



RELASI KUASA PENGETAHUAN DALAM PENDIDIKAN JASMANI

Sebuah Telaah Arkeo-Geneologi Michel Foucault

Buku ini beranjak dari karya awalnya yakni, "Relasi Kuasa Pengetahuan dalam Pendidikan Jasmani (Sebuah Telaah Arkeo-Geneologi Michel Foucault). Bagi para praktisi dan akademisi Pendidikan Jasmani Indonesia, bukan hal yang sulit ditemukan untuk mengais jejak betapa Pendidikan Jasmani Indonesia sampai saat ini seolah belum mendapatkan posisi yang sepadan dengan keilmuan yang lain dalam sistem pendidikan. Berangkat dari kegelisahan yang sama, penulis mencoba mengurai dalam karya ini dengan meminjam pisau analisis dari Michel Foucault guna menjelaskan secara konseptual fenomena keilmuan Pendidikan Jasmani yang menggejala. Diharapkan, hal ini akan menjadi ruang perenungan dan kesadaran baru yang dapat dijadikan pijakan dalam upaya terus memperbaiki pendidikan jasmani baik secara konsep maupun praktik.



UNY Press
Jl. Gejayan, Gg. Alamanda, Komplek Fakultas Teknik UNY
Kampus UNY Karangmalang Yogyakarta 55281
Telp: 0274 - 589346
E-Mail: unypress.yogyakarta@gmail.com

Anggota Ikatan Penerbit Indonesia (IKAPI)
Anggota Asosiasi Penerbit Perguruan Tinggi Indonesia (APPTI)

Dr. M.Hamid Anwar, M.Phil

RELASI KUASA PENGETAHUAN DALAM PENDIDIKAN JASMANI
Sebuah Telaah Arkeo-Geneologi Michel Foucault

UNY Press

Dr. M.Hamid Anwar, M.Phil



RELASI KUASA PENGETAHUAN dalam PENDIDIKAN JASMANI

Sebuah Telaah Arkeo-Geneologi Michel Foucault

Relasi Kuasa Pengetahuan
dalam

**PENDIDIKAN
JASMANI**

Sebuah Telaah Arkeo-Genealogi Michel Foucault

Dr. M. Hamid Anwar, M.Phil



Relasi Kuasa Pengetahuan dalam Pendidikan Jasmani

Sebuah Telaah Arkeo-Genealogi Michel Foucault

© M. Hamid Anwar

Cetakan I, Maret 2020

Penulis : Dr. M. Hamid Anwar, M.Phil
Penyunting Bahasa : Shendy Amalia
Tata Letak : Arief Mizuary
Cover : Ngadimin

Diterbitkan dan dicetak oleh:

UNY Press

Jl. Gejayan, Gg. Alamanda, Komplek Fakultas Teknik UNY
Kampus UNY Karangmalang Yogyakarta 55281

Telp : 0274-589346

Mail : unypenerbitan@uny.ac.id

Anggota Ikatan Penerbit Indonesia (IKAPI)

Anggota Asosiasi Penerbit Perguruan Tinggi Indonesia (APPTI)

ISBN : 978-602-498-142-6

Hak Cipta dilindungi Undang-undang

DAFTAR ISI

DAFTAR ISI	iii
PRAKATA	v
BAB I PENDAHULUAN	1
A. Problematika Umum Pendidikan Jasmani Indonesia	1
B. Hakikat Tubuh dalam Pendidikan dan Pendidikan Jasmani	7
C. Arkeo Genealogi: Sebuah Pisau Analisis	13
BAB II ARKEO – GENEALOGI MICHEL FOUCAULT.....	19
A. Biografi Singkat Michel Foucault	19
B. Metode Arkeo-Genealogi Michel Foucault	20
1. Arkeologi	21
2. Genealogi.....	38
3. Relasi Kuasa dan Pengetahuan	43
BAB III PENDIDIKAN JASMANI; SEJARAH DAN HAKIKAT	45
A. Definisi Sejarah	46
B. Sejarah Pendidikan di Indonesia	50
a. Pendidikan Masa Kerajaan Hindu-Buddha	51
b. Pendidikan Masa Kerajaan Islam	56
c. Pendidikan Masa Kolonial dan Kemerdekaan	58
d. Pendidikan Masa Orde Lama.....	63
e. Pendidikan Masa Orde Baru	65
f. Pendidikan Masa Orde Reformasi.....	67
C. Pendidikan Jasmani.....	68
1. Hakekat Pendidikan Jasmani.....	68
2. Kurikulum Pendidikan Jasmani.....	70
3. Sejarah Perkembangan Institusi Keilmuan Pendidikan Jasmani.....	75

BAB IV RELASI KUASA-PENGETAHUAN DALAM PENDIDIKAN JASMANI DI INDONESIA.....	81
A. Periode Awal: Masa Kemerdekaan	81
1. Asal Usul Wacana Pendidikan Jasmani di Indonesia.....	81
2. Manusia Sebagai Kesatuan Tubuh dan Jiwa	84
3. Dari Kolonialisme Menuju Kebudayaan Nasional Indonesia.....	87
4. Feminisme dalam Pendidikan Jasmani	90
B. Periode Orde Lama dan Orde Baru	92
1. Wacana Pendidikan Jasmani	92
2. Manusia Sebagai Makhluk Mono-Pluralis.....	96
3. Paradigma Keilmuan: Fungsionalisme Parsonian dan Pragmatisme Amerika	97
C. Periode Orde Reformasi sampai Masa Kini.....	99
1. Wacana Pendidikan Jasmani: Kebijakan dan Kurikulum Pendidikan.....	99
2. Konsep Manusia <i>a la</i> Materialisme dan Positivisme	104
3. Spirit Kapitalisme dalam pendidikan	107
BAB V IMPLIKASI RELASI KUASA-PENGETAHUAN DALAM PENDIDIKAN JASMANI DI INDONESIA.....	111
A. Ke(kuasa)an dan Pendidikan Jasmani	111
1. Orientalisme dalam Pendidikan Jasmani.....	112
2. Fungsionalisme dalam Pendidikan Jasmani	115
3. Pragmatisme dalam Pendidikan Jasmani	118
4. Positivisme dalam Pendidikan Jasmani	121
5. Gender-Feminisme dalam Pendidikan Jasmani	125
6. Kapitalisme-liberalisme dalam Pendidikan Jasmani.....	132
B. Peran Negara dalam Pembangunan Pendidikan Jasmani....	144
DAFTAR PUSTAKA.....	151
BIODATA PENULIS.....	159

PRAKATA

Puji dan syukur penulis panjatkan ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa, pada akhirnya diberikan keberanian untuk menerbitkan buku ini. Keberanian merupakan faktor utama yang penulis syukuri, mengingat secara produk—sebenarnya teks yang termuat dalam buku ini merupakan karya lama yang dipertahankan penulis dalam uji promosi Doktor tahun 2015. Setelah sekian lama menimbang dan mencermati karya yang belum tuntas ini, rasanya akan sangat sayang seandainya hanya disimpan di loker pribadi ataupun rak perpustakaan. Biarlah ketidaktuntasan dalam karya ini menjadi pemicu diskusi-diskusi keilmuan dalam pendidikan jasmani terkhusus dalam kerangka keilmuan filsafat yang notabene masih cukup jarang dalam konteks ke Indonesiaan.

Judul buku yang dipilih penulis tidak beranjak dari karya awalnya yakni, “Relasi Kuasa Pengetahuan dalam Pendidikan Jasmani (*Sebuah Telaah Arkeo-Genealogi Michel Foucault*). Bagi para praktisi dan akademisi Pendidikan Jasmani Indonesia, bukan hal yang sulit ditemukan untuk mengais jejak betapa Pendidikan Jasmani Indonesia sampai saat ini seolah belum mendapatkan posisi yang sepadan dengan keilmuan yang lain dalam sistem pendidikan. Berangkat dari kegelisahan yang sama, penulis mencoba mengurai dalam karya ini dengan meminjam pisau analisis dari Michel Foucault guna menjelaskan secara konseptual fenomena keilmuan Pendidikan Jasmani yang menggejala. Diharapkan, hal ini akan menjadi ruang perenungan dan kesadaran baru yang dapat dijadikan pijakan dalam upaya terus memperbaiki pendidikan jasmani baik secara konsep maupun praktik.

Disadari sepenuhnya oleh penulis, bahwa banyak sekali konsep yang barangkali akan menimbulkan perdebatan yang terkandung dalam buku ini. Namun, paling tidak—penulis dalam hal ini mempunyai niat untuk turut sumbangsih menyemarakkan wacana pendidikan jasmani dari sisi yang selama ini belum banyak dilakukan. Akhirnya, dengan penuh kerendahan hati—penulis membuka diri untuk setiap kritik, saran, dan masukan yang dapat menjadi dasar perbaikan bagi karya-karya mendatang khususnya dan bagi peningkatan kualitas pendidikan jasmani pada umumnya.

BAB I

PENDAHULUAN

A. PROBLEMATIKA UMUM PENDIDIKAN JASMANI INDONESIA

Apa itu pendidikan? Sebagian orang menjawab dengan lugas, pendidikan adalah sebuah rekayasa sejarah (Mulkhan, 1993: 64). Cakrawala tersebut didasarkan atas pemahaman bahwa aktivitas mendidik merupakan usaha manusia yang dilakukan secara sadar dan rasional guna pencapaian cita-cita kemanusiaan. Aktivitas tersebut bersifat progresif, berkelanjutan, dan merupakan proyek antar generasi. Melalui pendidikan manusia merumuskan *blue print* masa depannya. Pendidikan dimengerti sebagai alat pengalihan kebudayaan dari satu generasi ke generasi yang lain dalam pengembangan manusia (*human development*).

Sebagai sebuah medium bagi tercapainya cita-cita humanitas, pendidikan memuat nilai-nilai luhur yang mencerminkan hakikat manusia sebagai makhluk yang sadar, berpikir, mengetahui, dan bebas. Terkait dengan fungsi pendidikan bagi manusia tersebut, Friedrich Froebel mengatakan:

“The purpose of education is to encourage and guide man as a conscious, thinking and perceiving being in such a way that he becomes a pure and perfect representation of that divine inner law through his own personal choice; education must show him the ways and meanings of attaining that goal (Froebel, 1987: 2).”

Jadi, titik pusat masalah pendidikan itu adalah manusia itu sendiri. Oleh sebab itu nalar pendidikan menempatkan manusia sebagai subjek pada seluruh orientasi pengembangannya. Sebagaimana masalah

‘manusia’ dan ‘kemanusiaan’, pendidikan juga memiliki masalah yang rumit. Beragam teori lahir mencoba meletakkan pendidikan dalam pelbagai cakrawala dan pendekatan yang mempunyai konsekuensi bermacam-macam. Saat dikaji lebih jauh, sejarah menunjukkan bahwa gagasan-gagasan tentang masalah pendidikan ternyata didasarkan pada pandangan filsafati seperti; idealisme, realisme, perenialisme, pragmatisme, dan lain sebagainya. Setiap cakrawala filsafati tersebut memberikan solusi dan alternatif terhadap masalah pendidikan tertentu. Kendati demikian, pemecahan yang diajukan tidak berarti selalu benar atau selalu salah. Fenomena itu memberikan pencerahan bagi manusia bahwa setiap cakrawala teoretis maupun filsafati merupakan suatu petunjuk dan mempunyai ukuran tertentu untuk diejawantahkan dalam pendidikan yang sedang berlangsung (Rosen, 1998: 13).

Pada belantara problem-problem pendidikan yang kompleks dan sangat luas, ‘pendidikan jasmani’ merupakan salah satu segmen masalah yang krusial—setidaknya dalam konteks ke-Indonesia-an. Asumsi ini dilatarbelakangi oleh fakta bahwa penelitian maupun kajian dalam bidang pendidikan jasmani masih terpusat pada dimensi teknis belaka. Fakta menunjukkan pendidikan jasmani—sebagaimana pendidikan pada umumnya—bukan semata-mata aktivitas pengajaran (*transfer of knowledge*) di sekolah dan perguruan tinggi, tetapi lebih dari itu, pendidikan jasmani mempunyai korelasi dengan ruang sosial yang lebih luas dan majemuk. Oleh karena itu tidak berlebihan jika Azzarito dan Ennis (2003: 179) dalam teori pendidikan konstruktivis sosialnya menilai kelas sebagai komunitas siswa. Bagi keduanya, pembelajaran berlangsung melalui interaksi sebaya, kepemilikan siswa terhadap kurikulum dan pengalaman kependidikan yang otentik. Fenomena di atas, membawa pada sebuah masalah baru yakni kegamangan atas status identitas pendidikan jasmani. Pada konteks ini identitas —dipahami untuk merujuk pada identitas diri (*self identity*)—merupakan suatu kerangka referensi bagaimana posisi individu dan memahami dirinya mengikuti suatu tradisi sosiologi daripada psikologi (O’ Conor dan Macdonald, 2002:41).

Kenyataan tersebut diperparah oleh kondisi tragis yang melingkupi pendidikan jasmani di Indonesia yang terkadang terlambat untuk disadari atau diabaikan bahkan oleh para praktisi pendidikan sekalipun.

Pada strata keilmuan yang berkembang saat ini, pendidikan jasmani diletakkan pada posisi yang paling rendah—kalau tidak mau dilukiskan dengan kalimat “tidak dianggap penting”. Berdasar data Balitbang yang diperoleh menunjukkan, bahwa pendidikan jasmani pernah dihilangkan sementara dari struktur mata pelajaran di satuan pendidikan kelas 3 sekolah menengah pertama maupun sekolah menengah atas. Alasan yang dimunculkan adalah untuk memberikan konsentrasi yang lebih pada siswa dalam menghadapi ujian nasional (UN). Kondisi ini mempertegas spektrum timpang dari para *stakeholder* dalam dunia pendidikan atas eksistensi mata pelajaran pendidikan jasmani dilihat dari produk-produk kebijakan yang diciptakan.

Tak jarang situasi itu semakin berat lantaran beragam kisruh di berbagai lembaga penyelenggara olahraga nasional (Grace dan Akbar, 2011:1), yang mencerminkan pertarungan berbagai rezim ‘kebenaran’ dalam lembaga olahraga dan politik dengan beragam ‘wacana’ yang diproduksi. Meski secara konseptual olahraga dan pendidikan jasmani merupakan hal yang berbeda, namun stigma yang melekat pada ruang olahraga tak bisa dihindari mempengaruhi cara pandang orang terhadap pendidikan jasmani. Dengan kata lain, seringkali olahraga dan pendidikan jasmani cenderung diidentikkan. Berbagai bentuk kegagalan sistem keolahragaan yang disandarkan pada wilayah pencapaian prestasi di berbagai kancah internasional, serta berbagai macam kekisruhan dan potret kebrutalan yang terjadi di berbagai *event* olahraga semakin turut menyudutkan psosisi pendidikan jasmani. Kenyataan tersebut semakin menjadi ketika dalam tahap realitasnya pendidikan jasmani seolah gamang menjawab apa fungsi dan tujuan pendidikan jasmani dalam struktur pendidikan di Indonesia. Keterjebakan pendidikan jasmani dalam ranah praktik fisik menyingkirkannya dari khasanah keilmuan yang dianggap perlu dan berguna dikembangkan di sekolah. Pendidikan jasmani hadir dimaknai sebagai ruang bermain dan latihan fisik belaka tanpa refleksi keilmuan yang harus dipertimbangkan.

Potret buram pendidikan jasmani di Indonesia tersebut merupakan sinyal kesadaran kritis masih jauh dari masyarakat, terlebih terhadap masalah pendidikan jasmani (tubuh). Padahal di tradisi belahan dunia lain, pendidikan dan tubuh telah menjadi kajian intensif para pemikir lebih dari dua milenium yang lampau dan sampai saat ini masih

merupakan salah satu *'trending topic'* ilmu-ilmu sosial dan humaniora (Rist, 1996: 118; Louglin, 2006:1). Pendidikan jasmani dianggap sangat penting bagi program pendidikan secara keseluruhan yang memberikan kontribusi melalui aktivitas jasmani bagi perkembangan keseluruhan dari seluruh anak-anak didik yang meliputi psiko-motorik, kognitif dan afektif. Pendidikan jasmani ditujukan memberdayakan membiasakan kegiatan fisik sebagai dasar hidup sehat, produktif dan hidup yang memuaskan. Arti penting pendidikan jasmani tersebut bagi kehidupan manusia menyemangati lembaga-lembaga pendidikan melakukan kajian lebih dalam mengenai pendidikan jasmani dan aktivitas fisik, misalnya di Canada *University of Manitoba* melakukan berbagai riset seperti *physical activity in Manitoba: the good, the bad, the urgency*.

Kembali pada konteks ke-Indonesia-an, ada sebuah indikasi karut-marut problem pendidikan di Indonesia karena adanya mata rantai yang terputus dalam pembacaan terhadapnya. Beragam produk wacana pendidikan telah diterima sebagai kebenaran begitu saja (*given*) dan 'a historis', tanpa kesadaran bahwa 'kebenaran' merupakan wujud nyata dari relasi kepentingan dan kuasa. Misalnya, credo positivisme dengan pelbagai slogan 'objektivitas', 'netralitas', dan 'bebas nilai' diamini tanpa pembacaan kritis. Akhirnya, pendidikan jasmani jatuh pada ruang lingkup taktis, teknis, dan biologis semata. Padahal 'kebenaran', sebagaimana yang dipahami Foucault merupakan produk beragam 'rezim diskursif' yang ada dalam masyarakat. Perihal ini Foucault mengatakan:

"I believe, is that truth isn't outside power or lacking in power: contrary to a myth whose history and functions would repay further study, truth isn't the reward of free spirits, the child of protracted solitude, nor the privilege of those who have succeeded in liberating themselves. Truth is a thing of this world: it is produced only by virtue of multiple forms of constraint. And it induces regular effects of power. Each society has its regime of truth, its "general politics" of truth—that is, the types of discourse it accepts and makes function as true; the mechanisms and instances that enable one to distinguish true and false statements; the means by which each is sanctioned; the techniques and procedures accorded value in the acquisition of truth; the status of those who are charged with saying what counts as true (Foucault, 2006: 168)."

Jadi, menurut Foucault ‘kebenaran’ merupakan produk relasi pengetahuan dan kuasa melalui medium ‘wacana’ yang hadir di sejarah manusia. Foucault tidak percaya bahwa ekonomi sebagai satu-satunya dasar sejarah—sebagaimana maklumat Marx. Justru, ‘wacana’-lah yang merupakan sumber dari sejarah (Fillingham, 2005: 100). Oleh sebab itu, Foucault berusaha menggeser poros perhatian filsafat; aktivitas filsafati tidak lagi mencari hakikat kebenaran, atau pun mencari relasi kebenaran dengan benda dan sesuatu, melainkan mengungkap bagaimana wacana (misalnya kegilaan, seks, tubuh, pendidikan, dst.) dibentuk dan tampil sebagai kebenaran. Berfilsafat dimengerti sebagai *menguraikan* sejarah ide bukan untuk menegaskan akan kebenarannya, tetapi bertujuan menyingkap asal usul dan silsilah beragam ‘*episteme*’ yakni kumpulan kaidah yang melandasi dan mengatur produksi wacana pada suatu masa tertentu, melalui penelusuran berbagai kondisi produksi wacana. Dalam hal ini Foucault mengatakan:

The episteme [...] it is the totality of relations that can be discovered, for a given period, between the sciences when one analyses them at the level of discursive regularities (Foucault, 2004: 148).

“My aim is to uncover the principles and consequences of an autochthonous transformation that is taking place in the field of historical knowledge. It may well be that this transformation, the problems that it raises, the tools that it uses, the concepts that emerge from it, and the results that it obtains are not entirely foreign to what is called structural analysis. But this kind of analysis is not specifically used; —my aim is most decidedly not to use the categories of cultural totalities (whether world-views, ideal types, the particular spirit of an age) in order to impose on history, despite itself, the forms of structural analysis. The series described, the limits fixed, the comparisons and correlations made are based not on the old philosophies of history, but are intended to question teleologien and totalizations; (Foucault, 2004: 13).”

Metode yang digunakan Foucault disebutnya ‘arkeologi’ dan ‘genealogi’. Arkeologi bertujuan menyingkap pelbagai sistem dan model pemikiran dalam sejarah, serta menelaah asal-usul dan silsilah perkembangannya yang disebut Foucault sebagai genealogi. Singkatnya,

bagi Foucault, sejarah adalah sebuah suksesi dari tatanan-tatanan pengetahuan dan kekuasaan berbeda yang secara radikal mendefinisikan apa yang dianggap benar. Adapun sumber ‘kebenaran’ dan pengetahuan adalah bahasa, wacana, dan ‘*episteme*’ yang dipraktikkan dan diproduksi oleh beragam aparatus dan rezim dalam masyarakat. Jadi, segala hal atau peristiwa apapun dalam sejarah kemanusiaan tidak ada yang luput dari pengaruh relasi pengetahuan dan kuasa, tak terkecuali pendidikan dan tubuh.

Menurut Foucault, sejak dahulu kala tubuh telah menjadi objek dan target dari kekuasaan; tubuh telah dimanipulasi, dibentuk, dan dilatih; tubuh juga dipaksa patuh dan dikendalikan agar menjadi terampil dan meningkatkan kekuatannya (Foucault: 1982: 136). Tubuh telah menjadi jinak (*docile*), sehingga mudah digunakan, diubah bentuknya, atau ditingkatkan. Terlebih pada kesembilan-belas tubuh telah menjadi objek investasi angkuh dan menekan dalam setiap masyarakat. Tubuh telah berada dalam cengkeraman kekuasaan yang sangat ketat, pada dirinya dikenakan beragam pembatasan, larangan atau kewajiban.

Pada era modern, strategi kuasa terhadap tubuh mengalami pergeseran dalam skala, objek, dan pengandaianya. ‘Pendisiplinan’ merupakan sebuah istilah yang tercipta sebagai strategi kuasa terhadap tubuh yang bersifat halus (Foucault, 1982: 137). Wacana pendisiplinan memuat asas spasialisasi yakni bahwa satu tempat untuk setiap orang dan setiap orang pada tempatnya, tempat seseorang menentukan siapa dan apa dia, misalnya rumah sakit dan sekolah; pengawasan kegiatan secara sangat teliti; latihan berulang-ulang; hirarkhi yang terperinci; dan putusan yang menormalkan. Gagasan pendisiplinan tubuh ini menemukan bentuk sempurnanya dalam ‘panopticon’ sebagai gagasan dalam arsitektur *a la* Jeremy Bentham, yakni Idea yang menggambarkan bahwa tiap individu diasingkan dalam sebuah ruang kecil; di tempat itu setiap orang dapat diamati setiap saat oleh satu orang di menara pusat. Seputar tembok pagar bangunan itu diberi penerangan, sehingga setiap orang dapat dilihat dengan jelas oleh pengamat pusat, tetapi setiap penghuni tidak akan melihat dengan baik pengamat dan penghuni lain. Model arsitektur ‘panopticon’ ini diharapkan oleh Bentham mampu diterapkan pada pabrik, sekolah, rumah sakit, dan rumah sakit jiwa (Fillingham, 2005: 120-126).

Uraian di atas mendeskripsikan problem pendidikan khususnya pendidikan jasmani di Indonesia dan betapa tatanan sosial di Eropa dibangun oleh relasi kuasa melalui produksi beragam wacana—setidaknya dalam analisis arkeo-geneologis Michel Foucault. Bertolak dari fenomena di atas, penelitian ini ingin meminjam pendekatan arkeologi dan genealogi Michel Foucault dalam membedah relasi kuasa yang membangun beragam wacana pendidikan, tubuh, dan pendidikan jasmani di Indonesia. Lebih lanjut melihat implikasi relasi kuasa tersebut dalam konteks kekinian. “Kekinian” pada titik ini berarti “keadaan saat ini” atau “sekarang” (Sugono dkk., 2008:701).

B. HAKIKAT TUBUH DALAM PENDIDIKAN DAN PENDIDIKAN JASMANI

Berbicara tentang pendidikan jasmani tidak bisa dilepaskan dari hakikat pendidikan itu sendiri. Telaah terhadap pendidikan merupakan studi terhadap kesadaran manusia dan kebudayaannya. Imam Barnadib dalam *Filsafat Pendidikan* menjelaskan bahwa pendidikan merupakan unsur pengalihan kebudayaan (*cultural transformation*) dari satu generasi ke generasi selanjutnya. Kebudayaan itu sendiri merupakan hasil budi manusia, oleh sebab itu bersifat dinamis dan kreatif berbanding lurus dengan perkembangan manusia (*human development*) itu sendiri (Barnadib, 2002: 1). Hal senada diungkapkan oleh Burton R. Clark dalam *Education: The Study of Educational System*. Clark menggambarkan fungsi pendidikan sebagai pengemban dan pencipta sumber-sumber budaya tertentu masyarakat. Tugas dasar dari pendidikan ialah pendewasaan manusia sebagai makhluk berbudaya. Clark Mengatakan:

“*Education’s Broadest function has been to act as caretaker and dispenser of certain cultural resources of society. The raising of the culturally unformed—the child and the immigrant—to the state of capable adult is the activity on which the formal institution of education was founded (Clark, 1977: 512).*”

Budaya merupakan sistem nilai, makna dan simbol yang dialami bersama oleh masyarakat dalam *‘locus’* dan *‘tempus’* tertentu. Menurut Anthony Laker dalam *‘Sport in culture’*, olahraga (*sport*) ataupun pendidikan jasmani menempati titik sentral dan berkembang menjadi sebuah lembaga budaya. Fakta ini berlaku di seantero belahan dunia,

bahwa olahraga dan beragam variannya seperti pendidikan jasmani merupakan bagian penting dari kehidupan sehari-hari manusia (Laker, 2003: 29). Pada kesempatan yang berbeda, yakni dalam tulisannya yang berjudul *'Culture, Education, and Sport'* Laker dengan tegas mengatakan bahwa budaya, pendidikan, dan olahraga itu mempunyai relasi yang begitu kuat. Pada konteks ini Laker mengatakan:

Culture, education and sport have strong links with each other. The relationships between them demonstrate the importance of sport in education and culture. Each of these concepts have commonly-held definitions that enable discourse and debate on an academic level, but also contribute greatly to the social interactions of everyday life (Laker, 2002: 12).

Fenomena di atas merupakan bentuk penegasan bahwa pendidikan jasmani merupakan suatu kegiatan yang melekat pada budaya dan sejarah manusia. Karenanya, Steve Estes dalam karyanya yang bertajuk *'Physical Education and Educational Sport'* berasumsi bahwa pendidikan jasmani itu setua pendidikan itu sendiri. Praduga bahwa pendidikan jasmani merupakan pendidikan paling purba bisa diterima didasarkan argumentasi bahwa pendidikan itu memfasilitasi kelangsungan hidup klan manusia, baik keluarga ataupun kelompok yang lebih besar. Estes mengatakan:

"Physical education is as old as education. Indeed, it is arguable that the first education attempted was physical education, and the justification for any education, whatever its form, was to facilitate the survival of the clan, be it family or extended" (Ernest, 2003: 29).

Kendati demikian, jawaban itu kurang memadai saat pendidikan bergeser lebih dari sekedar 'bertahan hidup'. Perlu disajikan alasan yang lebih tepat dengan mempertanyakan 'apa yang harus dipelajari' dan 'kapan itu dipraktikkan', sehingga asumsi itu dapat diterima sebagai kebenaran. Pada dasarnya pertanyaan-pertanyaan pendidikan atau 'pedagogi', jika ditelusuri akan sampai pada pertanyaan filsafati "siapakah aku?". Louis Leahy dalam *'Manusia, Sebuah Misteri, Sintesa Filosofis tentang Makhluk Paradoksal,'* mengungkapkan bahwa pertanyaan tentang hakikat diri manusia itu telah dimulai semenjak dua milenium

yang lampau, saat Socrates dalam *Nubuat Delpinya* berkata: “Kenalilah dirimu sendiri” (*Gnothi Se Authon*) (Leahy, 1989: 2).

Upaya menjawab hakikat identitas manusia telah banyak dilakukan. Bowie, dalam ‘*Twenty Questions: An Introduction to Philosophy*,’ memaparkan bahwa identitas personal merupakan inti persoalan yang ingin dijawab oleh para filsuf terkait dengan hakikat manusia. Ada tiga kategori pandangan filsuf tentang identitas personal manusia, *pertama*, filsuf yang menjelaskan identitas personal sebagai hal yang bersifat mental. Identitas manusia sepanjang waktu ditentukan oleh fungsi pemikiran, keyakinan, dan perasaan—sering disebut sebagai “kepribadian” dan “karakter”. *Kedua*, ialah filsuf yang berpendapat bahwa identitas personal terkait erat dengan kesinambungan jasmaniah (tubuh) manusia. Meskipun badan yang dimiliki seseorang sekarang lebih besar daripada saat anda berumur dua tahun, kesinambungan “ruang-temporal”nya memberikan dasar bagi identitas seseorang sepanjang waktu. *Terakhir*, beberapa filsuf berpendapat bahwa identitas personal hanya merupakan ilusi (Bowie, 1988: 327).

Jadi, masalah identitas manusia akhirnya membawa pada pertanyaan lanjutan yakni tentang persoalan tubuh atau jasmani. Richard Shusterman dalam bukunya yang berjudul ‘*A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*’ mengatakan bahwa tubuh mengungkapkan ambiguitas manusia, yakni tubuh sebagai perasaan subjektif yang mengalami dunia dan sebagai objek yang dipersepsi di dunia itu sendiri. Sulit memahami tubuh sebagai objek belaka yang dialami secara subjektif, karena tubuh dalam pengalaman seseorang berfungsi sebagai objek kesadaran sekaligus kesadaran itu sendiri. Kenyataan itu diungkapkan dalam pernyataan; “aku adalah tubuh dan memiliki sebuah tubuh” (R Shusterman, 2008).

Pertanyaan tentang hakikat tubuh dengan relasinya dengan subjek (manusia) dan dunia bukanlah suatu yang sederhana. Masalah tersebut tidak bisa dijawab tuntas melalui satu jawaban. Misalnya, Jessica Lindblom dalam ‘*Minding the Body, Interacting socially through embodied action*’ membedakan beberapa istilah yakni tubuh (*body*) ‘menubuh’ (*embodied*), dan ‘kebertubuhan’ atau ‘penjelmaan’ (*embodiment*), serta ‘kesadaran menubuh’ (*embodied cognition*). Tubuh adalah entitas fisiologis dan biologis yang menyediakan fondasi dasar bagi makhluk otonom

untuk hidup, bertahan hidup dan bereproduksi. Tubuh terdiri atas bagian-bagian yang berbeda, organ-organ (termasuk otak), dan fungsi tubuh yang berbeda seperti proses bio-kimia, neurologis, dan sensor-motorik. Adapun 'menubuh' merupakan istilah yang mengacu pada pengalaman yang muncul dari tubuh dalam interaksinya dengan materi (fisik) maupun dunia sosial dan budaya. Adapun 'kesadaran menubuh' adalah proses-proses yang melahirkan beragam pola tindakan menubuh, yang juga menunjuk pada seluruh bentuk kognisi, pengetahuan, atau kesadaran subjek yang otonom.

Lindblom menyimpulkan bahwa pikiran dan diri (tubuh) manusia adalah relasional atas dasar kodratnya. Keduanya berkembang melalui munculnya interaksi sosial, dan proses ini hanya dapat dipahami melalui mekanisme tubuh dan pola tindakan dinamis yang diwujudkan yang bersifat kognitif pada dirinya sendiri. Proses itu memiliki peran penting dalam membentuk dan memberikan pengalaman subjektif manusia terhadap kegiatan tubuhnya. Intinya, bahwa dimensi fisik, materi, sosial, dan budaya merupakan bagian dari sistem kognitif (baca: kesadaran) yang maha luas (Lindbloom, 2007: 13-14).

David Kirk dalam karyanya yang bertajuk '*The Social Construction of the Body in Physical Education and Sport*' berpandangan bahwa para praktisi pendidikan jasmani pada abad ke 19 menempatkan tubuh sebagai sebuah objek kajian bersifat eksak, sehingga aktivitas tubuh diusahakan untuk diukur, dianalisis, dan dikembangkan secara pasti. Bentuk awal pelatihan fisik di sekolah-sekolah pada rentang tahun 1880an sampai 1940an yang didasarkan pada beragam sistem gimnastik rasional, yang dikenal di Amerika dengan istilah '*calisthenics*'. Rupa-rupa pelatihan fisik ini mengembangkan positivisme yang melihat tubuh sebagai objek kalkulasi eksak. Semenjak itu para praktisi pendidikan jasmani semakin mengembangkan kajian terhadap tubuh, bersamaan dengan fenomena itu muncul beragam wacana seperti kesehatan (*health*), kebugaran (*fitness*) dan lain sebagainya.

Pada era tahun 90an sampai saat ini muncul beragam kajian yang baru seperti; imbauan bagi para praktisi pendidikan jasmani untuk memperhatikan bahaya 'pengkultusan kelangsingan' yang tanpa disadari; metode-metode naratif untuk mengeksplorasi pengalaman para guru dan atlit terhadap tubuh mereka; pandangan bahwa pendekatan

rasional anyar dalam pendidikan jasmani di sekolah-sekolah harus menjadikan tubuh sebagai poros kajian; berfokus pada tubuh dalam arti pengungkapan aspek-aspek olahraga, maskulinitas, dan seksualitas; dan lain sebagainya (Kirk, 2001: 79-80). Senada dengan pandangan di atas, Peter J. Arnold dalam *'Meaning in Movement, Sport and Physical Education'*, mengatakan bahwa tubuh dimiliki oleh seseorang sejauh dalam gerak dan tindakan. Bagi Arnold, tubuh mengada untuk dirinya sendiri (*for itself*), 'yang lain' (*for the other*) dan tubuh yang diketahui oleh yang lain (*body known by the other*) (Arnold, 1979: 9).

Gambaran ini menegaskan pandangan Foucault dalam *'Discipline and Punish'* bahwa sejarah selalu menempatkan tubuh sebagai objek dan target dari kuasa. Tubuh dimanipulasi, dibentuk, dan dilatih oleh beragam rezim kebenaran melalui produksi wacana, misalnya 'pendisiplinan tubuh' di masa modern (Foucault, 1982: 136). Jan Wright dalam *'Physical Education Research from Postmodern, Poststructural and Postcolonial Perspectives'* melihat bahwa Michel Foucault merupakan seorang poststrukturalis yang memiliki perhatian terhadap kajian makna yang dihasilkan oleh 'teks', ini bukan berarti bahwa para poststrukturalis mampu menyajikan sarana analisis yang lebih khusus untuk mempertanyakan teks dalam bentuk 'analisis wacana'. Analisis wacana ialah sebuah istilah yang dipergunakan untuk menggambarkan proses identifikasi regulasi makna atau pola-pola dalam penggunaan bahasa sebagai penciptaan wacana-wacana dan menunjukkan bagaimana wacana-wacana pada gilirannya memengaruhi aspek-aspek masyarakat dan orang-orang di dalamnya. Wacana disini berarti praktik-praktik yang secara sistematis menciptakan objek-objek yang dibicarakan; wacana bukan objek-objek tetapi sebaliknya wacana menciptakan objek-objek dan pada praktik-tindakan yang sangat tersembunyi keterlibatannya. Melalui wacana tersebut makna, subjek, dan subjektivitas dibentuk. Wacana terbentuk melalui relasi makna (pengetahuan) dan kuasa. Kuasa merupakan sebuah akibat berlakunya hubungan-hubungan sosial, antara kelompok-kelompok dan antara individu-individu. Hal itu bukan merupakan gabungan dan tidak mempunyai esensi. Begitu banyak bentuk kuasa sebanyak model hubungan. Setiap kelompok mempergunakan kuasa dan menjadi sasaran kuasa itu sendiri (Wright, 2006: 61-62).

Thomas *Flynn* dalam karyanya yang bertajuk '*Foucault's Mapping History*' memetakan proyek Foucault terkait dengan sejarah dalam tiga tema pokok yakni; arkeologi, genealogi dan problematisasi. Menurutnya, arkeologi merupakan metode yang dipakai oleh Foucault dalam mengekskavasi 'arsip' atau 'episteme' yang tersedimentasi dalam relung sejarah. Metode arkeologi itu hadir dalam dwirupa yakni sebagai 'sejarah-tandingan' (*counter-history*) dan kritik sosial (*social critique*) (Flynn, 1994: 28-33).

Adapun genealogi merupakan proyek Foucault yang berkaitan dengan esensialisme Platonik, pendekatan ini menelaah praktik atau kebiasaan yang lumrah sebagai sebuah urutan atau silsilah peristiwa. Tidak seperti teori asal usul pada umumnya yang memperhatikan keberlanjutan peristiwa dalam sejarah. Genealogi *a la* Foucault menggarisbawahi beragam guncangan dan peristiwa mengherankan dalam sejarah, kejadian-kejadian kebetulan, dalam rangka mempertahankan peristiwa-peristiwa yang lewat dalam penyebarannya yang tepat. Fokus genealogi adalah telaah terhadap kuasa dan tubuh. Genealogi memotret masalah kuasa dan tubuh, adapun masalah itu berawal dari eksploitasi kuasa terhadap tubuh. Jadi, relasi kuasa adalah poros utama seluruh genealogi Foucault (Flynn, 1994: 33-37).

Adapun '*problematisasi*' merupakan seperangkat praktik-praktik diskursif dan non-diskursif yang membuat sesuatu bergelut dengan 'benar' dan 'salah' dan menjadikannya sebuah objek pemikiran (baik dalam bentuk refleksi moral, pengetahuan ilmiah, analisis politik dan lain sebagainya). Penunjukkan praktik-praktik dan nilai epistemik ('benar' dan 'salah') Foucault kembali lagi pada arkeologi, dan memperbincangkan pengawasan 'diri' dan 'yang lain' sebagai indikasi bahwa arkeologi masih bekerja di sini. Lebih jauh, merujuk pada permainan, khususnya, 'permainan kebenaran' (*truth game*) memperkenalkan fase baru pendekatannya terhadap sejarah. Pendekatan tersebut memberikan perspektif lain dan menguatkan proyeknya terdahulu. Arkeologi memungkinkan bagi Foucault untuk menguji bentuk-bentuk problematisasi; sedangkan genealogi untuk memberikan pilihan baginya memeriksa praktik-praktik pemikiran yang terkait pada ragam bentuknya. Lebih lanjut, misalnya, Foucault memfokuskan diri pada problematisasi aktivitas seksual dan kenikmatan melalui 'perilaku-

perilaku diri' dengan mempertimbangkan kriteria sebuah 'estetika keberadaan' (*aesthetic existence*). Foucault memperkenalkan antara dimensi arkeologis dan genealogis pada pengalaman analisisnya. Tetapi pertanyaan tersendiri adalah problematisasi aktivitas seksual dalam susunan moral diri. Foucault mempelajari hubungan antara 'teknologi-teknologi diri' dan regulasi praktik-praktik seksual dan selanjutnya hasrat dalam konteks 'permainan kebenaran' yang sedang dimainkan oleh para peserta bersangkutan (Flynn, 1994: 37-38).

