masalah penggunaan. Ini adalah hasil dari konsep sainsnya yang luar biasa luas dan konsepnya yang terbatas tentang ajaran pendidikan profesional, yang hanya mengacu pada pengajaran profesional regional, zaman dan pandangan dunia tertentu yang dirancang untuk para pendidik. Dalam hal struktur logis, bagaimanapun, tidak ada perbedaan mendasar antara apa yang dia sebut "pedagogik ilmiah" dan "ajaran pendidikan", tetapi hanya perbedaan dalam derajat. Berdasarkan proposal kami untuk mendefinisikan teori-teori pendidikan, "pedagogik ilmiah" -nya dapat dipandang sebagai pedagogik praktis yang relatif abstrak yang dimaksudkan untuk melayani masyarakat majemuk.

Erich Weniger (1894-1961) juga menyerukan agar pedagogik memberikan kontribusi pada praktik pendidikan: pedagogik "hanya berlaku selama membantu praktik, sejauh praktisi dapat menggunakan hasilnya". Mengutip Schleiermacher, ia menganggap pedagogik tugas memperbaiki sistem pendidikan: tujuannya adalah "untuk memperjelas latihan untuk setiap individu". Bagi Weniger, dasar dari teori pedagogis yang "benar" adalah "ahli teori"keberpihakan dalam tugas pendidikannya dan dalam aktivitas pendidikan. Dia harus berbagi tanggung jawab praktik, menegaskan tujuannya, berpikir dari sudut pandang tujuan dan tanggung jawab. Hanya sebagai pihak yang berkepentingan seseorang dapat memiliki wawasan ".

Kutipan-kutipan dari apa yang disebut "pedagogik hermeneutis" ini seharusnya cukup untuk menunjukkan bahwa perhatian utamanya adalah penawaran teori-teori praktis pendidikan. Banyak dari tulisan mereka yang ternyata tidak praktis mungkin kecenderungan perhatian mereka kepada filsafat pendidikan normatif pandangan-dunia dan pengabaian mereka terhadap masalah teknis pendidikan.

Teori praktis pendidikan dapat dipahami dari setiap jenis sudut pandang hubungan ideologi dan moral. Sedangkan di masa lalu sistem pernyataan

denominasi agama sangat mendominasi, pada abad kedua puluh (sejajar dengan hilangnya pengaruh di pihak komunitas agama pada umumnya), sistem pernyataan pedagogis denominasi Litt menjadi lebih terkenal. Ketika misalnya Mollenhauer menganggap pedagogik memiliki peran untuk mengkritik realitas pendidikan "atas nama pendidikan yang lebih baik" dengan "menunjukkan kekurangan dari apa yang ada dengan menghadapinya dengan apa yang mungkin", ia sepenuhnya setuju dengan varian kritis sosial dari tradisi pedagogik praktis. Dan ketika Mollenhauer menunjukkan tugas tidak hanya kepada praktisi pendidikan, tetapi juga teori pedagogis "membawa tentang potensi perubahan sosial di generasi mendatang", memberikan kritik terhadap tujuan, "menerima tanggung jawab untuk realisasi kedewasaan "atau" mendekati pendidikan dari klaim emansipasi", dia berbicara tentang keputusan politik, hasil dari "refleksi diri yang berkomitmen" yang diminta Fulner - tetapi bukan tentang kognisi ilmiah.

Seperti halnya dengan filosofi pendidikan normatif, teori praktis pendidikan tidak hanya dapat diterima untuk orientasi pendidik, tetapi juga diperlukan. Khususnya dalam masyarakat yang terbuka dan cepat berubah, kita membutuhkan keberanian tidak hanya untuk mengevaluasi norma dengan cara yang masuk akal dan mempertahankan norma yang telah terbukti, tetapi juga untuk mengkritik norma yang dipertanyakan dan menetapkan norma baru. Namun, sistem pernyataan pedagogis normatif tidak boleh dianggap sebagai "sains", bahkan untuk analisis linguistik sederhana akan dengan cepat menunjukkan bahwa pernyataan utama mereka tidak deskriptif tetapi bersifat preskriptif-emotif, yaitu terlibat dalam "hanya mempromosikan dan merekomendasikan".

## **UNSUR-UNSUR PEDAGOGIK PRAKTIS**

Setelah memeriksa pernyataan programatik yang paling penting tentang pedagogik praktis dan manifestasi "hermeneutis" dan "emansipatoris kritis",

sekarang kita harus memperlakukan isinya secara lebih rinci. Secara umum, isi dari pedagogik praktis tertentu bergantung pada keadaan budaya suatu masyarakat (atau kelompok) yang dimaksudkan dan keadaan kesadaran anggotanya. Untuk mencapai tujuannya, pedagogik praktis harus disesuaikan dengan keadaan kesadaran yang ada dan praktik pendidikan yang ada, bahkan ketika itu memiliki niat kritis dan reformis secara sosial.

Kami telah memastikan bahwa pedagogik praktis melayani tujuan selain dari ilmu pendidikan. Oleh karena itu, tidaklah tepat untuk menilai hanya berdasarkan kriteria yang berlaku untuk teori-teori ilmiah. Masalah metateori dasar dari pedagogik praktis lebih merupakan masalah sejauh mana ia bisa bersifat ilmiah dan masih memenuhi tujuannya. Masalah terakhir adalah masalah politik dan moral yang tidak bisa begitu saja diselesaikan dengan keputusan menyeluruh yang mendukung pencerahan, kritik dan keilmuan dengan harga berapa pun, tetapi lebih membutuhkan studi yang sangat berbeda.

Ada empat tugas utama yang dihadapi pedagogik praktis hingga saat ini. Tugas-tugas ini harus mencapai tujuan berikut:

1. Tawarkan kepada pendidik suatu interpretasi yang menilai situasi sosio-budaya yang relevan.
2. Buat daftar tujuan pendidikan.
3. Memberikan sudut pandang praktis, aturan, nasihat atau instruksi untuk tindakan pendidikan dan untuk penataan institusi pendidikan.
4. Membangkitkan, mempromosikan dan mendukung orientasi nilai dan disposisi untuk tindakan pendidikan yang sehat secara moral (yaitu "kebijakan profesional") pendidik.

Pedagogik praktis dengan demikian terdiri dari elemen-elemen berorientasi etika situasional-analitik, teleologis, metodis dan motivasi dan profesional. Masalah sejauh mana pencerahan, rasionalitas dan refleksi kritis dimungkinkan dan diinginkan harus dijawab secara berbeda untuk masing-masing elemen ini. Pedagogik praktis tentu saja harus dirumuskan mengacu pada aturan umum metode ilmiah, tetapi aturan ini tidak berguna pada tingkat yang sama untuk menyelesaikan setiap tugas pedagogis praktis.

Mari kita beralih ke situasi-analitis unsur pedagogik praktis. Di sini kami prihatin dengan masalah mengarahkan pendidik ke situasi sosial-budaya di mana mereka harus bertindak. Historiografi tidak diragukan lagi dapat memberikan banyak bahan konkret yang menjelaskan bagaimana situasi ini berkembang dari peristiwa masa lalu. Namun yang benar-benar dibutuhkan adalah penggambaran sejarah saat ini, terutama yang berkaitan dengan aspek-aspek yang relevan dengan tindakan pendidikan dan politik di masa depan. Hanya sampai tingkat tertentu kita dapat mengandalkan hasil penelitian ilmu sosial empiris dan masih ada ruang gerak yang luas untuk pilihan dan interpretasi fakta. Baik seleksi maupun interpretasi tidak dapat dihindari didasarkan pada sudut pandang tertentu, yang, bagaimanapun, tidak akan pernah menjadi satu-satunya yang mungkin atau benar. Pandangan dunia dasar, religius, berbagai macam posisi dimungkinkan di sini, mulai dari penegasan yang kurang lebih tanpa syarat dari kondisi yang ada hingga kritik parsial atau total terhadap kondisi tersebut; interpretasi ini dapat didasarkan pada fakta yang berbeda atau bahkan pada fakta yang sama yang ditafsirkan secara berbeda. Contohnya adalah pertentangan antara seorang Marxis dan historiografi liberal. Karena pandangan sejarah yang sesuai dengan hierarki nilai seseorang juga dapat memotivasi tindakan sesuai dengan nilai-nilai ini, dapat dipahami bahwa elemen analisis situasi dari pedagogik praktis umumnya berubah menjadi partisan, yaitu menyatu secara tidak terpisahkan dengan hierarki nilai yang dipostulatkan di dalamnya.