Telaah pustaka di atas memberikan spektrum yang terang benderang bahwa kajian persoalan relasi kuasa di balik pendidikan jasmani di Indonesia sangat menarik dan relevan untuk dilakukan. Terlebih lagi penelitian ini ingin meminjam metode arkeo-genealogi Michel Foucault.

C. ARKEO GENEALOGI: SEBUAH PISAU ANALISIS

Kajian terhadap beragam masalah pendidikan dalam kerangka filsafati, mensyaratkan pemahaman terlebih dahulu tentang pengertian filsafat pendidikan. Sebagai sebuah cabang filsafat, ia mempunyai masalah yang khas, yang secara '*conditio sine qua non*' mutlak disajikan demi memperoleh pemahaman yang mendalam dan mendasar terhadapnya. Lebih jauh, tulisan ini meminjam pisau analisis arkeo-genealogi Michel Foucault, karena itu penjelasan mengenai teori tersebut penting dijelaskan di sini.

Ditinjau dari sudut etimologinya, filsafat pendidikan merupakan frasa yang berasal dari dua kata 'filsafat' dan 'pendidikan'. Kata filsafat merupakan kata turunan dari bahasa Yunani yakni *philosophia* yang berarti "cinta kebijaksanaan" diambil dari kata *philos* (cinta) atau *philia* (persahabatan, tertarik kepada) dan *shopos* (kebijaksanaan, pengetahuan, keterampilan, pengalaman praktis, intelegensi), (Bagus, 1996: 242). Sedangkan pendidikan sinonim dengan '*education*' dalam bahasa Inggris, merupakan kata turunan bahasa Latin dari '*educatio*' yang mempunyai beberapa arti yakni: (1) *the process of training and developing the knowledge, skill, mind, character, etc. Esp. By formal schooling, teaching, training*; (2) *knowledge, ability, etc. thus developed*; (3) *a. formal schooling at an institution of learning, b. a stage of this (a high-school education)*; (4) *systematic study of the methods and theories of teaching and learning* (Neufeldt and Guralnik, 1996: 432). Padanan kata pendidikan yang lainnya adalah '*pedagogy*'

dalam bahasa disebut '*paedagogia*' dan dikenal dengan '*paidagōgia*' yang memiliki arti yaitu:

(1) *the profession or function of a teacher; teaching*; (2) *the art or science of teaching ; esp., instruction in teaching methods* (Neufeldt and Guralnik, 1996: 995).

Bila diteropong dari sisi terminologinya, filsafat pendidikan dapat diartikan sebagai kaidah filsafati dalam bidang pendidikan. Filsafat pendidikan merupakan ilmu yang pada hakikatnya merupakan jawaban dari pertanyaan-pertanyaan dalam bidang pendidikan. Sebagai ilmu pengetahuan normatif dalam bidang pendidikan, maka filsafat pendidikan merumuskan kaidah-kaidah, norma-norma, dan ukuran tingkah laku perbuatan manusia dalam hidup dan kehidupannya; termasuk problematika dalam bidang pendidikan. Filsafat pendidikan juga dapat dirumuskan sebagai: (1) aliran-aliran pikir yang ditelaah implikasinya ke dalam pendidikan, (2) tokoh-tokoh pemikir (filsuf) dipelajari secara historis dan mengangkat gagasan-gagasan kefilsafatannya untuk dihubungkan dengan pendidikan beserta masalah-masalahnya dewasa ini, (3) prinsip-prinsip pendidikan, baik aliran pikir maupun gagasan para filsuf yang mengandung kebijakan, atau yang sejenis, yang digunakan sebagai prinsip-prinsip penuntun atau dasar pendidikan (Barnadib, 2002: 76).

Jadi, filsafat pendidikan merupakan bagian dari filsafat secara luas. Berfilsafat mengenai pendidikan berarti melibatkan diri dengan banyak pertanyaan sebagaimana filsafat murni. Pada hakikatnya, filsafat pendidikan juga menyediakan kerangka khusus untuk menelisik atau meninjau lebih dalam mengenai proses pendidikan yang dapat dipandang melalui sistem filsafat umum anutan seseorang.

Kendati demikian, jika seseorang secara khusus terlibat dalam pendidikan, maka pertanyaan-pertanyaan dan aspek-aspek tertentu dalam filsafat yang lebih luas tersebut perlu dikhususkan ke dalam pemikiran pendidikan. Pertanyaan-pertanyaan yang menjadi tugas filsafat pendidikan antara lain: apakah pendidikan itu, apakah tujuan pendidikan, alat-alat apakah yang dapat digunakan untuk mencapai tujuan itu, bagaimanakah hubungan antara ilmu pengetahuan dengan pendidikan (Barnadib, 1970: 4).

Cakrawala berbeda mengenai filsafat pendidikan diajukan oleh Randall R. Curren. Menurut Curren (1998: 232), filsafat pendidikan utamanya mengkaji hakikat, tujuan, dan sarana pendidikan, serta ciri-ciri dan struktur teori pendidikan, juga posisinya dalam struktur tersebut. Analisis filsafati dalam pendidikan ada tiga macam: pertama, berkaitan dengan teori-teori normatif tentang pemikiran, tabiat dan tujuan pendidikan yang diilhami oleh pertimbangan epistemologi, logika, estetika, dan etika, seperti marxisme, feminisme, dan aliran-aliran lain. Model filsafat pendidikan ini bertujuan untuk menjelaskan cita-cita pendidikan dan arti penting meraih cita-cita tersebut dielaborasi dengan merujuk pada cabang-cabang kajian filsafat itu sendiri.

Kedua, filsafat pendidikan yang diturunkan dari argumentasi-argumentasi substantif dan teori-teori etika, sosial dan filsafat politik juga filsafat hukum, dengan memperhatikan dirinya sendiri dan tujuan-tujuan pendidikan dan penerimaan beragam sarana untuk meraihnya. Ia mengkaji sekitar argumentasi-argumentasi mengenai kepatutan moral, sosial dan politik tujuan-tujuan pendidikan, ikhtiar-ikhtiar dan kebijakan-kebijakan, penilaian moral terhadap metode-metode, suasana, dan akibat-akibat pendidikan. Misalnya, perdebatan tentang hak dan kebebasan memperoleh pendidikan; kesetaraan dan keadilan pendidikan; moral dan politik pendidikan; isu-isu otoritas; dan etikan kontrol dan profesional. Terakhir, filsafat pendidikan juga memberikan tuntunan praktik pendidikan melalui pengujian asumsi-asumsinya mengenai struktur ranah-ranah pengetahuan khusus dan rasio peserta didik; mengenai pembelajaran, perkembangan, motivasi, komunikasi, penerimaan pengetahuan dan pemahaman.

Sebuah analisis terhadap masalah pendidikan menuntut telaah radikal aspek-aspek falsafati yang mendasarinya, yang meliputi dimensi realitas (metafisika), pengetahuan (epistemologi), dan nilai (aksiologi). Hal ini diamini oleh George R. Knight, bahwa untuk memahami sebuah filsafat pendidikan mensyaratkan telaah mendasar terhadap persoalan metafisika, epistemologi, dan aksiologi (Knight, 2007: 21).

Karya ini meminjam pisau analisis arkeo-genealogi Michel Foucault yang disebut dengan “arkeo-genealogi”. “Arkeo-genealogi” merupakan singkatan dari metode arkeologi dan genealogi Michel Foucault. Arkeologi di sini diartikan sebagai upaya mengungkap sistem dan model

pemikiran dalam sejarah masyarakat tertentu, kemudian menelaah silsilah dan perkembangan sistem dan model pemikiran tersebut, yang disebut Foucault sebagai genealogi. Pada hal ini Foucault mengatakan:

Archaeology defines the rules of formation of a group of statements. In this way it shows how a succession of events may, in the same order in which it is presented, become an object of discourse, be recorded, described, explained, elaborated into concepts, and provide the opportunity for a theoretical choice (Foucault, 2004: 128).

Pada konteks ini, yang dianalisis oleh metode arkeologis adalah ‘wacana’, yakni wacana sebagai sebuah *monument*. (Foucault, 2004: 106-107). Foucault menggunakan metode arkeologis untuk mengkaji pernyataan-pernyataan yang berlaku pada sebuah ‘arsip’ (Kendall dan Wickham, 2003: 24). Arsip sendiri merupakan sistem pernyataan dalam bentuk peristiwa (*events*) atau benda-benda (*things*). Arsip merupakan sistem umum bentuk dan perubahan bentuk pernyataan-pernyataan. Jadi, arkeologi melukiskan wacana-wacana sebagai praktik-praktik baku dalam anasir arsip. Foucault menyatakan:

“...are all these systems of statements (whether events or things) that I propose to call archive (Foucault, 2004: 101).”

“It is the general system of the formation and transformation of statements.. (Foucault, 2004: 102).”

“Archaeology describes discourses as practices specified in the element of the archive (Foucault, 2004: 103).”

Selanjutnya, metode arkeologi Foucault meneliti wacana dari tiga aspek yaitu: pemetaan permukaan kemunculan (*surface of emergence*), deskripsi terhadap otoritas-otoritas pembatasan (*the authority of delimitation*), dan analisis jaringan spesifikasi (*the grids of specification*) (Foucault, 2004: 31-43). Artinya, sebuah wacana dijelaskan ranah kemunculannya, lembaga otoritatif yang memegang peran terhadap kebenaran wacana, dan kaitan wacana itu dengan wacana yang lain.

Adapun genealogi merupakan penyempurnaan dari metode Arkeologi. Arkeologi merupakan kajian atas sejarah ‘dinasti-dinasti

pengetahuan', sedangkan genealogi merupakan telaah relasi 'kuasa-pengetahuan' (Faubion, 1998: xxxiii). Mengenai Genealogi Foucault mengatakan:

Genealogy is gray, meticulous, and patiently documentary. It operates on a field of entangled and confused parchments, on documents that have been scratched over and recopied many times... Genealogy, consequently, requires patience and acknowledge of details and it depends on a vast accumulation of source material. Its 'cyclopean monuments' are constructed from 'discreet and apparently insignificant truths and according to a rigorous method'; they cannot be the product of 'large and well-meaning errors'. In short, genealogy demands relentless erudition. Genealogy does not oppose itself to history as the lofty and profound gaze of the philosopher might compare to the molelike perspective of the scholar; on the contrary, it rejects the meta-historical deployment of ideal significations and indefinite teleologies. It opposes itself to the search for 'origins' (Foucault, 1977: 139-140).

Genealogi merupakan sebuah metode menelaah praktik kuasa pada ranah tertentu, pada ranah itu banyak posisi strategis saling terkait dan terhubung. Bagi Foucault, tidak ada pengetahuan tanpa kuasa, demikian juga sebaliknya, tidak ada kuasa tanpa pengetahuan. Terkait hal ini Foucault mengatakan:

"...that power produces knowledge (and not simply by encouraging it because it serves power or by applying it because it is useful); that power and knowledge directly imply one another; that there is no power relation without the correlative constitution of a field of knowledge, nor any knowledge that does not presuppose and constitute at the same time power relations" (Foucault, 1982: 27).

BAB II

ARKEO – GENEALOGI MICHEL FOUCAULT

A. BIOGRAFI SINGKAT MICHEL FOUCAULT

Michel Foucault lahir pada tahun 1926 di Poitiers, sebuah kota provinsi dengan diberi nama ‘Paul Michel Foucault’ (Lydia Alix Fillingham, 2005: 19). Masa kecilnya dihantui oleh ketakutan akan pesawat-pesawat pembom Nazi, yang terbang rendah di kotanya. Foucault menamatkan sekolah dasar sampai kolese di kota tersebut. Lebih lanjut, Foucault meneruskan pendidikannya di *Ecole Normale Supérieure*—sekolah khusus bagi siswa yang jenius di Prancis di tahun 1945. Tidak terhitung pemikir dan filsuf yang merupakan lulusan lembaga pendidikan ternama tersebut seperti Sartre, Emanuele Levinas, Marleau M. Ponty, Louis Althusser dan lain sebagainya (Suyono, 2002: vii).

Pada periode menuntut ilmu di *Ecole Normale Supérieure*, Foucault dibimbing oleh G. Canguilhem, G. Dumezil, dan J. Hyppolite. Pada tahun 1948, Foucault memperoleh *license* dalam filsafat, dan dua tahun kemudian memperoleh *license* dalam psikologi (1950). Foucault juga memperoleh diploma dalam psikopatologi (1952), yang menjadi dasar penelitiannya di klinik-klinik psikiatri (Bertens, 2006: 329). Pada tahun 1954 ia menerbitkan buku berjudul *Maladie Mentale et Personnalite* (Penyakit Jiwa dan Kepribadian). Kala itu juga Foucault mendapat tawaran menjadi dosen di Universitas Uppsala (Swedia) di bidang sastra dan kebudayaan Prancis (1954-1958). Pada tahun 1958, Foucault menjadi direktur Pusat Kebudayaan Perancis di Warsawa (Polandia) dan pada tahun 1959 ia pindah Hamburg (Jerman), di sana Foucault menyelesaikan bukunya yang bertajuk *Folie et Deraison, Histoire de la Folie a L’age Classique* (Kegilaan dan Nir-rasio, Sejarah Kegilaan dalam Zaman Klasik). Pada

tahun 1960 Foucault pulang ke Prancis dan membawa naskahnya ke Hyppolite. Naskah tersebut menurut Hyppolite tidak dapat diajukan sebagai disertasi filsafat, oleh sebab itu Hyppolite menasehati Foucault untuk mempertahankannya dalam bidang sejarah ilmu pengetahuan di bawah arahan G. Canguilhem. Karena itu Foucault akhirnya memperoleh gelar ‘doktor negara’ (1961) (Bertens, 2006: 331).

Pada tahun 1963 disertasi yang telah dipertahankannya tersebut diterbitkan dalam bentuk buku saku yang diberi judul *Histoire de la Folie* (Sejarah Kegilaan). Kemudian, karya yang menjadikan Foucault terkenal dan masyhur adalah *Les Mots et les Choses, Une Archeologie des Sciences Humaines* (Kata-Kata dan Benda-Benda, Sebuah Arkeologi tentang Ilmu-Ilmu Manusia) yang terbit tahun 1966. Tiga tahun kemudian Foucault menerbitkan buku lain yaitu *L’archeologie du Savoir* (Arkeologi Pengetahuan) (K. Bertens, 2006: 332).

Pada tahun-tahun berikutnya lahir karya-karya Foucault sebelum ajal menjemputnya. Karya-karya tersebut yaitu: *L’ordre du Discours* (Susunan Diskursus) tahun 1970; *Surveiller et Punir, Naissance de la Prison* (Menjaga dan Menghukum, Lahirnya Penjara) tahun 1975; *Moi, Pierre Riviere, Ayant Egorge ma Mere, ma Soeur et Mom Frere...* (Aku, Pierre Riviere, Setelah Membunuh Ibu, Saudari, dan saudaraku...) tahun 1973; *Histoire de la Sexualite* (Sejarah Seksualitas) tahun 1976; *L’usage des Plaisirs* (Penggunaan Kenikmatan) tahun 1982; dan terakhir *Le Souci de Soi* (Keprihatinan untuk Diri).

Akhirnya, Foucault tutup usia di umur 57 tahun pada 1984. Tak ada konfirmasi resmi mengenai penyebab kematiannya. Konon Foucault menjadi korban penyakit AIDS, tetapi kabar tersebut tidak dapat dipastikan kebenarannya (Bertens, 2006: 334).

B. METODE ARKEO-GENEALOGI MICHEL FOUCAULT

Arkeologi ide dan genealogi kekuasaan merupakan dua metode analisis Foucault yang sungguh berbeda jika dikaji dari karya-karyanya. Misalnya, telaah terhadap pandangan medik dan bentuk epistemologis ilmu-ilmu kemanusiaan dianggap sebagai analisis arkeologis. Adapun telaah terhadap teknologi politis terhadap tubuh yang dipraktikkan di penjara dan lembaga seksualitas manusia dianggap sebagai analisis genealogis (Smart, 2004: 39). Tidak dapat disangkal bahwa karya-karya

Foucault di tahun 1970an, memiliki perubahan perhatian dibanding tahun-tahun sebelumnya. Investigasi dan kajian arkeologis Foucault diarahkan pada analisis kaidah-kaidah ketak-sadaran dari formasi yang mengatur lahirnya wacana-wacana (*discourses*) dalam ilmu-ilmu kemanusiaan. Sebaliknya, analisis genealogis menyingkap kelahiran ilmu-ilmu kemanusiaan, syarat-syarat keberadaannya, yang tidak mungkin melepaskan diri dari keterkaitannya dengan teknologi-teknologi khusus kekuasaan yang menubuh dalam kehidupan sosial.

Sejatinya transisi dari arkeologi menuju genealogi menggambarkan perubahan pokok kajian Foucault. Pada usahanya memotret pengetahuan Foucault mempergunakan pendekatan arkeologis dan akhirnya menyebabkan kelahiran suatu dasar rangkaian dramatik menuju genealogi kekuasaan (Ritzer, 2003: 67).

1. Arkeologi

Arkeologi merupakan sebuah cara dalam melakukan analisis historis terhadap sistem pemikiran atau wacana. Istilah *wacana* sendiri awalnya dalam bahasa Indonesia digunakan untuk menunjuk pada *bahan bacaan, percakapan, dan tuturan*. Kata *wacana* sinonim dari istilah *discourse* dalam bahasa Inggris. Para ahli bahasa menyepakati bahwa istilah wacana merupakan *satuan bahasa* yang paling besar dipergunakan dalam komunikasi. Satuan bahasa di bawahnya secara berturut-turut adalah kalimat, frasa, kata, dan bunyi. Secara berurutan, rangkaian bunyi membentuk kata. Rangkaian kata menciptakan frasa, dan gabungan frasa membentuk kalimat. Akhirnya, rangkaian kalimat membentuk wacana. Semuanya itu dapat berwujud lisan maupun tulisan. Wacana juga dimengerti sebagai sebagai *hasil dan proses komunikasi*. Pada komunikasi tulis, wujud wacana adalah teks yang berupa rangkaian proposisi sebagai hasil pengungkapan ide atau gagasan, sedangkan dalam komunikasi lisan merupakan rangkaian ujaran. Ujaran merupakan kalimat yang diutarakan secara lisan. Sebuah komunikasi lisan melibatkan dua orang atau lebih yang meluangkan waktu untuk suatu percakapan hingga tuntas. Biasanya, dalam sebuah komunikasi lisan melibatkan peran pembicara dan pendengar dari orang-orang yang terlibat secara bergantian. Pada komunikasi lisan, ujaran sangat dipengaruhi oleh konteks. Karena wacana lisan sangat bersifat temporer yang fana (setelah diucapkan

langsung hilang), maka penafsirannya harus melibatkan konteks ketika ujaran tersebut itu diucapkan. Wacana juga dipahami sebagai *penggunaan bahasa*. Pengertian ini berarti bahwa wacana merupakan suatu penggunaan bahasa dalam komunikasi, baik secara lisan maupun tulisan. Penggunaan bahasa dapat berupa iklan drama percakapan, diskusi, debat, tanya-jawab, surat, makalah, tesis dan sebagainya. Wacana merupakan kesatuan sematik dan bukan kesatuan tata bahasa. Kesatuan yang bukan sebab bentuknya seperti morfem, kata, klausa, atau kalimat, tetapi kesatuan arti (Rani, dkk, 2006: 13-15).

Adapun discourse di sini dipadankan dengan istilah wacana dalam bahasa Indonesia, karena lebih mendekati apa yang dimaksud oleh Foucault. Wacana dalam Kamus Besar Bahasa Indonesia memiliki beberapa arti yakni: (1) komunikasi verbal; percakapan; (2) keseluruhan tutur yang merupakan suatu kesatuan; (3) satuan bahasa terlengkap yang direalisasikan dalam bentuk karangan atau laporan utuh, seperti novel, buku, artikel, pidato, atau khotbah; (4) kemampuan atau prosedur berpikir secara sistematis; kemampuan atau proses memberikan pertimbangan berdasarkan akal sehat; (5) pertukaran ide secara verbal (Sugono, dkk, 2008: 1552).

Sebenarnya, istilah arkeologi itu sendiri telah digunakan oleh Foucault dalam karyanya yang bertajuk *The Birth of Clinic* (1963) dan *The Order of Things: An Archaeology of Human Sciences* (1966), meskipun secara sepintas lalu, dan dipertegas dengan kemunculan karyanya *The Archaeology of Knowledge*. Karya tersebut layaknya sebuah *post-scriptum* yang menjelaskan pendirian Foucault yang merespons kritik sekaligus menyempurnakan karya-karya sebelumnya. Arkeologi merupakan sebuah upaya Foucault menggeser kajian sejarah dari tema-tema ‘kesatuan’ dan totalitas menuju ‘diskontinuitas’ yang selama ini sengaja diabaikan oleh sebagian besar para sejarawan. Perihal ini Foucault mengatakan:

in the disciplines that we call the history of ideas, the history of science, the history of philosophy, the history of thought, and the history of literature (we can ignore their specificity for the moment), in those disciplines which, despite their names, evade very largely the work and methods of the historian, attention has been turned, on the contrary, away from vast unities like ‘periods’

or ‘centuries’ to the phenomena of rupture, of discontinuity (Foucault, 2004: 3-4).

Foucault sangat memuji karya-karya Gaston Bachelard, George Canguilhem, Michel Serres, dan Louis Althusser yang menyajikan ‘diskontinuitas’ dalam sejarah ide atau pemikiran (Allan Sheridan, 2005: 90). Kontinuitas diartikan oleh Foucault ambang batas, selaan, retakan, mutasi dan transformasi (Michel Foucault, 2004: 5) yang dapat dilihat pada lapisan sejarah yang lebih dalam dengan ritme-ritmenya yang semakin beragam. Kenapa kajian arkeologis menjadi penting bagi Foucault? Sejarah dalam arti tradisional dipahami sebagai proses ‘mengingat’ hal-hal monumental di masa lalu yang telah mengubah dirinya menjadi ‘dokumen’ (*document*). Pada belantara dokumen inilah, sejarah mencoba mengumpulkan jejak yang ditinggalkan oleh manusia. Para sejarawan mengumpulkan dan memilah dokumen-dokumen sehingga menjadi sebuah totalitas yang saling terhubung. Bagi Foucault, sudah saatnya arkeologi—sebagai disiplin ilmu yang bersentuhan dengan beragam monumen bisu, jejak-jejak benda, benda-benda tanpa konteks dan segala hal yang tercecer di masa lalu—dimasukkan ke dalam kajian sejarah untuk memberi makna pada sejarah dengan cara restitusi wacana-wacana sejarah. Terkait hal ini Foucault mengatakan:

“There was a time when archaeology, as a discipline devoted to silent monuments, inert traces, objects without context, and things left by the past, aspired to the condition of history, and attained meaning only through the restitution of a historical discourse; it might be said, to play on words a little, that in our time history aspires to the condition of archaeology, to the intrinsic description of the monument” (Foucault, 2004: 7).

Lebih jauh, dalam *The Archaeology of Knowledge*, Foucault membagi dua model sejarah yang saling bertolak belakang yakni ‘sejarah universal’ (*total history*) *vis a vis* ‘sejarah umum’ (*general history*). Sejarah universal menggambarkan seluruh fenomena dalam sebuah pusat tunggal—prinsip, makna, semangat, pandangan dunia, bentuk secara keseluruhan dari sebuah masyarakat atau peradaban. Bentuk yang sama dari kesejarahan telah beroperasi pada ekonomi, sosial, politik, keyakinan dan praktik keagamaan, menundukkan semuanya pada model yang sama

dari transformasi (perubahan bentuk) dan membagi-bagikan pergantian temporal dari peristiwa-peristiwa ke dalam periode-periode besar, masing-masing memiliki prinsip kepaduannya sendiri. ‘Sejarah umum’ pada sisi lain, berbicara ‘urut-urutan (*series*), segmentasi-segmentasi, batas-batas, perbedaan tahap, kelambatan waktu, keberlangsungan hidup yang anakronistik (bertentangan dengan zaman), jenis-jenis yang memungkinkan sebuah hubungan (Sheridan, 2005: 91).

Menurut Foucault, sebelum menggunakan konsep diskontinuitas, retakan, ambang batas, batasan, rangkaian dan transformasi dalam analisis sejarah seorang harus melepaskan diri terlebih dahulu dari beragam bentuk konsep-konsep (*notions*) yang terkait dengan tema-tema kontinuitas. Misalnya, tradisi (*tradition*), pengertiannya cenderung menghapus perbedaan-perbedaan yang muncul menjadi sesuatu yang harus sama dengan apa yang muncul di awal. Tradisi memungkinkan seseorang mengisolasi ‘hal yang baru’ di tengah-tengah latar sejarah. Contoh lain, pengaruh (*influence*), pengertiannya mengandaikan adanya fenomena kemiripan atau pengulangan pada proses sebab-akibat yang jelas--meskipun tidak memiliki batasan yang jelas atau definisi teoritis—dalam sejarah (Foucault, 2004: 7).

Konsep-konsep lama seperti ‘tradisi’ dan ‘pengaruh’ di atas, dipahami sebagai sebuah kesatuan seperti konsep-konsep biasa semisal ‘buku’ atau ‘*oeuvre*’ sejatinya menimbulkan beragam tanda tanya. ‘Kesatuan’ selalu berarti ‘ditafsirkan sebagai kesatuan’. Lalu pertanyaannya kemudian, apa itu kesatuan suatu wacana? Foucault memberi contoh kesatuan-kesatuan yang ada seperti ilmu kedokteran, psikopatologi, politik, ekonomi, buku, atau *oeuvre* dan menganggapnya sebagai suatu kumpulan pernyataan-pernyataan (*statements*)—demikian definisi Foucault tentang wacana. Foucault tidak mengandaikan bahwa pernyataan-pernyataan itu bertolak dari keinginan atau intensi seseorang yang mengakibatkan ‘kesatuan’itu, tetapi macam-macam relasi yang memungkinkan antara beberapa pernyataan atau beberapa kelompok pernyataan sehingga membentuk suatu ‘kesatuan’. Oleh sebab itu metode arkeologi Foucault menelaah tentang ‘bentuk diskursif’ (*formation discursive*), yakni menyelidiki aturan-aturan pembentukan wacana. Misalnya, wacana psikopatologi seseorang dapat menanyakan aturan-aturan apa yang menguasai terbentuknya objek diskursif tersebut. Objek semacam itu

(misalnya kegilaan) tidak mendahului suatu wacana, tetapi diciptakan dalam suatu wacana atau peristiwa diskursif (Bertens, 2006: 346).

Arkeologi memusatkan perhatian pada wacana yang punya muatan tersendiri, wacana sebagai sebuah *monumen*. Arkeologi bukanlah disiplin interpretif yang mencari sesuatu yang lain, yang tersembunyi di balik wacana. Arkeologi sama sekali tidak bersifat alegoris (Michel Foucault, 2004: 106-107). Masalah yang dikupas oleh arkeologi ialah bagaimana menentukan dan mendefinisikan wacana dengan segala spesifikasinya; memperlihatkan cara-cara wacana tersebut membentuk aturan-aturan yang mereka terapkan dalam operasinya yang tidak mungkin direduksi menjadi aturan lain. Arkeologi bukanlah ‘doksologi’, tetapi analisis diferensial atas modalitas-modalitas wacana (Foucault, 2004: 107). Arkeologi juga tidak ditata berdasarkan figur-figur mapan *oeuvre*, melainkan kehadirannya menentukan aturan-aturan bagi praktik-praktik diskursif yang berlaku sepanjang *oeuvres* individual. Terakhir, arkeologi merupakan bentuk deskripsi sistematis terhadap objek wacana (Foucault, 2004: 107-108).

Singkatnya, metode arkeologi Foucault merupakan alat untuk mengkaji pernyataan-pernyataan yang berlaku dalam ‘arsip’(Kendall and Wickham, 2003:24). Apa itu arsip? ‘Arsip’ bagi Foucault adalah sistem-sistem pernyataan baik sebagai peristiwa-peristiwa (*events*) atau benda-benda (*things*). Arsip merupakan sistem umum formasi dan transformasi pernyataan-pernyataan. Arkeologi menggambarkan wacana-wacana sebagai praktik-praktik yang ditentukan dalam unsur-unsur arsip. Dalam hal ini Foucault mengatakan:

“...are all these systems of statements (*whether events or things*) that I propose to call *archive* (Foucault, 2004: 101).”

“It is the general system of the formation and transformation of statements.. (Foucault, 2004: 102).”

“Archaeology describes discourses as practices specified in the element of the archive (Foucault, 2004: 103).”

Jadi, arkeologi berusaha mencari dan menggambarkan ‘arsip’ (*archive*), sebuah istilah yang digunakan oleh Foucault yang berarti sistem umum dari formasi dan transformasi pernyataan (*statement*) yang ada

pada periode tertentu dalam masyarakat yang khas. Arsip mengatur antara kemungkinan pengucapan dari sebuah peristiwa membuat pernyataan (*a statement-event*) dan sistem kegunaannya dalam kata lain arsip mendasari seperangkat peraturan yang menetapkan batas-batas dan bentuk-bentuk dari ekspresibilitas, konservasi, ingatan, reaktivasi, dan apropriasi (Smart, 2004: 40).

Objek analisis arkeologis adalah deskripsi arsip. Arsip secara harfiah apa yang mungkin terucap dalam sebuah wacana; pernyataan yang bertahan, hilang, digunakan kembali, ditekan, atau dicela; istilah yang dianggap valid, dapat dipertanyakan, atau tidak valid; relasi-relasi apa yang ada pada sistem pernyataan masa kini dan masa lampau, atau antara wacana-wacana 'pribumi' (*native*) dan budaya-budaya asing; dan bentuk khas dari wacana yang dipergunakan oleh individu, kelompok atau kelas tertentu. Tujuan akhir dari analisis wacana tersebut bukan untuk mengungkapkan makna yang tersembunyi atau kebenaran terdalam, atau melacak asal-usul wacana pada suatu pemikiran khusus atau subjek pendiri, tetapi lebih pada dokumentasi syarat-syarat eksistensinya pada ranah praksis dimana wacana itu diberlakukan (Smart, 2004: 40). Perihal ini Foucault mengatakan:

“it is concerned with discourse in its own volume, as a monument. It is not an interpretative discipline: it does not seek another, better-hidden discourse. It refuses to be ‘allegorical’(Foucault, 2004: 107).”

Pada kesempatan berbeda Foucault mengatakan:

“my object is not language but the archive, that is to say the accumulated existence of discourse. Archaeology, as I intend it, is kin neither to geology (as analysis of the sub-soil), nor to genealogy (as descriptions of beginning and sequences); it’s the analysis of discourse in its modality of archive (Foucault, 1989: 25)”

Bagi Foucault, modalitas adalah *‘a priori historis’* (*historical a priory*), *‘a priori historis’* dimaksudkan olehnya sebagai satu *a priori* yang menjadi syarat validitas (*conditions of validity*) penilaian, namun merupakan syarat kenyataan (*condition of reality*) dari pernyataan. Modalitas bukan *a priori* kebenaran yang barangkali tidak pernah dikatakan atau diberikan

pada pengalaman begitu saja, tetapi merupakan *a priori* sebuah sejarah yang bersifat *given*, karena modalitas merupakan *a priori* dari apa yang dikatakan. Bagaimanapun juga modalitas tidaklah *a historis* yang terbentuk di atas ruang hampa atau suatu struktur *a tempora*. Modalitas merupakan kelompok aturan-aturan-aturan atau syarat yang memberi ciri pada suatu praktik diskursif (Foucault, 2004: 99-100). Syarat-syarat itu tidak datang dari luar tetapi menentukan dari dalam, menentukan perwujudan wacana itu sendiri. Lebih jauh, *a priori* historis tersebut memungkinkan terbentuknya apa yang disebut Foucault sebagai *positivitas*. Positivitas wacana adalah apa yang menandai kesatuan wacana tertentu dalam periode tertentu, sehingga seseorang dapat menyimpulkan bahwa dua pengarang berbicara hal yang sama atau bahwa keduanya berbicara dalam hal lain. Positivitas adalah ‘lingkup komunikasi’ antara para pengarang—tidak harus diartikan terdapat pembicaraan satu sama lain. Pada konteks ini Foucault mengatakan:

The positivity of a discourse — like that of Natural History, political economy, or clinical medicine — characterizes its unity throughout time, and well beyond individual oeuvres, books, and texts. This unity certainly does not enable us to say of Linnaeus or Buffon, Quesnay or Turgot, Broussais or Bichat, who told the truth, who reasoned with rigour, who most conformed to his own postulates; nor does it enable us to say which of these oeuvres was closest to a primary, or ultimate, destination, which would formulate most radically the general project of a science. But what it does reveal is the extent to which Buffon and Linnaeus (or Turgot and Quesnay, Broussais and Bichat) were talking about ‘the same thing’, by placing themselves at ‘the same level’ or at ‘the same distance’, by deploying ‘the same conceptual field’, by opposing one another on ‘the same field of battle’; and it reveals, on the other hand, why one cannot say that Darwin is talking about the same thing as Diderot, that Laennec continues the work of Van Swieten, or that Jevons answers the Physiocrats. It defines a limited space of communication. A relatively small space, since it is far from possessing the breadth of a science with all its historical development, from its most distant origin to its present stage; but a more extensive space than the play of influences that have operated from one author to another, or than the domain of explicit polemics. Different oeuvres, dispersed books, that

whole mass of texts that belong to a single discursive formation — and so many authors who know or do not know one another, criticize one another, invalidate one another, pillage one another, meet without knowing it and obstinately intersect their unique discourses in a web of which they are not the masters, of which they cannot see the whole, and of whose breadth they have a very inadequate idea — all these various figures and individuals do not communicate solely by the logical succession of propositions that they advance, nor by the recurrence of themes, nor by the obstinacy of a meaning transmitted, forgot-ten, and rediscovered; they communicate by the form of positivity of their discourse, or more exactly, this form of positivity (and the conditions of operation of the enunciative function) defines a field in which formal identities, thematic continuities, translations of concepts, and polemical interchanges may be deployed. Thus positivity plays the role of what might be called a historical a priori (Foucault, 2004: 99).

Foucault memandang pembentukan objek-objek wacana yang dianalisis arkeologi meliputi tiga hal yakni: pemetaan permukaan kemunculan (*surface of emergence*) objek-objek tersebut pertama kali muncul, deskripsi terhadap otoritas-otoritas pembatasan (*the authority of delimitation*), dan analisis jaringan spesifikasi (*the grids of specification*). Pemetaan permukaan kemunculan (*surface of emergence*) objek-objek, misalnya wacana psikopatologi, memperlihatkan perbedaan-perbedaan individual, berdasarkan tingkat-tingkat rasionalisasi, kode-kode konseptual, dan tipe-tipe teori, yang memengaruhi status penyakit, alienasi, anomali, *dementia*, neurosis atau psikosis, degenerasi dan lain sebagainya dapat muncul, ditentukan, dan akhirnya dianalisis. Permukaan kemunculan ini tidak sama dalam setiap masyarakat di dalam waktu yang berbeda dan dengan bentuk-bentuk wacana berbeda pula. Misalnya, dalam psikopatologi abad ke 19 menyatakan bahwa psikosis dapat dimungkinkan yang membentuknya adalah keluarga, relasi sosial kalangan menengah, situasi kerja, komunitas keagamaan dan lain sebagainya (Foucault, 2004: 31).

Kedua, penggambaran otoritas pembatasan (*the authorities of delimitation*). Misalnya konteks psikopatologi pada abad ke 19, kedokteran menjadi otoritas utama dalam masyarakat yang memberikan batasan,

menentukan, menamai dan kegilaan sebagai sebuah objek. Kendati demikian, kedokteran ditemani oleh otoritas hukum, otoritas keagamaan dan lain sebagainya (Foucault, 2004: 32).

Ketiga, analisis jaringan spesifikasi (*the grids of specification*). Misalnya wacana kegilaan pada abad ke-19, sistem-sistem kegilaan dibagi, dipertentangkan, dihubungkan, dikelompokkan ulang, diklasifikasi sebagai objek wacana psikiatri berdasarkan jenis dan macamnya. Jejaring diferensiasi itu diantaranya adalah: 1) jiwa sebagai sekumpulan kemampuan *interpretable* yang tersusun hierarkis dan saling terkait; 2) tubuh sebagai organ-organ tiga dimensi yang terikat satu sama lain oleh ketergantungan dan komunikasi; 3) kehidupan dan sejarah pribadi sebagai peralihan fase-fase linear, jalinan jejak, sekumpulan reaktivasi potensial, pengulangan siklus; dan 4) aneka rupa hubungan neuro-psikologis sebagai sistem-sistem dari proyeksi resiprokal, dan sebagai ranah hubungan sebab akibat sirkular (Foucault, 2004: 31).

Bagi Foucault, sebuah wacana tidak dicirikan oleh objek-objek khusus, akan tetapi oleh caranya membentuk objek-objek yang pada dasarnya tercerai-berai. Bentuk atau formasi tersebut dimungkinkan oleh sekumpulan relasi yang terdapat pada otoritas kemunculan, pembatasan dan spesifikasi. Perihal ini Foucault mengatakan:

“in the nineteenth century, psychiatric discourse is characterized not by privileged objects, but by the way in which it forms objects that are in fact highly dispersed. This formation is made possible by a group of relations established between authorities of emergence, delimitation, and specification” (Foucault, 2004: 34).

Lebih jauh, Foucault menekankan bahwa wacana bukan merupakan wujud subjek yang berpikir, mengetahui, bertampang gagah, tetapi sebaliknya wacana merupakan totalitas tempat bergantung dispersi subjek dan diskontinuitas dengan dirinya. Wacana adalah ruang luar (*exteriority*) tempat jaringan situs-situs tertentu berada. Foucault mengatakan:

Thus conceived, discourse is not the majestically unfolding manifestation of a thinking, knowing, speaking subject, but, on the contrary, a totality, in which the dispersion of the subject and his discontinuity with himself may be determined. It is a

space of exteriority in which a network of distinct sites is deployed
(Foucault, 2004: 42-43).

Sebagai catatan, Foucault memberikan penekanan bahwa meskipun objek analisis arkeologis yakni sebuah deskripsi dari arsip, sebuah deskripsi sistem-sistem dari pernyataan, deskripsi formasi diskursif, yang nampak mirip dengan sejarah pemikiran, bagi Foucault keduanya tetap dua hal yang berbeda. Beberapa perbedaan penting analisis arkeologis dan sejarah pemikiran yakni: atribusi inovasi (*the attribution of innovation*), analisis kontradiksi (*the analysis of contradictions*), deskripsi-deskripsi komparatif (*comparative description*), dan pemetaan transformasi (*the mapping of transformation*).

Pertama, sejarah pemikiran mendekati diskursus dengan berpegang pada dua kisi: keaslian (*originality*) atau biasa (*banality*), yang baru (*new*) atau yang lama (*old*). Sejarah pemikiran ingin menjelaskan penemuan baru, menggambarkan hubungan penemuan baru dengan yang lama, dan lain sebagainya. Adapun arkeologi memfokuskan perhatian untuk memperlihatkan regularitas dari praktik diskursif yang dikaji, ‘seperangkat syarat-syarat dimana fungsi pengucapan beroperasi dan yang menjamin dan menentukan keberadaan wacana tertentu. Bagi arkeologi, keaslian (*originality*) atau biasa (*banality*) dan inovasi (*innovation*) atau tradisi (*tradition*) bukan konsep berbeda yang dipergunakan dalam analisis, melainkan aspek-aspek aturan (*regularity*) dari pernyataan –pernyataan yang harus dikaji.

Kedua, analisis kontradiksi (*the analysis of contradictions*). Sejarah pemikiran mengenal dua kontradiksi : kontradiksi yang hanya nampak pada fenomena permukaan dan akan hilang jika diperhatikan kesatuan wacananya atau kontradiksi pengaturan prinsip bagi kemunculan wacana. Adapun kontradiksi-kontradiksi dalam kasus investigasi arkeologis mendasari objek-objek analisis, objek-objek tersebut untuk digambarkan, bukan penampakan-penampakan untuk diatasi, bukan juga prinsip-prinsip rahasia untuk ditelanjangi. Jadi, dalam investigasi arkeologis kontradiksi-kontradiksi dilukiskan seperti apa adanya.

Ketiga, sejarah pemikiran terkait dengan ‘deskripsi-deskripsi komparatif’ (*comparative description*). Sejarah pemikiran ingin menjelaskan bentuk-bentuk umum, melukiskan ciri-ciri totalitas budaya

melalui analisis beragam bentuknya. Dengan kata lain, tujuannya adalah untuk membuka tabir kontinuitas-kontinuitas budaya dan mengisolasi mekanisme-mekanisme dari sebab akibat (*causality*). Adapun investigasi arkeologis beroperasi sangat berbeda, pengaruhnya adalah menganeekaragamkan daripada menyatukan. Penelitian arkeologis tidak untuk mengurangi keanekaragaman dengan menelanjangi sebuah totalitas melalui bentuk-bentuk yang mungkin dipersatukan, tetapi lebih pada tujuan untuk menganalisis dan dan menggambarkan semata. Perihal ini Foucault mengatakan:

“...the domain of existence and functioning of a discursive practice. In other words, the archaeological description of discourses is deployed in the dimension of a general history; it seeks to discover that whole domain of institutions, economic processes, and social relations on which a discursive formation can be articulated; it tries to show how the autonomy of discourse and its specificity nevertheless do not give it the status of pure ideality and total historical independence; what it wishes to uncover is the particular level in which history can give place to definite types of discourse, which have their own type of historicity, and which are related to a whole set of various historicities (Foucault, 2004: 127).

Keempat, pemetaan transformasi (*the mapping of transformation*). Jika rangkaian temporal atau urutan dari peristiwa-peristiwa dianalisis dalam rangka konsepsi-konsepsi evolusioner dari perubahan sebagai ciri utama dari sejarah pemikiran tradisional, maka hal itu nampak hilang dengan jelas pada investigasi arkeologis. Hal ini menimbulkan spekulasi dan kritik terhadap metode arkeologis yang mengabaikan ‘relasi-relasi temporal’ sejauh terfokus pada hal bersifat sinkronis (bersangkutan dengan peristiwa yang terjadi dalam suatu masa yang terbatas). Investigasi arkeologis memperhatikan temporalitas atau proses diakronis (sejarah yang bersifat linear) dalam praktik-praktik diskursif dan relasi-relasi yang terkait tetapi tidak dengan menerima sebuah rangkaian yang tunggal dan pasti dari peristiwa-peristiwa.

Arkeologi melihat beragam bentuk rangkaian dalam wacana dan berusaha menggambarkan kemungkinan terjadinya rangkaian serta pada tingkat apa wacana itu ditemukan. Lebih jauh, sebuah arkeologi wacana harus dibedakan dari sejarah pemikiran yang mempergunakan

konsepsi-konsepsi tentang ‘aliran kesadaran’ atau ‘linearitas bahasa’. Pada konteks ini, arus kesadaran yang selalu terbuka pada kehadiran masa depan dan mengawetkan masa lalu; linearitas pengucapan atau tulisan di mana setiap peristiwa diletakkan saling menggantikan satu sama lain yang bukan akibat keserentakan (*coincident*) dan superposisi.

Pada titik ini, arkeologi membedah wacana pada aspek positivitas. Yaitu wacana yang tidak diartikan sebagai sebuah kesadaran menampakkan bangunannya dalam bentuk-bentuk eksternal bahasa (*langage*), wacana bukan bahasa (*langue*) juga bukan sebuah subjek untuk membicarakannya. Wacana merupakan praktik (wacana) yang memiliki bentuk-bentuk rangkaian dan suksesinya sendiri. Pada konteks ini Foucault menulis:

Archaeology does not set out to treat as simultaneous what is given as successive; it does not try to freeze time and to substitute for its flux of events correlations that outline a motionless figure. What it suspends is the theme that succession is an absolute: a primary, indissociable sequence to which discourse is subjected by the law of its finitude; it is also the theme that there is in discourse only one form and only one level of succession. For these themes, it substitutes analyses that reveal both the various forms of succession that are superposed in discourse (and by forms I do not simply mean the rhythms or causes, but the series themselves), and the way in which the successions thus specified are articulated. Instead of following the thread of an original calendar, in relation to which one would establish the chronology of successive or simultaneous events, that of short or lasting processes, that of momentary or permanent phenomena, one tries to show how it is possible for there to be succession, and at what different levels distinct successions are to be found. To constitute an archaeological history of discourse, then, one must free oneself of two models that have for so long imposed their image: the linear model of speech (and partly at least of writing), in which all events succeed one another, without any effect of coincidence and superposition; and the model of the stream of consciousness whose presence always eludes itself in its openness to the future and its retention of the past.

Paradoxical as it may be, dis-cursive formations do not have the same model of historicity as the flow of consciousness or the linearity of language. Discourse, at least as analysed by archaeology, that is, at the level of its positivity, is not a consciousness that embodies its project in the external form of language (langage); it is not a language (langue), plus a subject to speak it. It is a practice that has its own forms of sequence and succession (Foucault, 2004: 129-130).

Tegasnya, arkeologi berbeda dari sejarah ide karena arkeologi menyajikan keberlanjutan sejarah yang dibentuk sesuai dengan kesamaan syarat-syarat dan aturan-aturan, yakni; penyebaran (*dispersion*), dan bagaimana arkeologi memasuki ranah praktik-praktik diskursif (Foucault, 2004: 134).

Model investigasi arkeologis *a la* Foucault ini merupakan model pendekatan masalah *Pyrhonian*, yakni bahwa penelitian arkeologi tidak memiliki pretensi interpretif dan menolak untuk memberikan penilaian atau *judgement*. Jadi telaah arkeologis hanya menyajikan sebuah deskripsi aturan-aturan belaka. Selain itu, arkeologi Foucault juga merupakan kajian non-antropologis, karena memfokuskan diri pada analisis wacana tanpa menelaah makna dibalik pernyataan yang mungkin dipahami oleh manusia (Kendall and Wickham, 2003: 26).

Pada praktiknya investigasi arkeologis memusatkan diri pada beberapa persoalan: memetakan hubungan antara yang terucap (*sayable*) dan nampak oleh indera penglihatan (*visible*); menganalisis hubungan antara satu pernyataan dengan pernyataan lain; memformulasikan aturan-aturan kemungkinan pengucapan dari pernyataan atau penggunaan pernyataan; menganalisis kedudukan-kedudukan yang ditetapkan antara subjek-subjek dalam hubungannya dengan pernyataan-pernyataan; menggambarkan 'permukaan-permukaan kemunculan' (*surfaces of emergence*) yakni ranah-ranah di mana objek-objek terbentuk dan muncul; menggambarkan 'lembaga-lembaga' (*institutions*) yang memiliki otoritas dan menyajikan batas-batas di dalamnya objek-objek diskursif apa yang boleh berlaku dan eksis; dan menggambarkan 'bentuk-bentuk spesifikasi' (*forms of specification*) yang menunjuk pada cara-cara di mana objek-objek diskursi ditujukan. Sebuah 'bentuk spesifikasi'

merupakan sebuah sistem dalam memahami fenomena khusus dengan tujuan terkait dengan fenomena yang lain.

Secara garis besar penggunaan metode arkeologis Foucault terdiri atas lima langkah yang terukur. Langkah-langkah tersebut secara gamblang diurai oleh Gavin Kendall dan Gary Wickham dalam karya mereka yang bertajuk *Using Foucault's Methods*. Sesungguhnya langkah-langkah penelitian arkeologis Foucault dalam menelaah wacana terdiri atas lima langkah. *Pertama*, kesadaran akan kenyataan bahwa sebuah wacana merupakan kumpulan (*corpus*) dari “statemen” dengan organisasi yang teratur dan sistematis (*the recognition of a discourse as a corpus of ‘statements’ whose organization is regular an systematic*). Fakta ini harus disadari terlebih dahulu sebelum melangkah pada langkah-langkah selanjutnya. Lebih jauh, “statemen” dipahami sebagai sesuatu yang melibatkan “masalah-masalah” maupun “kata-kata”. Dalam hal ini, misalnya, seseorang menguraikan wacana hukum industri, maka sertamerta dalam konteks ini seseorang dituntut untuk memikirkan wacana-wacana lain yang terkait seperti kedokteran dan psikologi dan seterusnya. Seseorang harus menyadari bahwa wacana hukum industri selalu terdiri atas “statemen” atau pernyataan yang merangkum ‘kata-kata’ industri dan ‘masalah-masalah’ industri secara bersamaan, keduanya secara serentak. Oleh sebab itu, seseorang tidak dapat melampaui permukaan wacana hukum industri menuju ‘masalah-masalah’ industri, karena ‘masalah-masalah’ industri itu tidak mempunyai keberadaan mandiri dalam sebuah ranah di mana hukum industri harus tunduk. ‘Kata-kata’ dan ‘masalah-masalah’ tersebut juga merupakan hasil kerja sebuah perlengkapan publik hukum. Wacana hukum industri sebagaimana juga dengan wacana hukum lainnya juga dapat dianggap sebagai ‘hukum’ justru karena pernyataan-pernyataan tersebut teratur dan sistematis. Jika hal ini tidak terjadi, maka ‘hukum’ dapat dibedakan dari wacana-wacana lain (Kendall and Wickham, 2003: 42-43).

Kedua, pengenalan aturan-aturan penciptaan pernyataan-pernyataan (*the identification of rules of the production of statements*). Misalnya, wacana seksualitas cocok diangkat sebagai contoh. Ketika seseorang mengatakan bahwa seksualitas hanya muncul pada abad kedelapan belas, itu berarti meyakini bahwa wacana ini hanya tercipta semenjak itu, tidak dapat tidak selain waktu itu. Keyakinan ini pada akhirnya mengundang penyelidikan

akan aturan-aturan pernyataan yang memungkinkan wacana itu orang tersebut berada dan diciptakan—pergeseran-pergeseran pemikiran tentang seks yang disinggung sebelumnya dan seterusnya. Pada sisi ini, Foucault memecahbelah ‘pemikiran’ dan ‘acuan’. Seorang peneliti ditekan untuk melupakan ide tentang sebuah proses pemikiran lebih dulu, dan memusatkan kajian terhadap penggunaan kata-kata dan simbol. Peneliti juga seyogianya membuang jauh-jauh dari pemikiran akan pokok tetap acuan untuk seluruh kata-kata dan simbol-simbol. Hal ini dilakukan untuk memudahkan seseorang memusatkan telaaahnya pada aturan-aturan penciptaan dari pernyataan-pernyataan yang berbeda. Melalui penelaah pernyataan-pernyataan (*statements*) beragam memberi peluang baginya menemukan kaitan-kaitan wacana tersebut. Karena seorang peneliti dianjurkan menyoroti aspek-aspek publik seperti sekolah, ritual atau peribadatan, kerja beragam mekanisme hukum, politik, pendidikan dan seterusnya. Catatan terakhir dalam masalah ini, perlu digarisbawahi bahwa aturan-aturan produksi pernyataan ini merupakan sebuah proses tanpa pelaku (*a subjectless process*). Artinya, aturan-aturan lahirnya beragam statemen itu tidak berpusat pada campur tangan dan tindakan manusia (Kendall and Wickham, 2003:43).

Ketiga, pengenalan aturan-aturan yang dapat dinyatakan (yang merupakan aturan tanpa akhir) dan pengenalan aturan-aturan yang menciptakan ruang-ruang di mana pernyataan-pernyataan baru dapat dibuat (*the identification of rules that delimit the sayable*). Dalam kaitannya dengan apa yang dapat dikatakan, dapat kembali melihat wacana seksualitas sebagai contoh, karena hal itu telah dilakukan oleh Foucault sendiri. Apabila seseorang menyatakan bahwa wacana seksualitas lahir hanya semenjak abad kedelapanbelas dan karenanya menarik perhatiannya atas aturan-aturan dari pernyataan yang menyusun wacana ini berada dan diciptakan, orang tersebut juga menarik perhatian pada aturan-aturan yang membatasi apa yang dapat dikatakan tentang seksualitas. Misalnya, aturan-aturan mengenai pernyataan-pernyataan psikiatri ‘ilmiah’ tentang seksualitas yang mana diciptakan melarang pernyataan-pernyataan didasarkan atas sulap dan sihir, pernyataan-pernyataan yang seharusnya dapat dinyatakan dalam sebuah wacana didasarkan atas “tubuh”. Pada konteks ini, penting juga memilah antara “pemikiran” dan “acuan” atau “rujukan” versi Foucault. Seorang

diharapkan tetap memusatkan perhatian terhadap aturan-aturan penciptaan pernyataan-pernyataan yang berbeda daripada bergumul dengan pencarian asal usul pemikiran. Pada sisi ini, perhatian Foucault terpusat terhadap ‘batasan’ sebagai bagian dari perhatiannya terhadap masalah ‘penciptaan’ (Kendall and Wickham, 2003:43-44).

Keempat, pengenalan aturan-aturan mengenai pernyataan-pernyataan baru apa yang dibuat (*the identification of rules that create the spaces in which new statements can be made*). Pada konteks ini, wacana tubuh dapat kembali dijadikan model dan contoh penerapannya, dapat juga wacana tentang “dosa-dosa tubuh” (*the sins of the flesh*). Dalam mendiskusikan aturan-aturan mengenai pernyataan-pernyataan apa yang menyusun masing-masing wacana berada dan diciptakan, seseorang bukanlah perbuatan tautologis (mengulang sesuatu yang tidak berguna), mendiskusikan aturan-aturan mengenai pernyataan baru apa yang diciptakan. Pada titik ini, ‘momok’ tautologis tidak perlu ditakutkan, karena pada bagian ini telaah ditekankan pada masalah kebaruan dari pernyataan-pernyataan baru (*the novelty of new statements/newness*) tersebut, dan langkah selanjutnya menitikberatkan pada penciptaan mereka. Melalui langkah tersebut seseorang mampu menyajikan dengan sangat memuaskan akan daya temu terhadap wacana-wacana, cara wacana-wacana menciptakan bentuk-bentuk baru dari orang, seperti sakit jiwa dan sang kriminal, dan cara wacana-wacana menciptakan kategori-kategori baru dalam memahami hakikat manusia, seperti seksualitas. Karena itu seseorang menyoroti fakta bahwa daya temu ini didasarkan pada perlengkapan-perengkapan publik umum seperti sekolah, rumah sakit, dan penjara, bukan pada beberapa kerja-kerja khusus ‘pikiran besar’ (*great minds*). Daya temu ini tidak mengurangi apapun, keberadaannya tidak diterima menjadi terkemas dalam satu ‘esensi’ atau lainnya. Melalui langkah ini, seseorang bahkan akan mampu menghadirkan jawaban-jawaban Foucaultian yang masuk akal terhadap pertanyaan-pertanyaan tertentu dengan aspek-aspek kebaruan wacana-wacana pengetahuan selalu nampak meningkat. Akhirnya seseorang mampu mengurangi, jika tidak sepenuhnya dapat menghilangkan beberapa mitos intelektual yang meliputi penciptaan dengan melanggar kebaruan pernyataan-pernyataan ilmiah ke dalam kumpulan-kumpulan pemikiran dan praktik-praktik, atau apa yang biasa disebut ‘jaringan’ (*network*) (Kendall and Wickham, 2003:44-45).

Kelima, pengenalan aturan-aturan yang memastikan bahwa sebuah penerapan adalah material dan diskursif secara bersamaan (*the identification of rules that ensure that a practice is material and discursive at the same time*). Dalam konteks ini, pendekatan Foucaultian menempatkan diri pada tempat yang berseberangan dengan Hegel dan Marx, dua filsuf yang membedakan antara materi dan pikiran atau ide. Apabila kedua tokoh tersebut menyibukkan diri menemukan relasi yang tepat antara dunia materi dan dunia ide, maka Foucault secara lantang meragukan apa yang dilakukan kedua pendahulunya dan mengurai secara jelas garis skeptik itu, bahwa penyelidikan intelektual jauh lebih berdayaguna diarahkan pada cara sasaran-sasaran menolak perbedaan ini. Aturan yang bekerja di sini menjamin bahwa, misalnya praktik penjara selalu tentang wacana seperti ilmu pidana, atau perintis atau penggantinya, materialitas struktur penjara dan kehidupan penjara. Adapun praktik-praktik seksual selalu sekitar wacana-wacana seksologi, psikologi, atau perintis atau penggantinya, dan materialitas seks. Aturan-aturan itu juga menjamin bahwa pengetahuan tidak dapat direduksi pada pikiran, pemikiran, pendapat, gagasan, dan seterusnya, tetapi paling baik dipahami sebagai praktik lahiriah dengan syarat-syarat jelas, publik, dan material seperti *training* tulis-menulis, secara lebih umum pendidikan, percetakan, organisasi-organisasi profesional hanya beberapa upaya pengetahuan (ilmu, teknik, kedokteran dll), dan banyak lainnya.

Melalui aturan-aturan langkah ini seseorang menyadari bahwa, misalnya, aktivitas politik mahasiswa, dipahami sebagai sebuah campuran wacana dan materialitas daripada sebagai tindakan langsung sebagaimana dipahami oleh orang umumnya. Bagitupun, dalam perihal hukum industri juga harus dilihat sebagai sebuah campuran yang kompleks dari wacana-wacana dan praktik lahiriah atau bendawi, bukan sebuah situs tindakan lahiriah yang dibedakan dari pemikiran non-material tentangnya. Aturan-aturan ini juga menghentikan seseorang dari pencarian akan realitas “terdalam” di balik atau di dasar wacana-wacana (Kendall and Wickham, 2003:45).

Aturan-aturan yang menjamin praktis adalah material/alat-alat dan diskursif yang pada saat yang sama tidak mengesampingkan kemungkinan non-diskursif, serta memastikan bahwa kemungkinan non-diskursif selalu dalam lingkup wacana, di bawah kedaulatannya.

Misalnya, dalam praktik penyiksaan badan dapat dikenali aturan-aturan memuat material/alat-alat dan diskursif (mengenai menimbulkan siksaan pada tubuh yang sebenarnya di bawah pengaruh wacana-wacana seperti hukum Yunani dan Romawi menganggap budak dengan cara tertentu), namun aturan ini masih memungkinkan seseorang untuk memahami tubuh di pusat praktik ini sebagai non-diskursif. Meskipun tidak ada yang benar-benar non-diskursif, bahkan calon 'jelas' seperti 'alam', ini tidak menghapus gagasan non-diskursifitas dari idiom intelektual manusia.

2. Genealogi

Karya Foucault yang bertajuk *The Archaeology of Knowledge* merupakan awal dari perkembangan pemikirannya. Melalui karya tersebut Foucault diangkat menjadi seorang profesor dalam bidang ilmu filsafat di universitas ekperimental di Vincennes, pinggiran kota Paris. Pada periode ini Foucault memberikan kuliah tentang Nietzsche kepada para mahasiswanya. Pertemuannya dengan karya-karya Nietzsche, khususnya *On the Genealogy of Morals (Genealogie der Moral)*, membawa kesimpulan bagi Foucault bahwa apa yang disebut oleh Nietzsche dengan 'genealogi' sejatinya memiliki kedekatan pengertian dengan 'arkeologi'nya. Kendati demikian, ada unsur dalam genealogi Nietzsche yang belum nampak dalam telaah Foucault yakni 'kuasa'. Foucault berpandangan bahwa masalah kuasa sebenarnya telah hadir dalam karya-karyanya terdahulu hanya belum nampak secara eksplisit. Oleh sebab itu, pada karya-karya selanjutnya Foucault menekankan perhatiannya pada tema 'kuasa' dan tidak mempergunakan istilah arkeologi kembali (Bertens, 2006: 352-253).

Genealogi merupakan pengembangan dari analisis arkeologis yang memfokuskan telaah pada 'kuasa' dan penggambaran 'sejarah masa kini' (*history of the present*) (Sara Mills, 2005:24). Sejarah masa kini dalam hal ini memiliki dua pengertian, yakni: pertama, bahwa pokok masalah sejarah adalah asal-usul aturan-aturan masa kini, praktik-praktik dan lembaga yang memiliki kewenangan kepada seseorang atau kelompok tertentu. Kedua, maksud utamanya bukanlah untuk memahami masa lampau dalam pengertiannya sendiri atau demi kepentingannya, akan tetapi untuk memahami dan mengevaluasi masa kini dengan sebuah pandangan yang meragukan atas klaim-klaim tidak tepat terhadap kewenangan (Gutting, 1995: 50). Pada konteks ini Foucault mengatakan;

“ I would like to write the history of this prison, with all the political investments of the body that it gathers together in its closed architecture. Why? Simply because I am interested in the past? No, if one means by that writing a history of the past in term of the present. Yes, if one means writing the history of the present (Foucault, 1982: 30-31).”

Peralihan tersebut adalah pergeseran dari arkeologi pengetahuan menuju sebuah genealogi ‘kuasa-pengetahuan’ atau dari sejarah arkeologis menuju sebuah sejarah ‘dinasti-dinasti pengetahuan’ (Faubion, 1998: xxxiii). Genealogi tetaplah sebuah historiografi diskontinuitas-diskontinuitas epistemik, atau historiografi retakan epistemik; kendati demikian Genealogi memperkenalkan sebuah dimensi tambahan. Genealogi menggabungkan sebuah penyelidikan sistematisasi interior dan produktifitas struktural dari wacana, atau menggabungkan investigasi bentuk-bentuk diskursif dan episteme-episteme dengan investigasi-investigasi tentang ‘asal-usul’ atau ‘turunan’ (*descent*). Perihal ini Foucault mengatakan:

“Genealogy does not resemble the evolution of a species and does not map the destiny of a people. On the contrary, to follow the complex course of descent is to maintain passing events in their proper dispersion; it is to identify the accidents, the minute deviations -or conversely, the complete reversals -the errors, the false appraisals, and the faulty calculations that gave birth to those things which continue to exist and have value for us; it is to discover that truth or being lies not at the root of what we know and what we are but the exteriority of accidents. This is undoubtedly why every origin of morality from the moment it stops being pious – and Herkunft can never be-has value as a critique (Foucault, 1998: 374).

Genealogi juga bertujuan untuk menelanjangi pretensi-pretensi ‘kealamiahan’. Genealogi melihat di balik praktik diskursif, yakni terhadap aturan ekstra diskursif, ranah produk praktik diskursif bermain dan pengecualiannya. Genealogi tidak hanya melihat ‘turunan sesuatu’ (*the descent of things*), tetapi juga kemunculan dari garis-garis batas sekitarnya. Apa yang diungkap adalah “kuasa-kuasa” dan “bahaya permainan dominasi-dominasi”. Perihal ini Foucault mengatakan:

“Further, genealogical analysis shows that the concept of liberty is an “invention of the ruling classes” and not fundamental to man’s nature or at the root of his attachment to being and truth. What is found at the historical beginning of things is not the inviolable identity of their origin; it is the dissension of other things. It is disparity (Michel Foucault, 1998: 371).”

“Genealogy, however, seeks to reestablish the various systems of subjection: not the anticipatory power of meaning, but the hazardous play of dominations (Michel Foucault, 1998: 376).”

Arkeologi menganalisis relasi-relasi antara beragam bentuk wacana, sedangkan genealogi menyatukan analisis terhadap ‘relasi-relasi kuasa yang bersebrangan’ yang menciptakan bahan-bahan aktual sejarah, peristiwa-peristiwa aktual. Apa yang dicari oleh genealogi bukan mekanisme-mekanisme ataupun tujuan akhir. Genealogi mencari peluang, “keberuntungan dari pertarungan” kuasa. Foucault mengatakan:

“The forces operating in history do not obey destiny or regulative mechanisms, but the luck of the battle. They do not manifest the successive forms of a primordial intention and their attention is not that of a conclusion, for they always appear through the singular randomness of events (Michel Foucault, 1998: 381).”

Sebuah investigasi arkeologis akan selalu menelaah sebuah sejarah masa lampau, karena arsip-arsip yang tersedia berkaitan dengan masa lalu, mereka berada dalam satu aturan yang dibicarakan dan membicarakan tentang apa yang dapat dibicarakan oleh sang peneliti. Semenjak 1970, Foucault mulai menyadari pada contoh masa lalunya sebuah strategi “etnografi” yang mungkin memberikan setidaknya garis besar dari masa kini menjadi jelas. Seorang sejarawan mungkin tidak dapat memahami masa kini dalam totalitasnya. Kendati demikian, sejarawan memperhatikan batas pergeseran pembagian normal dan abnormal, apa yang disebut oleh ahli etnografi sebagai “menyimpang” dan “tabu”, yang mungkin dapat untuk membedakan “modalitas” umum masa kini yang dimiliki. Misalnya dalam sebuah artikel yang bertajuk *Madness and Society* dengan tegas Foucault (1998: 335) menjelaskan bahwa dirinya mempergunakan metode etnology; *“I merely used a method of working that was already recognized in ethnology.”*

Strategi itu merupakan fase sinkronik (baca: bersangkutan dengan peristiwa yang terjadi dalam masa yang terbatas) dari genealogi itu sendiri, ia melihat-ulang terhadap keadaan subjek-subjek, objek-objek, dan hubungan mereka tidak sepanjang waktu, tetapi sebaliknya, pada peristiwa tertentu dalam waktu (Sugono, 2008: 1314). Mulai tahun 1971 ke depan, Foucault menyukai pendekatan genealogi tidak hanya dalam memprioritaskan peristiwa dari pada sistem, tetapi juga programatisasi sejarah tidak terbatas hanya pada sejarah masa lalu, tetapi mampu menjadi sejarah “masa kini.” Foucault mengatakan dalam *Structuralism and Poststructuralism* sebagai berikut:

No, absolutely not. I meant this word “archaeology,” which I no longer use, to suggest that the kind of analysis I was using was out-of-phase, not in terms of time but by virtue of the level at which it was situated. Studying the history of ideas, as they evolve, is not my problem so much as trying to discern beneath them how one or another object could take shape as a possible object of knowledge. Why, for instance, did madness become, at a given moment, an object of knowledge corresponding to a certain type of knowledge? By using the word “archaeology” rather than “history,” I tried to designate this desynchronization between ideas about madness and the constitution of madness as an object (Foucault, 1998: 444).

Genealogi melanjutkan investigasi fenomena arkeologis—wacana-wacana dan bentuk-bentuk diskursif; praktik-praktik ekstra diskursif dan lembaga-lembaga; campuran heterogenitas dari praktik-praktik diskursif dan ekstra diskursif dan pelengkap-pelengkap teknologis di mana Foucault biasanya menyebutnya sebagai “aparatur-aparatur” (*apparatuses*). Misalnya, dalam *Discipline and Punish* Foucault mempergunakan metode genealoginya mengungkapkan bahwa individu modern adalah tubuh yang patuh melalui rajutan teknologi disiplin dan ilmu-ilmu sosial normatif yang dinamakan “kuasa disiplin”. Mekanisme pendisiplinan tubuh melalui kontrol negara dengan aparturnya yakni polisi. Perihal ini Foucault mengatakan:

“...the police as an institution were certainly organized in the form of a state apparatus, and although this was certainly linked directly to the centre of political sovereignty, the type of power

that it exercises, the mechanisms it operates and the elements to which it applies them are specific. It is an apparatus that must be coextensive with the entire social body and not only by the extreme limits that it embraces, but by the minuteness of the details it is concerned with. Police power must bear ‘over everything’: it is not however the totality of the state nor of the kingdom as visible and invisible body of the monarch; it is the dust of events, actions, behaviour, opinions -‘everything that happens’; the police are concerned with ‘those things of every moment’, those ‘unimportant things’, of which Catherine II spoke in her Great Instruction (Foucault, 1982: 215).”

Kendati demikian, genealogi memperluas perhatiannya melampaui kelahiran internal dari wacana-wacana, menuju ranah yang lebih luas dari interaksi: antara pendukung dan lawan dari wacana dan bentuk diskursif apa saja dan komunitas fungsionalnya. Arkeologi merupakan sebuah metode yang cocok untuk menjelaskan diskontinuitas-diskontinuitas dan retakan-retakan historis, tetapi hanya dengan mengorbankan kontinuitas-kontinuitas sejarah dan kanal-kanal sejarah abadi; sedangkan genealogi mempunyai ranah perhatian akan nasib pertarungan wacana, pergantian tak terduga dari kemenangan dan kekalahan wacana. Sebagaimana arkeologi menganalisis adanya retakan dalam sejarah, khususnya pada lokalitas yang lebih halus, genealogi juga menyingkap sampai ke wilayah-wilayah atas atau melampaui ketegangan, wilayah-wilayah yang boleh jadi lebih lama atau lebih singkat dalam ketenangan. Hal ini memungkinkan Foucault untuk mengkarakterisasi tidak hanya proses sejarah sebagai diskontinyu atau kontinyu, lebih jauh “banyaknya rentang waktu yang melibatkan dan menyelimuti satu sama lain”.

Lalu apa itu kuasa? Bagaimana kuasa berfungsi di suatu ranah tertentu? Bagi Foucault tugasnya bukan menjelaskan suatu metafisika kuasa, tetapi sebuah mikrofisika. Foucault tidak ingin menyajikan jawaban tentang apa itu kuasa, tetapi Foucault ingin ingin menguraikan tentang fungsi dan mekanisme kuasa dalam ranah tertentu. Bagi Foucault, kuasa itu merupakan sebuah strategi. Kuasa bukan suatu “milik”, yang diperoleh, disimpan, dibagi, ditambah atau dikurangi. Kuasa merupakan sebuah “praktik” dalam suatu wilayah tertentu, ada banyak posisi yang secara strategis saling terkait satu sama lain dan senantiasa berhubungan.

Kuasa tidak dapat dilokalisasi karena kuasa terdapat di mana-mana. Strategi kuasa berlangsung di mana-mana. Kuasa selalu bekerja di setiap segmen kehidupan manusia melalui susunan, aturan, dan regulasi. Kuasa bekerja tidak selalu melalui penindasan dan represi, tetapi biasanya melalui normalisasi dan regulasi. Pada *Discipline and Punish* Foucault mencontohkan bahwa strategi kuasa tidak selalu berwujud penindasan atau represi tetapi melalui normalisasi dan regulasi yang disebut juga dengan “disiplin”. Salah satu ranah normalisasi dan regulasi itu adalah “tubuh”. Tubuh didisiplinkan atau dinormalisasi dan diatur melalui regulasi tertentu.

Sifat kuasa itu sendiri tidak destruktif tetapi produktif. Kuasa tidak bersifat menghancurkan tetapi menghasilkan sesuatu. Penolakan terhadap kuasa karena sebuah anggapan bahwa kuasa bersifat merusak merupakan salah satu bentuk strategi kuasa. Jadi, tidak dapat seseorang menemukan wilayah di luar strategi kuasa. Strategi kuasa itu memproduksi realitas, lingkup dan objek kebenaran.

3. Relasi Kuasa dan Pengetahuan

Apa relasi pengetahuan dan kuasa? Foucault memandang pengetahuan tidak berasal dari subjek yang mengetahui, tetapi berasal dari *relasi-relasi kuasa* yang menandai subjek itu. Foucault melanjutkan bahwa tidak ada pengetahuan tanpa kuasa, juga sebaliknya, tidak ada kuasa tanpa pengetahuan. Ada korelasi antara kuasa dan pengetahuan: pengetahuan mengandung kuasa dan kuasa memproduksi pengetahuan. Mengenai hal di atas Foucault mengatakan:

“...that power produces knowledge (and not simply by encouraging it because it serves power or by applying it because it is useful); that power and knowledge directly imply one another; that there is no power relation without the correlative constitution of a field of knowledge, nor any knowledge that does not presuppose and constitute at the same time power relations” (Foucault, 1982: 27)

Pernyataan Foucault itu mempertegas bahwa hubungan antara pengetahuan dan (ke)kuasa(an) bersifat resiprokal atau timbal-balik. Penyelenggaraan kuasa yang berkesinambungan melahirkan

pengetahuan, begitu pun sebaliknya penyelenggaraan pengetahuan akan menimbulkan pengaruh kekuasaan (Eriyanto, 2003:65).

Pada konteks ini Foucault sebenarnya ingin menunjukkan berbagai cara bagaimana struktur kuasa sosial dan aturan pengetahuan (episteme) saling menguatkan dan melegitimasi satu sama lain dalam era tertentu. Foucault memberi contoh hubungan integral antara ilmu psikiatri dengan rumah sakit jiwa saling melegitimasi keberadaan keduanya. Contoh lain adalah hubungan resiprokal antara pengawasan atau pendisiplinan dan lembaga penjara di sisi lain. Pada titik ini sesungguhnya Foucault menerima pandangan skeptik yang berbunyi: “*truth is the kind of error without which a certain species of life could not live*” (Wolin, 2014).

Foucault mempertegas bahwa mekanisme kuasa memproduksi berbagai jenis pengetahuan yang menyusun informasi akan aktivitas dan eksistensi manusia. Pengetahuan itu lebih lanjut memperkuat (ke) kuasa(an) itu sendiri. Foucault menolak tuduhan para penafsir gagasan-gagasannya bahwa dirinya menciptakan anggapan “*knowledge is power*”, tetapi Foucault lebih tertarik menelaah hubungan kompleks antara kuasa (*power*) dan pengetahuan (*knowledge*) tanpa mengatakan keduanya adalah identik (Clare O’Farrell, 2007).

Relasi kuasa dan pengetahuan ini dijelaskan dengan gamblang oleh Foucault dalam karya-karyanya. Pada *The History of Sexuality* Foucault melihat bahwa wacana seksualitas menjadi medium pelaksanaan kuasa dan produksi konsep diri masyarakat barat. Konsep diri masyarakat Barat dibentuk melalui produksi seks dan kontrol terhadap tubuh. Rezim-rezim kuasa seperti ilmu kedokteran, gereja, psikoanalisis dan demografi menciptakan wacana yang melahirkan konsep diri masyarakat Barat. Pada *Discipline and Punish*, Foucault menggambarkan betapa penjara hadir sebagai wujud dari akal budi yang mewajarkan sesuatu yang dianggap menyimpang atau *abnormal* melalui hukuman dan pendisiplinan tubuh manusia. Pada sisi lain penjara merupakan sebuah institusi yang mengabdikan pada rezim pendisiplinan tubuh manusia.

Benang merah yang bisa ditarik dari uraian mengenai arkeo-genealogi yang ditawarkan oleh Foucault adalah bahwa metode itu merupakan alat yang digunakan dalam menganalisis rezim kuasa dan pengetahuan yang hadir di tengah masyarakat dalam *locus* dan *tempus* tertentu dan berbeda.

BAB III

PENDIDIKAN JASMANI; SEJARAH DAN HAKIKAT

Michel Foucault dalam *The Archeology of Knowledge* memandang bahwa sejarah dalam arti tradisional dimengerti sebagai proses ‘mengingat’ hal-hal monumental di masa lalu yang telah berubah menjadi ‘dokumen’ (*document*). Pada dokumen itulah, jejak yang ditinggalkan oleh manusia dikumpulkan oleh sejarah. Oleh sebab itu, aktivitas sejarawan umumnya mengumpulkan dan memilah dokumen-dokumen sehingga menjadi sebuah totalitas yang saling terhubung. Berbeda dari apa yang dilakukan oleh para sejarawan Foucault menawarkan metode arkeologi dalam menelaah sejarah. Sebuah disiplin ilmu yang bersentuhan dengan beragam monumen bisu, jejak-jejak benda, benda-benda tanpa konteks dan segala hal yang tercecer di masa lalu. Metode arkeologi khususnya diharapkan memberikan memberi makna pada sejarah dengan cara restitusi wacana-wacana sejarah. Terkait hal ini Foucault mengatakan:

“To be brief, then, let us say that history, in its traditional form, undertook to ‘memorize’ the monuments of the past, transform them into documents, and lend speech to those traces which, in themselves, are often not verbal, or which say in silence something other than what they actually say; in our time, history is that which transforms documents into monuments...there was a time when archaeology, as a discipline devoted to silent monuments, inert traces, objects without context, and things left by the past, aspired to the condition of history, and attained meaning only through the restitution of a historical discourse; it might be said, to play on words a little, that in our time history aspires to the condition of archaeology, to the intrinsic description of the monument” (Foucault, 2004: 7).

Sebelum meminjam pisau analisis Arkeo-genealogi Foucault tersebut dalam menganalisis nalar kuasa dalam pendidikan jasmani di Indonesia penting kiranya diketengahkan terlebih dahulu seputar persoalan-persoalan mendasar antara lain, pengertian sejarah, sejarah pendidikan di Indoensia secara umum, dan hakikat pendidikan jasmani itu sendiri.