Apa yang tersirat di sini untuk pertanyaan tentang berbagai manifestasi pedagogik praktis? Sistem pernyataan analitis situasi disajikan tanpa syarat sebagai satu-satunya perlakuan yang benar dan pasti dari materi pelajaran biasanya akan dicirikan sebagai "tidak kritis" atau "dogmatis". Namun, jika dijelaskan bahwa kita berurusan dengan interpretasi yang dibuat dari sudut pandang tertentu, bahwa tidak ada interpretasi yang final dan bahwa interpretasi lain juga mungkin dan dapat dibenarkan, pedagogik praktis dalam hal khusus ini dapat disebut "kritis" atau "hipotetis".

Bahkan ada yang lebih sulit untuk dievaluasi daripada elemen analisis-situasi dari pedagogik praktis adalah miliknya teleologis elemen. Di masyarakat

tertutup, relatif bersatu, atau dalam subkelompok masyarakat yang berstruktur serupa (misalnya gereja-gereja Kristen) tujuan pendidikan yang disarankan dalam pengajaran pendidikan secara langsung dipinjam dari keyakinan yang berlaku. Sejauh ilmu pendidikan dimungkinkan dalam masyarakat seperti itu, konten pandangan dunia dan norma moral yang dianggap esensial oleh masyarakat akan menjadi tabu untuk itu. Filsafat moral kritis yang mempertimbangkan alternatif terhadap keyakinan ini hampir tidak ada; sebaliknya, refleksi tidak lebih jauh dari dogmatisme dan penafsiran teks yang dianggap mengikat oleh masyarakat tertentu. Dalam keadaan ini, pedagogik praktis sendiri dalam hal teleologis tidak memiliki pilihan lain selain menjadi dogmatis.

Pada pandangan pertama akan tampak bahwa dalam masyarakat pluralistik yang berpandangan dunia terbuka, pedagogik praktis dogmatis tidak dapat diterima atau tidak mungkin. Dalam masyarakat yang bersaing, pandangan dunia dan norma-norma tunduk pada analisis baik oleh ilmu sosial dan penelitian epistemologis. Kritik terhadap pandangan dunia yang dominan diperbolehkan dan terdapat filosofi moral yang kritis. Secara teoritis, semua kemungkinan normatif yang dapat dibayangkan dapat dimainkan, dalam kasus yang ekstrim bahkan sampai melumpuhkan kemampuan untuk membuat keputusan sama sekali. Dalam istilah praktis, bagaimanapun, baik pendidikan maupun bidang masyarakat lain seperti politik, ekonomi atau yurisprudensi dapat diserahkan kepada hasil sewenang-wenang dari pemikiran normatif yang dibangun secara bebas dan pengambilan sampel alternatif. Agaknya, tindakan pendidikan yang efektif mengharuskan kita membuat keputusan untuk mengejar tujuan tertentu dan untuk memenuhi tugas tertentu dan mengharuskan keputusan ini tidak terus-menerus dipertanyakan. Hal ini berlaku tidak hanya untuk pendidik secara individu, tetapi juga untuk semua tenaga kependidikan dalam masyarakat tertentu dan subkelompoknya, yang anggotanya harus saling mendukung satu sama lain jika mereka ingin menghindari risiko bahwa meskipun upaya yang keras, tindakan mereka akan berakhir dengan kegagalan pendidikan.

Ini bukan hanya masalah khusus pedagogik praktis tetapi juga pertanyaan eksistensial yang dihadapi setiap masyarakat di mana pemikiran ilmiah dan

pencerahan umum sudah tersebar luas. "Apakah mungkin masyarakat bebas ideologi? Lebih tepatnya, dapatkah masyarakat mengakui nilai-nilainya apa adanya, tanpa dukungan ideologis apapun namun dengan stabilitas yang wajar tetap berkomitmen pada mereka?". Tidak ada jawaban pasti untuk pertanyaan ini, tetapi pengalaman sejarah sebelumnya (terutama dengan "intelektual" atau "orang terpelajar") dan asumsi yang didirikan secara sosial-psikologis tentang ketakutan orang, kebutuhan mereka akan keamanan dan perasaan komunitas menyebabkan skeptisisme. Ada banyak hal yang bisa dikatakan untuk tesis Gehlen itu "Jika seseorang berperilaku 'obyektif' terhadap dewa-dewa dan lembaga-lembaga masyarakatnya sendiri, ia telah melihatnya sebagai sesuatu yang ketinggalan zaman. "Jadi, relativisasi kritis yang terus-menerus atas keyakinan kita sendiri memiliki efek merusak pada mereka. Di tempat mereka "'ide-ide' bermunculan yang membuat kita tidak punya pilihan selain mendiskusikannya". Akibatnya, kepastian perilaku yang sangat diperlukan untuk pendidikan lenyap dan bahaya muncul dari "membawa cita-cita pengejaran yang baru ke dalam kehidupan spiritual".

Hilangnya keyakinan-keyakinan yang mengikat yang merupakan karakteristik dari masa pergolakan sosial, kemunduran dari tradisi dan devaluasi simbol-simbol tradisional seharusnya tidak, bagaimanapun, membawa seseorang pada pandangan picik bahwa suatu masyarakat dapat melakukannya tanpa persediaan minimal kepercayaan umum tertentu, tradisi dan simbol. Hanya konten dan bentuk ekspresi yang berubah, tetapi dalam setiap kasus ada batasan dari kemungkinan untuk bertindak dengan mengevaluasinya dan sampai tidak terjadi konsensus sosial tentang cita-cita yang valid dan kepentingan relatif dari berbagai tujuan. Sekalipun konsensus semacam itu tidak lagi didasarkan pada wahyu ilahi, tradisi atau otoritas seorang sesepuh, melainkan pada seruan pada penalaran kritis, opini publik atau kehendak mayoritas, itu tetap merupakan masalah (setidaknya sementara) dogmatisasi dalil pandangan-dunia moral tertentu. Bahkan jika dalil-dalil ini semakin dirumuskan dalam bahasa semi-ilmiah, orang tidak boleh disesatkan untuk percaya bahwa ini adalah pernyataan yang dikonfirmasi secara empiris dan bukan keyakinan dan keyakinan.

Konsekuensi apa yang dimilikinya untuk pertanyaan tentang berbagai manifestasi pedagogik praktis? Jika isi teleologis dari sistem pernyataan didasarkan pada pengandaian konsensus nilai yang tidak ada di antara penerima (baik karena sudah tidak ada lagi atau karena belum ada), sistem pernyataan seperti itu harus dianggap tidak berguna dalam praktiknya (baik ketinggalan zaman atau utopis). Bagaimanapun, pedagogik praktis adalah dogmatis dalam istilah teleologis - dan memang demikian. Baik tindakan pendidikan maupun teori praktis untuk tindakan ini tidak mungkin terjadi tanpa pandangan dunia dan keputusan moral untuk menjelaskan dan membimbing mereka. Secara praktis, "sistem demikian harus menjadi sepihak dan harus yakin kandungan selama mereka mengklaim struktur kehidupan dalam hal pandangan dunia ". Diskusi kritis tentang alternatif yang mungkin secara teoritis termasuk dalam ilmu pendidikan dan dalam filsafat pendidikan normatif.

Apa yang disebut sebagai unsur metodis pedagogik praktis menimbulkan masalah yang sangat berbeda. Hal ini menjadi masalah di atas semua masalah jika-maka, tujuan-sarana dan hubungan bersyarat dalam praktek pembelajaran atau aturan untuk tindakan pendidikan dan untuk penataan institusi pendidikan membuat janji yang lebih besar tentang efektivitas yang lebih didasarkan pada pengetahuan teknologi yang relevan yang dikembangkan oleh ilmu pendidikan. Kualitas pedagogik praktis dalam pernyataan metodisnya paling bergantung pada penelitian ilmiah. Untuk masalah khusus kita ini berarti bahwa perbedaan antara jenis pedagogik praktis yang naif dan kritis, dogmatis dan hipotetis, informatif dan tidak informatif dapat dibuat paling meyakinkan untuk komponen metodisnya. Bahkan saat ini, kelemahan terbesar dari banyak kontribusi pada pedagogik praktis adalah bahwa elemen metodis dan organisasinya telah dirumuskan tanpa perhatian yang tepat pada hasil dari ilmu yang relevan.

Namun, demi keadilan, orang harus ingat bahwa penelitian psikologis dan sosiologis baru-baru ini beralih ke masalah yang relevan dengan pedagogik praktis. Yang terakhir telah lama dipaksa untuk mengandalkan wawasannya sendiri dalam menasihati pendidik dan pembuat kebijakan pendidikan. Hal ini menyebabkan tradisi menerapkan "akal sehat" pada pertanyaan-pertanyaan

pendidikan, sebuah tradisi yang bahkan hingga hari ini masih memiliki otonomi yang cukup besar terkait dengan pernyataan para ilmuwan sosial. Jika di masa depan, lebih banyak pengetahuan ilmiah diperkenalkan ke dalam pedagogik praktis daripada yang terjadi hingga saat ini, ini tidak akan menghilangkan kebutuhan akan pemikiran "akal sehat".