A. DEFINISI SEJARAH

Sejatinya, istilah “sejarah” merupakan kata turunan dari “*syajaratun*” dalam bahasa Arab yang mempunyai beberapa kemungkinan arti yakni pohon, keturunan, dan asal usul. Kata tersebut juga identik dengan silsilah, riwayat, babat dan *tarikh* (Gazalaba, 1981: 1) Dalam bahasa Arab sendiri sejarah, biasa digunakan kata *tarikh*, ilmu *tarikh* berarti ilmu yang mengkaji tentang peristiwa-peristiwa terkait waktu dan sebab-musabannya (Ma’luf dan Tottel, 1986: 8). Kendati demikian, pada perkembangannya pengertian kata sejarah lebih diidentikan dengan istilah *history* dalam bahasa Inggris yang merupakan kata turunan dari *historia* dalam bahasa Yunani (Sjamsuddin, 1996: 4). *Historia* yang berarti *a learning by inquiry* (pembelajaran melalui penelitian). Menurut *Webster’s New World Dictionary*, kata *history* setidaknya memiliki beberapa pengertian antara lain: 1. sebuah catatan tentang apa yang terjadi atau mungkin terjadi khususnya dalam bentuk sebuah narasi, lakon, cerita, atau kisah (*an account of what has or might have happened, esp. in the form of a narrative, play, story, or tale*); 2. apa yang telah terjadi dalam kehidupan atau perkembangan sebuah masyarakat, negeri, atau lembaga dan lain sebagainya (*what has happened in the life or development of a people, country, institution, etc.*); 3. Sebuah catatan sistematis terhadap ini, biasanya dalam tatanan kronologis dengan sebuah analisis dan penjelasan (*a systematic account of this, usually in chronological order with analysis and explanation*); 4. Seluruh peristiwa-peristiwa masa lampau yang tercatat (*all recorded events of the past*); 4. Sebuah cabang pengetahuan yang secara sistematis berkaitan dengan masa lalu; penataan, analisis, pengaitan, dan penjelasan peristiwa-peristiwa masa lampau (*the branch of knowledge that deals systematically with the past; recording, analyzing, correlating, and explaining of the past events*); 5. masa lampau yang diketahui atau direkam (*a known or recorded past*); 6. Sesuatu yang dimiliki masa lalu (*something that belongs to the past*); 6. Sesuatu yang cukup penting untuk dicatat

(*something that important enough to be recorded*); dan lain sebagainya (Neufelt and Guralnik, 1996: 640).

Kata sejarah juga dekat dengan istilah *Geschichte* dalam bahasa Jerman yang merupakan *derivasi* dari kata *geshechen* yang berarti *terjadi*. *Geschichte* adalah sesuatu yang telah *terjadi*. Atas dasar pengertian ini, maka sering ada ungkapan seperti *semua sajarah mengajarkan sesuatu* atau *pelajaran-pelajaran sejarah* (Gottschalk, 1969: 27). Singkatnya, sejarah bisa diartikan sebagai suatu peristiwa yang benar-benar terjadi di masa lampau.

Secara terminologis, para pemikir mengajukan beragam pengertian. Misalnya E.H. Carr (1985: 30) mengartikan sejarah sebagai sebuah proses berkesimbangan dari interaksi antara sejarawan dan faktanya, serta dialog tanpa akhir antara masa kini dan masa lalu. Peter Kosso (2009: 12) mengajukan pengertian yang lebih umum yakni segala peristiwa, masyarakat, dan objek di masa lampau; apa yang terjadi masa itu, apa saja yang ada kala itu, dan apa yang dikerjakan orang waktu itu. Dua terminologi di atas memberikan sebuah pengetahuan yang umum mengenai sejarah. Kendati demikian, hakikat sejarah masih merupakan suatu yang tak tuntas, karena sejarah hadir dalam beragam corak berbanding lurus dengan puspa warnanya sejarawan.

Michael Stanford (1996:10-21) mengajukan sebuah tesis bahwa sejarah sebagai kesatuan (*history as unity*). Kesatuan dari apa? Kesatuan dari pengalaman. Asumsi ini didasarkan atas pengertian sejarah sebagai pengalaman hidup manusia dalam keseluruhan waktu. Sejarah sebagai kesatuan dapat diartikan sebagai berikut; pertama, sejarah dimisalkan seperti sebuah keluarga yang dihubungkan oleh pertalian darah, pengasuhan, kesaling-tergantungan, dan perhatian yang sama. Misalnya, seseorang bisa saja tak selalu sama dengan orang tuanya, atau anaknya, atau saudara kandungnya, dan seterusnya, namun demikian mereka adalah bagian dari orang itu. Lebih jauh, individu boleh datang dan pergi silih berganti, namun “keluarga” tetap berlanjut. Kedua, sejarah mempunyai dua arti yakni perbuatan-perbuatan keluarga itu dan rekaman perbuatan tersebut. Rekaman tersebut sangat penting dalam menciptakan perbuatan-perbuatan masa depan. Jadi, kesatuan di sini diartikan sebuah jalinan berkelajutan antara perbuatan dan rekam perbuatan itu sendiri.

Sejarah juga sering diartikan sebagai tindakan (*history as action*). Pandangan tersebut lahir dari anggapan bahwa pokok masalah sejarah adalah aktivitas manusia. Tindakan (*action*) merupakan khas aktivitas manusia yang dibedakan dari “perilaku” (*beaviour*) yang juga bisa dilakukan oleh binatang. Sebuah tindakan (*action*) manusia mempunyai lima komponen dasar, yakni: tujuan (*intention*), penilaian (*assessment*), cara (*means*), rangsangan atau kehendak (*drive or will*), dan konteks (*context*). Konteks di sini meliputi aspek sosial, fisik atau alamiah, dan kultural. Jadi sejarah berarti tindakan apabila perilaku manusia tersebut mempunyai dimensi tujuan, penilaian, cara, rangsangan atau kehendak, dan konteks. Pada pengertian ini, sejarah dalam arti “peristiwa” dan “catatan” atau “ingatan” saling mempengaruhi tanpa henti (Stanford, 1996: 23-47).

Sejarah juga dimengerti sebagai ramalan (*history as outlook*). Sejarah dalam pengertian ini *menekankan* sejarah sebagai “ingatan” atau “catatan” dalam kehidupan pribadi dan publik. Pada konteks ini terlihat pentingnya historisitas kesadaran hidup dalam sejarah. Hal ini membantu untuk mengerti tentang identitas pribadi dan kelompok. Lebih jauh, sejarah dalam arti “peristiwa” menjelaskan bahwa “masa kini” seseorang atau bangsa dibentuk oleh “masa lalu”-nya, dan “masa kini” seseorang atau bangsa membawa konsekuensi wajah “masa depan”-nya. Adapun sejarah dalam arti “catatan” menjadi sebuah penyadaran kenyataan akan kontinuitas masa lalu, masa kini, dan masa depan. Melalui sejarah yang tercatat seseorang mampu mengetahui bahwa masa lalu membentuk masa kini, lebih penting dari itu, melaluinya ia memahami seberapa jauh “masa kini” tidak dibentuk oleh masa lalu tetapi tetap terbuka sebagai sebuah ranah pilihan. Pada sisi ini, sejarah bisa dipahami sebagai ramalan (Stanford, 1996: 49-55).

Sejarah juga sering diartikan sebagai wacana (*history as discourse*). Pengertian ini didasarkan pada problem penulisan sejarah atau yang dikenal juga dengan *historiografi*. Pada konteks ini sejarah ditempatkan sebagai sebuah wacana yang diperdebatkan oleh sejarawan. Pada titik ini, para sejarawan berdebat tentang hakikat sejarah; apakah sejarah itu identik dengan narasi atau cerita? Apabila keduanya, berbeda, apa perbedaan sejarah dan cerita? Misalnya, G.J. Renier berpandangan bahwa sejarah merupakan cerita pengalaman hidup manusia di masyarakat

(*'history' is the story of the experiences of men living in societies*). Tetapi pandangan ini ditolak oleh Stanford. Baginya, Sejarah berbeda dengan cerita maupun narasi. Perbedaan tersebut meliputi seluruh aspek yakni: permulaan (*beginning*), pokok masalah (*subject*), peristiwa (*events*). Ciri-ciri (*characters*), keadaan atau letak (*setting*), rangkaian (*sequence*), isi cerita (*plot*), sudut pandang (*perspective*), kehadiran kebenaran (*verisimilitude*), waktu internal (*internal time*), akhir (*ending*), dan kebenaran (*truth*). Pada ciri terakhir yakni "kebenaran" merupakan perbedaan mendasar. Sejarah mengandaikan berisi kebenaran, sedangkan fiksi tidak mesti mengandung kebenaran. Hal lain yang perlu diperhatikan bahwa sejarah diajarkan seperti mendongeng (*story-telling*), atau dengan kata lain sejarah disampaikan dengan pernyataan lisan. Bahkan akhir-akhir ini, sejarah sering disampaikan melalui media televisi, drama, film dan sarana gambar lainnya (Stanford, 1996: 79-108).

Pendekatan sejarah yang naratif diajukan oleh para sejarawan seperti Paul Veyne, Louis O. Mink, Hayden White dan lain sebagainya. Pendekatan sejarah lain yaitu sejarah non-naratif, pendekatan ini menganggap bahwa sejarah yang naratif itu penting untuk dicatat akan tetapi perlu juga mencatat aspek-aspek yang memungkinkan terjadinya peristiwa tersebut seperti ekonomi, sosial, politik, agama, dan lain sebagainya. Para sejarawan non-naratif beranggapan bahwa kehidupan manusia sangat kompleks, tidak ada sejarah yang murni berlatar politik atau ekonomi *an sich*, akan tetapi gabungan dari keseluruhan fenomena yang melingkupi manusia. Adapun tokoh-tokoh sejarawan non naratif antara lain Roland Mousnier, Simon Schama, Robert Mandrou, Natalie Zemon Davies, Keith Thomas, dan lain sebagainya.

Sejarah juga diartikan sebagai pengetahuan (*history as knowledge*). Pemahaman ini menuntut suatu penjelasan tentang pengetahuan yang dikandung oleh sejarah. Sejatinya, *pengetahuan* terdiri atas pengetahuan langsung, tidak langsung, dan umum. Ketiganya dipergunakan oleh sejarah, kendati demikian, sejarah lebih sering menggunakan model pengetahuan yang kedua, yakni pengetahuan tidak langsung (*indirect knowledge*). Pengetahuan hadir dalam catatan sejarah sebagai sebuah konstruksi masa lampau, bukan sebagai rekonstruksi masa lalu. Hal ini sangat baik dipahami sebagai sebuah model; pada sisi ini hal itu sangat berharga, tetapi jangan dikacaukan dengan realitas. Oleh sebab itu,

seseorang dituntut untuk menentukan kepastian pengertian-pengertian “objektif” dan “subjektif” dalam sejarah. Kebenaran sejarah bisa dilihat dalam dua rupa yakni sebagai “kesesuaian dengan apa yang telah terjadi” atau sebagai “ketetapan dalam makna”. Pengetahuan sejarah mestinya lebih baik dilihat sebagai “konvergensi” kebenaran; melaluinya bertambah kepastian atas apa yang tidak terjadi. Meski beberapa keberatan diajukan oleh filsuf sejarah tentang kemungkinan seseorang mengetahui segala sesuatu di masa lampau, perlu dicatat bahwa mereka tak lebih mumpuni dari para sejarawan dalam mempertanyakan pengetahuan. Pengetahuan seseorang (baca: sejarawan) atas sejarah juga ditentukan oleh “imajinasi”. Pada konteks ini imajinasi mempunyai fungsi sebagai berikut:

(i) untuk visualisasi peristiwa masa lampau (ii) untuk menyimpulkan dari poin-poin yang teratur (iii) mengusulkan fakta yang bersifat *counter-factual*, yang mengandung pertimbangan apa yang mungkin telah terjadi, dan kemudian prakiraan signifikansi atau keremehan dari apa yang telah terjadi (iv) untuk menafsirkan, saat seseorang melakukan *survey* seluruh rangkaian tindakan dan memberikan sebuah makna tertentu (v) sebagai wawasan (*insight*) (Stanford, 1996: 109-131).

Demikianlah *pengertian* sejarah yang diajukan oleh beberapa pemikir baik dalam pengetahuan etimologis maupun terminologis. Sejarah yang diteropong dari pengertian kebahasaan dan peristilahan yang diajukan oleh para ahli dan pakar.

B. SEJARAH PENDIDIKAN DI INDONESIA

Pada sub bab terdahulu telah dijabarkan dengan gamblang wacana sekitar sejarah. Selanjutnya akan dipaparkan sejarah pendidikan dalam ranah ke-Indonesiaan. Pendidikan sendiri merupakan proses mengubah sikap dan tata laku seseorang atau kelompok orang dalam usaha mendewasakan manusia melalui upaya pengajaran dan pelatihan (Sugono, 2008: 326). Proses mendidik tersebut dilakukan oleh manusia dengan sadar dan di bawah bimbingan akal budi dengan sebuah destinasi tercapainya cita-cita kemanusiaan yang tak kenal akhir dan merupakan proyek antar generasi. Lebih jauh, hal ini merupakan wujud rekaya sejarah manusia, karena pada satu momentum manusia akan menyadari bahwa cita-cita dan harapannya jauh melampaui batas-batas usianya

sendiri bahkan batas generasi zamannya, maka melalui pendidikan ia merekayasa masa depannya dengan pengembangan dan perumusan yang rasional berkelanjutan dan tak kenal kata akhir (Mulkhan, 1993: 64). Pada titik lain, pendidikan merupakan medium yang dimiliki manusia dalam pengalihan kebudayaan (*cultural transmission*) dari satu generasi ke generasi yang lain dalam perkembangan manusia (*human development*). Proses "*cultural transmission*" tersebut menempatkan manusia sebagai subjek dan sekaligus objek, karenanya dituntut sikap terbuka terhadap beragam pertimbangan eksternal yang maha luas (Barnadib, 2002: 1-2).

Atas dasar pengertian pendidikan sebagai rekayasa sejarah dan "*cultural transmission*" di atas, maka sejarah pendidikan merupakan sebuah keniscayaan dari hidup manusia. Pada konteks ke-Indonesia-an, pendidikan khas Indonesia mempunyai sejarah yang panjang. Kendati demikian, sejarah yang tercatat diawali masa keemasan kerajaan-kerajaan di Nusantara pada paroh kedua milenium pertama sesudah masehi.

a. Pendidikan Masa Kerajaan Hindu-Buddha

Menelisik awal praktik pendidikan dalam sejarah Indonesia merupakan sebuah persoalan yang pelik. Tentunya sejarah praktik pendidikan tersebut berbanding lurus dengan sejarah manusia pertama di tanah Nusantara. Penemuan-penemuan antropologis membuktikan bahwa manusia pertama di Nusantara tinggal di Jawa (*homo-sapiens from Java*) yang hidup masa batu tua (*Paleolithic*), di era 500.000 sampai 10.000 SM. Kendati demikian, akan sulit menggambarkan praktik pendidikan manusia pertama di Nusantara tersebut. Para sejarawan dan ahli pendidikan dihadapkan pada tembok tebal tentang praktik pendidikan pada masa tersebut. Nyatanya, para sejarawan hanya mampu menggambarkan praktik pendidikan di Nusantara pada pertengahan millenium pertama masehi, tepatnya pada abad kelima. Menurut sejarawan, pada abad ke-V Masehi, praktik pendidikan dan pengajaran telah wujud. Pada saat itu, dinyatakan bahwa Kerajaan Taruma Negara yang terletak di Jawa Barat masa kini, penduduknya telah menguasai keterampilan membaca dan menulis. Fakta tersebut membawa pada sebuah kesimpulan bahwa praktik pendidikan (*transfer of value*) dan pengajaran (*transfer of knowledge*) telah berlaku di tempat tersebut.

Asumsi di atas didasarkan penemuan situs batu bertulis di daerah Bogor (Bradjnagara, 1956:10).

Batu bertulis tersebut memberikan informasi bahwa raja Taruma Negara adalah Purnawarma. Adapun aktivitas baca tulis kerajaan Taruma Negara mempergunakan huruf Palawa (*palawaschrift*), yang berasal dari tanah Hindustan. Kabarnya, Taruma Negara telah mengadakan hubungan bilateral dengan negeri-negeri sekitar, khususnya Tiongkok, dengan mengirimkan duta-duta kerjaaan. Tentunya para duta tersebut memperoleh pendidikan mengenai beragam keahlian, misalnya, bahasa dan lain sebagainya. Sayangnya, belum ditemukan bukti-bukti yang lebih komprehensif mengenai proses praktik pendidikan, tempat dan pendidikannya di masa itu.

Selanjutnya, pada abad ke VII, penemuan-penemuan arkeologis mensinyalir Kerajaan Sriwijaya yang mempunyai pusat pemerintahan di Palembang, telah mempunyai perhatian besar terhadap persoalan-persoalan pendidikan rakyatnya. Kala itu, Palembang menjelma sebagai “pusat agama Buddha”, Saat itu, didirikan “Perguruan Tinggi Agama Buddha”, karenanya kurikulum yang diajarkan di perguruan tinggi tersebut seputar ajaran agama Buddha. Aktivitas akademik yang terpenting adalah penerjemahan karya-karya sastra berbahasa Sanskerta. Konon maha gurunya bernama Dharmapala, seorang pendidik yang pernah mengajar di Nalanda selama 30 tahun. Nalanda merupakan sebuah kota yang berlokasi di tepi sungai Gangga. Ia datang ke Sumatra mengajarkan Agama Buddha Mahayana kepada penduduk lokal yang awalnya menganut Hinayana (Bradjnagara, 1956:11-12).

Tujuan pendidikan kala itu adalah pencapai kehidupan spiritual yang tinggi atas bimbingan ajaran Buddha. Menurut Buddha, seseorang tidak akan pernah sampai pada “*enlightment*” atau “*nirvana*” apabila orang itu belum mampu lepas dari penjara keinginan. Ajaran Buddha tersebut didasarkan pada filsafat *Sankhya* yang mengandaikan kehidupan dalam dua hakikat yakni materi (*prakriti*) dan jiwa (*purusha*). Manusia ditimpa segala penderitaan (*dukha*) yang terdiri atas kelahiran, usia lanjut, penyakit, mati, dan kelahiran baru. *Dukha* disebut sebagai kebenaran pertama dalam ajaran Buddha, sedangkan kebenaran kedua adalah penyebab dari *dukha*, yakni keinginan (*tanha*). Adapun kebenaran yang ketiga adalah menekan atau menghilangkan keinginan sebagai sumber

derita. Walhasil, kemampuan manusia dalam menghilangkan segala keinginan akan berakibat terciptanya 'nirvana'. Nirvana mampu dicapai oleh manusia dengan dengan menempuh delapan cara yakni: sikap mental yang benar atau memahami secara benar, inspirasi yang benar, cara bicara yang benar, cara hidup yang benar, etika yang benar, usaha yang benar, berpikir yang benar, dan kontemplasi (Rasjidi, 1974: 69-70).

Secara historis, Agama Buddha muncul sesudah agama Hindu di India. Hal itu menyebabkan ada kemiripan dalam ajaran keduanya, meskipun prinsip dasarnya sangat berbeda. Agama Buddha menolak sistem kasta dalam ajaran Hindu. Ajaran Buddha menghapus ritual peribadatan yang ditetapkan oleh golongan Brahman, kesatuan alam dan manusia dalam Upanishad, serta konsep ketuhanan dan Atman sebagai jiwa perseorangan. Pada sisi lain, agama Buddha sebagaimana agama Hindu, sama-sama mengakui adanya *karma*, *reinkarnasi*, dan transmigrasi nyawa. Keduanya berbeda dalam menafsirkan aku (*self*). Ajaran Buddha menggarisbawahi bahwa untuk memutus roda kelahiran, "pengetahuan yang benar" tidak cukup sebagaimana pandangan Mahavira. Kendati demikian, Buddha menambahkan bahwa yang tetap ada sesudah kematian seseorang bukan nyawa (*soul*), tetapi karmanya (Rasjidi, 1974: 70).

Bagi Buddha, manusia itu terdiri atas lima unsur yakni: badan dan indra-indra (*body dan senses*), perasaan (*feeling and sensation*), pengindraan (*sense perception*), kemauan dan daya mental (*volition and mental faculties*), dan akal atau kesadaran (*reason or consciousness*). Kelima elemen tersebut bersama-sama membentuk individu, tetapi mereka mengalami perubahan setiap saat, dan ketika manusia mati, ikatan kelima unsur tersebut memudar. Jiwa (*soul*) atau Aku (*ego*) tidak mempunyai wujud yang hakiki atau permanen, karena kepribadian manusia hanya terdiri atas "kekuatan hidup" atau *skandha*, sebagaimana kendaraan bermotor yang hanya terdiri atas beragam "*spare-part*". Bagi ajaran Buddha, ide tentang *reinkarnasi* atau perpindahan jiwa dari satu kelahiran kepada kelahiran selanjutnya tidak sesuai dengan konsep *tidak ada aku* yang disebut juga dengan "*anotta*". Buddha melihat apa yang dianggap dalam agama Hindu sebagai kelahiran kembali bukan jiwa yang dahulu menjelma dalam badan baru, akan tetapi adalah *karma* yang telah terkumpul dalam suatu kehidupan, yakni rangkaian

skandha semu yang disebut jiwa (*self*), ibarat api menyala pada sebuah sumbu lampu yang dipindahkan kepada sumbu lain. Alam semesta ini berada dalam kondisi yang selalu berubah dan tidak tetap. Apa yang nampak *ajeg* dalam kehidupan merupakan ilusi. Apabila seseorang ingin terbebas dari kelahiran baru yang berkelanjutan, maka orang itu dituntut menghilangkan kemauan untuk hidup atau keinginan untuk memiliki. Kondisi ini diandaikan oleh Buddha sebagai penuangan minyak pada lampu, sehingga nyala “keinginan” hilang. Hal ini merupakan jalan tengah manusia lepas dari *dukha* dan karma, hingga tersisa adalah damai abadi di Nirwana (Rasjidi, 1974: 71).

Titik terang jejak praktik pendidikan di Indonesia, bisa ditemukan melalui situs purbakala yang disinyalir peninggalan abad ke VIII, khususnya periode kerajaan Mataram Lama. Misalnya, sebuah relief Candi Borobudur yang menggambarkan sebuah kehidupan sekolah seperti yang berlaku saat ini. Relief itu mendeskripsikan suatu pendopo besar, dengan seorang Brahmana berada di tengah-tengah lingkaran murid-murid yang mengitarinya. Seluruh murid-murid tersebut memegang buku-buku pelajaran. Sistem yang dipakai pada waktu itu adalah sistem asrama, yakni para pelajar berdiam bersama dengan gurunya pada sebuah rumah tertentu. Para guru yang *notabene* seorang Brahmana kala itu tidak menerima gaji, sebagaimana fenomena saat ini. Kehidupan sang guru dijamin oleh para murid-murid dengan bekerja dan mencukupi keperluan hidup sang guru pada waktu-waktu tertentu. Buku pelajaran waktu itu berbentuk daun lontar. Bahasa pengantar pendidikan waktu itu adalah bahasa Sanskerta dan Kawi, dengan memakai huruf Jawa Kuno (Bradjnagara, 1956:17).

Ki Hajar Dewantara (2004: 56-57) memandang bahwa memang pada periode Jawa Kuno atau bahkan Indonesia Kuno, *sekolah itu harus pula menjadi rumahnya guru*. Biasanya, rumah atau tempat tinggal tersebut diberi nama sang guru itu sendiri, atau orang menyebut pondok atau asramanya dengan nama sang guru. Para murid dan pelajar datang dari berbagai tempat, baik jauh maupun dekat, bukan sang guru yang mendatangi murid.

Pada abad ke-VIII tersebut, yakni periode kerajaan Mataram yang dikepalai oleh Sanjaya kebudayaan Nusantara telah dipengaruhi dua budaya besar yakni Budhisme dan Hinduisme. Oleh sebab itu,

kurikulum pendidikan disinyalir seputar persoalan-persoalan berikut: agama Buddha dan agama Brahma (Hindu), kepustakaan inti yakni Mahabarata dan Ramayana, filsafat etika, kesenian yang meliputi bangunan, lukis, dan pahat, ketuhanan sebagaimana tergambar dalam Bhagavad Gita, kenegaraan dalam kitab Hastabrata, ilmu bangunan yang memungkinkan didirikannya candi-candi megah, dan ilmu pasti dan ilmu alam (Bradjnagara, 1956:18).

Konon pendidikan pada masa itu menekankan pada penanaman budi pekerti atau akhlak. Pemerintahan Sanjaya dikabarkan merupakan puncak keemasan kerajaan Mataram Kuno, kala itu, seluruh rakyat hidup dalam keberlimpahan dan kesejahteraan. Disiplin kebatinan penduduk kala itu sangat dalam, sehingga sulit ditemukan tindakan kejahatan, bahkan sekantong uang di tepi jalan selama berbulan-bulan tidak ada yang mengambilnya. Brahmana atau guru yang paling arif dan masyhur kala itu adalah Wicawamitra. Beliau dikenal sebagai sastrawan yang mumpuni. Candi Sari dan Plaosan diduga sebagai penyimpanan kitab-kitab suci.

Pada masa kerajaan-kerajaan Hindu-Buddha tersebut bisa dilihat urgensi guru spiritual dalam praktik pendidikan dan pengajaran masyarakat waktu itu. Para guru spiritual itu pemegang otoritas tertinggi (ilmu) pengetahuan dan merupakan pribadi yang asketis, yakni seorang yang mengasingkan diri dari kehidupan dunia dengan melakukan *tapabrata*. Tempat tinggal mereka disebut *karsyan*. Karsyan itu sendiri dibagi dua yakni *patapan* dan *mandala*. *Patapan* merupakan merupakan sebuah tempat yang bersifat sementara sampai sang guru spiritual memperoleh *wangsit* atau apapun yang dimaksudkan. Sebuah *patapan* bukan merupakan panti atau pondok yang permanen, tetapi biasanya berbentuk gua dan semacamnya yang dipergunakan oleh para guru spiritual tersebut dalam untuk bertapa. Adapun *mandala* merupakan tempat suci yang menjadi pusat segala kegiatan keagamaan. Mandala ialah sebuah kawasan atau kompleks yang diperuntukan untuk para wiku/pendeta, murid, dan mungkin juga pengikutnya. Kehidupannya berkelompok dan membaktikan seluruh hidupnya untuk kepentingan agama dan Negara. Pada saat itu dikenal seorang guru yang bernama “Pada-Paduka” yang merupakan seorang yang pertapa, suci, religius, atau pribadi yang mempunyai kedalaman pengetahuan dan tanpa

kecacatan moral, karenanya mempunyai murid yang begitu banyak. Waktu itu juga ada seorang guru spiritual lain yang digambarkan sebagai sosok Brahmana yang ulung, penyair tanpa cacat, ahli agama, filsuf, dan ahli dialektika. Kala itu candi-candi dan asrama-asrama menjadi pusat pendidikan dan peradaban (Bradjnagara, 1956:19).

Pada periode ini, Kota Majapahit mempunyai sebuah “Sana Pustaka” atau perpustakaan yang besar berisi buku-buku berharga, sebagai sebuah bukti bahwa kala itu pendidikan telah ada dan menjadi perhatian penduduk Nusantara. Meskipun demikian, untuk khususnya dalam hal olahraga maupun pendidikan jasmani jejaknya sangat sulit untuk dirunut, atau bisa dikatakan belum ada. Istilah yang ada hanyalah dari sekian banyak babad yang menceritakan tentang “olah kanuragan” yang diidentikkan dengan pengasahan kemampuan beladiri sebagai bentuk sarana pertahanan diri serta kemampuan bagi militer/ pasukan kerajaan.

b. Pendidikan Masa Kerajaan Islam

Islam masuk ke Nusantara disinyalir antara abad ke-13 dan ke-14. Islam yang berkembang saat itu telah membaaur dengan budaya masyarakat setempat. Ajaran Islam pada awalnya tumbuh subur di daerah-daerah pesisir, seperti Aceh, Sumatera Timur, dan pantai-pantai lainnya. Salah satu tokoh yang termasyhur sebagai penyiar ajaran Islam di abad ke-15 adalah Maulana Malik Ibrahim (Bradjanagara, 1956: 20)

Pendidikan dan pengajaran *a la* khususnya di tanah Jawa mewujudkan dalam dua bentuk yakni *langgar* dan *pesantren*. Pendidikan di langgar-langgar merupakan model pendidikan awal. Sedang pendidikan di pesantren diarahkan dalam menanamkan pengetahuan tentang ketuhanan. Biasanya, di desa-desa kala itu, dibangun sebuah rumah yang dibuat dari bambu, atau kayu, atau batu yang dipergunakan untuk kepentingan peribadatan, dan keperluan lain seperti pendidikan membaca al-Qur’an. Sang pengajar dan pendidik disebut *kaum* atau *modin*. Terkadang pendidikan dan pengajaran dimulai dengan alphabet Arab. Biasanya, para guru memulai pengajaran dengan melafazkan al-Qur’an dan para murid menirukan apa yang diajarkan oleh sang guru. Umumnya, pembelajaran al-Qur’an dilakukan dengan tembang mulai dari awal sampai akhir (*khatam*). Sistem pengajaran yang berlaku bersifat individual atau *sorokan*. Yakni, peserta didik berkumpul di

langgar, satu persatu maju ke hadapan sang guru untuk memperoleh pelajaran, sedangkan anak didik lainnya menunggu giliran. Manajemen kurikulum pendidikan tidak tertata dengan baik. Lembaga pendidikan tidak membebani peserta didik dengan iuran wajib. Umumnya, para guru memperoleh hadiah dari wali murid dalam beragam bentuk baik uang atau makanan dengan jumlah yang tidak ditentukan bergantung dengan budaya dan adat istiadat yang berlaku dalam masyarakat setempat. Karakteristik di atas menumbuhkan suatu relasi batin yang unik antara guru dan murid, bahkan terkadang hubungan itu terjaga sampai mati.

Pada lembaga pendidikan yang dinamakan pesantren, para peserta didik biasa disebut “santri”, para santri tersebut menginap di “pondok” yang masih berada dalam area pesantren. Materi utama yang diajarkan di pesantren adalah *ilmu ushul* dan *ilmu fiqh*. Ilmu ushul adalah ilmu yang mempelajari tentang keimanan. Adapun ilmu fiqh merupakan ilmu yang mempelajari tentang kewajiban. Literatur fiqh banyak mengupas mengenai segala sesuatu terkait pengabdian kepada Tuhan, dan persoalan-persoalan sosial seperti perkawinan, pembagian warisan dan lain sebagainya (Bradjanagara, 1956: 22).

Pesantren sendiri bermacam-macam baik besar maupun kecil. Salah satu pesantren yang terkenal adalah “Pesantren Tegalsari” di Kabupaten Ponorogo yang berdiri atas anugerah P.B.II pada tahun 1742. Pada tahun 1877 pesantren tersebut mempunyai murid 252. Di daerah lain seperti Priyangan, sekitar tahun 1822 di tiap-tiap ibu kota ada satu atau dua pesantren. Di Sumatera pun kala itu berdiri lembaga-lembaga pendidikan semacam itu, misalnya, di Padang. Kendati demikian, di lokasi tersebut tidak ada perbedaan antara langgar dan pesantren seperti yang terjadi di Jawa. Di Padang, lembaga pendidikan agama Islam saat itu disebut *surau*. Surau sendiri terdiri atas dua macam kecil dan besar. *Surau kecil* umumnya hanya mengajarkan cara membaca al-Qur’an tanpa tafsir dan kecakapan menulis, sedangkan di *surau besar* para peserta didiknya diajari agar mempunyai wawasan yang luas dan mendalam baik persoalan agama dan sosial. Adapun di Aceh, lembaga pendidikan seperti itu juga disebut dengan istilah *rangkango*.

Ada sebuah asumsi bahwa sistim pendidikan Islam kala itu dengan segala sebutannya seperti *langgar*, *pesantren*, *surau*, maupun *rangkango*, merupakan kelanjutan dari sistim asrama di masa Hindu-Buddha. Pada

sistem pendidikan Islam di Indonesia, lembaga perkawinan mempunyai peran yang sangat *urgen* dan signifikan dalam proses penanaman nilai dan norma budaya Islam. Proses tersebut telah terjadi jauh sebelum berdirinya kerajaan Islam yang pertama di Nusantara yakni Samudera Pasai pada abad ketiga belas masehi, yang diprakarsai oleh komunitas-komunitas kecil di daerah pesisir pantai yang merupakan pusat perdagangan kala itu (seminar, 1963: 87).

Praktik pendidikan dalam Islam itu didorong oleh ajaran Islam itu sendiri yang memandang bahwa mencari ilmu itu wajib hukumnya. Oleh sebab itu berdirilah lembaga pendidikan semisal pesantren, madrasah dan budaya pengajian di masyarakat atau sering dikenal dengan ‘majelis ta’lim (Zuhairini, 1988: 42-44). Adapun materi utama pendidikan ala Islam di Indonesia menekankan pada pendidikan dan pengajaran al-Quran dan ilmu-ilmu agama (Yunus, 1962).

c. Pendidikan Masa Kolonial dan Kemerdekaan

Pendidikan model kolonial di Nusantara awalnya diprakarsai oleh V.O.C (*Vereenigde Oostindische Compagnie*). V.O.C. berdiri pada tanggal 20 Maret 1602 sebagai sebuah persekutuan dagang asal Belanda yang berusaha memonopoli aktivitas perdagangan di Asia. Berdasar tujuan awal berdirinya, maka V.O.C. di Indonesia tak terlalu memperhatikan persoalan pendidikan, tetapi lebih berorientasi keuntungan perdagangan. Namun pada perkembangannya selanjutnya saat V.O.C. telah menguasai sebagian besar Nusantara dituntut untuk memajukan sektor pendidikan meskipun untuk kalangan terbatas yakni orang-orang Indonesia yang beragama Kristen, yakni agama yang dianut oleh anggota V.O.C. itu sendiri (Bradjanagara, 1956: 41).

Periode peralihan kekuasaan dari V.O.C. ke Pemerintahan Belanda merupakan fase suram pendidikan di Nusantara. Pemerintah Belanda awal tidak memperhatikan pendidikan rakyat Indonesia, Indonesia kala itu hanya diperlakukan sebagai ‘sapi perah’ bagi mereka. Pendidikan dan pengajaran di Indonesia waktu itu tidak bisa berjalan sebagaimana mestinya. Usaha pendidikan yang dilakukan oleh rakyat Indonesia semisal langgar, surau, pondok pesantren kurang mengalami perkembangan. Pendidikan dan pengajaran yang diberikan oleh model pendidikan tersebut hanya mengenai cara membaca al-Qur’an dan pengetahuan

agama. Sedangkan pengetahuan umum (*algemeene ontwikkeling*) yang berorientasi pada kecerdasan dan kecakapan tidak masuk pada rencana pelajaran atau kurikulum pendidikan (Bradjanagara, 1956: 41).

Pemerintah Belanda mulai memikirkan pendidikan dan pengajaran bangsa Indonesia baru pada permulaan abad ke-19 M, bermula dari perubahan ketatanegaraannya melalui terbentuknya parlemen. Kendati demikian, hasrat itu selalu mendapat rintangan, akhirnya pada tahun 1884 diputuskan bahwa Pemerintah Hindia Belanda (Baca: Indonesia) diwajibkan mendirikan sekolah-sekolah untuk tiga komunitas yakni anak-anak tanah air, Eropa dan Belanda dengan sistem modern. Secara historis sistem yang diadopsi oleh Pemerintah Hindia Belanda kala itu genealoginya bisa dirujuk pada peradaban dan kebudayaan Yunani, Romawi, dan Abad Pertengahan Eropa (Bradjanagara, 1956: 41-42).

Perhatian terhadap pendidikan warga Hindia Belanda mencapai puncaknya di awal abad kedua puluh. Waktu itu, Pemerintah Belanda melalui Kepala Departemen Pengajaran mereka yakni Mr. Abendanon dan pengaruh politik *ethisch*, lebih besar memperhatikan pendidikan dan pengajaran bagi anak-anak pribumi. Anak-anak pribumi diperkenankan masuk Sekolah Rendah Belanda, yang merupakan pintu bagi mereka untuk melanjutkan ke sekolah Dokter Djawa dan sekolah Pamong Pradja. Hal lain, bahasa Belanda telah dimasukkan dalam kurikulum pendidikan kelas I, sebagai jawaban atas tuntutan warga pribumi agar anak-anak mereka mampu mengikuti pelajaran yang lebih tinggi daripada sekolah kelas I. Pada tahun 1903, diadakan peraturan mengenai pendirian “Sekolah Desa” yang lamanya tiga tahun (Kelas I, II dan III), yang dikelola secara bersama-sama antara Pemerintah dan Desa. Adapun kurikulum atau rencana pelajaran mereka adalah membaca, menulis, berhitung, bahasa daerah dan menggambar (Bradjanagara, 1956: 60).

Pada tahun 1914, Sekolah Kelas I berganti nama dengan “Hollandsch Inlandsche School” (HIS) dengan durasi masa pendidikan selama tujuh tahun dan mempergunakan bahasa pengantar Bahasa Belanda. Selanjutnya, sekolah ini juga menyediakan “*Voorklas*” yang merupakan kelas persiapan sebelum mengenyam pendidikan di sekolah itu. HIS bisa disetarakan dengan Sekolah Rendah Belanda apabila ditinjau dari kurikulum yang diberikan pada praktik pendidikan dan pengajarannya. HIS sebagai lembaga pendidikan telah memasukkan pendidikan jasmani

dan sejarah dalam kurikulum mereka. Namun, pendidikan sejarah yang diajarkan waktu tentu dalam perspektif kolonial.

Adapun Sekolah Kelas II mempunyai masa tempuh studi lima tahun dengan bahasa pengantar Bahasa Daerah. Selain Sekolah Kelas II Pemerintah Belanda juga mendirikan lembaga pendidikan yang disebut “Vervolgschool” dengan masa tempuh belajar selama dua tahun dan menerima peserta didik lulusan dari Sekolah Desa. Vervolgschool sebagai lembaga pendidikan setingkat dengan Sekolah Kelas II dan mempergunakan bahasa pengantar Bahasa Daerah.

Pada tahun ini pula telah didirikan sekolah MULO, yang merupakan sekolah lanjutan dari HIS dan Sekolah Rendah Belanda dengan mempergunakan bahasa pengantar Bahasa Belanda. Lulusan sekolah ini tidak dapat melanjutkan pendidikannya kecuali ke sekolah pertukangan atau sekolah nomaal yang merupakan sekolah pendidikan guru empat tahun.

Pada tahun 1919 Pemerintah Hindia Belanda mendirikan “Algemeene Middelbare School” atau AMS yang merupakan sekolah lanjutan dari MULO. AMS merupakan lembaga pendidikan menengah yang meliputi dua konsentrasi yakni ilmu pasti dan ilmu sastra. Ilmu sastra dibagi dua yakni sastra Barat dan sastra Timur. Peserta didik tamatan AMS diperbolehkan melanjutkan pendidikan tinggi yang ada kala itu, yakni Sekolah Tinggi Kedokteran, Sekolah Tinggi Kehakiman, dan Sekolah Tinggi Teknik yang ada di Indonesia. Hak yang dimiliki oleh AMS itu setara dengan keistimewaan yang dipunyai oleh HBS yang merupakan sekolah menengah umum bagi anak-anak Belanda.

Sistem pendidikan yang dipraktikkan oleh pemerintah Belanda disinyalir merupakan upaya politik pecah belah bangsa Indonesia. Pemuda-pemuda pribumi lapisan atas dididik dengan sistem dan spirit westernisasi. Karena itu, pemuda-pemuda tamatan sekolah tinggi tersebut mayoritas berjiwa kebarat-baratan, *mindset* Barat dan perilaku kehidupan sehari-hari seperti masyarakat Eropa. Perlahan namun pasti pemuda lapisan atas ini kehilangan identitas bangsanya dan lupa kebudayaan bangsa mereka. Para pemuda itu sangat mengagungkan bangsa Eropa, khususnya negeri Belanda, sayangnya dalam komunikasi sosial, golongan itu masih dianggap *inferior* dihadapan orang-orang Belanda meski telah mempunyai ijazah Perguruan Tinggi. Sebaliknya, pemuda-pemuda

yang memperoleh pendidikan kelas II yang tak mempunyai kecakapan memadai kecuali membaca, menulis dan berhitung, dibandingkan pemuda yang mengenyam pendidikan tinggi sistem Barat. Pergaulan sehari-hari pemuda-pemuda dihinggapi rasa rendah diri dan kurang berharga dibandingkan dengan pemuda-pemuda yang memperoleh pendidikan gaya Barat. Celakanya, pemuda-pemuda yang mengenyam pendidikan sistem Barat menganggap dirinya lebih agung daripada rekan-rekannya yang berasal dari Sekolah Kelas II.

Perlu dicatat bahwa pendidikan yang dilaksanakan oleh Pemerintah Belanda tidak ditujukan untuk membangkitkan pikiran, perasaan, dan kehendak untuk maju. Oleh sebab itu pemuda-pemuda tersebut diliputi oleh suasana ingin menjadi abdi atau budak dari pihak kolonial. Pendidikan gaya Barat itu seakan-akan mematikan jiwa kebangsaan mereka. Dengan kata lain pendidikan model pemerintahan Belanda bertujuan menciptakan manusia yang berjiwa buruh, yang hanya memikirkan masalah mata pencaharian dan persoalan makan. Pendidikan yang ditanamkan pemerintah kolonial belum mencerminkan semangat keluhuran budi.

Di tengah kegamangan kondisi bangsa Indonesia saat itu, ada sebuah pelita kesadaran dari sebagian kaum terpelajar waktu itu yang diprakarsai oleh Dr. Wahidin Sudirohusodo terkait usaha meninggikan derajat bangsanya. Beliau melakukan perjalanan keliling di tanah Jawa, menemui orang-orang terkemuka kala itu dengan mewacanakan kemungkinan-kemungkinan mengadakan "*studiefonds*" yang memberikan kesempatan bagi para pemuda bumi putera terpelajar untuk melanjutkan studi mereka dengan orientasi memajukan bangsa mereka. Akhirnya, Dr. Wahidin Sudirohusodo, Dr. Sutarna, dan Dr. Gunawan Mangunkusuma mendirikan sebuah organisasi yang disebut dengan Budi Utomo (B.U.) pada 20/5/1908. Adapun dasar perkumpulan ini adalah kebudayaan. Sedangkan tujuannya merupakan kemajuan bangsa dalam segala bidang terutama ranah kebudayaan. Pemimpin perkumpulan ini diserahkan pada orang-orang bumi putera yang mempunyai kesadaran kebangsaan yang merdeka.

Melalui Budi Utomo tercipta kesadaran kebangsaan, kecintaan pada kebudayaan bangsa sendiri seperti memelihara bahasa sendiri, mempelajari kesenian sendiri dan mempelajari kesusastraan sendiri.

Organisasi ini juga menekan pihak pemerintah Belanda untuk memberikan pendidikan kepada pihak perempuan sebagaimana yang dituntut oleh R.A. Katini. Setelah lahirnya Boedi Oetomo, muncul gerakan-gerakan lain seperti Serikat Dagang Islam (SDI) yang merupakan cikal bakal dari Partai Serikat Islam (PSI). Gerakan lainnya adalah PNI dibawah kepemimpinan Ir. Sukarno yang menggalang 'Persatuan Indonesia' dan mengemukakan semboyan 'Indonesia Merdeka'.

Gerakan-gerakan kebangsaan ini mempunyai corak yang beragam. Misalnya, Boedi Oetomo sejak permulaan berdiri menyelenggarakan sekolah yang berdasarkan kebangsaan dan kebudayaan bangsa. Muhammadiyah mendirikan sekolah dengan dasar agama Islam. Perguruan rakyat mendirikan lembaga-lembaga sekolah berdasarkan kebangsaan yang swadaya (*Zelfbedruipingssysteem*). Gerakan lain, 'Neutrale Schoolvereeniging mendirikan sekolah-sekolah yang bersikap neutral dalam urusan agama.

Puncaknya, pada tahun 1922 lahir Perguruan Nasional Taman Siswa yang dipimpin oleh Ki Hadjar Dewantara. Taman Siswa menyajikan pendidikan dalam beberapa tingkat yakni:

1. Taman Indria yang oleh awam dikenal dengan Taman Kanak-Kanak (Kindergarten);
2. Taman Muda yang memberi pendidikan dan pengajaran rendah;
3. Taman Dewasa yang merupakan sekolah lanjutan tingkat pertama;
4. Taman Madya, Taman Dewasa Raja, Sekolah Menengah Tingkat Atas;
5. Taman Guru yang mendidik calon-calon guru Taman Indria, Taman Muda dan Taman Dewasa;
6. Taman Pra Sarjana, pendidikan guru yang bertingkat lebih tinggi dari Taman Guru dan merupakan persiapan calon guru untuk Taman Dewasa Raja.

Adapun konsep pendidikan Taman Siswa mengikuti pemikiran Montessori dengan karakteristik:

1. Kemerdekaan belajar dan belajar sendiri (*leervrijheid*);
2. Bekerja sendiri (*Zelfwerkzaamheid*);

3. Taman Siswa mempergunakan teori konvergensi dalam pendidikan dan pengajaran dengan slogan “tut wuri handayani”. Tentang pendidikan Taman Siswa selalu menuju kepada pertumbuhan anak-anak secara harmonis. Pendidikan kecerdasan pikiran, kesusilaan, keindahan dan keluhuran budi pekerti dijalankan secara teratur. Tidak dilupakan pula pertumbuhan dan perkembangan jasmani. Taman Siswa juga telah mempraktikkan pendidikan jasmani modern.

d. Pendidikan Masa Orde Lama

Taman Siswa merupakan cikal bakal dari pendidikan nasional menjelang kemerdekaan Indonesia pada tanggal 17 Agustus 1945. Pada masa itu, modal dan pedoman awal bagi rakyat dan Pemerintah di lapangan pendidikan disebut “Rencana Usaha Pendidikan Penganjuran”, yang dipersiapkan detik-detik terakhir kependudukan Jepang di Indonesia. Kala itu, Ki Hajar Dewantara sebagai penggagas Taman Siswa berkedudukan sebagai Menteri PP dan K yang pertama (Djumhur dan Danasuparta, 1976: 200).

Ki Hajar Dewantara selaku menteri memberlakukan “Instruksi Umum” yang memuat beberapa yakni: pengibaran “Sang Merah Putih” setiap hari di halaman sekolah; menyanyikan lagu kebangsaan “Indonesia Raya”; menghentikan pengibaran bendera Jepang dan penghapusan nyayian “Kimi goja” (lagu kebangsaan Jepang); dan memberi semangat nasionalisme kepada para siswa (Djumhur dan Danasuparta, 1976: 200).

Selain “Rencana Usaha Pendidikan/Pengajaran” dan “Instruksi Umum”, pelaksanaan pendidikan di Indonesia pada masa kemerdekaan awal didasarkan pula pada Undang-Undang Dasar (UUD) 1945. Pasal 31 hal pendidikan, misalnya, menetapkan bahwa:

1. Tiap-tiap warga Negara berhak mendapatkan pengajaran;
2. Pemerintah mengusahakan dan menyelenggarakan satu sistem pengajaran nasional, yang diatur dengan undang-undang.

Dua tahun sesudah kemerdekaan tepatnya 1946, Mr. Suwardi selaku Menteri PP dan Kebudayaan membentuk “Panitia Penyelidik Pendidikan dan Pengajaran” yang diketuai oleh Ki Hajar Dewantara sebagai cikal bakal UU Pokok Pendidikan dan Pengajaran. Panitia ini bertugas

mereview dasar-dasar, isi, susunan, dan seluruh usahan pendidikan/ pengajaran.

Setahun kemudian, yakni tahun 1947, diadakan “Kongres Pendidikan Indonesia” di Solo, yang diketuai oleh Prof. Sunarya Kalapaking. Orientasi kongres ini adalah meninjau kembali berbagai masalah pendidikan dan pengajaran. Pada tahun 1948, dibentuk “Panitia Pembentukan Rencana Undang-Undang Pokok Pendidikan dan Pengajaran” oleh Mr. Ali Sastroamidjoho selaku menteri PP dan K. Panitia tersebut diketuai oleh Ki Hajar Dewantara. Adapun tugas panitia tersebut menyusun Rencana Undang-Undang Pokok Pendidikan dan Pengajaran di sekolah. Panitia ini bekerja atas dasar hasil-hasil Panitia terdahulu dan Kongres Solo. Pada tahun 1949 diadakan Kongres Pendidikan di Jogjakarta atas prakarsa Menteri PP dan K yang kala itu dijabat oleh Ki S. Mangunsarkoro. Hasil Kongres Jogjakarta itu digodok oleh BPKNIP, yang akhirnya menjadi RUU. RUU itu akhirnya diresmikan menjadi UU No. 4 Tahun 1950 dengan sebutan “Undang-undang tentang Dasar-dasar Pendidikan dan Pengajaran di Sekolah, yang akhirnya di singkat menjadi UUPP.

Berdasar UUPP itu tujuan pendidikan dan pengajaran yang tertera pada Bab II Pasal 3, berbunyi:

“Tujuan pendidikan dan pengajaran ialah membentuk manusia susila yang cakap da warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab tentang kesejahteraan masyarakat dan tanah air.”

Terkait dasar pendidikan dan pengajaran di Indonesia tertera pada Bab III Pasal 4 yang berbunyi:

“Pendidikan dan pengajaran berdasarkan azas-azas yang termaktub dalam “Pancasila” Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia dan atas kebudayaan kebangsaan Indonesia.”

Beragam peristiwa, baik kongres dan UUPP merupakan produk UU dalam pendidikan, yang menjadi dasar pelaksanaan pendidikan pada masa Orde Lama. Orde Lama yang merupakan rezim pemerintahan Soekarno berdasarkan ideologi “Pancasila-Manipol USDEK” yaitu Manifesto Politik/Undang-undang Dasar 1945, Sosialisme Indonesia, Demokrasi Terpimpin, Ekonomi Terpimpin, dan Kepribadian Indonesia.

Praktik pendidikan Orde Lama didasarkan Pancasila-Manipol USDEK, yaitu politik pendidikan nasional yang menentang segenap bentuk imprealisme, kolonialisme, neo-kolonialisme, feodalisme, dan kapitalisme.

Corak dan karakteristik umum dari pendidikan nasional pada orde baru bisa disimpulkan dalam beberapa garis besar; pertama, pendidikan Orde Lama sangat dipengaruhi oleh atmosfer politik waktu itu di mana bangsa Indonesia baru saja terbebas dari belenggu penjajahan, semangat dan gairah nasionalisme begitu tinggi sehingga pendidikan diarahkan pada suatu *nation and character building*. Kedua, bentuk pembaharuan pendidikan nasional terletak pada pelembagaannya, misalnya terbentuknya kementerian yang mengurus perkara pendidikan, pengajaran dan kebudayaan. Ketiga, usaha memajukan pendidikan nasional dilakukan dengan mendirikan kantor Departemen Pendidikan di tingkat daerah. Hal itu dilakukan dengan tujuan agar tercipta pemerataan pendidikan bagi seluruh rakyat di segala penjuru wilayah Indonesia. Oleh sebab itu pula pembiayaan pendidikan diambil dari daerah, baik itu kabupaten atau provinsi. Keempat, Usaha meningkatkan taraf pendidikan nasional dilakukan dengan menguatkan dan memperbanyak jenis pendidikan bagi para guru atau pendidik. Kala itu program wajib belajar juga telah dicanangkan (Rifa'i, 2011: 192).

e. Pendidikan Masa Orde Baru

Istilah Orde Baru sesungguhnya merujuk pada sebuah rezim Pemerintahan di Indonesia antara tahun 1966 sampai 1998 yang dipimpin oleh Soeharto. Doktrin pendidikan saat itu, misalnya, tertera dalam Bab II pasal 3 Ketetapan MPRS nomor XXVII/MPRS/1966 yang menegaskan bahwa orientasi dari pendidikan nasional Indonesia adalah membentuk manusia Pancasila sejati berdasarkan Pembukaan UUD 1945. Pendidikan *a la* Orde Baru menyuarakan jargon “pembangunan”. Orde Baru berpandangan bahwa usaha menciptakan masyarakat yang adil dan makmur harus melalui usaha-usaha pembangunan. Demi terciptanya pembangunan yang terarah dan terencana maka disusunlah “Rencana Pembangunan Lima Tahun Tahap Pertama” tahun 1969/1970-1973/1974 (Djumhur dan Danasuparta, 1976: 230).

“Repelita” pertama ini ditujukan untuk menaikkan tingkat kehidupan masyarakat dan menciptakan dasar yang kokoh bagi pembangunan nasional berikutnya. Pada titik ini, Orde Baru menginginkan sektor pendidikan sebagai faktor penunjang dalam sektor pembangunan yang ingin digarap dan dicapai. Oleh sebab itu tidak berlebihan apabila Orde Baru mengharapkan bahwa pada akhir rencana pembangunan lima tahunan tersebut diperoleh suatu landasan bagi sitim dan struktur pendidikan yang mantap yang bertujuan pada usaha-usaha pembangunan ekonomi dan sosial selanjutnya (Djumhur dan Danasuparta, 1976: 231).

Sistem “Repelita” yang dicanangkan dan dilaksanakan oleh Orde Baru berkelanjutan hingga Pelita VI yakni saat Soeharto mengundurkan diri pada 20 Mei 1998 yang menjadi tanda berakhirnya orde ini. Pada masa Orde Baru telah diberlakukan Kurikulum 1975, kemudian disempurnakan dengan Kurikulum 1984. Kurikulum 1984 sendiri Daoed Yoesoef selaku Menteri Pendidikan dan Kebudayaan kala itu mencerminkan system pendidikan nasional dalam tiga ciri utama yakni:

1. Semesta; berarti meliputi semua unsur kebudayaan, yaitu logika, etika, estetika, keterampilan, nilai-nilai moral, dan spiritual;
2. Menyeluruh; berarti pendidikan untuk seumur hidup yang mencakup pendidikan sekolah dan pendidikan luar sekolah;
3. Terpadu; berarti pendidikan sekolah dan luar sekolah juga madrasah merupakan suatu keterpaduan di dalam system pendidikan nasional. Kebijakan itu menghendaki satu sistem pengelolaan tunggal terhadap sistem itu sendiri (Rifa’i, 2011: 224-225).

Orde Baru juga memberlakukan Kurikulum 1993 dengan semangat mewujudkan pembangunan nasional di bidang pendidikan dengan upaya peningkatan dan penyempurnaan penyelenggaraan pendidikan nasional yang disesuaikan dengan perkembangan sains, teknologi, kesenian, sosial, dan kepentingan pembangunan itu sendiri. Kurikulum itu sendiri didasarkan UU Nomor 2 Tahun 1989 tentang Sistem Pendidikan Nasional.

Terlalu naif menganggap usaha Orde Baru dalam pendidikan hampa dari nilai-nilai yang berharga sama sekali. Namun jasa-jasa Orde Baru dalam pendidikan tersebut tertutupi oleh “dosa-dosa” Orde Baru, di mana produk kebijakan yang diberlakukan tak lebih daripada usaha

melanggengkan rezim yang berkuasa. Pada konteks pendidikan ada beberapa kritik yang diajukan kepada system pendidikan Orde Baru yaitu: sistem pendidikan nasional *a la* Orde Baru dinilai kaku dan sentralistik, praktik KKN tumbuh kembang dalam sistem pendidikan nasional, dan system pendidikan kurang bertujuan kepada pemberdayaan rakyat (Tilaar, 1998: 26-28). Begitulah wajah pendidikan nasional masa Orde Baru dengan beragam sisi positif dan negatifnya, yang berakhir pada tahun 1998 bersamaan dengan berakhirnya pemerintahan Presiden Soeharto.

f. Pendidikan Masa Orde Reformasi

Orde Reformasi ditandai berakhirnya rezim Orde Baru yang dianggap otoriter. Orde Reformasi diandaikan sebuah masa di mana nuasa keterbukaan dan kebebasan berekspresi menjadi sebuah *condition sine qua non* dari alam demokrasi. *Kran* keterbukaan dan demokrasi itu meliputi segala aspek tak terkecuali dalam ranah pendidikan. Pada ranah pendidikan lahir Undang-Undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. UU tersebut mengamanatkan bahwa pendidikan bukan lagi merupakan tanggung jawab pemerintah atau model pendidikan yang sentralistik. Orde Reformasi pada konteks ini merupakan transformasi dan pergeseran dari model pendidikan sentralistik menuju pendidikan desentralistik. UU tersebut akhirnya menjelma dalam Kurikulum 2003 yang dikenal juga dengan “Kurikulum Berbasis Kompetensi” (KBK). KBK hadir dengan sebuah harapan kemungkinan terciptanya standar nasional pendidikan termasuk di dalamnya standar isi, proses dan kompetensi kelulusan serta penetapan kerangka dasar dan standar kurikulum pemerintah.

Dua tahun kemudian, lahir Peraturan Pemerintah No. 19 tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan, yang akhirnya melahirkan kurikulum 2006 yang menyempurnakan kurikulum sebelumnya. Kurikulum ini dikenal juga dengan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP). Kurikulum 2006 diharapkan menciptakan pendidikan nasional yang mampu menjamin pemerataan kesempatan pendidikan, peningkatan mutu dan relevansi serta efisiensi manajemen pendidikan.

Pada tahun 2013 diberlakukan “Kurikulum 2013” yang menyempurnakan kurikulum-kurikulum sebelumnya. Kurikulum tersebut konon

didasarkan pada tantangan masa kini dan masa depan yang dihadapi bangsa Indonesia. Kurikulum ini dianggap problematik dan penuh kontroversi, akhirnya hanya diberlakukan terbatas dengan melihat beragam pertimbangan.

Kasus “Kurikulum 2013” merupakan sebuah contoh betapa acapkali kebijakan yang diberlakukan terkadang membuat runyam dan menjauhkan diri dari niat baik dari keberadaannya sebagai upaya penyempurnaan sistem. Penting kiranya meletakkan beragam kontroversi dalam kebijakan pendidikan sebagai peziarahan mencari identitas pendidikan Indonesia yang lebih baik (Indratno, 2008. vii)

C. PENDIDIKAN JASMANI

1. Hakekat Pendidikan Jasmani

Berbicara mengenai konsep pendidikan selayaknya berhadapan dengan fatamorgana. Semakin mencoba didekati untuk mencapai titik idealnya, serasa makin jauh hal itu untuk dapat diraih. Pendidikan dalam konteks bagaimanapun dan dalam dimensi apapun senantiasa menjadi ruang yang menarik untuk didiskusikan. Berbagai isu dan kontroversi kerap kali hadir sebagai suatu dinamika dalam setiap upaya perbaikan dari konsep dan implementasi pendidikan. Hal yang demikian berlaku pula salah satunya dalam ruang pendidikan jasmani. Tafsir dan implementasi dari pendidikan jasmani sebagai sebuah ruang pembelajaran dalam subsistem persekolahan selalu mengalami pergeseran sesuai dengan *locus* dan *tempus* yang berlaku.

Merujuk amanat dalam kurikulum (2004:5) , bahwa pendidikan jasmani adalah proses pendidikan yang memanfaatkan aktivitas jasmani yang direncanakan secara sistematis bertujuan untuk mengembangkan dan meningkatkan individu secara organik, *neuromuskuler*, perseptual, kognitif, dan emosional, dalam kerangka sistem pendidikan nasional. Senada dengan hal itu, Bucher (1993) menyatakan pendidikan jasmani merupakan bagian integral dari sistem pendidikan secara keseluruhan, yang memfokuskan pengembangan aspek kebugaran jasmani, keterampilan gerak, keterampilan berpikir kritis, stabilitas emosional, keterampilan sosial, penalaran dan tindakan moral melalui aktivitas jasmani.

Batasan pendidikan jasmani menurut UNESCO dalam "*international Charter of Physical Education and Sport*" adalah suatu proses pendidikan seseorang sebagai individu atau anggota masyarakat yang dilakukan secara sadar dan sistematis melalui berbagai kegiatan jasmani dalam rangka meningkatkan kemampuan dan keterampilan jasmani, pertumbuhan kecerdasan, dan pembentukan watak (Abdullah dalam Harsuki, 2003: 28). Sementara menurut Nash dalam Harsuki (2003: 27) menyatakan bahwa pendidikan jasmani adalah salah satu fase dari pendidikan keseluruhan yang memberikan sumbangan kepada semua tujuan dari pendidikan. Lebih lanjut diterangkan bahwa aktivitas jasmanilah yang menjadi media untuk mencapai tujuan pendidikan.

Pendidikan jasmani yang diajarkan di sekolah memiliki peranan yang sangat penting, yaitu memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk terlibat langsung dalam berbagai pengalaman belajar melalui pengalaman belajar melalui aktivitas jasmani yang terpilih dan dilakukan secara sistematis. Menurut Sumanto dan Sukiyo (1991:15), pendidikan jasmani diartikan sebagai proses interaksi peserta didik dengan lingkungannya yang dikelola melalui aktivitas jasmani secara sistematis menuju pada pembentukan manusia seutuhnya. Lebih jauh Melograno (1996) menegaskan bahwa, pendidikan jasmani adalah proses pemenuhan kebutuhan pribadi siswa yang meliputi aspek kognitif, afektif, dan psikomotor yang secara eksplisit dapat terpenuhi melalui semua bentuk kegiatan jasmani yang diikutinya.

Sekian banyak pengertian yang diberikan oleh para ahli sepiantas memiliki perbedaan, namun secara garis besar dapat ditarik benang merah yang menjadi inti kesamaan dari berbagai pendapat tersebut di atas. Inti yang dimaksudkan adalah bagaimana kedudukan aktivitas jasmani dalam konsep pembelajaran pendidikan jasmani. Pada umumnya aktivitas jasmani ditempatkan pada ranah medium proses selain sebagai tujuan. Hal ini mengisyaratkan bahwa pendidikan jasmani adalah bukan semata pendidikan untuk jasmani, melainkan lebih dominan justru sebuah pendidikan yang dilakukan melalui aktivitas jasmani. Tujuan dasar dari pendidikan jasmani adalah sesuai dengan pendidikan lain pada umumnya.

Realitas yang menggejala di lapangan, senantiasa konsep pendidikan jasmani disalahartikan. Pendidikan jasmani seringkali dikacaukan dengan konsep olahraga yang lebih menekankan pada pencapaian performa tubuh. Tubuh yang semestinya lebih dominan diletakkan sebagai media dalam implementasi pendidikan jasmani justru diletakkan menjadi tujuan dan bahkan menjadi sandaran dalam mengevaluasi proses hasil belajar. Akibatnya, indikator yang mencapai digunakan untuk mengukur hasil proses pembelajaran tidak pernah dapat diraih dengan optimal. Contoh sederhana, ketika seorang siswa diberikan ujian dalam pembelajaran pendidikan jasmani—guru akan menginstruksikan untuk melakukan penampilan gerak teknik cabang olahraga tertentu yang relatif rumit (misal: lompat tinggi). Kemudian guru akan membuat penilaian berdasarkan performa kinerja yang ditunjukkan siswa, mulai dari awalan, tumpuan, melayang dan pendaratan. Poin-poin penilaian tersebut akan menjadi indikator pencapaian siswa dalam proses pembelajaran. Adapun dalam proses pembelajarannya siswa hanya diberikan materi lompat tinggi hanya satu kali atau dua kali dalam satu semester. Tentu saja siswa tidak akan pernah mampu mendapatkan skor yang maksimal dari proses evaluasi yang dilaluinya. Karena memang pada kenyataan proses yang dilaluinya adalah berupa pembelajaran, namun sistem evaluasi yang harus ditempuhnya bernuansa pelatihan yang tentu saja secara metode dan basis keilmuannya sesungguhnya berbeda.

Kembali pada sekian banyak definisi mengenai pendidikan jasmani, semestinya performa teknik yang dilakukan oleh siswa itu bukanlah merupakan indikator utama, namun justru hanya menjadi media dalam proses pembelajaran. Dimensi yang lebih penting adalah pada pengembangan ranah kognisi dan afeksi yang selanjutnya akan menggerakkannya melakukan berbagai kegiatan fisik yang berguna seperti olahraga sebagai upaya melakukan peningkatan kondisi jasmaniahnya.

2. Kurikulum Pendidikan Jasmani

Kurikulum adalah adalah cetak biru keluaran pendidikan. Akan seperti apa hasil pendidikan diharapkan, secara sekilas dapat disimak melalui kurikulum yang digunakan. Kurikulum adalah seperangkat

rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu (Tim Pustaka Yustisia, 2007: 145). Saylor dan Alexander dalam Nasution (2008: 4-5) menjelaskan bahwa, kurikulum merupakan usaha sekolah untuk mempengaruhi anak belajar, apakah dalam ruangan kelas, halaman sekolah atau di luar sekolah, meliputi juga apa yang disebut kegiatan ekstra kurikuler.

Definisi kurikulum yang lebih luas dikemukakan oleh Trump dan Miller yang mengemukakan bahwa kurikulum juga termasuk metode mengajar dan belajar, cara mengevaluasi murid dan seluruh program, perubahan tenaga mengajar, bimbingan dan penyuluhan, supervisi dan administrasi, dan hal-hal struktural mengenai waktu, jumlah ruangan, serta kemungkinan memilih mata pelajaran. Ketiga aspek yaitu program, manusia, dan fasilitas sangat erat hubungannya sehingga tak mungkin diadakan perbaikan kalau tidak diperhatikan ketiga-tiganya (Nasution, 2008: 6). Adapun Annarino, Cowel, dan Hazelton (1980: 4) mengemukakan bahwa kurikulum sebagai serangkaian pengalaman yang dipandu dan diarahkan untuk mencapai tujuan yang spesifik, yaitu instrument dasar dalam proses pendidikan. Kurikulum merupakan media dimana konsep, teori dan filosofi diterjemahkan menuju rencana atau disain yang efektif yang akan mempengaruhi proses pengajaran.

Di Indonesia, kurikulum senantiasa berubah dari waktu ke waktu—demikian pula kiranya dinegara yang lain. Sejatinya kurikulum memang senantiasa harus berubah dan berganti setiap saat sebagai bentuk respon dari perkembangan persoalan yang harus dihadapi manusia yang senantiasa berubah pula. Merunut data yang ada, semenjak pasca kemerdekaan—kurikulum di Indonesia sudah berubah sebanyak 8 kali, yaitu:

a) Rencana Pelajaran 1947

Awal kurikulum terbentuk pada tahun 1947, yang diberi nama Rencana Pembelajaran 1947. Kurikulum ini pada saat itu meneruskan kurikulum yang sudah digunakan oleh Belanda karena pada saat itu masih dalam proses perjuangan merebut kemerdekaan. Yang menjadi ciri utama kurikulum ini adalah lebih menekankan pada pembentukan karakter manusia yang berdaulat dan sejajar dengan

bangsa lain. Kurikulum pertama yang lahir pada masa kemerdekaan memakai istilah *leer plan*. Dalam bahasa Belanda, artinya rencana pelajaran, lebih populer ketimbang *curriculum* (bahasa Inggris). Perubahan kisi-kisi pendidikan lebih bersifat politis: dari orientasi pendidikan Belanda ke kepentingan nasional. Asas pendidikan ditetapkan Pancasila.

Rencana Pelajaran 1947 baru dilaksanakan sekolah-sekolah pada 1950. Sejumlah kalangan menyebut sejarah perkembangan kurikulum diawali dari Kurikulum 1950. Bentuknya memuat dua hal pokok: daftar mata pelajaran dan jam pengajarannya, plus garis-garis besar pengajaran. Rencana Pelajaran 1947 mengurangi pendidikan pikiran. Yang diutamakan pendidikan watak, kesadaran bernegara dan bermasyarakat, materi pelajaran dihubungkan dengan kejadian sehari-hari, perhatian terhadap kesenian dan pendidikan jasmani. Setelah rencana pembelajaran 1947, pada tahun 1952 kurikulum Indonesia mengalami penyempurnaan. Dengan berganti nama menjadi Rentjana Pelajaran Terurai 1952. Yang menjadi ciri dalam kurikulum ini adalah setiap pelajaran harus memperhatikan isi pelajaran yang dihubungkan dengan kehidupan sehari-hari.

b) Tahun 1952 yang dikenal dengan “Rentjana Peladjaran Terurai”

Kurikulum ini lebih merinci setiap mata pelajaran yang disebut Rencana Pelajaran Terurai 1952. Silabus mata pelajarannya jelas sekali. seorang guru mengajar satu mata pelajaran. Di penghujung era Presiden Soekarno, muncul Rencana Pendidikan 1964 atau Kurikulum 1964. Fokusnya pada pengembangan daya cipta, rasa, karsa, karya, dan moral (Pancawardhana). Mata pelajaran diklasifikasikan dalam lima kelompok bidang studi: moral, kecerdasan, emosional/artistik, keprigelan (keterampilan), dan jasmaniah. Pendidikan dasar lebih menekankan pada pengetahuan dan kegiatan fungsional praktis. Usai tahun 1952, menjelang tahun 1964 pemerintah kembali menyempurnakan sistem kurikulum pendidikan di Indonesia. Kali ini diberi nama dengan Rentjana Pendidikan 1964. Yang menjadi ciri dari kurikulum ini pembelajaran dipusatkan pada program pancawardhana yaitu pengembangan moral, kecerdasan, emosional, kerigelan dan jasmani

c) Tahun 1968 dikenal dengan “Kurikulum 1968”

Kurikulum 1968 merupakan pembaharuan dari Kurikulum 1964, yaitu dilakukannya perubahan struktur kurikulum pendidikan dari Pancawardhana menjadi pembinaan jiwa pancasila, pengetahuan dasar, dan kecakapan khusus. Kurikulum 1968 merupakan perwujudan dari perubahan orientasi pada pelaksanaan UUD 1945 secara murni dan konsekuen.

Dari segi tujuan pendidikan, Kurikulum 1968 bertujuan bahwa pendidikan ditekankan pada upaya untuk membentuk manusia Pancasila sejati, kuat, dan sehat jasmani, mempertinggi kecerdasan dan keterampilan jasmani, moral, budi pekerti, dan keyakinan beragama. Isi pendidikan diarahkan pada kegiatan mempertinggi kecerdasan dan keterampilan, serta mengembangkan fisik yang sehat dan kuat.

d) Kurikulum Tahun 1975

Kurikulum 1975 sebagai pengganti kurikulum 1968 menekankan pada tujuan, Kurikulum 1975 menekankan pada tujuan, agar pendidikan lebih efisien dan efektif. Hal yang melatar belakangi adalah pengaruh konsep di bidang manajemen, yaitu MBO (*management by objective*) yang terkenal saat itu. Metode, materi, dan tujuan pengajaran dirinci dalam Prosedur Pengembangan Sistem Instruksional (PPSI). Zaman ini dikenal istilah “satuan pelajaran”, yaitu rencana pelajaran setiap satuan bahasan. Setiap satuan pelajaran dirinci lagi: petunjuk umum, tujuan instruksional khusus (TIK), materi pelajaran, alat pelajaran, kegiatan belajar-mengajar, dan evaluasi. Kurikulum 1975 banyak dikritik. Guru sibuk menulis rincian apa yang akan dicapai dari setiap kegiatan pembelajaran

e) Kurikulum 1984

Kurikulum 1984 mengusung *process skill approach*. Meski mengutamakan pendekatan proses, tapi faktor tujuan tetap penting. Kurikulum ini juga sering disebut “Kurikulum 1975 yang disempurnakan”. Posisi siswa ditempatkan sebagai subjek belajar. Dari mengamati sesuatu, mengelompokkan, mendiskusikan, hingga melaporkan. Model ini disebut Cara Belajar Siswa Aktif (CBSA) atau Student Active Learning (SAL).

Tokoh penting dibalik lahirnya Kurikulum 1984 adalah Profesor Dr. Conny R. Semiawan, Kepala Pusat Kurikulum Depdiknas periode 1980-1986 yang juga Rektor IKIP Jakarta — sekarang Universitas Negeri Jakarta — periode 1984-1992. Konsep CBSA yang elok secara teoritis dan bagus hasilnya di sekolah-sekolah yang diujicobakan, mengalami banyak deviasi dan reduksi saat diterapkan secara nasional. Sayangnya, banyak sekolah kurang mampu menafsirkan CBSA. Yang terlihat adalah suasana gaduh di ruang kelas lantaran siswa berdiskusi, di sana-sini ada tempelan gambar, dan yang menyolok guru tak lagi mengajar model berceramah.

f) Kurikulum 1994 dan suplemen 1999

Kurikulum 1994 bergulir lebih pada upaya memadukan kurikulum-kurikulum sebelumnya. “Jiwanya ingin mengombinasikan antara Kurikulum 1975 dan Kurikulum 1984. Sayang, perpaduan tujuan dan proses belum berhasil. Kritik bertebaran, lantaran beban belajar siswa dinilai terlalu berat. Dari muatan nasional hingga lokal. Materi muatan lokal disesuaikan dengan kebutuhan daerah masing-masing, misalnya bahasa daerah kesenian, keterampilan daerah, dan lain-lain. Berbagai kepentingan kelompok-kelompok masyarakat juga mendesak agar isu-isu tertentu masuk dalam kurikulum.

Walhasil, menjelma menjadi kurikulum super padat. Kejatuhan rezim Soeharto pada 1998, diikuti kehadiran suplemen Kurikulum 1999. Tapi perubahannya lebih pada menambah sejumlah materi. Kurikulum 1994 dibuat sebagai penyempurnaan kurikulum 1984 dan dilaksanakan sesuai dengan undang-undang no. 2 tahun 1989 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Hal ini berdampak pada sistem pembagian waktu pelajaran, yaitu dengan mengubah dari sistem semester ke sistem caturwulan. Dengan sistem caturwulan yang pembagiannya dalam satu tahun menjadi tiga tahap diharapkan dapat memberi kesempatan bagi siswa untuk dapat menerima materi pelajaran cukup banyak.

g) Kurikulum 2004 (KBK)

Kurikulum 2004 lebih sering dikenal dengan kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK). Setiap pelajaran diurai berdasar kompetensi apakah yang mesti dicapai siswa. Sayangnya, kerancuan muncul

bila dikaitkan dengan alat ukur kompetensi siswa, yakni ujian. Ujian akhir sekolah maupun nasional masih berupa soal pilihan ganda. Bila target kompetensi yang ingin dicapai, evaluasinya tentu lebih banyak pada praktik atau soal uraian yang mampu mengukur seberapa besar pemahaman dan kompetensi siswa.

Meski baru diujicobakan, namun di sejumlah sekolah kota-kota di Pulau Jawa, dan kota besar di luar Pulau Jawa telah menerapkan KBK, sayang hasilnya tak memuaskan. Guru-guru pun tidak paham betul apa sebenarnya kompetensi yang dimaksud dalam kurikulum.

h) Kurikulum 2006 (KTSP)

Kurikulum yang terbaru adalah kurikulum 2006 KTSP yang merupakan perkembangan dari kurikulum 2004 KBK. Kurikulum 2006 yang digunakan pada saat ini merupakan kurikulum yang memberikan otonomi kepada sekolah untuk menyelenggarakan pendidikan yang puncaknya tugas itu akan diemban oleh masing-masing pengampu mata pelajaran yaitu guru. Sehingga seorang guru disini menurut Okvina (2009) benar-benar digerakkan menjadi manusia yang profesional yang menuntut kekreativitasan seorang guru. Kurikulum yang kita pakai sekarang ini masih banyak kekurangan di samping kelebihan yang ada. Kekurangannya tidak lain adalah (1) kurangnya sumber manusia yang potensial dalam menjabarkan KTSP dengan kata lain masih rendahnya kualitas seorang guru, karena dalam KTSP seorang guru dituntut untuk lebih kreatif dalam menjalankan pendidikan. (2) kurangnya sarana dan prasarana yang dimiliki oleh sekolah.

3. Sejarah Perkembangan Institusi Keilmuan Pendidikan Jasmani

Pemaparan mengenai perkembangan keilmuan pendidikan jasmani di Indonesia, sampai saat ini hampir sulit untuk dipisahkan dari perkembangan keilmuan olahraga pada umumnya. Secara sepintas banyak orang bahkan akan menyatakan sama saja antara keduanya, yaitu olahraga dan pendidikan jasmani. Namun, hal itu juga tidak sepenuhnya salah, karena pada dasarnya proses evolusi keilmuan pendidikan jasmani dapat dikatakan sebagai subsistem dari keilmuan olahraga secara luas. Melalui tafsir undang-undang keolahragaan no. 3

tahun 2005, Pendidikan jasmani menduduki satu ranah dari tiga wujud pengejawantahan keilmuan olahraga, yaitu olahraga prestasi, olahraga rekreasi, dan olahraga pendidikan.

Pada awal kemerdekaan Indonesia (1945—1960), ilmu keolahragaan (*sport sciences*) telah menjadi bidang yang dipelajari dan dikaji dalam lembaga pendidikan dalam rangka penyiapan profesi ataupun pengembangan disiplin akademik. Dalam praktiknya ilmu keolahragaan dipelajari lebih ditekankan pada aspek penyiapan suatu profesi daripada pengembangan akademik. Sebelum kemerdekaan, tepatnya pada tahun 1941 di Surabaya didirikan suatu lembaga akademi pendidikan jasmani (LAPD) atau *Academisch Instituut voor Lichamelijke Opvoeding* (AILO) dalam upaya mengadakan guru-guru pendidikan jasmani, yang mulai sulit didatangkan dari negeri Belanda. Akibat perang kemerdekaan AILO tersebut ditutup, kemudian setelah perang usai dan sudah memasuki era kemerdekaan pada tahun 1947 LAPD tersebut dibuka kembali hingga tahun 1953. Pada tahun 1953 LAPD diubah dan diganti nama dengan Akademi Pendidikan Jasmani, atau APD di bawah Universitas Indonesia di Bandung. APD juga didirikan di Yogyakarta di bawah naungan Universitas Gajah Mada. Seiring dengan perkembangan zaman APD yang ada di Bandung dan Yogyakarta kemudian diubah menjadi Fakultas Pendidikan Jasmani (FPD) masing-masing di bawah Universitas Pejajaran dan Universitas Gajah Mada. Karena kebutuhan guru pendidikan jasmani sangat besar, dibentuklah kursus B-I dan kemudian B-II, sementara Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP) membuka jurusan pendidikan jasmani.