Ada dua alasan untuk ini. Pertama, instruksi tentang metode dan masalah organisasi hanya dapat pada tingkat yang sangat terbatas didasarkan pada hipotesis nomologis yang dikonfirmasi secara empiris. Namun, karena kita tidak dapat membuat pendidik menunggu sampai penelitian ilmiah menjadi lebih produktif, pedagogik praktis pasti menawarkan nasehat atau rekomendasi berdasarkan keteraturan yang hanya dugaan dan pada hubungan sebab akibat yang keberadaannya disimpulkan, tetapi tidak diuji secara memadai menggunakan prosedur yang valid secara ilmiah. Hal ini sepenuhnya dibenarkan selama dilakukan reservasi yang sesuai. Namun, akan menyesatkan untuk menggambarkan nasihat semacam itu dan pembenarannya sebagai sesuatu yang pasti secara ilmiah. Agar tidak menimbulkan kesulitan dalam praktik pendidikan, terutama yang berkaitan dengan penerima pendidikan, komponen pedagogik praktis yang berorientasi pada metode harus dirumuskan dengan hati-hati dan sederhana, sepadan dengan karakter yang sangat hipotetis dari pengetahuan kita tentang pendidikan.

Lebih rumit lagi, ada masalah lain yang harus dihadapi: fakta bahwa pengetahuan ilmiah terbatas yang berguna secara teknologi tidak dapat langsung diterjemahkan ke dalam instruksi yang berkaitan dengan perilaku konkret dalam situasi konkret. Hasil penelitian psikologis dan sosiologis selalu berdiri dalam hubungan tertentu dengan kondisi spesifik di mana hasil tersebut diperoleh, dan kondisi ini seringkali memiliki sedikit kesamaan dengan kondisi di mana pendidik harus bertindak. Oleh karena itu, selalu perlu untuk menafsirkan hasil ini sehubungan dengan masalah praktis spesifik yang diharapkan dapat diselesaikan dengan menggunakan instruksi berdasarkan hasil tersebut.

Di dalam kasus terbaik, sains memberi kita informasi tentang keteraturan nomologis umum, yaitu abstraksi yang tidak pernah benar-benar sesuai dengan

situasi nyata. Agar dapat diterapkan secara praktis, pertama-tama kita harus menerjemahkannya ke dalam instruksi tindakan nyata. Idealnya proses penerjemahan ini dilakukan oleh setiap pendidik untuk situasi konkritnya masing-masing. Jika hal ini tidak menjadi permintaan yang sepenuhnya tidak realistis dan berlebihan pada pendidik, pedagogik praktis harus membebaskan pendidik dari sejumlah langkah yang terlibat dalam menerjemahkan pengetahuan pendidikan-teknologi ke dalam instruksi khusus situasi. Pedagogik praktis harus bertindak sebagai mediator antara sains dan pemikiran pendidik yang berorientasi situasional dan praktik. Ini berarti bahwa kita harus memahami keadaan konkret yang diberikan dan kemudian, berdasarkan sumber daya ilmiah yang tersedia, memilih pengetahuan yang relevan dengan tindakan pendidikan dalam keadaan tertentu.

Sebuah aspek yang sangat penting dari proses ini adalah penerjemahan pengetahuan dari jargon yang rumit dan abstrak dari para spesialis ilmiah ke dalam bahasa praktisi pendidikan sehari-hari yang sederhana, konkrit, dan hidup. Jika proses penerjemahan ini dan penyederhanaan intelektual yang biasanya diasosiasikan dengannya tidak berhasil, pedagogik praktis akan diabaikan oleh orang-orang yang dimaksudkan untuk itu dan dengan demikian akan kehilangan sasaran sepenuhnya. Itu dengan demikian sangat tidak dapat diterima untuk menyimpulkan bahwa teks yang ditulis dalam bahasa yang sederhana dan tidak terspesialisasi adalah bentuk pedagogik praktis yang naif. Kenaifan memanifestasikan dirinya tidak dalam bahasa yang sederhana, tetapi dalam kurangnya kesadaran yang tepat tentang masalah yang harus diselesaikan.

Akhirnya, mari kita periksa motivasi berorientasi etika profesional elemen pedagogik praktis. Ada perbedaan besar di sini antara sistem pernyataan individu, mulai dari propaganda besar-besaran untuk pandangan dunia tertentu hingga nasihat terpisah tentang kehidupan yang sehat dan kesehatan mental. Kadang-kadang niat membantu etos profesional pendidik hampir seluruhnya dikaburkan oleh keinginan untuk memperkuat keyakinan mereka pada agama tertentu, pandangan dunia atau tatanan politik. Seperti halnya teori praktis masyarakat, politik dan ekonomi, pendidikan tidak hanya melayani tujuan informasional,

tetapi juga menyediakan "pedoman perilaku normatif-emosional" bagi penerima. Mereka dapat "sering kali memberikan pengaruh yang secara politis relevan pada motivasi orang".

Karena itu, keberatan telah dibuat bahwa teori praktis pendidikan didasarkan pada "penghormatan rendah terhadap otonomi moral serta kurangnya kepercayaan pada kekuatan pengambilan keputusan moral dari mereka yang diberi nasihat". Dalam memeriksa keberatan ini mari kita terlebih dahulu mengabaikan fakta bahwa lebih banyak argumen yang berbobot dapat diajukan untuk mendukung posisi skeptis seperti itu daripada mendukung yang optimis. Sebaliknya, seharusnya cukup untuk memeriksa hubungan antara praktis pedagogi sebagai sistem pernyataan dan situasi aktual di mana pendidik menemukan diri mereka sendiri. Itu menjadi jelas bahwa pengaruh pedagogik praktis jauh lebih tidak langsung dan tak tertahankan daripada yang diharapkan oleh para kritikus yang peduli dengan perlindungan kebebasan pribadi untuk memilih. Formulasi yang tidak jelas, misalnya, bahwa ajaran pendidikan berusaha "untuk mewujudkan tugas yang diberikan" serta personifikasi lain yang tidak dapat diterima dari pernyataan kompleks mengaburkan fakta sederhana bahwa itu bukan pendidikan teori, tapi yang terbaik pendidik yang membawa perubahan. Bukan isi dari teori praktis yang direalisasikan, tetapi tujuan konkrit yang dipilih oleh pendidik.

Untuk memahami tugas dan batasan pedagogik praktis, sangat penting untuk membuat perbedaan lebih lanjut di samping pernyataan deskriptif dan preskriptif (terutama normatif): pesan yang ditujukan kepada seseorang tidak sama dengan upaya untuk membuatnya percaya isi pesan atau membuatnya melakukan apa yang telah dikomunikasikan. Jika kita berkata kepada seseorang bahwa dia harus melakukan sesuatu, ini tidak lebih dari sebuah jawaban atas pertanyaan "Apa yang harus saya lakukan". Pendengar atau pembaca sekarang tahu apa yang harus dia lakukan (dari kami sudut pandang), tetapi "dia belum tentu demikian terpengaruh dengan satu atau lain cara, kami juga tidak gagal jika dia tidak; karena dia mungkin memutuskan untuk tidak percaya atau tidak menaati kita, dan hanya mengatakan kepadanya tidak melakukan apa-apa dan berusaha untuk tidak cegah dia dari melakukan ini".

Itu dengan demikian akan keliru untuk melihat pedagogik praktis sebagai sarana yang dapat bekerja untuk menahan pendidik dalam pengawasan dan mempengaruhi mereka untuk mendukung proposal tertentu dengan menghindari kemampuan mereka untuk membuat pilihan rasional. Sebaliknya, pedagogik praktis adalah proposal teoretis yang tidak mengikat yang dibuat untuk pendidik yang hidup dalam masyarakat majemuk yang luas di mana ia hanya mewakili satu dari banyak proposal yang bersaing. Lochner mengenali ini dengan cukup jelas ketika dia menulis: "Sebuah pengajaran pendidikan menawarkan tujuan dan arti ", tetapi " tidak dapat menuntut bahwa pendidik praktis hanya memilih satu bertujuan dan satu, artinya - yaitu sesuatu yang tampaknya masuk akal bagi penulis ajaran pendidikan. Ada banyak pilihan di sini, sehingga memungkinkan untuk berbicara di orang dan terkadang bahkan untuk meyakinkan mereka, tetapi tidak memaksa mereka untuk setuju ". Untuk mendramatisasi kemungkinan pendidik hanya dibujuk untuk melakukan sesuatu adalah meremehkan kemampuan orang harus sampai pada keputusan mereka sendiri. Pada kenyataannya, keberatan seperti itu hanya akan valid jika, perilaku manusia ditentukan oleh mekanisme stimulus-respon sederhana, sehingga pengajaran yang mendidik dapat dipandang sebagai stimulus dan orientasi nilai pendidik sebagai respon yang harus diikuti darinya. Ini skema primitif, bagaimanapun, tidak adil terhadap kemampuan orang untuk mengatur pemikiran dan keputusan antara permulaan suatu stimulus dan respon mereka terhadapnya.

Pengaruh memotivasi yang dapat diberikan pedagogik praktis pada pendidik mungkin terjadi cendeung tidak langsung dan kurang irasional dari yang diharapkan, di mana penguatan disposisi yang sudah ada mungkin merupakan faktor yang paling penting. Pedagogik praktis dapat, misalnya, berkontribusi pada pertumbuhan kesiapan tertentu untuk merefleksikan tindakan pendidikan seseorang dari sudut pandang interpretasi dan nasihat yang dikemukakannya. Paling-paling, pedagogik praktis dapat memberikan dorongan bagi pendidik untuk terlibat dalam studi lebih lanjut, dalam hal itu memberikan kontribusi secara tidak langsung terhadap pengendalian diri berkelanjutan dari pendidik dan dengan

demikian membantu mereka dalam beberapa cara untuk memperoleh disposisi kepribadian yang diperlukan untuk pendidikan yang sukses.

Ketika pedagogik praktis dirumuskan dalam kesadaran bahwa peluangnya untuk mencapai tujuan motivasi yang berorientasi pada etika profesional terbatas, hal itu dapat disebut "kritis". Di sisi lain, ketika didominasi oleh seruan, nasihat atau upaya untuk membangkitkan emosi dan dakwah, pedagogik praktis mungkin paling baik disebut sebagai "appellatory".

### **KEBERATAN TERHADAP PEDAGOGIK PRAKTIS**

Keraguan telah muncul dari sejumlah sisi mengenai apakah pedagogik praktis dapat dibenarkan sebagai sistem pernyataan ketiga yang relatif otonom di samping sains dan filsafat pendidikan. Namun, tidak dapat disangkal bahwa dengan berbagai nama pedagogik praktis selalu ada. Sekilas literatur pedagogis modern menunjukkan bahwa hanya sebagian kecil yang mengaku ilmiah atau filosofis, dan bahkan dalam kelompok kecil ini pun banyak yang tidak memenuhi kriteria ilmiah yang ketat. Jadi masalahnya bukanlah memperkenalkan jenis baru sistem pernyataan pedagogis yang bukan milik ilmu pengetahuan maupun filsafat, karena sistem pernyataan ini telah lama ada dan mencakup sekitar 90-95 persen dari publikasi pedagogis. Mereka tidak ditemukan oleh para ahli teori pendidikan yang telah menganalisisnya dan menggarisbawahi kebutuhan mereka. Dengan demikian, tugas metateori kita hanya dapat terdiri dalam menetapkan fitur karakteristik dari sistem pernyataan pedagogis ini dan tujuan yang mereka layani, mencari perbedaan antara mereka dan teori ilmiah dan filosofis dan menyediakan aturan yang harus diamati saat merumuskannya. Seperti yang selalu terjadi dengan meta teori, perhatian kami adalah untuk mendeskripsikan (atau merekonstruksi) sistem pernyataan yang ada, untuk mengkritiknya dan menawarkan rencana normatif untuk perbaikannya.

Upaya untuk membenarkan pedagogik praktis dalam memperoleh kritik, tidak hanya dari lawan, tetapi juga dari pendukung konsep sains yang dirumuskan

oleh filsafat analitik. Mari kita periksa dulu argumen pendukung penulis konsep lain dari ilmu. Para penulis ini membuat asumsi dasar meta-ilmiah bahwa sains seharusnya tidak terbatas pada pernyataan deskriptif, tetapi juga harus mencakup penilaian nilai dan pernyataan normatif. Jadi Menze menulis itu "untuk memutuskan" adalah "tugas tertinggi yang ditetapkan untuk ilmu pedagogis". Di pendapatnya, pernyataan normatif tidak boleh dikecualikan dari ilmu ini, tetapi justru penting untuk itu. "Ilmu pedagogis" adalah masalah menundukkan fakta yang diketahui "ke klaim normatif" dan mengevaluasinya. Menze mengklaim bahwa "pedagogik ilmiah" tidak memiliki "struktur ilmu sosial", melainkan "karakter ganda" dari teori dan "ilmu pragmatis". Demikian pula, dia menyerukan kepada kita untuk meninggalkan perbedaan antara ilmu pendidikan dan pedagogik praktis (disebut olehnya "ajaran pendidikan") karena itu "tidak membuahkan hasil", dan menyatakan bahwa "bidang ajaran pendidikan yang harus dimasukkan ke dalam yang baru. didefinisikan dan jenis "ilmu pendidikan yang berbeda". Dia juga membantah klaim "pedagogik empiris" untuk "menjadi satu-satunya pedagogik ilmiah", dan menyerukan pedagogik neo-normatif. Jenis pedagogik ini berbeda dari pedagogik normatif yang lebih tua karena ia tidak didasarkan pada prinsip-prinsip moral yang mungkin universal, tetapi pada standar nilai yang ditetapkan oleh masyarakat. Namun pada dasarnya, Menze berpegang teguh pada keyakinannya pada "karakter ilmiah dari pernyataan normatif".

Sifat bermasalah dari keyakinan ini dapat dengan mudah dilihat dengan menganalisis klaim berikut: "pernyataan normatif valid jika, berdasarkan standar nilai yang diciptakan oleh urgensi kehidupan modern, ia menilai secara subjektif situasi faktual yang dianggap benar dalam cara penilaian ini sepadan dengan totalitas kehidupan budaya modern ". Namun, dalam masyarakat yang pluralistik dan terbuka, hampir tidak mungkin untuk menentukan dengan kepastian lengkap mana dari standar nilai yang bersaing yang mewakili "totalitas kehidupan budaya". Di masyarakat tertutup memang lebih mudah untuk menentukan standar nilai mana yang "diciptakan oleh urgensi kehidupan modern", tetapi ini tidak berarti bahwa standar nilai ini adalah valid. Nilai dan norma yang berlaku hanya dapat diakses oleh penelitian empiris dalam bentuk fakta budaya; ilmu empiris

tidak dapat membuktikan validitasnya. "Sebuah ilmu empiris tidak bisa mengajari siapa pun apa yang dia lakukan harus dilakukan, hanya apa dia bisa dilakukan atau dalam keadaan tertentu - apa yang dia ingin melakukan".

Mendukung ilmu pendidikan yang menilai dan menetapkan norma berarti mengabaikan kesenjangan logis yang memisahkan pernyataan dan nilai faktual (dan/atau norma) serta perbedaan antara penerimaan dan pembenaran norma. Ini menyiratkan komitmen terhadap keyakinan yang dipertanyakan bahwa "moralitas sejati terdiri dari tuntutan yang timbul dari kecenderungan terdalam atau perjuangan realitas (Sifat manusia), tuntutan yang dirasakan samar-samar dan yang menemukan ekspresi mereka dalam konsepsi moral yang sebenarnya". Pendukung semua ideologi berbagi komitmen pada keyakinan ini. Mereka tidak ingin dogma mereka dianggap seperti itu, tetapi sebagai bagian dari "sains". Saya tidak melihat manfaat ini untuk pengetahuan ilmiah, tetapi hanya bahaya kemunduran ke dalam pengakuan ilmu pengetahuan. Itu membuat sedikit perbedaan apakah itu seorang cendekiawan Katolik seperti Poggeler, yang menganggap mungkin seorang "pedagogik Katolik yang sepenuhnya mempertahankan karakter ilmiahnya", atau Menze, yang mendukung "ilmu pedagogis" religius normatif, atau Giesecke, yang akan menempatkan ilmu pendidikan dalam layanan ideologi politik "demokratisasi". Setelah penghalang antara ilmu pendidikan dan pedagogik praktis telah runtuh, setiap kelompok ideologis dapat mengklaim kata "sains" untuk keyakinan pedagogis normatif mereka. Itu maka tidak mungkin lagi untuk menjaga ilmu pendidikan bebas dari ideologi, seperti yang berhasil dilakukan Lochner; meskipun berdiri di bawah bayang-bayang kediktatoran, ia sama sekali mengabaikan literatur Sosialis Nasional dalam buku teksnya pada tahun 1934 tentang ilmu pendidikan, dan secara tegas membuangnya ke dalam kategori "ajaran pendidikan" non-ilmiah.