Pada periode (1961—1977), berbagai ragam pendidikan guru untuk pendidikan jasmani dilebur dan diseragamkan dan dibentuklah Sekolah Tinggi Olahraga (STO) di 11 kota: Jakarta, Medan, Padang, Bandung, Semarang, Surabaya, Makassar, Manado, Banjarmasin, Yogyakarta, dan Surakarta. Sekolah Tinggi Olahraga sebagai lembaga pendidikan tinggi memiliki misi terkait dengan penelitian dan pengembangan ilmu keolahragaan, di samping pendidikan dan penyiapan tenaga keolahragaan yang mencakup bidang kepelatihan, kesehatan, dan penggerak massa. Pada tahun 1977 STO dibubarkan dan diintegrasikan kedalam Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan, dan menjadi Fakultas Keguruan dan Ilmu Keolahragaan (FKIK) yang kemudian berubah menjadi Fakultas

Pendidikan Olahraga dan Kesehatan (FPOK). Secara kelembagaan akademik, ilmu keolahragaan bergeser dikelola oleh institusi setingkat sekolah tinggi yang mandiri, menjadi fakultas pendidikan olahraga di bawah institusi atau lembaga pendidikan tenaga kependidikan. Justru itu ilmu keolahragaan yang berkembang adalah disiplin ilmu keolahragaan yang banyak kaitannya dengan penyiapan profesi guru, pelatih, dan tenaga keolahragaan lain terkait dengan kesehatan dan rekreasi.

Periode 1978–1998 ditandai dengan adanya gerakan kembali ke ide dasar agar ilmu keolahragaan dapat tumbuh menjadi ilmu yang berdiri sendiri dan diakui eksistensinya oleh Pemerintah. Hal ini dapat dipahami karena dengan diintegrasikannya STO ke dalam institut keguruan dan ilmu pendidikan (IKIP) sebagai lembaga pendidikan yang menyiapkan tenaga kependidikan (LPTK), sejak saat itu ilmu keolahragaan tergeser dan kurang memperoleh perhatian. Justru yang berkembang adalah ilmu yang terkait dengan pendidikan olahraga. Seluruh IKIP negeri yang memiliki FPOK/JPOK pada hakikatnya memiliki jurusan dan Prodi yang mengelola program sarjana (S-1) yang seragam untuk menghasilkan tenaga keolahragaan umumnya guru pendidikan jasmani, olahraga dan kesehatan, dan pelatih olahraga.

Pada tahun 1998 ilmu keolahragaan di Indonesia lahir dengan ditandai adanya Deklarasi Surabaya. “Deklarasi Surabaya 1998 tentang Ilmu Keolahragaan” sebagai cetusan aspirasi dan cita-cita ilmuwan dan insan olahraga dengan suatu harapan semangat deklarasi ini dapat menjadi sumber inspirasi bagi pembangunan dan pembinaan olahraga di Indonesia di masa datang. Beberapa butir penting dalam Deklarasi tersebut dapat dirangkum sebagai berikut: (1) Ilmu Keolahragaan berdasarkan kajian filsafat (ontologi, epistemologi, dan aksiologi) memenuhi kriteria sebagai ilmu yang mandiri yang memiliki cakupan pendidikan jasmani, pendidikan kesehatan, olahraga, rekreasi, dan tari; (2) Ilmu Keolahragaan dapat dikembangkan melalui pendekatan multi, lintas dan interdisiplin untuk batang tubuh keilmuan yang bersifat terbuka dengan berlandaskan pada *natural sciences*, *behavioral sciences*, dan *humanity*, serta dengan basis dominan pada ilmu eksakta; (3) Direkomendasikan agar segera direalisasikan adanya (a) Konsorsium Ilmu Keolahragaan, (b) Fakultas Ilmu Keolahragaan beserta kurikulum nasionalnya, (c) pola penelitian dan pengembangan ilmu keolahragaan

sesuai arah kebijakan penelitian nasional dan masuk dalam bidang kajian Punas Ristek dengan status mandiri, (d) pembinaan sumber daya manusia dan fasilitas pendukung seperti laboratorium, buku pustaka, dan penerbitan jurnal ilmu keolahragaan.

Salah satu isu nasional yang berkembang sejak beberapa lama ialah terkait dengan pengertian pendidikan jasmani dan olahraga. Kedua istilah pendidikan jasmani dan olahraga sebagai akademik dan profesional telah menjadi perdebatan yang berkepanjangan baik dalam kalangan pakar ilmu keolahragaan maupun ilmu lainnya, hingga klimaksnya pada tahun 1998. Penampakan fenomena ini berkembang terus dan akhirnya melahirkan pertanyaan: apakah olahraga itu ilmu yang berdiri sendiri? Kondisi inilah yang melatar belakangi diselenggarakannya seminar dan lokakarya nasional ilmu keolahragaan di Surabaya pada 1998.

Faktor lain yang mendorong perlu ilmu keolahragaan sebagai ilmu mandiri yang berbasis dominan eksakta adalah tuntutan akan perluasan mandat dari lembaga pendidikan tenaga kependidikan (LPTK). Kebijakan Dirjen Dikti tentang perluasan mandat menyebutkan bahwa LPTK khususnya IKIP tertentu diberi kewenangan untuk menyiapkan tidak saja tenaga akademik profesional bidang kependidikan tetapi juga non-kependidikan.

Berdasarkan Surat Dirjen Dikti Nomor 1449/D/T/96 tanggal 20 Juni 1996, telah disetujui perluasan mandat kearah perubahan kelembagaan menjadi universitas bagi 4 IKIP: IKIP Ujung Pandang, IKIP Malang, IKIP Yogyakarta, dan IKIP Padang. Berdasarkan Surat Dirjen Dikti Nomor 910/D/T/98 tanggal 15 Juni 1998, telah disetujui pula 6 IKIP lainnya untuk melaksanakan mandat yang sama, yakni: IKIP Medan, IKIP Jakarta, IKIP Bandung, IKIP Semarang, IKIP Surabaya, dan IKIP Manado. Dengan disetujuinya 10 IKIP untuk melaksanakan perluasan mandat, maka kesepuluh IKIP tersebut dapat berubah menjadi universitas dengan catatan harus memenuhi persyaratan yang ditentukan dan mewajibkan misi utamanya adalah tetap menyiapkan tenaga akademik profesional kependidikan termasuk guru. Salah satu ketentuan yang dipersyaratkan untuk menjadi universitas, saat itu ialah agar IKIP harus memiliki tiga fakultas yang berbasis eksakta. Pada umumnya IKIP yang ada hanya memiliki dua fakultas yang berbasis eksakta yaitu, Fakultas Pendidikan MIPA dan Fakultas Pendidikan Teknik. Satu-satunya fakultas lain yang

dapat dijadikan fakultas berbasis eksakta adalah Fakultas Pendidikan Olahraga dan Kesehatan (FPOK). Permasalahan pokok yang dihadapi kala itu adalah, apakah olahraga itu ilmu yang berbasis dominan eksakta? Atas dasar latar belakang tersebut, penulis sebagai satu-satunya rektor yang memiliki latar belakang ilmu keolahragaan mengambil inisiatif untuk merintis dan memelopori terselenggaranya seminar dan lokakarya nasional yang menghasilkan Deklarasi Surabaya 1998. Pada momen tersebut telah disepakati secara nasional lahirnya ilmu keolahragaan sebagai ilmu mandiri yang berbasis eksakta. Dengan terbitnya Surat Keputusan Dirjen Dikti Nomor 309/Dikti/Kep/1999 tentang Pembentukan Komisi-Komisi Disiplin Ilmu pada Dewan Pendidikan Tinggi, maka Ilmu Keolahragaan secara resmi ditetapkan dan dikukuhkan sebagai ilmu yang secara formal diakui oleh Pemerintah.

BAB IV

RELASI KUASA-PENGETAHUAN DALAM PENDIDIKAN JASMANI DI INDONESIA

A. PERIODE AWAL: MASA KEMERDEKAAN

1. Asal Usul Wacana Pendidikan Jasmani di Indonesia

Wacana “Pendidikan Jasmani” sejatinya merupakan diskursus yang relatif muda. Wacana itu lahir dalam relasi antara wacana-wacana lain seperti “sport”, “olahraga”, “ilmu jasmani”, dan lain sebagainya. Istilah “Pendidikan Djasmani” dalam ejaan lama pertama kali secara resmi dipergunakan dalam perbendaharaan bahasa Indonesia pada tahun 1950. Waktu itu, tepatnya tanggal 2 Januari 1950, Menteri Pendidikan dan Pengadjaran, dan Kebudajaan sebagai representasi Pemerintah yang dikepalai oleh Presiden Sukarno menandatangani UU No. 4 tahun 1950 tentang dasar-dasar pendidikan dan pengajaran di Sekolah yang memuat 14 bab dan 30 pasal. Kemudian pada tanggal 5 April 1950, UU tersebut diundangkan oleh Menteri Kehakiman kala itu yakni A.G. Pringgodigdo, dan disahkan oleh DPRS RI pada tanggal 27 Januari 1954, berlaku untuk seluruh tanah air. Pada bab VI pasal 9 UU tersebut dijelaskan sebagai berikut, *“Pendidikan djasmani jang menudju kepada keselarasan antara tumbuhnja badan dan perkembangan djiwa dan merupakan suatu usaha untuk membuat bangsa Indonesia mendjadi bangsa jang sehat dan kuat lahir bathin, diberikan pada segala djenis.”*

Sebelum itu, wacana-wacana yang berkembang adalah wacana “sport”, “olahraga” dan “ilmu djasmani”. Misalnya, Ki Hajar Dewantara sebagai Bapak Pendidikan Indonesia dalam artikelnya yang terbit di majalah “Wasita” Jilid I No. 3 Desember 1928 masih menggunakan kata “sport” (Dewantara, 1994: 253). Kata “sport” sendiri belum benar-

benar tegas didefinisikan dalam kaitannya dengan wacana olahraga dan pendidikan jasmani. Menurut, Ki Hajar Dewantara “*sport*” merupakan suatu kesenangan, juga suatu usaha pemeliharaan atau pendidikan tubuh guna kesehatan badan. Selain untuk kesehatan badan, “*sport*” juga berguna untuk pendidikan batin, yaitu untuk pendidikan tabiat: sejuk hati, seksama, awas tertib dan lain sebagainya. Definisi tersebut masih terkesan umum, dan belum memberikan garis pemisah atau persamaan dengan olahraga dan pendidikan jasmani. Pada satu sisi “*sport*” berarti olahraga yang bersifat permainan dan hiburan. Pada sisi yang berbeda “*sport*” juga merupakan pendidikan tubuh. Frasa pendidikan tubuh identik dengan pendidikan jasmani. Karena kata jasmani merupakan kata serapan dari bahasa Arab “*jism*” atau “*jusman*”, yang berarti tubuh atau badan (Munawwir, 1984: 207). Istilah “*sport*” sendiri dalam bahasa Arab berarti “*riyadlah*” (olahraga), “*lahwun*” (permainan) dan “*tasliyah*” (hiburan) (Arabic dictionary, 2013).

Waktu itu juga ilmu pendidikan dan ilmu jasmani masih dibedakan, meskipun keduanya diletakkan dalam posisi yang saling terkait dan mendukung satu sama lain. Hal ini dapat dilihat dari pandangan Ki Hajar Dewantara (1994: 472) dalam esainya yang bertajuk “pendidikan dan kesusilaan” pada harian Asia Raya edisi 2 dan 10 Februari 1943. Pada esai tersebut dijelaskan bahwa ilmu pendidikan mendapat sokongan besar dari ilmu-ilmu lain seperti ilmu jasmani (*physiology*), ilmu jiwa (*psychology*), ilmu keindahan (*aesthetica*), dan ilmu adab (*ethica*). Ki Hajar Dewantara berasumsi bahwa pendidikan mempunyai tujuan menyangatkan jasmani dan rohani.

Jadi, pada periode tahun 1930an-1940an awal, wacana “pendidikan jasmani” masih belum muncul kepermukaan dan menjadi sebuah wacana yang matang. Periode tersebut merupakan masa pembentukan wacana pendidikan jasmani melalui beragam interaksi antara wacana-wacana seperti pendidikan tubuh, ilmu pendidikan, dan ilmu jasmani. Kenyataan di atas, sesungguhnya tidak dilepaskan dari posisi bahasa Indonesia dan situasi yang melingkupinya saat itu. Artinya, telaah terhadap pembentukan wacana pendidikan jasmani menuntut kajian terhadap Bahasa Indonesia, ranah di mana, wacana tersebut muncul dan berkembang.

Secara historis, Bahasa Indonesia sendiri, tidak dapat dilepaskan dari sejarah kemerdekaan dan berdirinya Indonesia sebagai Negara. Bahasa Indonesia lahir berkait-kelindan dengan perjuangan rakyat Indonesia mewujudkan sebuah negeri yang disebut Indonesia. Istilah Indonesia pertama kali dipergunakan oleh J.R. Logan dalam artikelnya yang berjudul *Customs Common to the Tribes Bordering on Assam and those of the Indian Archipelago* yang dimuat di dalam “Journal of the Indian Archipelago” pada tahun 1848. Kemudian, menjadi populer di kalangan sarjana Belanda berkat jasa A. Bastian pada tahun 1884 (Slametmuljana, 1964: 16-17).

Putra-Putri terbaik Hindia Belanda—nama Indonesia masa penjajahan Belanda—di Jakarta pada 27-28 Oktober 1928 di Gedung Kramat 106, yang membicarakan tentang persatuan dan pemuda. Kala itu, Mohammad Yamin sebagai salah satu tokoh garda depan kongres tersebut menguraikan bahwa lima aspek yang mampu memperkuat persatuan yakni: sejarah, bahasa, hukum adat, pendidikan dan kemauan. Pada puncaknya kongres pemuda itu membuahkkan manifesto yang berisi tiga hal penting yaitu; tanah air Indonesia sebagai tumpah darah satu-satunya, bangsa Indonesia sebagai bangsa, dan Bahasa Indonesia sebagai bahasa persatuan.

Lalu apa itu Bahasa Indonesia? Menjawab pertanyaan ini, Yamin mengatakan dalam Pidatonya kala itu:

“Jika mengacu pada masa depan bahasa-bahasa yang ada di Indonesia dan kesusastraannya, hanya ada dua bahasa yang dapat diharapkan menjadi bahasa persatuan yaitu bahasa Jawa dan Melayu. Tapi darri dua bahasa itu, bahasa Melayulah yang lambat laun akan menjadi bahasa pergaulan atau bahasa persatuan” (Mansurudin, 2010: 6).

Bahasa Melayu dipilih sebagai bahasa Indonesia secara lebih tegas ditunjuk karena tiga alasan mendasar yakni; jumlah penuturnya yang lebih banyak, luas penyebarannya, dan peranannya sebagai sarana ilmu dan sastra,. Tetapi melampaui alasan-alasan tersebut, patokan politik, ekonomi, dan demografi di atas segalanya (Soejono Dardjowidjojo, 1988: 1-20. Awalnya bahasa Melayu dipergunakan oleh penduduk yang

berdomisili di daerah sekitar Selatan Malaka. Pada Abad ke VII bahasa Melayu menjadi bahasa resmi Kerajaan Sriwijaya (Pokja UIN: 3).

Kembali perihal wacana pendidikan Jasmani, pada “rencana pelajaran” tahun 1947 sebutan lain dari “kurikulum”, pendidikan jasmani masih dikenal dengan sebutan “gerak badan”. Istilah “rencana pelajaran” itu sendiri merupakan istilah warisan dari Belanda yang merupakan terjemahan dari kata “leerplan”, sedangkan “kurikulum” merupakan kata serapan Bahasa Inggris “curriculum” yang merupakan istilah khas pendidikan *a la* Amerika Serikat. Mata pelajaran gerak badan sendiri diajarkan pada Sekolah Rakyat (SR) yang merupakan cikal bakal dari Sekolah Dasar (SD) (S. Hamid Hasan). Istilah Gerak badan atau “*sport*” kala itu seolah-olah menggambarkan pengertian asal badan digerak-gerakkan saja. Pada titik ini pendidikan jasmani dipahami dalam pengertian yang sangat sempit, dangkal, dan kurang bermanfaat (anonym/ balai pustaka, 1986: 299).

Sedangkan istilah olahraga secara etimologis berasal dari Bahasa Jawa dari kata “olah” dan “*rogo*”. Kata “*olah*” berarti berlatih melakukan kegiatan dengan tekun, dan kata “*rogo*” memiliki arti badan atau jasmani. Oleh sebab itu, kata itu identic dengan “gerak badan” atau “*sport*” (Harsuki dkk,2004: 1). Berdasarkan pengertian di atas, kala itu belum ada pemaknaan yang terperinci antara istilah “pendidikan djasmani”, “olahraga”, “gerak badan”, atau “*sport*”.

2. Manusia Sebagai Kesatuan Tubuh dan Jiwa

Wacana pendidikan jasmani pada awal kemerdekaan itu tidak terlepas juga dari wacana hakikat manusia. Pada titik ini kebijakan pendidikan jasmani tentu didasarkan pada asumsi para pengambil kebijakan dan masyarakat dalam memahami tubuh dalam kaitannya dengan jiwa. Pertanyaan siapakah manusia itu? Atau siapakah aku? secara tersirat maupun tersurat jawabannya telah menjadi dasar bagi pendidikan jasmani.

Misalnya UU No. 12 Tahun 1954 Bab VI tentang pendidikan jasmani menjelaskan bahwa tujuan pendidikan dan pengajaran harus meliputi kesatuan rohani dan jasmani. Perkembangan jiwa raga seseorang harus diarahkan pada suatu harmoni, tidak saja dimensi mental (apa yang disebut dengan istilah “intelektualisme” kala itu), tetapi juga dimensi

ragawi. Lebih jauh semangat menciptakan keselarasan atau harmoni itu dalam pendidikan jasmani demi terciptanya pendidikan menyeluruh atau yang disebut “*totaalopvoeding*”. Pendidikan jasmani kala itu juga diarahkan mewujudkan pribadi yang sehat dan kuat lahir batin.

Pada UU di atas terlihat dengan bernas bahwa manusia sebagai entitas yang terdiri atas jiwa dan badan. Umumnya, pengakuan bahwa manusia sebagai makhluk yang terdiri atas dimensi jiwa dan raga didasarkan mazhab pemikiran holisme atau dualisme.

Holisme merupakan pandangan filsafati yang memandang bahwa keseluruhan organik mempunyai realitas yang independen yang tidak dapat dipahami secara sederhana melalui melalui sebuah pemahaman bagian-bagiannya (Neufeldt and Guralnik, 1996: 643). Pada konteks pendidikan jasmani ada tiga pandangan yakni: pikiran sehat dalam tubuh yang sehat (*a sound mind in a sound body*), kesatuan pikiran, tubuh, dan jiwa (*a unity of mind, body, and spirit*), pendidikan melalui jasmani (*education through the physical*), dan pendidikan jasmani (*education of the physical*) (Kretchmar, 2005: 104).

Pandangan pikiran sehat dalam tubuh yang sehat (*a sound mind in a sound body*) didasarkan sebuah asumsi bahwa seorang manusia adalah sebuah keseluruhan makhluk yang meliputi dua unsur yang terkait erat yakni pikiran dan tubuh. Kesehatan pikiran terletak pada dan karena bergantung pada kesehatan tubuh. Sebaliknya kesehatan tubuh tercipta atas bimbingan pikiran yang baik. Pandangan kesatuan pikiran, tubuh, dan jiwa (*a unity of mind, body, and spirit*) dilatarbelakangi oleh asumsi bahwa manusia merupakan makhluk menyeluruh dari tiga aspek yang saling terkait yakni pikiran, tubuh, dan jiwa. Manusia harus memperhatikan ketiga secara setara, sehingga tidak ada satu aspek pun yang diberikan perhatian lebih dibandingkan yang lain.

Pandangan pendidikan melalui jasmani (*education through the physical*) mengasumsikan bahwa manusia adalah makhluk keseluruhan oleh sebab itu pendidikan harus mengambil keuntungan dari kenyataan itu dengan mengajarkan pelajaran-pelajaran sosial melalui olahraga, tari, dan latihan.

Pandangan pendidikan jasmani (*education of the physical*) yang menganggap bahwa manusia merupakan sebuah keseluruhan aspek, tetapi pendidikan harus ditujukan pada aspek-aspek jasmaniah.

Pendidikan jasmani harus bertujuan menghasilkan seperti kesehatan jantung yang lebih baik, kekuatan fisik, dan fleksibilitas, meskipun pada akhirnya hal itu juga berpengaruh pada perilaku dan pikiran.

Dualisme merupakan paham yang melihat manusia dalam perspektif bipolar yakni jasmani dan jiwa atau mental. Sudut jasmani atau fisik mempunyai keluasan dalam ruang dan memiliki kualitas yang puspawarna seperti bentuk, warna, berat, dan struktur molekular. Sedangkan sisi mental atau jiwa terkait erat dengan aspek-aspek yang bersifat sensitif dan rasional. Ada lima macam dualisme yakni; dualism substansi, dualism nilai, dualism tingkah laku, dualism bahasa, dan dualism pengetahuan.

Dualisme substansi (*substance dualism*) yang menekankan bahwa manusia terdiri atas dua hal yakni pikiran dan tubuh. Pengaruhnya terhadap ilmu gerak (kinesiologi) mengakibatkan suatu keyakinan bahwa pendidikan hanya dapat dilakukan terhadap tubuh, tidak kepada keseluruhan keseluruhan pribadi manusia. Oleh sebab itu, pemikiran ini secara tidak langsung melakukan pendewaan kepada pikiran.

Dualisme nilai (*value dualism*) yang berpandangan bahwa aktivitas pikiran dan jiwa lebih dominan daripada kegiatan tubuh dan fisik. Pada konteks ilmu gerak, kecenderungan pemikiran ini mengarustamakan pada pendidikan intelektual dengan kata lain berusaha membentuk seorang pribadi intelek atau terpelajar. Walhasil, mazhab pemikiran ini mendewakan pendidikan intelektual.

Dualism tingkah laku (*behavior dualism*) berpandangan bahwa seluruh kegiatan fisik harus didahului oleh pikiran. Pada konteks ilmu gerak, pandangan ini mempunyai kecenderungan memilah pikiran aspek lain, atau dengan lebih tegas meyakini bahwa aktivitas berpikir terpisah dari tindakan. Pemikiran ini di akhir menempatkan aktivitas berpikir lebih penting daripada bertindak.

Dualisme bahasa (*language dualism*) berpandangan bahwa symbol-symbol verbal secara radikal berbeda dari dan lebih dominan dari symbol-symbol yang lain. Terkait dengan ilmu gerak, pemikiran ini mempunyai kecenderungan mengabaikan tindakan sebagai bentuk penting dari ekspresi dan komunikasi bermakna. Pandangan ini berujung pada pendewaan bahasa verbal.

Terakhir, dualisme pengetahuan (*knowledge dualism*) beranggapan bahwa pemahaman (*knowing that*) lebih penting daripada kapasitas untuk melakukan (*knowing how*). Ditinjau dari kinesiology, pemikiran ini mempunyai kecenderungan untuk mengaitkan kecerdasan hanya dengan satu bentuk aktivitas mengetahui dan mendevaluasi tindakan, khususnya apabila itu bersifat jasmaniah. Pandangan ini menempatkan pemahaman daripada pengetahuan intuitif.

Apabila ditelisik lebih jauh persoalan hakikat manusia yang terdiri atas jiwa dan badan, sebenarnya telah dipikirkan oleh pemikir-pemikir masa lalu. Misalnya, Sokrates dalam karya Plato yang berjudul *Phaidon* bahwa manusia terdiri atas jiwa dan badan. Jiwa itu bersifat abadi, dan tubuh itu bersifat sementara, selalu berubah, dan tercerai-berai. Apabila keduanya bersatu, maka jiwa berperan sebagai tuan dan pengatur sedangkan badan atau tubuh memerankan diri sebagai budak yang diatur (Plato, 1958: 70).

Pandangan dualistis terhadap manusia bertahan lama dan bahkan ditegaskan kembali oleh Bapak Filsuf Modern, Rene Descartes. Descartes berpandangan bahwa manusia adalah substansi yang seluruh esensinya atau kodratnya hanyalah berpikir dan untuk keberadaannya tidak memerlukan ruang sedikitpun, dan tidak bergantung pada benda materi apapun. Dengan demikian, manusia adalah jiwa— yang membuat dirinya ada sebagaimana adanya—sama sekali berlainan dengan badan, dan bahkan lebih mudah dipahami daripada badan atau tubuh. Pada titik ekstrem, sekalipun badan tidak ada, jiwa tetap ada sebagaimana adanya (Descartes, 1995: 35).

Uraian di atas memberikan sebuah simpulan wacana hakikat manusia yang mempengaruhi pendidikan jasmani kala itu didasarkan mazhab pemikiran holism, atau dualism yang tetap mengandaikan tubuh dan jiwa merupakan suatu kesatuan tidak terpisahkan dari apa yang disebut manusia.

3. Dari Kolonialisme Menuju Kebudayaan Nasional Indonesia

Apabila diamati ilmu-ilmu sosial termasuk pendidikan jasmani kala itu sangat dipengaruhi oleh semangat orientalisme dan kolonialisme. Menurut Edward

W. Said dalam *Orientalism: Western Conception of Orient* mengatakan bahwa orientalisme merupakan sekumpulan teori dan praktik yang diciptakan oleh Barat yang mampu memberikan investasi material bagi mereka. Investasi berkesinambungan itu telah menjadikan orientalisme sebagai sistem pengetahuan tentang dunia Timur, dan berfungsi sebagai kerangka konseptual yang diakui sebagai alat penyaring dunia Timur ke dalam kesadaran Barat. Orientalisme merupakan gagasan Eropa yang secara kolektif diterima sebagai “kita” yang berbeda dengan entitas lain yang disebut “mereka”. Identifikasi tersebut sangat hegemonik baik secara kultural politis, maupun “tektual” terhadap kebudayaan-kebudayaan lain di luar Eropa (Said, 1994: 6-8). Wacana yang dipergunakan adalah *penjajah-terjajah, maju-mundur, superior-inferior*, dan seterusnya.

Pada konteks ke-Indonesia-an orientalisme oleh Hanneman Samuel dengan istilah “indologi” (Samuel, 2010: 163). Adapun dua tokoh utama indologi asal Belanda adalah Snouck Hurgronje dan Boeke. Sedangkan pusat studi indologi Belanda dikenal dengan sebutan *Royal Institute of Linguistics, Geography, and Ethnology of the Netherlands Indies*, didirikan di Leiden pada tahun 1851. Kelekatan kuat antara indologi dengan penjajahan Belanda tercermin dalam karakter kelembagaan dan esensi dari pengetahuannya. Pada dasarnya para indologi dan pemerintah Belanda menempatkan dan mencitrakan Hindia (Baca: Indonesia) dan seluruh masyarakatnya sebagai suatu bangsa yang inferior, berseberangan dengan Belanda dan masyarakat Eropa pada umumnya sebagai masyarakat yang superior.

Tidak dapat dihindari maka seluruh kebijakan pemerintah Belanda di Hindia Belanda tidak lepas dari relasi dominasi dan penjajahan semata, termasuk kebijakan dalam konteks pendidikan. Terkait pendidikan jasmani pada pemerintahan Belanda tidak diperhatikan sama sekali. Sejak permulaan berkuasa di Indonesia, Pemerintah Belanda melarang segala kegiatan pendidikan jasmani di langgar-langgar maupun pada masyarakat. Perhatian pada kepada pendidikan jasmani baru muncul kira-kira akhir abad ke-19. Kala itu sekolah-sekolah bagi anak-anak orang Eropa mulai berkembang. Berbagai pendidikan gerak badan itu antara lain atletik, permainan kasti, bola bakar, sepak bola, bola tangan, dan lain sebagainya (Harsuki dkk., 2004: 29).

Kebijakan pemerintah Belanda tersebut dapat dipahami seluruh kebijakan pendidikan di Indonesia berorientasi membentuk suatu golongan elit sosial agar dapat dipakai sebagai alat kepentingan supremasi politik dan ekonomi Belanda di Nusantara (Setijadi, 1976: 24). Kebijakan pendidikan ditujukan demi melanggengkan dominasi dan hegemoni Belanda di Indonesia. Kenyataan itu akan sangat terang benderang dilihat dari teori Antonio Gramsci mengenai “hegemoni”. Konsep yang mengacu bagaimana suatu kelas mempunyai pengaruh atas kelas-kelas lain sedemikian rupa sehingga kelas-kelas itu mengikuti agenda politik dan ekonomi kelas yang dominan. Teori ini lahir dari usaha menjelaskan bagaimana mungkin sekelompok elit kecil mengeksploitasi dan mengalienasi banyak orang secara sistematis, serta menjelaskan bagaimana para penguasa itu mempertahankan kekuasaannya. Menurut Gramsci, hegemoni itu bergerak pada ranah masyarakat sipil dan negara, dengan para intelektual sebagai agennya (Gramsci, 1992: 12).

Apabila diamati pendidikan jasmani pada masa Belanda baru pertama kali diperbolehkan diajarkan di sekolah-sekolah anak-anak Eropa. Kebijakan itu terjadi sedikit dipengaruhi oleh politik “*Etische Politiek*” (politik etis) di Indonesia. Sebuah kebijakan dengan sebuah gagasan dan semangat memberikan kepada Bumi Putra bagian keuntungan yang diperoleh Eropa (Belanda) selama menjajah Indonesia. Gagasan ini mendorong pemerintah Belanda untuk memberikan ruang bagi Bumi Putra untuk mengenal budaya dan pengetahuan Barat, yang menjadi dasar kebesaran mereka. Motto yang disuarakan oleh penggagas politik etis adalah “*de Eereschuld*” (hutang kehormatan). Politik etis yang diterapkan oleh Belanda boleh jadi berasumsi bahwa Belanda mempunyai tanggung jawab moral kepada rakyat Indonesia yang telah banyak memberikan piutang kepada rakyat dan pemerintah Belanda.

Bagaimanapun kebijakan politik etis itu tidak mengubah praktik dominasi, hegemoni, dan penjajahan Belanda di Indonesia. Perubahan yang dapat dilihat adalah pada tujuan pendidikan itu sendiri, apabila sebelum tahun 1900, sekolah bertujuan mencetak kelas elit yang menjadi kaki tangan kolonialisme, maka setelah tahun 1900, sekolah berorientasi menciptakan kelas elit dan tenaga terdidik yang murah. Kendati demikian, semuanya tidak lepas dalam kerangka penjajahan.

Kemerdekaan republik Indonesia kemudian menjadi momentum bangsa Indonesia melepaskan diri dari indologi dan orientalisme ala Belanda. Ki Hajar Dewantara selaku Menteri Pengajaran mengeluarkan Instruksi Umum yang antara lain berisi pembinaan rohani dan jasmani. Akibatnya di sekolah digalakkan pendidikan jasmani, kemudian berdiri Persatuan Olahraga Republik Indonesia (Harsuki dkk., 2004: 43).

Apapun yang dilakukan oleh Ki Hajar Dewantara tersebut merupakan sebuah langkah mengafirmasi adanya Kebudayaan Nasional Indonesia yang selama penjajahan tidak diakui oleh Belanda. Istilah ‘kebudayaan’ biasanya dikaitkan dengan segala hal yang menyangkut dengan ‘budaya’. Budaya sendiri secara etimologis berasal dari kata ‘budi’ yang mempunyai arti “jiwa manusia yang telah matang”. Jadi, kebudayaan atau budaya merupakan “buah budi manusia”. Kata budaya juga sering disejajarkan dengan istilah ‘kultur’ yang merupakan kata turunan dari ‘*cultura*’ dalam bahasa Latin, dari kata ‘*colere*’ yang berarti memelihara, memajukan, serta memuja-muja (Dewantara, 1994: 72). Kekuatan budi sendiri atau jiwa itu sendiri meliputi tiga hal, yakni cipta (pikiran), rasa, dan karsa (kehendak). Oleh sebab itu, lahirlah empat usaha kebudayaan Indonesia yakni; *Panitia Persiapan Majelis Ilmu Pengetahuan, Panitia Penyelidik Perguruan Tinggi Kesenian, Panitia Sejarah Nasional, dan Balai Penyelidikan dan pengajaran* (Dewantara, 1994: 79)

Melalui paparan tersebut betapa wacana pendidikan jasmani hampir tidak bisa dikatakan berdiri sendiri/ *an sich*. Lebih jauh, konsep pendidikan jasmani senantiasa terkait dengan berbagai isu dan wacana yang muncul seperti orientalisme, kolonialisme, dan budaya.

4. Feminisme dalam Pendidikan Jasmani

Waktu itu wacana yang tidak kalah problematik adalah perihal perempuan dan pendidikan jasmani. Pada titik ini muncul persoalan kesetaraan *gender* dalam pendidikan jasmani. Istilah *gender* sendiri berarti suatu sifat yang melekat pada kaum laki-laki maupun perempuan yang dibentuk secara sosial atau budaya. Konstruksi itu, misalnya, perempuan itu dikenal lemah lembut, cantik, emosional atau keibuan. Adapun lelaki diandaikan kuat, rasional, atau perkasa. Perlu dicatat bahwa ciri dari sifat tersebut sejatinya dapat dipertukarkan satu sama lain, misalnya ada lelaki yang lemah lembut dan keibuan sementara di sisi lain ada perempuan

yang kuat, rasional, dan perkasa. Pengertian *gender* menjadi semakin gamblang apabila dibedakan dari seks yang merupakan pembagian atau penyifatan dua jenis kelamin yang secara biologis berbeda. Lelaki sebagai manusia yang mempunyai penis, memiliki jakala, dan memproduksi sperma, sedangkan perempuan memiliki alat reproduksi semisal rahim, saluran melahirkan, menciptakan telur, mempunyai vagina dan memiliki alat menyusui. Perbedaan jenis kelamin atau biologis ini bersifat *kodrati* dan tidak dapat dipertukarkan (Fakih, 2003: 8).

Isu gender menjadi wacana yang hangat diperdebatkan karena muncul anggapan yang tak seharusnya mengenai persoalan *gender* yang merupakan konstruksi sosial, justru dianggap sebagai *kodrat* atau ketentuan dari Tuhan (Fakih, 2003: 11). Sebenarnya perbedaan *gender* (*gender differences*) bukan suatu masalah sepanjang tidak melahirkan ketidakadilan gender (*gender inequalities*). Persoalannya, ternyata *gender differences* dianggap telah menimbulkan beragam ketidakadilan khususnya bagi kaum perempuan baik dalam bentuk marjinalisasi, subordinasi, stereotype, kekerasan dan seterusnya. (Nugroho, 2011: 9-16)

Feminisme itu sendiri merupakan gerakan kaum perempuan yang bersifat transformatif. Sebuah proses gerakan untuk menciptakan relasi sesama manusia khususnya hubungan lelaki dan perempuan, yang lebih baik dan baru. Relasi tersebut berkaitan dengan segala aspek yakni ekonomi, politik, budaya, ideologi, pendidikan dan lain sebagainya demi terciptanya suatu keadilan gender (Nugroho, 2011: 61).

Gerakan feminisme di Indonesia sejatinya telah muncul pada paruh terakhir abad kesempilan belas masehi dengan tokoh utama Kartini. Gerakan Kartini menghidupkan perempuan di masa-masa berikutnya. Perkumpulan pertama yang mengatasnamakan gerakan keperempuanan adalah Poetri Mardika yang didirikan pada tahun 1912. Gerakan perempuan Poetri Mardika menjadi pioner bagi organisasi-organisasi perempuan seperti Jong Java Meisjeskring (Kelompok Pemuda Jawa Muda) tahun 1915 dan Aisyah (Pemudi Muhammadiyah) tahun 1917. Deskripsi di atas menjelaskan betapa gerakan feminisme Indonesia telah tumbuh dan berkembang jauh sebelum periode kemerdekaan. Kendati demikian, isu kesetaraan *gender* dalam pendidikan jasmani dan olahraga masih menjadi polemik yang tidak tuntas. Pada dasarnya masyarakat kala itu memandang bahwa pendidikan jasmani bagi perempuan boleh

saja asal memperhatikan kodrat badaniah yang alami dari perempuan itu sendiri. Tubuh perempuan yang sehat itu bukan yang gagah, kuat, dan besar sebagaimana laki-laki, melainkan kuat tetapi halus dan laras dengan hidup perempuan. Karena kodrat perempuan Ibu bagi anak-anaknya.

Pada konteks ini dapat disimpulkan bahwa perempuan diperbolehkan mengenyam pendidikan jasmani sejauh demi menopang kegiatan dan tugasnya di ranah privat yakni keluarga. Lebih jauh, pada konteks ini masyarakat juga masih dipengaruhi identifikasi “barat” dan “timur” yang diproyeksikan oleh Indologi dan orientalisme dengan cara berbeda. Masyarakat Indonesia kala itu telah menempatkan diri secara berbeda dengan bangsa Eropa terkait nuansa kebatinannya. Oleh karena itu, pendidikan jasmani bagi perempuan harus juga memperhatikan kesopanan dan kesucian yang terkadang disebut sebagai keperempuanan (Dewantara, 1994: 253-4).

Faktanya, perjuangan feminisme di Indonesia demi terciptanya kesetaraan *gender* dalam pendidikan jasmani dan olahraga mencapai puncaknya pada masa Orde Lama. Buktinya, pada Asian Games I yang diselenggarakan di New Delhi tahun 1951, Indonesia telah mengirimkan 17 atlet, 6 orang di antaranya adalah perempuan (Harsuki, dkk, 2004: 71-72)

B. PERIODE ORDE LAMA DAN ORDE BARU

1. Wacana Pendidikan Jasmani: Peraturan Pemerintah dan Kurikulum

Pada periode tahun 70-an wacana pendidikan jasmani yang berkembang sesungguhnya tidak terlalu berbeda dengan masa pra dan awal kemerdekaan. Wacana lahir dan tumbuh masih merupakan respon dan usaha bangsa Indonesia melepaskan diri dari segala yang berkaitan dengan penjajahan, khususnya Belanda, dan menegaskan diri sebagai bangsa yang merdeka dan mandiri. Misalnya, dapat dilihat dari Penetapan Presiden RI Nomor 19 tahun 1965 tentang pokok sistem pendidikan nasional Pancasila. Pada ketetapan itu dinyatakan bahwa pendidikan nasional merupakan unsur dalam *nation and character building* yang harus juga selaras dengan tuntutan Revolusi Indonesia. Oleh sebab itu, dalam pasal 4 terkait dengan politik pendidikan nasional, garis dan strategi pendidikan nasional kala itu menentang segala bentuk

penjajahan tidak terkecuali, mulai dari imperialisme, kolonialisme atau neo-kolonialisme, feodalisme, sampai kapitalisme. Adapun tujuan pendidikan nasional kala itu diorientasikan membentuk warga Negara yang berjiwa Pancasila yang meliputi lima aspek, yakni: Ketuhanan Yang Maha Esa, perikemanusiaan yang adil dan beradab, kebangsaan, kerakyatan, dan keadilan sosial.