Penentang pembenaran metateori pedagogik praktis dengan demikian tidak peduli dengan pembenaran tersebut begitu saja (per se), melainkan dengan terus tidak tertandingi untuk mewariskan pedagogik praktis mereka sendiri (serta filosofi normatif pendidikan mereka) sebagai ilmu pendidikan. Di sini perlu disebutkan bahwa para penganut "pedagogik ilmiah" yang menilai seperti itu

berasal dari kubu ideologis dan politik yang sangat berbeda. Mereka tidak hanya mencakup para dogmatis ideologis dan penulis yang secara politis "konservatif", tetapi juga secara ideologis liberal dan personalitas yang "progresif" secara politis. Sejarah sosial ilmu pengetahuan menunjukkan bahwa para pendukung skolastisisme gereja Katolik dan skolastisisme partai Marxis, para pengikut idealisme Jerman dan para ideolog Sosialisme Nasional dan neo-Marxisme semuanya menggunakan cara yang sama untuk memastikan bahwa ide-ide mereka mendapatkan pengaruh yang sebesar-besarnya atas masyarakat. pikiran mungkin, yaitu dengan memerangi cita-cita netralitas nilai dalam sains.

Argumen utama yang menentang persetujuan keberadaan pedagogik praktis dengan dasar pandangan dunia dan keyakinan moral adalah: menerima pedagogik praktis berarti bahwa "norma tindakan pedagogis pada analisis terakhir akan diserahkan kepada tekad dogmatis "bukannya dibuat" dapat diakses oleh kritik ". Ini akan "menghapusnya dari pemahaman kritis sains "dan" pengakuan di bidang yang kurang kritis dari ajaran pendidikan". Secara khusus, ahli teori pendidikan Marxis-Leninis mengeluh dengan getir bahwa dalam pedagogik praktis ada "penentuan irasional dan kanonisasi tujuan "dalam bentuk" pedagogik mini "yang bertindak sebagai "praktis semua agama".

Dalam argumen ini, tiga pertanyaan yang benar-benar terpisah membingungkan: pertanyaan metateoretik tentang sistematisasi ilmiah, pertanyaan empiris-psikologis, dan pertanyaan moral. Yang pertama menyangkut kerangka teoretis di mana penilaian nilai dan norma yang relevan dengan pendidikan harus dibahas dan dikritik. Menurut proposal saya, kerangka ini ada dalam ilmu pendidikan empiris, filsafat pengetahuan pendidikan, dan filsafat pendidikan. Salah satu tugas utama ilmu pendidikan adalah menyelidiki nilai-nilai dan norma-norma yang relevan secara pendidikan sebagai fakta dalam kaitannya dengan kondisi asalnya, maknanya dalam sistem sosial yang ada, dan pengaruhnya. Untuk bagian ini, filsafat analitik-empiris sistem pernyataan pedagogis memiliki tugas menguji validasi penilaian nilai pedagogis dan pernyataan pedagogis normatif, di mana selain aturan logis, pengetahuan ilmiah empiris juga harus digunakan untuk menguji landasan empirisnya. Akhirnya, filsafat pendidikan normatif menawarkan

kesempatan untuk membahas alternatif dan mengkritik setiap jenis sistem norma yang mungkin - baik itu atas dasar norma dasar sendiri atau norma sistem lainnya. Karena pernyataan normatif dari pedagogik praktis dapat dijadikan objek studi empiris, metateori dan normatif-filosofis, mereka secara fundamental tidak berdiri di atas semua kritik. Sebaliknya, mereka dapat dikritik secara memadai hanya dalam kerangka kerja yang tidak memihak, sikap netral tentang validitasnya. Sebuah "redefinisi konsep sains" dengan tujuan "menggabungkan" pedagogik praktis yang ditentukan oleh pandangan dunia dan moralitas ke dalam "ilmu pendidikan" evaluatif-normatif tidak akan meningkat, melainkan membatasi kemungkinan kritik, karena semua contoh "pedagogik ilmiah" religius dan politis membuktikan: satu-satunya kritik yang mereka izinkan adalah kritik yang diarahkan pada norma-norma penentang mereka.

Pertanyaan kedua yang dikemukakan dalam argumen yang menentang pembenaran pedagogik praktis bersifat empiris dan psikologis: apakah benar bahwa dalam banyak kasus baik individu maupun kelompok hanya dapat menemukan makna dalam hidup, orientasi normatif dan keamanan emosional ketika keyakinan ideologis dasar dan norma moral mereka dilindungi dari kritik radikal yang terus menerus? Berdasarkan pengetahuan saya tentang pokok bahasan ini, saya telah menjawab pertanyaan ini dengan afirmatif. Siapapun yang menganggap pedagogik praktis tidak diperlukan dalam hal empiris dan psikologis ini harus menunjukkan bahwa pendidikan agama, ideologis, moral atau politik dapat berhasil tanpa mengasumsikan bahwa pendidik dan pendidik sudah memiliki keyakinan fundamental yang pasti dan norma moral dasar.

Pertanyaan ketiga menyangkut moral: adalah dilarang secara moral bagi pedagogik praktis untuk memberikan penilaian nilai dan pernyataan normatif kepada pendidik tanpa mengkritik penilaian dan pernyataan seperti itu dalam sistem pernyataan pedagogis yang sama? Jawaban atas pertanyaan moral ini bergantung pada sifat hierarki nilai yang ditetapkan dan siapa yang diminta untuk diterima. Jadi itu tergantung pada bagaimana kita menjawab pertanyaan, apakah kritik terhadap norma memiliki nilai terbesar dalam pedagogik praktis. Secara lebih umum, apakah kesadaran yang merelatifkan penilaian nilai dan mengkritik

norma merupakan kebaikan tertinggi bagi orang-orang, dan khususnya bagi pendidik sebagai alamat pedagogik praktis?

Saya menjawab negatif untuk pertanyaan ini dengan argumen empiris yang sama dengan yang saya jawab dengan tegas untuk pertanyaan empiris dan psikologis kedua. Menyadari sifat luas dari "neurosis noogenik" (yaitu yang berasal dari krisis spiritual), saya menganggap "penghancuran dan pembongkaran semua fondasi yang tidak dipikirkan secara sembrono, pembubarannya menjadi tak kenal lelah yang tak terputus dan bersejarah dari semua yang pernah ada" oleh modern manusia menjadi bahaya spiritual dan sosial. Di luar lingkup ilmu pengetahuan dan filsafat analitik-epistemologis, saya menolak semua tuntutan rasionalistik, nilai-relativistik dan nihilistik yang mengakibatkan hancurnya "mood ilusi saleh di mana hanya segala sesuatu yang ingin hidup dapat hidup". Saya berbagi Nietzsche, pendapat saya, keuntungan utama dari proposal metateori saya untuk membedakan berbagai cabang ilmu pendidikan adalah karena ilmu pendidikan tetap bebas dari tugas dan elemen ideologis dan normatif, ia dapat lebih baik memenuhi tugas empirisnya, tanpa menyangkal pengakuan dan kelanjutan sistem pernyataan pedagogis yang melayani pandangan dunia dan orientasi moral para pendidik dan didasarkan tidak hanya pada hasil-hasil ilmu pendidikan, tetapi juga pada pandangan dunia dan ajaran moral.

Sebagian besar penentang perbedaan ini secara keliru menciptakan kesan bahwa melalui pedagogik praktis keyakinan ideologi-moral yang dominan akan dipaksakan pada pendidik yang tidak sesuai, tidak percaya atau tidak percaya. Argumen ini sepenuhnya mengabaikan fakta bahwa pedagogik praktis adalah "pedagogik yang diarahkan pada lingkungan tertentu", di mana seorang penulis dengan serupa pandangan berusaha membantu pendidik dengan keyakinan ideologis dan moral yang sama menjawab pertanyaan "bagaimana kita harus mendidik ". Dengan mengingat situasi ini, tidak masuk akal untuk melakukan kritik terhadap norma-norma dasar yang diterima secara umum. Itu bahkan tidak perlu membenarkan norma-norma ini secara rinci (seperti halnya ketika menetapkan norma-norma baru), karena orang-orang yang terkena dampak sudah menyepakati mereka. Di berbeda dengan filsafat pendidikan normatif (di mana

pembenaran dari norma-norma yang diusulkan atau yang baru didirikan adalah penting), dalam pedagogik praktis itu cukup (selama seseorang tidak menyebarkan keyakinan orang lain) untuk mengingatkan pendidik apa asumsi ideologis dasar dan apa yang diharapkan secara moral (dan / atau hukum) dari asumsi tersebut.

Seperti yang sudah saya sebutkan di awal bab ini, bukan hanya lawan, tapi juga individu sebagai penganut konsep ilmu filsafat analitik menentang hak pedagogik praktis untuk hidup. Jadi contohnya Held berpendapat bahwa "ajaran pendidikan" adalah "benar-benar berlebihan". Dia menganggap pandangan Lochner bahwa ilmu pendidikan harus karena alasan praktis dilengkapi dengan "ajaran pendidikan" menjadi "tidak dapat dipertahankan". Held melihat dalam pedagogik praktis "penerapan teori 'murni' yang sangat dipertanyakan dan semu tidak ilmiah". Tuntutan atau persetujuan atas hal ini adalah hasil dari "terlalu meremehkan potensi ilmu pengetahuan empiris (murni)". Dia menunjukkan "sains empiris yang lengkap (murni) menyarankan de facto "dan" bahwa orientasi pragmatis sains tidak memerlukan penilaian nilai atau merusak struktur logis ilmu empiris ". Ilmu empiris yang netral nilai memiliki " ruang untuk penetapan tujuan tanpa harus menjadi normatif ", dan dapat melakukan" analisis yang tepat dan tepat dari konsekuensi keputusan alternatif ".

Argumen-argumen ini didasarkan pada analisis penjelasan ilmiah yang dijelaskan di atas, yang menunjukkan bahwa penerapan teori-teori ilmiah untuk prediksi dan teori-teori tersebut secara teknis aplikasi untuk tujuan yang diusulkan "hanyalah semacam pembalikan skema penjelasan dasar". Jadi dalam pandangan ini secara fundamental mungkin untuk mengubah teori ilmu pendidikan menjadi sistem pernyataan teknologi yang memberitahu kita bagaimana kita dapat mencapai tujuan yang telah ditetapkan, yang tujuan tidak tercapai, yang berarti tidak sesuai, efek samping yang diharapkan, dll.

Mari kita berasumsi sejenak bahwa teknologi pendidikan yang dapat digunakan sudah ada. Mungkinkah masih menggantikan pedagogik praktis? Pertanyaan ini dapat dijawab secara afirmatif hanya jika tugas dan elemen pedagogik praktis seluruhnya bersifat deskriptif, kausal-analitik dan teknologis;

jadijika pedagogik praktis tidak lebih dari pra-ilmiah empiris-teoretis upaya untuk memahami realitas yang harus ditinggalkan segera setelah teori ilmiah dikonfirmasi lebih baik menjadi tersedia. Namun, bukan itu masalahnya. Sebaliknya kami telah menetapkan bahwa pedagogik praktis dikembangkan dengan praktis tujuan dalam pikiran, untuk menjawab pertanyaan "Apa seharusnya yang harus kita lakukan "? Sistem pernyataan teknologi, bagaimanapun, hanya memungkinkan kita untuk menjawab pertanyaan " Apa bisa kita lakukan "? Sistem pernyataan teknologi tidak lebih dari sistem pernyataan teoretis yang dirumuskan dengan cara lain. Isi informasinya" tidak melebihi dasar teoretisnya "dan" biasanya lebih sedikit ". Sistem pernyataan teknologi tidak berisi peraturan dan" tidak ada pernyataan preskriptif apapun ".

Jadi ketika Held mengklaim bahwa ilmu pendidikan dapat "merekomendasikan" dan "menasihati" dan ketika dia berbicara tentang "rekomendasi ilmiah empiris", dan struktur "nasihat ilmiah empiris" secara logis sama dengan struktur penjelasan ilmiah empiris, ini adalah formulasi tidak tepat yang menjanjikan lebih dari yang dapat mereka berikan secara ilmiah. Terbuka terhadap kesalahpahaman serupa adalah klaimnya bahwa "penelitian fakta pedagogis" dapat melayani praktik pendidikan "tidak hanya dengan informasi tentang realitas", "tetapi juga dengan sistem rekomendasi dan peringatan pedagogisnya sendiri (bahkan tanpa nilai). Melalui sanggahan dapat dikatakan bahwa dalam arti kata yang sempit, sistem pernyataan teknologi tidak pernah memberikan apa-apa lebih daripada "informasi tentang realitas". Penambahan yang diperlukan untuk membuat "sistem rekomendasi dan peringatan" adalah penilaian nilai. Ini sudah dapat dilihat dengan mencari arti leksikal dari "merekomendasikan" dan "memperingatkan". "Merekomendasikan" berarti memberi tahu atau menunjukkan kepada orang lain apa yang baik, berguna atau menyenangkan bagi mereka, mendukung sesuatu, menyarankan sesuatu dilakukan. "Untuk memperingatkan orang lain" berarti mengarahkan perhatian mereka pada bahaya, pada keadaan yang tidak menyenangkan atau mengancam; untuk mencoba mencegah mereka melakukan sesuatu dengan membuat mereka sadar akan konsekuensi yang tidak menyenangkan.

Rekomendasi dan peringatan memiliki tempat dalam ilmu pendidikan hanya sebagai benda dari belajar. Mereka adalah pernyataan preskriptif dan dengan demikian termasuk dalam sistem pernyataan preskriptif pedagogik praktis, meskipun mereka harus dirumuskan sebanyak mungkin dalam kaitannya dengan teori empiris ilmu pendidikan. Hal ini tentu saja tidak memungkiri bahwa karena ilmunya yang lebih besar, para ilmuwan pendidikan sebagai pribadi dapat secara khusus memenuhi syarat untuk memberikan nasihat dan peringatan pedagogis. Namun, dalam konteks ini kami berurusan, bukan dengan orang, tetapi dengan sistem pernyataan.

Bahkan jika seseorang mengharapkan ilmu pendidikan untuk memecahkan banyak masalah pendidikan praktis yang ada, peningkatan pengetahuan empiris - tidak peduli seberapa besar - tidak membuat penilaian menjadi berlebihan. Penerapan pengetahuan ilmiah dalam situasi konkret "mengandaikan keputusan tentang menetapkan tujuan dan menggunakan sarana yang tidak dapat diperoleh sendiri dari teknologi; tetapi pernyataan teknologi harus diperhitungkan dalam pembuatannya ". Keputusan ini tidak dapat sepenuhnya diserahkan kepada kebijaksanaan individu pendidik. Untuk memastikan keteraturan dan kontinuitas pendidikan, keputusan tersebut harus dibuat untuk kelompok sosial yang relatif besar dan untuk periode waktu. Itu akan selalu diperlukan untuk menyajikan tugas-tugas pendidikan dan kemungkinan tindakan secara evaluatif dalam situasi tertentu berdasarkan norma-norma kerangka kerja yang sudah ada sebelumnya secara sosial atau diupayakan.

### **PERSYARATAN DASAR PEDAGOGIK PRAKTIS**

Seperti yang ditunjukkan di awal buku ini, setiap upaya untuk mengklasifikasikan sistem pernyataan pedagogis pada akhirnya dapat ditelusuri kembali ke penentuan normatif. Proposal saya untuk membedakan berbagai bidang pendidikan juga sebagian besar didasarkan pada keputusan tertentu tentang apa yang harus diakui sebagai ilmu pendidikan, filsafat pendidikan dan pedagogik

praktis. Fokus pada ketiga kasus cita-cita atau norma dapat membantu kita menilai kompleks pernyataan tertentu. Kami telah mendefinisikan konsep normatif pedagogik praktis dalam bentuk singkat sebagai "teori yang cocok untuk bertindak atau teori pendidikan normatif yang memberikan petunjuk untuk bertindak". Menggunakan bahasa epistemologis kita juga dapat menyebutnya sebagai "kanon praktis", yaitu sistem instruksi yang didasarkan pada sains dan "dogmatik".

Apa artinya ini secara konkret? Bentuk apa yang harus dimiliki pedagogik praktis? Kualitas atau fitur apa dari sistem pernyataan pedagogis praktis yang ada atau dapat dibayangkan yang kami anggap diinginkan? Melalui jawaban saya menyajikan sejumlah proposal minimal berdasarkan pembahasan sebelumnya.

1. Pedagogik praktis harus memberikan informasi empiris yang berguna tentang situasi pendidikan yang ada, serta orientasi normatif untuk tindakan pendidikan. Pengetahuan ini harus sesuai dengan tugas yang diberikan dan tingkat pendidikan orang-orang yang dimaksudkan. Pedagogik praktis harus sedapat mungkin mempertimbangkan hasil-hasil ilmu dan menyampaikannya kepada para pendidik dalam bentuk yang berorientasi pada praksis. Setidaknya, itu tidak boleh berisi pernyataan yang bertentangan dengan pernyataan yang divalidasi secara ilmiah (misalnya, hasil pengamatan, fakta sejarah, hipotesis nomologis, teori).
2. Makna pernyataan pedagogis harus selalu jelas. Di khususnya, tidak boleh ada ketidakpastian tentang apakah suatu pernyataan dimaksudkan sebagai pernyataan empiris, pernyataan analitik, penilaian nilai atau pernyataan normatif. Ini adalah prasyarat yang sangat diperlukan untuk menguji apakah pernyataan itu benar dan / atau valid. Pernyataan empiris harus dirumuskan sedemikian rupa sehingga pada prinsipnya dapat diuji secara empiris (yaitu melalui observasi).
3. Pedagogik praktis harus mematuhi aturan logika. Ini berlaku untuk metodenya yang tidak hanya memperoleh pernyataan deskriptif, tetapi juga pernyataan normatif. Yang paling penting adalah aturan bahwa norma (pernyataan yang seharusnya) tidak boleh diturunkan dari pernyataan

deskriptif, tetapi hanya dari premis di mana setidaknya satu harus menjadi normatival.