Pada masa ini, pelaksanaan pendidikan tidak terkecuali pendidikan jasmani berada di bawah pengaruh ideologi “manipol-usdek”, yakni Manifesto politik/Undang-undang dasar 1945, Sosialisme Indonesia, Demokrasi Terpimpin, Ekonomi Terpimpin, dan Kepribadian Indonesia.

Pada periode ini, pada kurikulum pendidikan tidak dikenal mata pelajaran pendidikan jasmani, yang ada adalah pendidikan olahraga. Padahal dua tahun sebelumnya, istilah pendidikan jasmani telah digunakan, waktu itu pendidikan jasmani masuk ke dalam kelompok dasar. Kala itu, khususnya kurikulum SMP dibagi dalam tiga kelompok yakni dasar, cipta, karsa, dan krida. Artinya, pada tahun 70-an istilah pendidikan jasmani telah digunakan khususnya tahun ajaran 1962/1963 (S. Hamid Hasan: 16).

Ketetapan presiden Nomor 19 tahun 1965 kemudian dianulir oleh ketetapan MPRS RI No.XXVII Tahun 1966 tentang agama, pendidikan, dan kebudayaan. Pada Bab II mengenai pendidikan di Indonesia harus selaras dengan UUD 1945 dan Pancasila sebagai ideology bangsa. Ketetapan MPRS ini menghapus ideologi “manipol-usdek” yang merupakan produk rezim orde lama. Dengan kata lain, Pada masa ini merupakan periode peralihan dari rezim orde lama Soekarno menuju rezim orde baru Suharto.

Ketetapan MPRS tersebut pada akhirnya melahirkan kurikulum baru yang dikenal dengan kurikulum 1968. Pada kurikulum tersebut mata pelajaran pendidikan jasmani diganti nama dengan pendidikan olahraga. Ketetapan MPRS tersebut kemudian dikuatkan dengan Ketetapan MPR RI Nomor IV/MPR/1973 terkait dengan GBHN. Pada TAP MPR RI itu dijelaskan bahwa pendidikan sejatinya merupakan “usaha sadar dalam mengembangkan kepribadian dan kemampuan di dalam dan di luar sekolah dan berlangsung seumur hidup (Tap MPR, 1973: 27).” Lebih jauh, pendidikan disadari sebagai tanggung jawab bersama yakni keluarga,

masyarakat, dan pemerintah. Praktik pendidikan di Indonesia juga harus didasarkan Pancasila dan UU 1945.

Selanjutnya, dua tahun kemudian muncul kurikulum 1975. Pada kurikulum baru tersebut, mata pelajaran Pendidikan olahraga berganti nama lain yakni 'Pendidikan Olahraga dan kesehatan'. Pada kurikulum ini telah dikenal tujuan kurikuler, tujuan intruksional, dan pokok bahasan pendidikan. Misalnya, Sekolah Dasar (SD) pada kurikulum 1975 pada Bidang studi olahraga dan kesehatan tujuan kurikulumnya adalah: 1) Murid mempunyai pengetahuan dan pengertian tentang berbagai kegiatan olahraga untuk mengembangkan kehidupan sehat; 2) Murid mempunyai pengetahuan dan keterampilan mempraktikkan kegiatan-kegiatan olahraga serta kegiatan-kegiatan kesehatan tertentu memperoleh norma-norma kehidupan lingkungan; 3) Murid mempunyai pengetahuan dasar dalam memilih kegiatan olahraga; dan 4) Murid mempunyai tabiat dan sikap percaya diri sendiri, disiplin, keberanian, semangat dan sportivitas (Puskur, 1976: 1-4).

Kemudian pada tahun 1986 dikembangkan kurikulum baru demi menyempurnakan kurikulum tahun-tahun sebelumnya. Kurikulum itu digunakan secara bertahap 1986/1987 berdasarkan Keputusan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 0461/U/1983 tentang perbaikan Kurikulum Pendidikan Dasar dan Menengah. Keputusan menteri tersebut juga sesuai dengan tuntutan Ketetapan MPR Nomor II/MPR/1983 tentang GBHN yang menyatakan bahwa sistem pendidikan harus disesuaikan dengan kebutuhan pembangunan di segala bidang yang tersusun dalam sebuah GBPP.

Pada kurikulum terbaru ini, pendidikan jasmani masih menggunakan istilah 'Olahraga dan Kesehatan'. Adapun jenis kegiatan yang diajarkan pada siswa dua kelompok kegiatana yakni utama dan pilihan. Kegiatan utama adalah pengembangan kemampuan jasmani (PKJ), atletik, senam, permainan, dan kesehatan. Adapun kegiatan pilihan adalah pencak silat, renang, bulu tangkis, tenis meja, sepak takraw, dan permainan tradisional (Puskur, 1986: 5).

'Pendidikan olahraga dan kesehatan' diartikan sebagai suatu proses pendidikan yang diarahkan untuk mendorong, membimbing, mengembangkan, dan membina kemampuan jasmani dan rohani serta kesehatan peserta siswa dan lingkungan hidupnya agar tumbuh

dan berkembang secara harmonis dan optimal sehingga mampu melaksanakan tugas bagi dirinya sendiri dan pembangunan bangsa (Puskur 1986: 1). Pada kurikulum 1975/1976 dijelaskan bahwa pendidikan olahraga dan kesehatan ditujukan untuk memacu pertumbuhan dan perkembangan jasmani, mental, emosional dan sosial yang selaras dalam upaya membentuk dan mengembangkan kemampuan gerak dasar, menanamkan nilai, sikap, dan membiasakan hidup sehat (Puskur 1986: 1).

Pada tahun 1993 terjadi perbaikan kurikulum pendidikan kembali. Kurikulum 1993 tersebut terlaksana sebagai amanah Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 2 Tahun 1989 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Pada kurikulum 1993, 'Pendidikan olahraga dan kesehatan' kembali diubah menjadi 'pendidikan jasmani dan kesehatan'. Pendidikan jasmani dan kesehatan diartikan sebagai suatu bagian pendidikan keseluruhan yang mengutamakan aktivitas jasmani dan pembinaan hidup sehat untuk pertumbuhan dan pengembangan jasmani, mental, sosial, dan emosional yang serasi, selaras, dan seimbang (Puskur 1986: 1).

Pendidikan jasmani kala itu diandaikan berfungsi: 1) merangsang pertumbuhan dan perkembangan jasmani yang serasi, selaras, dan seimbang; 2) merangsang perkembangan sikap, mental, sosial, dan emosional yang serasi; 3) memenuhi hasrat untuk bergerak; 4) memacu perkembangan dan aktivitas sistem peredaran darah, pencernaan, pernapasan, dan saraf; dan 5) memberikan kemampuan untuk meningkatkan kesegaran jasmani dan kesehatan.

Pendidikan jasmani dan kesehatan yang diajarkan meliputi kegiatan pokok dan pilihan. Kegiatan pokok meliputi atletik, senam, permainan, dan pendidikan kesehatan. Adapun kegiatan pilihan terdiri atas renang, pencak silat, bulu tangkis, tenis meja, tenis, sepak takraw, olahraga tradisional, dan cabang-cabang olahraga lain yang potensial dan berkembang di daerah (puskur 1986: 2).

Melalui paparan di atas jelas kiranya bahwa pada periode tahun 1960-2000, yakni pada masa pemerintahan Orde Lama dan Orde Baru wacana pendidikan jasmani yang muncul sangat terkait dengan beragam relasi kuasa yang menyelimutinya. Hal tersebut dapat dilihat dengan perubahan istilah dan nama 'pendidikan jasmani' yang mengalami perubahan sesuai dengan kurikulum yang tercipta yang didasarkan pada

kebijakan dan ketetapan rezim yang memerintah. Wacana pendidikan jasmani juga tidak lepas dari wacana-wacana lain yang berkembang saat itu, seperti ideologi Pancasila, UU 45, manipol-usdek, *nation and character building* dan lain sebagainya.

2. Manusia Sebagai Makhluk Mono-Pluralis

Para era 1970an, wacana hakikat manusia selalu didasarkan pada dasar dan ideology Negara yakni Pancasila. Pancasila sebagai pemersatu bangsa, didasarkan kenyataan hakikat manusia itu sendiri. Pada tahun 1971, Prof. Dr. Notonogoro sebagai salah satu penafsir Pancasila mengatakan bahwa manusia Indonesia yang diabraskasikan oleh Pancasila adalah manusia sebagai makhluk mono-pluralis. Notonogoro melihat manusia sejatinya merupakan makhluk majemuk-tunggal. Manusia merupakan kesatuan dari tiga aspek yakni susunan, sifat, dan kedudukan kodratnya. Manusia ditinjau dari susunan kodratnya terdiri atas tubuh dan jiwa sebagai kesatuan. Ditilik dari sisi sifat kodratnya manusia merupakan makhluk individu dan makhluk sosial. Adapun dari sisi kedudukan kodratnya ia merupakan makhluk pribadi yang mandiri dan makhluk Tuhan (Notonogoro, 1971: 18).

Manusia dilihat dari susunan kodratnya terdiri atas raga dan jiwa. Raga atau tubuh manusia terdiri atas unsur benda mati yakni seluruh gejala dalam konteks fisis dan chemis; unsur vegetatif atau tumbuhan yakni benda hidup yang tumbuh yakni gejala bertumbuh serta berkembang-biak, dari kecil menjadi besar dan memperbanyak diri; dan unsur binatang yakni berpanca-indra, bergerak dan berkeinginan yang bersifat otomatis, serta gandrung pada hal-hal yang enak dan menolak hal-hal yang tidak enak.

Jiwa manusia terdiri atas beberapa aspek yakni berpikir (cipta), berasa (rasa), dan berkehendak (karsa). Berpikir merupakan aktivitas kejiwaan yang berorientasi memenuhi hasrat manusia akan keingintahuan atau pengetahuan dan kebenaran. Sedangkan 'berasa' merupakan kegiatan mental yang bertujuan memenuhi hasrat manusia akan seni dan keindahan. Adapun 'berkehendak' merupakan kegiatan mental yang bertujuan memenuhi hal-hal yang baik atau kebaikan.

Susunan manusia yang terdiri atas tubuh dan jiwa di atas tidak dilihat terpisah satu sama lain, akan tetapi ia merupakan realitas susunan yang

organis kedua-tunggalan. Manusia merupakan kesatuan tubuh dan jiwa, yang utuh, tunggal, dan menyeluruh (Notonagoro, 1971: 94-95).

Selain tersusun dari jiwa dan raga, manusia juga mempunyai sifat sebagai makhluk individu dan sosial. Manusia secara kodrati hidup sendiri sebagai pribadi tetapi dirinya terhubung dengan pribadi-pribadi yang lain dalam konteks sosial. Manusia lahir, tumbuh, mati di dalam ruang sosialnya, tetapi manusia sebagai juga memberi makna terhadap dimensi sosial itu (Notonagoro, 1971: 95). Manusia sebagai pribadi lahir dari rahim masyarakatnya, kendati demikian, manusia mempunyai kebebasan dalam memaknai realitas sosialnya. Pada konteks ini juga, manusia sebagai makhluk individu dan sosial saling meresap dalam kesatuan tunggal yang tidak terpisah sama sekali (Hadi, 2002 : 126)

Manusia juga berkedudukan sebagai makhluk yang mandiri dan makhluk Tuhan. Ketiga kodrat manusia itu merupakan anasir manusia sebagai makhluk majemuk-tunggal. Jadi, hakikat manusia menurut Notonagoro merupakan keutuhan dan keseluruhan diri yang hidup di dunia sebagai jelmaan anasirnya berjiwa, bertubuh, makhluk individu dan sosial, serta mandiri dan merupakan makhluk Tuhan.

Demikianlah wacana filsafat manusia yang berkembang pada era ini. Bagaimana pun wacana ini mempengaruhi praktik dan strategi kuasa dalam pendidikan jasmani.

3. Paradigma Keilmuan: Fungsionalisme Parsonian dan Pragmatisme Amerika

Sesungguhnya paradigm keilmuan khususnya tahun 70an telah mengalami pergeseran dari orientalisme Barat (Belanda) ke fungsionalisme dan pragmatism *a la* Amerika. Jadi, terputusnya warisan dunia keilmuan Barat (Belanda) karena menjalarnya hegemoni keilmuan Amerika, yang menepis anggapan pengaruh gelombang nasionalisme di Indonesia. Kajian ke-Indonesia-an yang dilakukan ilmuwan asal Amerika diprakarsai oleh tiga universitas utama yakni: *Massachussets Institute of Technology* (MIT), *Cornell University*, dan *Yale University*. MIT dengan pusat studinya yang dikenal dengan *Massachussets Institute of Technology Centre for International Studies* melakukan banyak kajian tentang ke-Indonesia-an yang dikenal dengan '*Indonesia Project*' yang dikepalai oleh Benjamin Higgins dan Rufus Hendon sebagai ketua Tim Lapangan Indonesia.

Melalui proyek tersebut ilmuwan-ilmuwan Amerika meneliti hampir segala bidang tentang ke-Indonesia-an; ekonomi pedesaan (Robert Jay), keadaan pasar (Alice Dewey), organisasi administratif (Donald Fagg), organisasi keluarga dan sosialisasi (Hildred Geertz), dan komunitas Tionghoa Indonesia (Edward Ryan).

Adapun *Cornell University* mendirikan pusat studi yang dikenal dengan Cornell Modern Indonesia tenProject yang prakarsai oleh George McT di tahun 1950a. Proyek *Cornell University* tersebut didanai oleh pemerintah Amerika sendiri dengan sebuah tujuan memahami kondisi dunia baru pasca Perang Dunia II. Pusat studi tersebut akhirnya melahirkan ilmuwan-ilmuwan terkemuka seperti Benedict Anderson dan Herbert Feith (Samuel, 2010: 81-83).

Pusat-pusat studi ke-Indonesia-an tersebut dipengaruhi secara kental oleh wacana fungsionalisme Parsonian yang berimbas pada produk keilmuannya. Talcott Parsons, misalnya, sebagai seorang sosiolog beranggapan bahwa sosiologi harus memosisikan pada tindakan sosial dan alasan-alasan dari sebuah tindakan. Parsons beranggapan bahwa masyarakat merupakan sebuah sistem. Masyarakat dengan sendirinya selalu berusaha menjaga integrasi, terdiri atas organ-organ fungsional untuk menjaga keutuhan, bekerja dengan prinsip AGIL (*Adaptation, Goal attainment, Integration, and Latency*), yang selalu mencari jalan menuju suatu keharmonisan dan keselerasan (Samuel, 2010: 72).

Pada periode ini wacana fungsionalisme Parsonian meresap masuk ke pusat-pusat studi ke-Indonesia-an dan menjadi suatu aksioma dan paradigma para peneliti dan intelektual dalam meneropong masalah ke-Indonesia-an. Paradigma fungsionalisme Parsonian *a la* Amerika tersebut juga membawa filsafat pragmatisme William James yang tumbuh kembang di Amerika. Pragmatisme mempunyai akar kata dari bahasa Yunani, *pragmatikos* yang berarti ‘cakap dan berpengalaman dalam urusan hukum, perkara negara, dan dagang’. Kata itu dalam bahasa Inggris disebut *pragmatic* yang mempunyai arti ‘berkaitan dengan yang praktis’. Sebagai aliran filsafat pragmatism berpandangan bahwa pengetahuan dicari bukan sekadar untuk tahu demi tahu, melainkan untuk mengerti masyarakat dan dunia. Pengetahuan tidak dipahami sekadar objek pengertian, perenungan, atau kontemplasi, tetapi untuk berbuat sesuatu untuk kebaikan, peningkatan, dan kemajuan masyarakat

dan dunia. Pragmatisme lebih mengutamakan tindakan daripada pengetahuan dan ajaran. Oleh sebab itu, prinsip untuk memberikan penilaian bagi suatu gagasan, pemikiran, ide, dan pernyataan tidak cukup hanya logika dan keruntutan alur berpikir tetapi didasarkan alasan kemungkinan bagi gagasan tersebut untuk dibuktikan, dilaksanakan, dan mendatangkan hasil (Mangunhardjana, 2006: 189). Terkait hal ini William James mengatakan, “*That ideas (which themselves are but parts of our experience) become true just in so far as they help us to get into satisfactory relations with other parts of our experience...*” (James, 1942: 49).

Jadi, bagi pragmatisme rasio berfungsi sebagai pembimbing perilaku manusia. Segala pemikiran, ide, gagasan, dan teori merupakan alat dan perencanaan untuk bertindak. Lebih jauh, kebenarannya diukur dan diuji seberapa mampu teori, gagasan, dan ide tersebut dilaksanakan demi memperoleh dampak positif dan manfaat yang diinginkan oleh manusia.

Demikian paparan mengenai fakta bahwa pada periode ini, di Indonesia kajian ilmu sosial dipengaruhi oleh wacana fungsionalisme Parsonian dan pragmatisme *a la* Amerika. Tentunya, dapat ditelisik lebih jauh dalam pengaruh paradigm ilmu sosial fungsionalisme dan filsafat pragmatisme dalam praktik pendidikan jasmani.

C. PERIODE ORDE REFORMASI SAMPAI MASA KINI

1. Wacana Pendidikan Jasmani: Kebijakan dan Kurikulum Pendidikan

Orde Reformasi yang ditandai dengan jatuhnya rezim Orde Baru melalui demonstrasi massa tahun 1998 membawa dampak bagi segala aspek dan dimensi kehidupan bangsa Indonesia tidak terkecuali perihal pendidikan. Gejolak politik dan pergantian rezim itu membawa perubahan bagi dunia pendidikan. Suksesi kepemimpinan dan rezim tersebut akhirnya melahirkan kurikulum baru yakni ‘Kurikulum 2004’. Pada Kurikulum 2004 istilah Pendidikan Jasmani dan Kesehatan diubah menjadi ‘pendidikan jasmani’ tanpa imbuhan kata dan istilah kesehatan.

Perubahan itu juga berimbas pada pergeseran pengertian ‘pendidikan jasmani’ itu sendiri. Pada kurikulum 1993, pendidikan jasmani dan kesehatan diartikan sebagai suatu bagian pendidikan keseluruhan yang mengutamakan aktivitas jasmani dan pembinaan hidup sehat untuk pertumbuhan dan pengembangan jasmani, mental, sosial, dan

emosional yang serasi, selaras, dan seimbang (Puskur, 1993: 1). Sedangkan pengertian pendidikan jasmani versi kurikulum 2004 berbunyi bahwa ‘pendidikan jasmani merupakan proses pendidikan yang memanfaatkan aktivitas jasmani dan direncanakan secara sistematis bertujuan untuk meningkatkan individu untuk meningkatkan individu secara organik, neuromuskuler, perseptual, kognitif, sosial, dan emosional (Puskur, 1993: 1).

Pada kurikulum 2004 dijelaskan bahwa Pendidikan Jasmani mempunyai beberapa tujuan yakni: 1) Meletakkan landasan karakter moral yang kuat melalui internalisasi nilai dalam Pendidikan Jasmani; 2) Membangun landasan pribadi yang kuat, sikap cinta damai, sikap sosial, dan toleransi dalam konteks kemajemukan budaya, etnis, dan agama; 3) Menumbuhkembangkan kemampuan berpikir kritis melalui pelaksanaan tugas-tugas ajar Pendidikan Jasmani; 4) Mengembangkan sikap sportif, jujur, disiplin, bertanggung jawab, kerja sama, percaya diri, dan demokratis melalui aktivitas jasmani; 5) Mengembangkan kemampuan gerak dan keterampilan berbagai permainan dan olahraga; 6) Mengembangkan keterampilan pengelolaan diri dalam upaya pengembangan dan pemeliharaan kebugaran jasmani serta pola hidup sehat melalui berbagai aktivitas jasmani; 7) Mengembangkan keterampilan untuk menjaga keselamatan diri sendiri dan orang lain; 8) Mengetahui dan memahami konsep aktivitas jasmani sebagai informasi untuk mencapai kesehatan, kebugaran, dan pola hidup sehat; dan 9) Mampu mengisi waktu luang dengan aktivitas jasmani yang bersifat kreatif (Puskur, 1993: 6-7).

Adapun ruang lingkup pendidikan jasmani versi kurikulum 2004 meliputi: permainan dan olahraga, aktivitas pengembangan, aktivitas senam, aktivitas ritmik, aktivitas air (akuatik), dan pendidikan luar kelas. Pada kurikulum ini juga muncul wacana ‘kompetensi’ yang menjadi ukuran kelulusan para peserta didik, yang disebut dengan ‘standar kompetensi kelulusan’ (SKL). SKL itu sendiri terdiri atas standar kompetensi kelompok mata pelajaran, standar kompetensi (SK) dan kompetensi dasar (KD) mata pelajaran. Kompetensi dasar merupakan sekumpulan keahlian yang harus dikuasai oleh peserta didik dalam mata pelajaran tertentu sebagai referensi dan rujukan untuk menyusun indikator kompetensi. Kompetensi itu sendiri berarti kecakapan (Sugono, 2008:719).

Dua tahun kemudian lahir Kurikulum 2006. Kurikulum tersebut lahir didasarkan Peraturan Pemerintah Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan. Peraturan tersebut merupakan pengejawantahan dari UU Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. Pada kurikulum 2006 ini kembali ‘pendidikan jasmani’ mengalami perubahan nama menjadi ‘Pendidikan Jasmani, Olahraga, dan Kesehatan’.

Secara otomatis perubahan nama tersebut pengertian dirinya. Pendidikan jasmani, olahraga, dan kesehatan diartikan sebagai bagian integral dari pendidikan secara keseluruhan yang bertujuan untuk mengembangkan aspek kebugaran jasmani, keterampilan gerak, keterampilan berpikir kritis, keterampilan sosial, penalaran, stabilitas emosional, tindakan moral, aspek pola hidup sehat dan pengenalan lingkungan bersih melalui aktivitas jasmani, olahraga, dan kesehatan terpilih yang direncanakan secara sistematis dalam rangka mencapai tujuan pendidikan nasional (Puskur, 2006: 45).

Pendidikan jasmani, olahraga, dan kesehatan mempunyai beberapa orientasi yakni: mengembangkan keterampilan pengelolaan diri dalam upaya pengembangan dan pemeliharaan kebugaran jasmani serta pola hidup sehat melalui berbagai aktivitas jasmani dan olahraga yang terpilih; 2) Meningkatkan pertumbuhan fisik dan pengembangan psikis yang lebih baik; 3) meningkatkan kemampuan dan keterampilan gerak dasar; 4) Meletakkan landasan karakter moral yang kuat melalui internalisasi nilai-nilai yang terkandung di dalam pendidikan jasmani, olahraga, dan kesehatan; 5) Mengembangkan sikap sportif, jujur, disiplin, bertanggung jawab, kerja sama, percaya diri, dan demokratis; 6) Mengembangkan keterampilan untuk menjaga keselamatan diri sendiri, orang lain, dan lingkungan; dan memahami konsep aktivitas jasmani dan olahraga yang bersih sebagai informasi untuk mencapai pertumbuhan fisik yang sempurna, pola hidup sehat dan kebugaran, terampil, serta memiliki sikap yang positif (Puskur, 2006: 46).

Adapun ruang lingkup mata pelajaran yang dilaksanakan sama seperti kurikulum 2004, hanya ditambah dengan masalah kesehatan yang meliputi penanaman budaya hidup sehat dalam kehidupan peserta didik. Misalnya, perawatan tubuh agar sehat, merawat lingkungan yang sehat, memilih makanan dan minum dan seterusnya (Puskur, 2006: 47).

Lebih lanjut, Kurikulum di atas ‘disempurnakan’ oleh kurikulum 2013. Pada tanggal 14 Januari 2014, Kementerian mengeluarkan memaparkan konsep dan implementasi dari Kurikulum 2013. Menurut Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, Kurikulum itu didasarkan tantangan masa dan kompetensi masa depan. Tantang masa depan itu di antaranya persoalan globalisasi, lingkungan hidup, kemajuan teknologi informasi dan lain sebagainya. Sedangkan kompetensi masa depan diarahkan pada kemampuan komunikasi, berpikir jernih dan kritis, mencetak WNI yang bertanggungjawab, siap terjun ke dunia kerja dan lain sebagainya (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2014: 3-4).

Adapun pendidikan jasmani masih sebagaimana kurikulum sebelumnya digabung dengan olahraga dan kesehatan, yakni dengan sebutan “Pendidikan Jasmani, Olahraga dan Kesehatan”. Adapun wujud dari kurikulum 2013 terdiri atas kompetensi inti dan kompetensi dasar. Pada kurikulum 2013 memuat wacana agama, moralitas, budaya, filsafat (tercermin dalam penggunaan istilah logis, estetis dan lain-lain. Wacana itu bisa dilihat dari kompetensi inti, misalnya, kompetensi inti pada Kurikulum 2013 untuk SD dan MI Kelas I berikut ini:

- 1. Menerima dan menjalankan ajaran agama yang dianutnya**
Menghargai tubuh dengan seluruh perangkat gerak dan kemampuannya sebagai anugrah Tuhan yang tidak ternilai
- 2. Memiliki perilaku jujur, disiplin, tanggung jawab, santun, peduli, dan percaya diri dalam berinteraksi dengan keluarga, teman, dan guru.**
 - 2.1 Menunjukkan perilaku percaya diri dalam melakukan berbagai aktivitas fisik dalam bentuk permainan
 - 2.2 Menunjukkan perilaku santun kepada teman dan guru selama pembelajaran penjas
- 3. Memahami pengetahuan faktual dengan cara mengamati (mendengar, melihat, membaca) dan menanya berdasarkan rasa ingin tahu tentang dirinya, makhluk ciptaan Tuhan dan kegiatannya, dan benda-benda yang dijumpainya di rumah dan di sekolah.**
 - 3.1 Mengetahui bagian-bagian tubuh manusia dan kegunaannya.

- 3.2 Mengetahui dampak jangka pendek melakukan aktivitas fisik.
- 3.3 Memahami pengertian pola gerak dasar seperti gerak lokomotor, non-lokomotor dan manipulatif.
- 3.4 Mengetahui cara menjaga kebersihan diri yang meliputi kebersihan badan, kuku, kulit, gigi, rambut, hidung, telinga, tangan dan kaki serta pakaian

4. Menyajikan pengetahuan faktual dalam bahasa yang jelas dan logis, dalam karya yang estetis, dalam gerakan yang mencerminkan anak sehat, dan dalam tindakan yang mencerminkan perilaku anak beriman dan berakhlak mulia

Mempraktikkan pola gerak dasar lokomotor yang dilandasi konsep gerak (seperti konsep: tubuh, ruang, hubungan, dan usaha) dalam berbagai bentuk permainan sederhana dan atau tradisional.

Mempraktikkan pola gerak dasar non-lokomotor yang dilandasi konsep gerak dalam berbagai bentuk permainan sederhana dan atau permainan tradisional.

Mempraktikkan pola gerak dasar manipulatif yang dilandasi konsep gerak dalam berbagai bentuk permainan sederhana dan atau permainan tradisional.

Mempraktikkan aktivitas jasmani untuk keseimbangan dan kelincahan tubuh melalui permainan sederhana.

Mempraktikkan berbagai pola gerak dominan dalam senam (seperti menolak, mendarat, lokomotor, berputar, dan mengayun) dan berbagai pola gerak dominan posisi statis (misalnya; tumpu lengan depan/belakang/samping, bergantung, sikap kapal terbang, berdiri dengan salah satu kaki).

Mempraktikkan pola gerak dasar senam sederhana menggunakan pola lokomotor dan non-lokomotor yang dilandasi konsep gerak mengikuti irama (ketukan) tanpa/dengan music.

Mempraktikkan berbagai bentuk permainan pengenalan air

Sumber: Kompetensi Inti dan Kompetensi Dasar SD dan MI, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan 2013, hlm. 125-126.

2. Konsep Manusia *a la* Materialisme dan Positivisme

R. Scott Kretchmar dalam karyanya yang berjudul *Practical Philosophy of Sport and Physical Activity* terkait dengan aktivitas jasmani manusia menyebut materialisme ilmiah sebagai salah satu mazhab pemikiran. Pada konteks ke-Indonesia-an dalam praktik pendidikan jasmani dan olahraga, materialisme ilmiah yang akhirnya menjelma positivisme menjadi *trend* dasar pelaksanaan pendidikan jasmani dan olahraga pada orde lama terlebih orde reformasi.

Materialisme itu merupakan mazhab pemikiran yang menyakini bahwa esensi kenyataan, termasuk esensi manusia bersifat materi atau fisik. Menurut pendukung mazhab pemikiran ini ciri utama dari kenyataan materi adalah bahwa materi menempati ruang dan waktu, mempunyai keluasan (*res extensa*), dan bersifat objektif. Konsekuensi dari ciri khas itu membawa pada implikasi bahwa kenyataan materi itu dapat diukur, dihitung, dan diobservasi. Para pemikir materialis menolak alam spiritual. Pemikir-pemikir tersebut beranggapan bahwa tidak ada kekuatan spiritual di balik yang fisik atau materi (Abidin, 2011: 25).

Materialisme juga dikenal dengan ‘naturalisme’. Materialisme atau naturalism percaya bahwa setiap gerak dapat dijelaskan dengan hukum sebab-akibat atau kausalitas. Keyakinan para pendukung materialisme pada hukum kausalitas menjadikan dirinya ‘deterministik’. Pemikir-pemikir itu tidak mengakui kebebasan dan independensi manusia. Seorang materialis beranggapan bahwa tidak ada gerak atau perilaku yang ditimblkan oleh dirinya sendiri. Sebuah gerak bersifat mekanis yang disebabkan oleh kekuatan-kekuatan di luar dirinya (eksternal). Setiap gerak benda, hewan, atau manusia tidak digerakkan demi tujuan yang ditentukan oleh dirinya sendiri. Materialisme, singkatnya, menganggap gerak atau perilaku merupakan mesin, dan benda-benda bergerak secara mekanis.

Konon materialisme berakar dari pemikiran India Kuno yang meyakini bahwa dunia dapat dijelaskan dengan prinsip matematis dan fisik. Sesungguhnya materialism merupakan reaksi terhadap spiritualisme. Pandangan ini akhirnya menjadi bagian dari hukum ilmiah yang dipercaya bahwa hanya atom-atom dan ruang kosong yang eksis dan tak ada yang lainnya. Bahkan gagasan, motivasi, dan harapan-harapan hadir proses kimiawi organ-organ otak. Pandangan tersebut dikenal

juga dengan ‘materialisme ilmiah’ (*scientific materialism*). Materialisme ilmiah itu sendiri terdiri atas empat macam yakni materialism ukuran (*measurement materialism*), materialism monistik (*monistic materialism*), materialism reduktif (*reductive materialism*), fisikalisme (*physicalism*) (Kretchmar, 2005: 64).

‘Materialisme ukuran’ mengarustamakan observasi, pengumpulan data, dan analisis. Paham ini beroperasi di bawah keyakinan bahwa manusia mampu menjamin dan menganalisis informasi yang mampu menghindarkan diri dari prasangka, penafsiran, dan sumber-sumber kesalahan lain yang mungkin dilakukan oleh seorang ilmuwan. Mazhab pemikiran ini ingin melukiskan secara akurat dunia tanpa prasangka atau penyimpangan sama sekali.

Kerangka ideal penemuan lahir dari data mekanis yang dikumpulkan dari beberapa rancangan pengukuran yang berhasil dan gagal. Kemudian, data mekanis tersebut ditransmisikan dalam bentuk digital yang dapat disuguhkan secara statistik. Metode statistik sendiri sangat cocok dengan penemuan yang diinginkan dan hasilnya yang sepenuhnya kebal dari penafsiran keliru.

‘Materialisme monistik’. Para pemikir materialis dianggap monistik karena mereka percaya bahwa di jagat raya ini hanya ada satu substansi, tidak seperti pandangan para pemikir dualis. Seorang pemikir monistik memandang dunia dengan pengandaian sebagai raksasa, atau mesin yang kompleks. Segala penyebab adalah bersifat fisik—dari satu sarana bergeser pada sarana lain, satu atom menggapai atom yang lain, dan satu kondisi otak tertentu mengarahkan pada kondisi otak tertentu lain.

Para pemikir monistik akan mengakui bahwa sangat sulit untuk mengukur faktor-faktor fisik yang menyebabkan peristiwa-peristiwa berikutnya. Pemikir-pemikir itu mengaitkan hal ini dengan dua kondisi. Pertama, teknologi barangkali tidak hadir saat ini untuk mengukur segala sesuatu. Sebelum teknologi mampu mengidentifikasi, mengukur, dan mulai mengungkap rahasia gen, meskipun awalnya sulit mengurai mata rantai penyebab kejadiannya. Masa depan teknologi, diharapkan nantinya akan membawa manusia pada segala sesuatu yang dibutuhkan untuk diukur. Kedua, realitas sangat kompleks. Akibatnya, kegagalan-kegagalan saat ini untuk memprediksi peristiwa-peristiwa masa depan secara tepat dikaitkan dengan mekanisme sebab-musabab yang

kompleks. Saat kompleksitas dapat diurai, maka kemungkinan prediksi sempurna akan dapat dipastikan.

Sementara para pemikir monistik beranggapan bahwa mereka di jalan yang tepat dengan memandang bahwa tidak ada sesuatu kecuali atom dan ruang. Pemikir monistik menolak percaya bahwa seseorang harus kembali pada perkembangan ilmiah dengan kembali pada semacam spiritualisme yang tidak dapat disentuh, sebab-sebab yang tidak terduga yang diperkirakan mempengaruhi masa depan.

‘Materialisme reduktif’ selaras dengan materialism monistik yang beranggapan bahwa ‘yang lebih besar’ selalu dapat dijelaskan dengan ‘yang lebih kecil’. Keseluruhan yang kompleks merupakan produk dari bagian-bagiannya. Akibatnya, kinesiologi atau ilmu tentang mekanika gerak tubuh memandang bahwa memahami bagian, sama saja dengan memahami keseluruhan. Para ilmuwan yang mematuhi ideologi ini beranggapan bahwa penelitian yang berhasil dilandasi satu kiblat saja, yakni dari makro menuju mikro. Para ilmuwan itu hanya melihat prinsip mekanis saja.

‘Fisikalisme’ merupakan bentuk dari materilisme ilmiah yang mewartkan dua hal yakni penelitian teoritis dan praksis. Bagi para penganut fisikalisme, manusia hidup di dunia yang kekurangan makna dan arti. Manusia disederhanakan sebagai hasil dari sebuah kebetulan evolusioner yang maha agung. Tidak ada cara untuk memahami itu, tidak ada tujuan, tidakk ada tujuan akhir, yang akan menebus apa yang telah dilakukan olah manusia. Karena dunia tidak lebih daripada atom-atom yang saling memantul satu sama lain, tujuan tidak mempunyai arti apa-apa kecuali sebagai ketakteraturan yang diciptkan oleh evolusi manusia.

Penganut fisikalisme memandang bahwa etika tidak lebih daripada kerja kompleks dari gen-gen manusia yang egois. Refleksi, ketakjuban, dan cinta tidak lebih daripada kerja sistem komputer manusia yang disebut dengan otak. Bermain dan bekerja merupakan kategori artifisial yang menjelaskan kebutuhan-kebutuhan mekanis yang meningkatkan atau menurunkan gairah manusia dan seterusnya.

‘Materialisme ilmiah’ (*scientific materialism*) dengan empat bentuknya yang telah diuraikan di atas sesungguhnya merupakan bentuk lain dari positivisme yang diprakarsai oleh August Comte. Sesungguhnya istilah positivisme sekurang-kurangnya mengacu pada dua hal yakni teori

pengetahuan (*epistemology*) dan teori mengenai perkembangan rasio manusia. Terkait perkembangan manusia, istilah positivisme identik dengan tesis Comte mengenai tahap-tahap perkembangan pemikiran manusia yang bersifat linier dalam urutan yang runtut dan tidak terputus. Perkembangan itu dimulai dari tahapan mitis, metafisika, dan positivis (Abidin, 2011: 129).

Pada konteks epistemologi, positivisme merupakan sebuah mazhab pemikiran yang membatasi pengetahuan ‘yang benar’ sejauh itu merupakan fakta-fakta positif. Fakta positif merupakan fakta yang dihipotesiskan melalui sains, yang melibatkan eksperimantasi, observasi, dan komparasi ilmiah. Fakta positif diandaikan sebagai fakta yang sungguh-sungguh terjadi, nyata, pasti, berguna, jelas, dan yang dapat diamati dan dibenarkan oleh setiap orang yang mempunyai kesempatan yang sama untuk mengamati dan menilainya. Fakta positif diletakkan bersebrangan dengan peristiwa yang bersifat ilusi, khayal, kabur, dan meragukan (Abidin, 2011: 130).

Sesungguhnya bentuk pengejawantahan dari pendidikan jasmani yang didasarkan pada materialism ilmiah dan positivism, yakni praktik pendidikan jasmani dan olahraga yang menekankan pada ukuran-ukuran ilmiah dan teknologi.

Pada titik ini ukuran keberhasilan diukur secara faktual matematis yang terkadang mengabaikan nilai-nilai yang bersifat intrinsik, padahal pendidikan itu sendiri adalah *transfer of value* tak terkecuali pendidikan jasmani.

3. Spirit Kapitalisme dalam pendidikan

Pada orde reformasi, kuasa atau mazhab pemikiran yang mempengaruhi ranah pendidikan jasmani dan pendidikan pada umumnya adalah kapitalisme dan liberalisme pendidikan.

Robert J. Samuel (2004: vi) dalam tulisannya yang bertajuk *the rebirth of capitalism* dalam *Encyclopedia of Capitalism* mengatakan bahwa lahir dan surutnya kapitalisme merupakan suatu sejarah yang luar biasa dari peradaban manusia saat ini. Kendati demikian, kapitalisme itu sendiri merupakan sebuah konsep yang samar dan maknanya kurang jelas. Kapitalisme saat ini tidak cukup hanya dimengerti sebagai legalitas kepemilikan pribadi atau kemampuan mengakumulasi keuntungan-

kekayaan. Kapitalisme lebih luas pengertiannya dari sekadar kepemilikan dan keuntungan. Kapitalisme merupakan sebuah sistem ekonomi yang didasarkan pada aturan sosial dan politik umum yang memandu perilaku orang dan perusahaan.