4. Prinsip-prinsip nilai fundamental yang menjadi dasar penilaian nilai harus ditetapkan seperti itu atau setidaknya harus dapat dikenali dengan jelas dari konteks tertentu di mana penilaian tersebut muncul. Validitas pertimbangan nilai bergantung pada derivasi yang benar secara logis dari penilaian nilai yang lebih umum dan pada akhirnya dari aksioma nilai yang ada sebelumnya. Hanya setelah kita menerima penilaian dasar yang mendasari kita juga harus menerima penilaian nilai yang diturunkan darinya, sejauh objek atau situasi yang dievaluasi benar-benar memiliki persyaratan yang nilainya telah ditetapkan.
5. Isi norma harus dirumuskan sejelas mungkin. Istilah yang membatasi "mungkin" disertakan, karena kondisi yang diperlukan untuk mewujudkan tujuan pendidikan dalam banyak kasus tidak cukup diketahui dan oleh karena itu sangat sulit untuk merumuskan aturan atau proposal pedagogis. Di selain yang relatif abstrak umum aturan untuk bertindak atau tidak melakukan tindakan, pedagogik praktis harus lebih memperhatikan terspesialisasi norma yang lingkup validitasnya terbatas pada kelompok orang, kelompok umur, situasi, dll. Di sisi lain, formula kosong pseudo-normatif tanpa konten normatif harus dibatasi pada kebutuhan minimum yang sangat diperlukan sehubungan dengan sistem nilai dari kelompok sasaran yang merumuskan pedagogik praktis.
6. Bahasa pedagogik praktis harus mudah dimengerti. Dengan menggunakan bentuk presentasi sebaik mungkin, ahli teori harus membuat karyanya menarik dan dapat diakses oleh pembaca. Itu Penting untuk memperjelas hubungan yang rumit dan menyederhanakan pemikiran yang sulit, tanpa pada saat yang sama mendorong rasa aman palsu yang diakibatkan oleh ketidaktahuan tentang karakter terbatas dari pengetahuan yang tersedia.
7. Karena pedagogik praktis harus, antara lain, juga berfungsi untuk memotivasi tindakan yang sehat secara moral, maka penggunaan pedagogik praktis tidak hanya dibenarkan dan informatif, tetapi juga

bahasa emotif, yaitu bahasa yang menarik emosi orang. Penggunaan bahasa yang emosional seharusnya, bagaimanapun, tidak menggantikan atau menggantikan bahasa deskriptif, tetapi lebih berfungsi untuk mendukung secara emosional penerimaan penilaian nilai dan norma moral yang didirikan secara rasional.

Ketujuh persyaratan minimal untuk kontribusi pada pedagogik praktis ini tentunya tidak lengkap, namun diharapkan cukup sebagai kriteria sementara untuk menilai kualitas literatur pedagogis. Orang tidak boleh lupa bahwa pedagogik praktis menjangkau lebih banyak pendidik dan memengaruhi mereka ke tingkat yang jauh lebih tinggi daripada ilmu pendidikan empiris. Pedagogik praktis adalah sistem pernyataan yang berkaitan dengan pelatihan pendidik. Untuk alasan ini ilmuwan pendidikan tidak boleh meninggalkan bidang ini hanya untuk amatir. Itu mungkin secara moral dan politis lebih penting untuk memberikan pedagogik praktis terbaik (jika juga tidak lengkap) di sini dan saat ini daripada mengabdikan diri pada penelitian khusus jangka panjang dalam ilmu pendidikan. Jika kita tidak ingin pendidik gagal dalam usahanya, maka ahli teori pendidikan harus mengambil tanggung jawab mereka atas kualitas pedagogik praktis sama seriusnya dengan kualitas ilmu pendidikan dan filsafat pendidikan.

## **KESIMPULAN: TENTANG VARIETAS DAN KESATUAN PENGETAHUAN PEDAGOGIS**

Perjuangan untuk persatuan ilmiah sering kali menggoda para pemikir untuk ingin secara artifisial menyatu dan secara deduktif membongkar apa yang menurut sifatnya ada sebagai banyak hal secara berdampingan.

FRIEDRICH HERBART (1806)

Diskusi kita tentang tiga sistem pernyataan ilmu pendidikan, filsafat pendidikan dan pedagogik praktis mengarah pada pengakuan bahwa masalah pendidikan jauh lebih banyak dan rumit daripada yang diungkapkan dalam "pedagogik" tradisional. Hal ini berlaku tidak hanya untuk pemilihan dan pembenaran tujuan pendidikan dan norma-norma lainnya, tetapi juga untuk pengujian sarana untuk tujuan pendidikan baik yang telah diusulkan atau yang masih dirumuskan dan diuji. Sendiri kebutuhan praktis untuk pembagian kerja harus meyakinkan ahli teori pendidikan untuk mengikuti diferensiasi pengetahuan pedagogis yang ditetapkan dalam buku ini. Namun, pada dasarnya, untuk alasan logis dan metodologislah perbedaan antara sains, filsafat, dan aksiologi (atau teori praktis) diperlukan. Bisakah kita berbicara tentang kesatuan pengetahuan pedagogis? Akankah ketiga sistem pernyataan terus ada secara terpisah, atau dapatkah mereka digabungkan lagi menjadi "teori" tingkat tinggi yang lebih komprehensif?

Jika seseorang menganut konsep sains yang diumumkan oleh filsafat analitik, sebuah "teori pedagogis terpadu yang mensintesis sistem pernyataan yang disebutkan di atas tidak dapat dicapai. Cita-cita dari sistem terpadu pengetahuan pedagogis kiranya kembali ke kebutuhan praktis yang timbul dalam pelatihan guru. Di sana seruan itu tepat dibuat untuk sintesis, tetapi "sintesis" ini tidak berarti ringkasan sistematis dari pengetahuan ilmiah yang ada tentang disposisi

psikis yang ditetapkan sebagai tujuan pendidikan dan kondisi yang diperlukan untuk mewujudkannya. Ini berarti teori pendidikan normatif atau praktis berkaitan dengan tindakan pendidikan saat ini dalam kondisi budaya tertentu.

Sejauh sintesis yang dibenarkan secara epistemologis dari pengetahuan aktual dan tuntutan normatif dicari, ini hanya dapat dicapai dalam pedagogik praktis<sup>3</sup> • Pedagogik praktis, bagaimanapun, tidak dapat dikatakan sebagai sistem teoritis terpadu pengetahuan pedagogis, tetapi lebih bisa dilihat sebagai praksis-orie pemilihan pengetahuan teoritis yang ada di satu sisi dan kemungkinan penilaian dan norma di sisi lain. Siapapun yang ingin membangun sistem pedagogik praktis dalam bentuk kritis modernnya akan menggunakan pengetahuan yang diambil dari ilmu dan konsep pendidikan yang berasal dari filsafat pendidikan, tetapi sintesis yang dihasilkan secara tegas terbatas pada situasi sejarah tertentu dan terikat untuk mengandung penilaian dasar. yang ditentukan secara sosio-kultural, dapat berubah dan lebih atau kurang kontroversial. Sintesis penilaian yang berorientasi pada tindakan seperti itu harus memberikan informasi kepada pendidik tentang bidang-bidang tertentu yang menjadi perhatian mereka secara mendalam dan perspektif tentang berbagai keputusan yang diperlukan. Berkenaan dengan teori, pedagogik praktis dengan demikian adalah sesuatu yang kurang, dan dalam kaitannya dengan praktik, sesuatu yang lebih dari teori pendidikan ilmiah yang bersatu.

Sebaliknya, dalam ilmu pendidikan hanya mungkin untuk membangun sintesis pernyataan tentang pendidikan yang terbuka untuk pengujian empiris. Dilihat sebagai sistem pernyataan yang ideal, itu memang akan menjadi "teori terpadu" dari pengetahuan ilmiah yang ada tentang pendidikan. Saat ini kita masih jauh dari sintesis ilmu pendidikan empiris seperti itu. Namun, mengingat spesialisasi yang berkembang dari penelitian pendidikan, saat ini sangat penting untuk membangun teori ilmiah pendidikan yang terpadu. Karena sifatnya yang kompleks, tujuan pendidikan dan pengetahuan yang relevan untuk mencapainya di masa depan juga harus dipelajari dengan menggunakan pendekatan interdisipliner. Namun, karena masing-masing disiplin ilmu ini, misalnya psikologi, psikiatri, sosiologi, etnologi, dll., Memiliki sistemnya sendiri dan bahkan sejumlah sistem

yang bersaing, tidak cukup hanya membuat ringkasan ensiklopedia hasil penelitian terkait untuk pendidikan. Sebaliknya, tugas kreatif yang ada di hadapan kita adalah membangun dari banyak sub-teori yang dipahami secara terpisah satu sistem teoritis tunggal.

Karena tidak mungkin lagi untuk memerintahkan pandangan keseluruhan dari hasil penelitian khusus, dan karena penilaian ahli tentang hal tersebut hasil tergantung pada keakraban dengan pengetahuan yang menjadi semakin kompleks baik dalam konten dan metodologi, bahaya dilettantisme dalam membangun sistem seperti itu besar. Para generalis yang mencoba membuat sintesis semacam itu lebih sering dihadapkan pada kritik daripada spesialis yang hanya menangani masalah-masalah yang terbatas yang mereka pahami secara mendetail. Namun, demi banyak orang yang mengharapkan ilmu pendidikan dapat membantu memecahkan masalah pendidikan, tidak ada yang lebih mendesak saat ini selain keberanian untuk membuat sintesis semacam itu. Persyaratan metodis yang lebih ketat yang saya ajukan dalam buku ini dapat bertindak sebagai pemeriksaan yang berguna atas pernyataan tentang ilmu pendidikan. Meskipun demikian, akan menjadi kesalahpahaman yang serius jika ahli teori pendidikan mengambil alih tanggung jawab mereka sendiri untuk mengorbankan pendekatan keseluruhan dan minat pada masalah penting pendidikan untuk keamanan dan ketepatan yang paling banyak dapat dicapai di beberapa sub-bidang. Ketakutan membuat kesalahan mengarah pada kemandulan kreatif. Ini akan lebih melayani penyebab pendidikan jika kita memperhitungkan dari awal dengan kemungkinan kesalahan dan memandang setiap proposal sistematis sebagai sistem hipotesis yang kurang lebih tidak pasti, tidak lengkap, dan hanya mewakili satu kemungkinan di antara yang lain. Sintesis yang kurang dogmatis dari ilmu pendidikan dirumuskan, semakin mereka layak menerima toleransi (bersama dengan kritik yang diperlukan) yang datang dengan pengetahuan tentang kesulitan inheren dari masalah tersebut.

Jika berdasarkan asumsi metodologis kita tidak ada kemungkinan "teori pedagogis terpadu" yang secara bersamaan bersifat ilmiah dan praktis, itu tidak berarti bahwa kita harus menolak sintesis pengetahuan pedagogis. Sebaliknya,

sintesis empiris dalam ilmu pendidikan dan sintesis penilaian yang berorientasi pada tindakan dalam pedagogik praktis adalah mungkin dan sangat dibutuhkan. Siapa pun yang tidak puas dengan sintesis semacam itu harus mempertimbangkan fakta bahwa segala sesuatu yang dapat diketahui tentang pendidikan dapat diperlakukan setidaknya di suatu tempat dalam kerangka ilmu pendidikan. Sejauh tidak ada tujuan lain selain perolehan pengetahuan ilmiah yang dikejar, tidak akan ada yang diperoleh dari memperluas cakupannya. Di sisi lain, apa pun yang tampak berguna bagi pendidik dalam membuat keputusan sehari-hari dapat dimasukkan ke dalam sistem pedagogik praktis. Ini akan bertentangan dengan tujuan praktis dari sistem ini jika kita memasukkan ke dalamnya seluruh rangkaian pengetahuan pendidikan ilmiah, karena hanya sebagian kecil dari pengetahuan ini yang berguna untuk tindakan pendidikan dalam situasi profesional tertentu. Dengan demikian, tidak ada alasan ilmiah maupun praktis yang masuk akal untuk mencari bentuk-bentuk integrasi teoritis yang lebih tinggi daripada yang sudah ada di masing-masing bidang ilmu pendidikan dan pedagogik praktis.

Dalam membangun kedua jenis sistem pernyataan, kita dalam banyak hal bergantung pada studi filosofis. Sistem ilmu pendidikan yang memuaskan hanya dapat tercipta jika kita memperhatikan epistemologi dan filsafat ilmu. Sebuah sistem pedagogik praktis yang mapan memiliki prasyarat analisis dan keputusan aksiologi dan, di atas segalanya, filsafat moral. Ini karena penting untuk membuat pilihan antara tujuan dan sarana yang berbeda; standar (kriteria) diperlukan untuk ini. Pedagogik praktis adalah sintesis dari pengetahuan pilihan yang diambil dari ilmu pendidikan, interpretasi pandangan dunia dan pernyataan moral yang berfungsi sebagai dasar teoritis untuk keputusan pendidikan rasional.

Persoalan kesatuan pengetahuan pedagogis terkait dengan berbagai persoalan dan tidak semata-mata pada kemungkinan teori pedagogis yang bersatu. Sampai sekarang kita hanya mempertimbangkan satu pengertian dari ungkapan "pengetahuan pedagogis": pernyataan yang lebih atau kurang baik menegaskan pernyataan yang dirangkum dalam sistem pernyataan atau "teori". Karena buku ini membahas sistem pernyataan pedagogis, pengertian ini dari istilah "pengetahuan

pedagogis" telah berdiri di latar depan. Namun, dalam pengertian lain yang lebih tradisional ungkapan "pengetahuan pedagogis" mengacu pada kualitas pribadi: apa yang telah dipelajari seseorang dan sekarang tahu tentang pendidikan. Jika masalah persatuan pengetahuan pedagogis dipertimbangkan dalam hal ini, ini mengacu pada kombinasi dalam kepribadian pendidik (atau ahli teori pendidikan) pengetahuan pedagogis tentang tujuan, sarana dan situasi, keyakinan moral dan kemampuan untuk mengevaluasi secara memadai Konsep kesatuan pedagogis Pengetahuan dengan demikian dapat merujuk pada keadaan yang sebenarnya ada pada orang tertentu (makna deskriptif) atau cita-cita yang harus diwujudkan (makna normatif).

Konteks gagasan persatuan ini berarti ideal bagi para pendidik: ini adalah keadaan kepribadian yang harus mereka capai. Artinya pendidik mampu mengatur dan menafsirkan segala sesuatu yang diketahuinya tentang manusia dan pendidikannya berkenaan dengan kegiatan pendidikan dalam situasi konkret. Kesatuan subjektif ini, yang disadari oleh setiap pendidik secara individual, juga dapat digambarkan sebagai cita-cita budaya pedagogis (Jerman: "pädagogische Bildung"); yang lain menyebut struktur ideal dari disposisi psikis ini sebagai kebijaksanaan pedagogis.

Bagaimanapun, di sini kita tidak berurusan dengan keseluruhan pengetahuan pedagogis, melainkan dengan kemampuan praktis untuk membuat penilaian pendidikan menggunakan informasi yang secara langsung berkaitan dengan situasi dan tindakan tertentu. Jenis kemampuan ini didasarkan pada pengetahuan tentang tujuan, pendidikan, dan sarana yang mungkin paling sesuai untuk situasi pendidikan tertentu. Pengetahuan semacam itu tidak pernah pasti, tetapi selalu tidak pasti dan terbuka untuk perbaikan. Ini membantu memberikan kejelasan tentang alternatif potensial yang terbuka bagi pendidik tetapi jarang cukup untuk sepenuhnya membenarkan tindakan tertentu. Dalam beberapa dekade terakhir tanpa diragukan lagi telah ada pertumbuhan pengetahuan yang luar biasa dalam ilmu sosial. Namun, situasi pendidik tidak banyak berubah.

Di masa lalu seperti sekarang ini adalah tepat untuk memasukkan dalam budaya pedagogis tidak hanya apa yang kita ketahui tentang pendidikan, tetapi

juga pengakuan akan batas-batas pengetahuan pendidikan kita. Pendidik harus selalu bertindak, meskipun masih banyak yang tidak pasti. Tidak ada yang dapat membebaskan mereka dari tanggung jawab atas keputusan mereka, tetapi peningkatan pengetahuan dalam ilmu pendidikan, filosofi pendidikan dan pedagogik praktis dapat berkontribusi untuk membantu mereka membuat keputusan ini seasonal dan bertanggung jawab mungkin.