Samuel berpandangan bahwa sebuah masyarakat kapitalis sekurang-kurangnya mempunyai tiga karakteristik dasar yakni; pertama, desentralisasi pasar dan kebebasan harga. Apabila orang-orang membutuhkan banyak komoditas, maka komoditas itu harganya naik dan produksi bertambah. Namun apabila komoditas berlebihan, maka harga akan turun, keuntungan akan berkurang dan produksi akan juga turun. Kedua, memberikan sistem penyemangat karena kapitalisme mengizinkan pada seseorang dan perusahaan memperoleh keuntungan dan hadiah sesuai dengan usahanya. Kapitalisme menganggap bahwa orang ingin memperbaiki dirinya sendiri, oleh sebab itu orang itu akan bekerja lebih keras, berinvestasi lebih banyak, dan mengambil banyak resiko jika orang itu mengambil keuntungan dari ambisi dan imajinasinya sendiri. Umumnya pendapatan tidak ditentukan oleh hukum, adat, atau politik yang mengatur “kebutuhan”. Ketiga, kapitalisme menetapkan sistem *trial and error*. Kapitalisme tidak memberikan control terpusat apa yang diproduksi, sebab itu setiap orang dan perusahaan dapat memperoleh keuntungan dari pemuasan “pasar”. Setiap orang atau perusahaan dapat berimprovisasi dan bereksperimen demi keuntungannya sendiri melalui mekanisme pemuasan pasar. Eksperimen merupakan sumber dasar dari standar kehidupan tinggi karena itu mengarahkan pada teknologi baru, produk baru dan cara baru yang lebih baik dalam pembuatan serta penjualan produk yang ada.

Kapitalisme sebagai sistem sosial dengan segala kelebihanannya tersebut, diakui oleh Samuel berdampak menciptakan ketidaksetaraan dan ketimpangan. Kapitalisme menciptakan pihak yang menang (*the winner*) dan pihak yang kalah (*the loser*). Hal ini ditegaskan oleh Douglas Dowd (2000: 5) dalam karyanya yang berjudul *Capitalism and Its Economics: A Critical History* bahwa prinsip kapitalisme telah menciptakan sebuah relasi sosial pada masalah kepemilikan dan kontrol alat produksi. Kapitalisme telah menciptakan sekelompok kecil yang menguasai ekonomi dan mengontrolnya atas kelompok yang lebih besar yang miskin.

Lebih jauh kapitalisme lalu bertransformasi dalam bentuk neoliberalisme yang meliputi doktrin: pasar bebas (*free market*), deregulasi yang berarti mengurangi peran pemerintah dalam mengatur dalam segala hal, privatisasi, dan menghilangkan konsep *the public good* dengan *individual responsibility*. Mazhab pemikiran ini juga merambah dalam ranah pendidikan saat ini yang dikenal dengan liberalisme pendidikan atau pendidikan liberal.

Para pendukungnya menganggap pendidikan liberal dianggap sebagai pendidi yang memanusiaikan manusia karena mampu meningkatkan kemampuan manusia dengan semangat kompetisi yang ketat (Hutchis, 1959: 5; Hook, 2005: 374-382). Model pendidikan liberal ini baik sengaja atau tidak telah dipraktikkan di Indonesia khususnya pada periode reformasi terlepas dari perdebatan dampak negatifnya secara sosial. Dampak itu, misalnya, menimbulkan budaya kalah menang dalam ranah pendidikan, pendidikan yang baik hanya bisa dinikmati orang-orang yang secara ekonomi mapan dan seterusnya. Kenyataan ini pun mempengaruhi praktik pendidikan jasmani di Indonesia.

BAB V

IMPLIKASI RELASI KUASA-PENGETAHUAN DALAM PENDIDIKAN JASMANI DI INDONESIA

A. KE(KUASA)AN DAN PENDIDIKAN JASMANI

Foucault berpandangan bahwa antara pengetahuan dan kuasa saling terkait satu sama lain. Keduanya tidak dapat dipisahkan, karena pengetahuan memproduksi kuasa sebagaimana kuasa menciptakan pengetahuan. Pada persoalan ini Foucault berkata:

“...that power produces knowledge (and not simply by encouraging it because it serves power or by applying it because it is useful); that power and knowledge directly imply one another; that there is no power relation without the correlative constitution of a field of knowledge, nor any knowledge that does not presuppose and constitute at the same time power relations” (Foucault, 1982: 27)

Pandangan Foucault di atas menggambarkan hakikat hubungan kuasa dan pengetahuan. Baginya, pengetahuan tidak berasal dari subjek yang mengetahui, tetapi berasal dari *relasi-relasi kuasa* yang menandai subjek itu. Menurutnya tidak ada pengetahuan tanpa kuasa, demikian sebaliknya, tidak ada kuasa tanpa pengetahuan. Jadi dapat disimpulkan bahwa ada korelasi antara kuasa dan pengetahuan: pengetahuan memuat kuasa dan kuasa menciptakan pengetahuan. Kuasa-kuasa yang saling terkait dengan pendidikan jasmani antara lain orientalisme, fungsionalisme, pragmatisme, materialisme-positivisme, gender-feminisme, dan kapitalisme-liberalisme.

1. Orientalisme dalam Pendidikan Jasmani

Istilah yang orientalisme menjadi buah bibir atas jasa Edward W. Said yang menerbitkan sebuah buku yang berjudul *Orientalism: Western Conception of Orient* yang terbit pertama kali pada 1978 (Khalid, 2015). Karya tersebut menjadi sebuah tonggak sejarah terkait kajian *post-colonial* dan literature utama bagi siapapun yang ingin mengkaji Negara-negara Asia terutama yang berpenduduk dengan menganut agama Islam (Belafatti, 2014). Orientalisme adalah pendekatan kategoris para sarjana Barat sebagai upaya untuk membentuk pengetahuan menyeluruh tentang orang-orang timur atau ketimuran. Pengetahuan itu meliputi studi filsafat Timur, sejarah, agama, budaya, bahasa dan struktur sosial. Orientalisme merupakan sebuah cara pandang Barat dalam memahami Timur dalam relasi yang subordinatif yakni antara *penjajah-terjajah*, *maju-mundur*, *superior-inferior*, dan seterusnya (Noorudin, 2015).

Edward W. Said dalam *Orientalism: Western Conception of Orient* mengatakan bahwa orientalisme merupakan sekumpulan teori dan praktik yang diciptakan oleh Barat yang mampu memberikan investasi material bagi mereka. Investasi berkelanjutan itu akhirnya menempatkan orientalisme sebagai sistem pengetahuan tentang dunia Timur, dan berfungsi sebagai kerangka konseptual yang diakui sebagai alat penyaring dunia Timur ke dalam kesadaran Barat. Orientalisme adalah ide Eropa yang secara umum diakui sebagai “kita” yang berbeda dengan entitas lain yang disebut “mereka”. Identifikasi tersebut sangat hegemonik baik secara kultural politis, maupun “tekstual” terhadap kebudayaan-kebudayaan lain non-Eropa (Said, 1994: 6-7). Said berkata:

“Orientalism, therefore, is not an airy European fantasy about the Orient, but a created body of theory and practice in which, for many generations, there has been a considerable material investment. Continued investment made Orientalism, as a system of knowledge about the Orient, an accepted grid for filtering through the Orient into Western consciousness, just as that same investment multiplied-indeed, made truly productive-the statements proliferating out from Orientalism into the general culture...Orientalism is never far from what Denys Hay has called the idea of Europe, a collective notion identifying “us” Europeans

as against all “those” non-Europeans, and indeed it can be argued that the major component in European culture is precisely what made that culture hegemonic both in and outside Europe: the idea of European identity as a superior one in comparison.) with all the non-European peoples and cultures. There is in addition the hegemony of European ideas about the Orient, themselves reiterating European superiority over Oriental backwardness, usually overriding the possibility that a more independent, or more skeptical, thinker might have had different views on the matter...”

Pada konteks ke-Indonesiaan orientalisme juga di kenal dengan istilah “indologi” (Samuel, 2010: 163). Pusat studi indologi Belanda dikenal dengan sebutan *Royal Institute of Linguistics, Geography, and Ethnology of the Netherlands Indies*, didirikan di Leiden pada tahun 1851. Adapun dua tokoh utama indologi asal Belanda adalah Snouck Hurgronje dan Boeke. Indologi disinyalir sebagai kepanjangan tangan dari kolonialisme Belanda. Bukan sebuah kebetulan apabila Hindia (Baca: Indonesia) dan seluruh masyarakatnya ditempatkan dan mencitrakan sebagai suatu bangsa yang rendah atau mundur, berbanding terbalik dengan Belanda dan masyarakat Eropa pada umumnya sebagai masyarakat yang bermartabat tinggi dan maju.

Tidak ayal beragam kebijakan pemerintah Belanda yang diterapkan di Hindia Belanda disemangati orientasi kolonialisasi. Pendidikan hampir kurang diperhatikan terlebih pendidikan jasmani. Berdasarkan fakta sejarah, pemerintah Belanda semenjak awal berkuasa di Indonesia kegiatan jasmani di langgar-langgar dan masyarakat.

Pemerintah Belanda baru memperhatikan pendidikan jasmani di Hindia Belanda sekitar akhir abad ke-19, bersamaan dengan perkembangan sekolah-sekolah bagi anak-anak Eropa. Pendidikan jasmani yang dikenal kala itu dengan sebutan “pendidikan gerak badan” meliputi atletik, permainan kasti, bola bakar, sepak bola, dan bola tangan dan lain sebagainya (Harsuki dkk., 2004: 29). Kebijakan itu dapat dimengerti bertujuan membentuk kelompok elit sosial yang dapat dipakai pemerintah Belanda sebagai alat kepentingan supremasi politik dan ekonominya di Nusantara (Setijadi, 1976: 24).

Pada konteks kekinian, istilah orientalisme seringkali sudah tidak dipergunakan lagi, namun secara esensi dikatakan masih berjalan dengan

wujud baru yaitu neoimperialisme. Hal ini juga mengejawantah dalam dunia olahraga. Seperti yang disampaikan oleh Jay Coackley, bawasannya olahraga pada saat ini banyak digunakan sebagai bentuk imperialisme baru. Cabang-cabang olahraga modern mempunyai keterikatan erat dengan ukuran tubuh (misalkan; bola basket, bolavoli). Hal ini digunakan untuk menunjukkan bahwa sampai saat ini ras kaukasia (barat) senantiasa lebih unggul dibandingkan dengan orang-orang asia (timur).

Realitas yang menggejala, lebih hal ini juga merambah dunia pendidikan jasmani di sekolah. Muatan kurikulum yang digunakan lebih padat diisi dengan berbagai macam bentuk cabang olahraga modern yang dalam perspektif orientalis maupun neoimperialisme jelas-jelas disokong barat. Sementara itu, jenis-jenis olahraga yang tumbuh dan berkembang sebagai budaya dari Indonesia justru terlupa dan tidak dikembangkan dengan baik melalui ruang pendidikan jasmani.

Bentuk nyata lain dari bentuk neo-Imperialime adalah wacana standarisasi pendidikan. Dalam keilmuan pendidikan jasmani di kancan internasional, dikenal adanya istilah NASPE (*National Association Standart of Physical Education*). Standar ini diprakarsai oleh bangsa-bangsa maju/barat (dalam hal ini Amerika). NASPE saat digunakan sebagai standar untuk melakukan evaluasi terhadap pelaksanaan pendidikan jasmani di seluruh negara. Melalui NASPE dikeluarkan berbagai macam standar mulai dari kurikulum, proses, sampai pada sarana dan prasarana. Wacana ini mempunyai pengaruh kuat dalam pengembangan pendidikan jasmani di Indonesia. Berbagai kebijakan baru dimunculkan sebagai bentuk upaya penyetaraan program pendidikan di Indonesia. Hal itu mengejawantah di antaranya dalam bentuk undang-undang, peraturan pemerintah, serta peraturan menteri yang mencoba membawa pendidikan menuju standar yang diharapkan (dalam hal ini yang dimaksud mengacu pada standar internasional). Munculnya kelas-kelas berstandar internasional di berbagai sekolah seolah hanya menjadi klaim bahwa sistem pendidikan kita berada pada posisi tertinggal dan senantiasa dalam posisi yang harus mengejar. Cara pandang ini tidak pelak bukannya sebuah upaya yang efektif untuk mengangkat sistem pendidikan Indonesia, pada kenyataan hanya jusru menjadi pemicu cara pandang inferior terhadap realitas diri bangsa ini.

2. Fungsionalisme dalam Pendidikan Jasmani

Istilah fungsionalisme merujuk pada kata ‘fungsi’ yang menunjuk pada pengaruh terhadap sesuatu yang lain. Apa yang disebut dengan ‘fungsional’ merupakan sesuatu yang tidak berdiri sendiri, tetapi justru terkait dengan suatu hubungan tertentu sehingga menemukan arti dan maknanya. Aspek pemikiran fungsional sekurang-kurangnya memiliki beberapa aspek yaitu; pertama, manusia memahami bahwa dirinya dan dunia mempunyai relasi yang kait-mengait satu sama lain. Kedua, pemikiran fungsional kurang memperhatikan hal-hal yang bersifat adikodrati. Ketiga, alam fungsional mengandaikan bahwa manusia membutuhkan pengetahuan, tetapi telah terjadi pergeseran dari teori menuju praktik (Peursen, 2011: 85-102).

Kekurangan atau kelemahan dari fungsionalisme adalah *operasionalisme* yakni suatu sikap yang hanya menekankan aspek ‘bagaimana’ dengan tujuan yang bersifat pribadi. Yakni memutlakan cara-cara berbuat sesuatu. Operasionalisme terjadi dalam banyak bidang misalnya dalam agama, para teolog banyak menulis buku yang tebal yang membicarakan “Tuhan” tetapi kotaknya masih kosong. Tuhan para teolog hanya hadir dalam selaksa kata, definisi mereka, tetapi bukan merupakan bentuk realitas batin. Contoh lain, seorang psikolog banyak berbicara tentang manusia dan apa yang bisa mempengaruhi tindakannya, tetapi isi yang mereka bicarakan juga kosong. Manusia yang disebutkan sesungguhnya tidak lebih daripada deretan kaidah-kaidah yang dirangkai sendiri sebagai suatu tafsir ilmiah tentang kelakuan manusia (Peursen, 2011: 109-117).

Dalam konteks sosiologis, ada beberapa kritik yang diarahkan pada fungsionalisme. Pertama, kritik substantif. Fungsionalisme dianggap ahistoris, yakni tidak berkaitan dengan sejarah. Fungsionalisme dianggap tidak mampu menjelaskan perubahan sosial secara efektif. Fungsionalisme dianggap tidak mampu menjelaskan masa lalu dan perubahan sosial yang terjadi di masa kini. Singkatnya, kritik substantif terhadap fungsionalisme ada dua hal. Pertama, fungsionalisme dianggap hanya fokus pada hal yang sangat sempit sehingga menghalanginya memusatkan perhatian pada sejumlah masalah dan aspek kehidupan sosial yang penting. Kedua, pemusatan perhatiannya bersifat konservatif

dan praktiknya digunakan untuk mendukung *status quo* dan elit yang dominan (Ritzer dan Goodman, 2003: 145-146).

Terkait dengan logika dan metodologi fungsionalisme, sebagian pengkritik menganggap bahwa fungsionalisme sesungguhnya kabur, tidak jelas, dan bermakna ganda. Misalnya, fungsionalisme pada tingkat analisis sosial memilih sistem sosial abstrak ketimbang masyarakat nyata. Masalah lain yang dihadapi oleh fungsionalisme adalah *teleology* dan *tautology*. Pada konteks teleologi, fungsionalisme memandang bahwa masyarakat atau struktur sosial mempunyai maksud dan tujuan tertentu. Pokok kritiknya terletak pada anggapan bahwa tujuan menuntun kegiatan manusia ketika hal semacam itu bukan pokok persoalannya. Sedangkan, kritik terhadap logika yang dipergunakan oleh fungsionalisme dianggap *tautologis* yakni argumen yang diajukan mempunyai kesimpulan yang semata-mata menegaskan apa-apa yang terkandung di dalam premis atau merupakan pernyataan ulang dari premis (Ritzer dan Goodman, 2003: 146-147).

Pada konteks pendidikan tokoh Parson sebagai seorang fungsionalis berpandangan bahwa sekolah merupakan medium sosialisasi setelah keluarga. Sekolah menurutnya merupakan jembatan antara keluarga dan masyarakat dalam konteks sosialisasi secara keseluruhan. Sekolah mempersiapkan seorang anak didik menuju peran dewasa mereka. Pada keluarga anak dinilai dan diperlakukan secara khusus sebagai keturunan ayah dan ibunya, sedangkan dalam masyarakat seorang anak didik dinilai dan dipandang dengan tolok ukur standar universal yang berlaku bagi individu lainnya yang terlepas dari ikatan kekerabatan. Pada keluarga, seorang anak diperoleh dari kelahirannya, sedangkan di masyarakat statusnya diukur dari pekerjaannya. Seorang anak niscaya akan mengalami peralihan dari standar khusus yang diterimanya di keluarga menuju standar umum yang diperoleh di masyarakat. Sekolah berperan mempersiapkan kaum remaja pada periode transisi tersebut. Sekolah menerapkan status universal bagi seluruh siswa guna memperoleh status mereka. Perilaku mereka diukur secara khusus melalui peraturan sekolah, prestasi mereka diukur dengan dengan kinerja hasil ujian mereka. Standar itu berlaku bagi semua siswa terlepas dari karakter khas yang dimiliki mulai jenis kelamin, ras, latar belakang keluarga, asal-asal kelas sosialnya (Role of Education, 2014: 8).

Ditilik dari tujuannya, pendidikan bagi fungsionalis merupakan alat untuk merawat kohesi dan tertib sosial. Para fungsionalis berpandangan bahwa masyarakat terselenggara bersama oleh orientasi dan consensus nilai-nilai yang dibangun oleh kebutuhan dan cita-cita sosial. Pemikir fungsionalis memandang bahwa pendidikan merupakan transmisi nilai-nilai sosial dari satu generasi ke generasi selanjutnya (Durkheim, 1956: 71). Para fungsionalis beranggapan bahwa pendidikan mempunyai tujuan tertentu. Tujuan-tujuan tersebut adalah intelektual, politik, sosial, dan ekonomi dan merujuk pada peran-perannya dalam diri masyarakat. Sekolah menjalankan peran fungsi penting dalam mengembangkan dan memelihara masyarakat modern, yang meghargai kesetaraan kesempatan bagi seluruh warga negara (Sadovnik, 2010: 3).

Model pendidikan ala fungsionalis dikenal juga dengan sistem meritokratik (*meritocratic*), yakni sistem yang didasarkan pada prestasi dan kemampuan individu (baca: anak didik). Kritik terhadap sistem meritokratis diajukan karena model ini mengharuskan siswa dari kelas sosial rendah membayar biaya pribadi atas sebuah pencapaian terlalu besar. Taruhan untuk pandai bagi siswa kelas sosial rendah sangat tinggi. Oleh sebab itu tak jarang mereka juga akhirnya menolak untuk sekolah karena takut terlepas dari ikatan kekerabatan dan budayanya. Kendati demikian, sistem ini bagi para pemikir fungsionalis disinyalir lebih menunjukkan keberhasilannya daripada kegagalannya, meskipun pada praktikknya membutuhkan “biaya” bagi individu-individu yang terlibat (Waller, 2014: 7).

Pengaruh dari paradigma ini secara nyata dalam pendidikan jasmani telah menyeret konsep pembelajaran pada konteks pelatihan. Siswa cenderung dituntut untuk memperoleh penguasaan keilmuan dan teknik keolahragaan selayaknya atlit dalam ruang pelatihan. Ditambah lagi, banyaknya event kejuaraan pelajar seolah semakin membenarkan perspektif guru dalam melakukan proses pembelajarannya yang berbasis teknik dan fisik. Kerberhasilan siswa dalam memperoleh kemenangan dalam sebuah pentas kompetisi keolahragaan dianggap sebagai ukuran keberhasilan dari pembelajaran pendidikan jasmani. Hal ini sesungguhnya secara nyata merupakan pengingkaran dari amanat kurikulum yang semestinya menempatkan jasmani/ fisik dalam pendidikan jasmani sebagai media dari proses pembelajaran

dalam upaya mencapai tujuan pendidikan secara umum. Karena dalam amanat kurikulum jelas tersurat bahwa,” Pendidikan Jasmasni adalah bagian integral dari pendidikan keseluruhan yang memanfaatkan aktivitas jasmani sebagai sarana untuk mencapai tujuan pendidikan pada umumnya”.

Lebih jauh, kenyataan tersebut dapat dikatakan merupakan sebuah cacat epistemologis khususnya pada ruang validitas. Secara keilmuan sebuah program pelatihan itu semestinya diaplikasikan tanpa melepaskan diri dari berbagai macam prinsip-prinsip berlatih ketat. Hal itu pada tataran praksis pembelajaran di sekolah tidak mungkin dapat diwujudkan. Maka, secara jelas disini tampak terjadinya kesalahan epistemologis—dimana hasil proses pembelajaran mencoba kemudian untuk dievaluasi dengan menggunakan kacamata kepelatihan (*skill/performa*). Akibatnya, esensi dari proses pembelajaran dengan segala macam indikator tujuan yang hendak dicapai menjadi tidak pernah bisa dicapai pada tataran aplikasi.

3. Pragmatisme dalam Pendidikan Jasmani

Pragmatisme sesungguhnya merujuk pada pandangan William James sebagai suatu jalan mengaitkan antara teori dan praktik. Artinya, sebuah wacana dianggap tidak mempunyai makna apabila tidak bisa diwujudkan secara praksis. Pragmatisme merupakan proses memahami akibat praksis dari ide, gagasan, dan keyakinan seseorang. Sebagai perbaikan atas empirisisme atas kritik rasionalisme. Sesungguhnya pragmatisme ingin menegaskan bahwa gagasan, ide, dan teori yang benar pasti bekerja dan bisa diwujudkan dalam kehidupan praksis, sedangkan yang lemah pasti tidak aplikatif (Mullen, 2011: 1).

Pada kontek pendidikan, bagi pemikir pragmatis, tujuan pendidikan adalah penciptaan kondisi yang memungkinkan pertumbuhan anak didik. Adapun anak didik atau siswa merupakan organisme yang mengalami, yang mampu menggunakan kecerdasannya untuk memecahkan masalah-masalah. Murid merupakan organisme menyeluruh yang terus-menerus berinteraksi dengan lingkungan. Sedangkan sekolah dipahami sebagai bagian lingkungan di mana seorang anak didik dirancang dan dibekali pengalaman pendidikan sebaik mungkin. Oleh sebab itu anak didik dituntut terlibat dalam interaksi dengan sekolah (Rosen, 1998: 126-127).

Guru, bagi kaum pragmatis merupakan warga dari kelompok belajar yang melayani dalam kapasitasnya sebagai penolong, pembimbing, dan pengatur pengalaman-pengalaman itu. Seorang guru mempunyai tanggung jawab atas kondisi-kondisi belajar siswa dengan menyederhanakan, memurnikan, memerintah dan menyeimbangkan lingkungan sedemikian rupa sehingga memberikan sumbangsih pengalaman bagi pertumbuhan siswa-siswanya dengan baik (Rosen, 1998: 127-128). Materi atau bahan pelajaran, bagi kaum pragmatis, adalah alam semesta. Setiap pengalaman pendidikan merupakan bahan dari kurikulum pragmatis; atau setiap pengalaman yang membantu pertumbuhan. Bahan tersebut tersedia untuk digali, tetapi perlu dicatat bahwa itu semua harus demi interaksi anak didik sesuai dengan kebutuhan, kapasitas, dan kepeduliannya. Sedangkan metode yang digunakan disebut metode 'proyek'. Diskusi kelas dalam suasana bebas dan terbuka sangat dianjurkan, serta riset pemecahan masalah secara mandiri (Rosen, 1998: 127-128).

Kritik yang diajukan pada pragmatisme, bagi praktisi pendidikan yang terbiasa bergelut dalam kegiatan sekolah, gagasan bahwa tak ada kebenaran-kebenaran yang mutlak tak berubah memberikan tantangan lain yang berbahaya. Umumnya, praktisi pendidikan tak mampu dan tidak bisa menerima pandangan itu. Terlebih kaum pragmatis mengandaikan bahwa sekolah dan seluruh proses pendidikan dituntut menjadi alat dari perubahan dan kemajuan sosial. Artinya para anak didik tidak saja diajarkan materi-materi faktual, tetapi mereka harus berurusan dengan masalah-masalah sosial. Pandangan ini digugat oleh pendidik konservatif beranggapan bahwa itu bukan tugas sekolah, apabila itu dilakukan maka yang akan terjadi akan terjadi pergeseran dari stabilitas menuju anarkhi (Rosen, 1998: 137-138). Kritik lain, pragmatisme dalam pendidikan dianggap lebih teroris daripada praktis, di sisi lain, praktik pendidikan pragmatis mengarah pada kultus kepribadian (Rosen, 1998: 138-139)

Pada ranah pradigma pragmatism, pendidikan jasmani kembali mengalami kegagalan dalam menentukan orientasi. Berbagai bentuk jargon yang diusung bahwa "pendidikan jasmani sebagai ruang pembangunan karakter" dalam realitas banyak termentahkan. Banyaknya peristiwa brutal dan kekerasan yang terjadi dalam ruang

olahraga (meskipun olahraga sangat berbeda dengan pendidikan jasmani) seolah memutus keyakinan yang mencoba dibangun dalam pendidikan jasmani sebagai medium pembangunan karakter. Selama ini, keyakinan akan pendidikan jasmani sebagai alat pembangunan karakter di Indonesia seolah hanyalah mistifikasi belaka. Artinya, bahwa keyakinan itu tanpa bisa dijelaskan dengan argumentasi ilmiah yang bisa dipertanggungjawabkan. Realitas yang demikian nampak jelas ketika mencoba melakukan penelusuran di lapangan. Dalam konteks ke-Indonesiaan, jarang dapat ditemukan sebuah kajian reflektif tentang pendidikan jasmani yang mencoba menjelaskan secara tuntas bagaimana proses pembentukan karakter itu kemudian dapat dikonstruksikan dengan baik dalam ruang-ruang pembelajaran pendidikan jasmani.

Selanjutnya, seperti apa yang diungkapkan oleh Freire (1997:) bahwasannya banyak kegiatan pendidikan saat ini yang dikatakan jsutru menjadi proses *alienasi* bagi anak. Para peserta didik dijejali berbagai materi yang *notabene* sama sekali asing aspek metafisisnya. Dalam ranah pendidikan jasmani, dapat dilihat bagaimana pilihan materi yang ada merupakan bentuk-bentuk olahraga baku yang hampir sebagian besar merupakan hasil produk dari barat yang tentunya dalam perspektif nilai seringkali berbeda sekali dengan konteks ke-Indonesia-an, belum lagi kalau kajiannya dilihat dalam perspektif lokal dan kesukuan. Kejanggalan ini Nampak sekali ketika kurikulum 2006 (KTSP) diterapkan. Secara substantif kurikulum 2006 ingin menekankan pada muatan lokal melalui pendekatan konstruktivis. Namun, dalam implementasinya terjadi pengingkaran dengan meletakkan berbagai macam materi yang jauh dari apa yang dinamakan muatan lokal, ditambah lagi dengan sistem ujian yang menggunakan standar nasional. Kondisi ini dapat diibaratkan dengan mencoba menanam berbagai varietas pohon, namun mengharap panen dengan buah yang sama. Akibatnya, heterogenitas kondisi sekolah dan sistem pendidikan di Indonesia menimbulkan persoalan dengan berbagai dalih. Alasan yang seringkali dimunculkan adalah keterbatasan sarana dan prasarana yang menyebabkan proses pembelajaran pendidikan jasmani di sekolah menjadi tidak bisa berjalan secara optimal.

4. Positivisme dalam Pendidikan Jasmani

Positivisme sejatinya merupakan anak sah dari materialisme. Positivisme muncul pada abad 19 dan termasuk jenis filsafat abad modern. Positivisme merupakan aliran filsafat di abad ke-19 yang diprakarsai oleh August Comte. Positivisme membatasi kenyataan kepada pengalaman inderawi saja dan mengabaikan pertanyaan apa yang tersembunyi di belakang fakta itu dan bagaimana seseorang dapat mengetahui fakta itu. Tokoh terpenting dari aliran positivisme adalah August Comte (1798-1857), John Stuart Mill (1806-1873), dan Herbert Spencer (1820-1903). Pada konteks epistemologi, positivisme melakukan reduksi dan penyempitan pengetahuan. Reduksi itu terdapat pada apa yang dimaksud dengan istilah ‘positif’ yang dianggap sebagai ‘apa yang berdasar fakta objektif’. Comte memberikan garis demarkasi yang bernas antara ‘yang nyata’ dan “yang khayal’, ‘yang pasti’ dan ‘yang meragukan’, ‘yang tepat’ dan ‘yang kabur’, ‘yang berguna’ dan ‘yang sia-sia’, serta ‘yang menganggap memiliki kesahihan relatif’ dan ‘yang menganggap mempunyai kesahihan mutlak’ (Hardiman, 2004:55).

Positivisme mempunyai jasa dalam merintis penerapan metode ilmiah ilmu-ilmu kealaman pada ilmu-ilmu sosial, yang akhirnya disebutnya dengan ‘sosiologi’. Prinsip dan semboyan positivisme adalah *savoir pour prévoir* (mengetahui untuk meramalkan). Gagasan ilmu positif ala Comte dapat disimpulkan dalam beberapa hal: 1) menolak perbedaan ilmu-ilmu alam dan ilmu-ilmu sosial; (2) menganggap pernyataan-pernyataan yang tidak dapat diverifikasi secara empiris, seperti etika, estetika, agama, metafisika, sebagai *nonsense*; (3) berusaha menyatukan semua ilmu pengetahuan di dalam satu bahasa ilmiah yang universal; (4) memandang tugas filafat sebagai analisis atas kata-kata atau pernyataan-pernyataan (Hardiman, 2004:56).

Jadi, ajaran positivisme meliputi beberapa yakni: bebas nilai, menggunakan metode verifikasi-empiris, menggunakan bahasa analitik yang bisa diperiksa secara empiris, dan bersifat eksplanasi (Donny Gahril Adian, 2006: 28). Positivisme dengan beragam keistimewaannya juga mempunyai kelemahan. Pertama, terkait klaim positivisme yang paling mendasar yakni masalah kepastian. Positivisme menganggap bahwa pengetahuan ilmiah pasti objektif, akurat, dan tepat. Namun klaim ini terbantahkan oleh Heisenberg dan Bohr. Menurut kedua

ilmuwan yang meneliti teori kuantum yang mengatakan bahwa tidak mungkin menentukan secara tepat dan akurat kualitas tertentu dari partikel subatom, dan penelitian itu mengubah cara pandang keduanya. Akhirnya, mereka mempertanyakan independensi peneliti terhadap subjek yang ditelitinya terkait akurasi informasi mengenyainya. Persoalan ini oleh Heisenberg dianggap sebagai masalah epistemologis, artinya ilmu tidak mampu menentukan dinamika subatomik secara tepat dan pasti. Kondisi ini menurutnya menunjukkan keterbatasan manusia terkait apa yang diketahuinya. Sedangkan Bohr melihat masalah itu sebagai problem ontologis karena berhubungan dengan sifat partikel subatom itu sendiri, bukan cara bagaimana seseorang memikirkan tentang subatom itu. Terlepas dari perbedaan penekanan tentang subjek penelitian itu, yang jelas mereka berdua sepakat bahwa kepastian yang diklaim positivisme itu terlalu berlebihan dan kurang bisa dipertanggungjawabkan (Houghton, 2011: 1).

Kritik mengenai prinsip kepastian positivisme itu diteruskan oleh Popper dengan mendeklarasikan sebuah dictum “setiap pernyataan ilmiah harus tetap bersifat tentatif untuk selama-lamanya” (*every scientific statement must remain tentative forever*). Titik tekan kritik Popper terletak pada metode induksi yang dipergunakan oleh positivisme. Bagi Popper, keyakinan bahwa hukum yang universal bisa dibangun dari sebuah peristiwa yang dialami secara berulang-ulang, merupakan suatu yang tidak logis. Bukan karena sesuatu itu telah dilihat atau dialami sebelumnya, lalu dikatakan bahwa itu merupakan sebuah kebenaran yang tidak-historis dan berlaku selamanya. Oleh sebab itu, terlepas dari empirisisme dan objektivitas, prinsip logika non-empiris tetap mendasar bagi metode ilmiah.

Kelemahan lain dari positivisme adalah terkait dengan perbedaan teori dan praktik dalam metode ilmiah. Seorang positivis tradisional meyakini bahwa objektivitas tidak membenarkan argumen bahwa setiap pengalaman sensorik harus ‘dimediasi oleh konsep-konsep yang digunakan untuk menganalisisnya’, dan dengan demikian, ‘tidak ada cara untuk mengklasifikasi, atau bahkan menggambarkan pengalaman tanpa menafsirkannya’. Derajat interpretasi data peneliti ini bisa mengakibatkan ‘bias’ terhadap kesimpulan tertentu, dengan hasil-hasil tertentu yang gagal menyesuaikan dengan teori saat ini sehingga dianggap anomali atau

bahkan diabaikan sama sekali. Problem ini dijelaskan dengan gamblang oleh Thomas Khun dengan apa yang disebutnya *shifting-paradigm*.

Beberapa simpulan diajukan atas beragam kelemahan positivisme. Pertama, menggeser peran agama sebagai pemegang otoritas kebenaran dan diganti ilmu yang bersifat hegemonik. Kedua, pendewaan terhadap rasionalitas ilmiah dengan menolak rasionalitas lain. Ketiga, Objektivitas menjadi ukuran utama dengan menolak kontigensi, relativitas, dan sejarah ide. Keempat, melihat sejarah manusi secara *uni-linear*. Kelima, perang, kesenjangan antara kelas, dan persaingan senjata (Lubis, 217-218).

Tidak dapat diindarkan, bahwa paradigma positivistik berpengaruh sangat kuat dalam pendidikan jasmani di Indonesia. Pendidikan merupakan sebuah upaya sadar yang terencana dan sistematis yang bertujuan untuk melakukan perubahan yang bersifat meningkat pada kualitas hidup peserta didik. Hal demikian kiranya apa yang bisa disarikan dari sekian banyak definisi yang terkait langsung dengan pendidikan. Bahwa dalam pendidikan jasmani—pun semestinya tidak akan berbeda jauh dengan hal itu. Pendidikan jasmani dalam konsep yang dipahami bersama adalah pendidikan yang memanfaatkan aktivitas pendidikan jasmani. Dalam pendidikan jasmani, objek keilmuan yang sampai saat ini dipahami bersama adalah “*human in movement*”. Hal ini berarti bahwa *movement* tidak diamati atau menjadi inti dari objek dari kajian dalam disiplin ilmu ini, melainkan segala aspek kemanusiaan yang ada dalam gerak itu. Gerak dalam hal ini ditempatkan sebagai lokus dari sebuah dimensi kemanusiaan.

Berbicara mengenai manusia dan hakikat kemanusiaannya, tentunya tidak akan bisa dilepaskan dari semua dimensi kemanusiaan yang melingkupinya. Pada berbagai wacana yang membahas tentang manusia, senantiasa seseorang akan dihadapkan dengan persoalan tubuh dan jiwa yang diposisikan dalam komposisi yang saling berhadapan, saling melengkapi dan selaras, ataupun bahkan saling meniadakan. Manusia diproyeksikan dalam dimensi ranah yang serba multi, kompleks, serta dalam jalinan dialektika yang tidak pernah tuntas. Jati diri manusia merupakan kombinasi dari masa lalu, masa kini, dan hasil proyeksi terhadap masa depan. Secara singkat dalam hal ini dapat dikatakan, bahwa dalam setiap perdebatan yang muncul—perbincangan mengenai manusia tidak bisa dilepaskan dari aspek metafisisnya.

Lebih lanjut, apakah hubungan metafisika dengan pendidikan? Menjawab persoalan ini George R. Knight (2007: 28-30) menegaskan bahwa masyarakat manusia purba dan dewasa ini jika ditelaah secara seksama dalam praktik sosial, ekonomi, dan keilmuannya dipengaruhi oleh perspektif kosmologis, teologis, antropologis, dan ontologis yang mereka anut. Sebab itu, paham dan praktik pendidikan seseorang tidak bisa dilepaskan dari dimensi metafisis yang diyakininya. Dengan kata lain, metafisika merupakan kajian tentang realitas ultim, yang berarti bahwa konsep apa pun dari pendidikan yang dipraktikkan manusia harus disandarkan pada fakta dan realitas, agar terlepas dari beragam ilusi dan angan-angan kosong. Sebuah keyakinan metafisis yang berbeda membawa pada pendekatan dan sistem yang berbeda terkait dengan pendidikan. Bahkan keyakinan-keyakinan metafisis sangat mempengaruhi secara langsung terhadap isu-isu pendidikan, misalnya: isi terpenting dari kurikulum, sistem pendidikan apa yang harus diupayakan bagi individu dan masyarakat, peran guru, relasi pendidik dan anak didik, dan lain sebagainya.

Hal yang demikian kiranya juga berlaku dalam pendidikan jasmani. Manusia (*students*) dalam gerak tidak sebatas hanyalah merupakan aktivitas biomekanis semata. Lebih jauh, manusia dalam gerak juga senantiasa diliputi berbagai dimensi metafisika yang tidak bisa dilepaskan. Terkait dengan itu, pendekatan berparadigmakan positivisme tidak akan pernah sampai menjangkau pada dataran itu. Hal ini terkait erat dengan ciri khas paradigma positivisme tidak mempercayai realitas pada dataran metafisis. Karena menurut paradigma positivisme, kebenaran dalam metafisika tidak mampu diverifikasi secara ilmiah sehingga tidak layak untuk diakui sebagai sebuah kebenaran ilmiah.

Lebih jauh, satu kritik yang senantiasa muncul terkait dengan paradigma positivisme adalah, sifat riset yang dikembangkan dalam cara pikir ini senantiasa sekedar merupakan verifikasi terhadap teori-teori yang sudah mapan. Dengan demikian, tidak banyak hal baru yang dihasilkan sebagai pengembangan khazanah keilmuan pendidikan jasmani yang bisa dihasilkan. Wilayah kajian pendidikan jasmani yang semestinya sangat luas meliputi semua dimensi kemanusiaan, terjebak pada persoalan biologis dan mekanis yang sangat kering dan sempit.

Disisi yang lain, sangat nampak sebuah ruang dimana terjadi upaya pemaksaan metode pendekatan dalam sebuah tradisi keilmuan. Ilmu Pendidikan (baca: pendidikan jasmani) yang *notabene* merupakan ranah humaniora (*geisteswissenschaften*) mencoba untuk didekati, dikaji, dan dianalisis melalui kacamata ilmu alam (*naturewissenschaften*). Padahal secara epistemologis kedua rumpun ilmu ini memiliki karakteristik yang sangat berbeda. Perbedaan yang sangat prinsip antara metode ilmu-ilmu pengetahuan alam dengan ilmu-ilmu humaniora terletak pada persoalan objek forma (*point of view/sudut pandang*) dalam kaitannya dengan hubungan sebab akibat, dan persoalan penjelasan (eksplanasi). Ilmu-ilmu pengetahuan alam membutuhkan penjelasan (*erklaren*), sedangkan ilmu-ilmu pengetahuan sosial/budaya (humaniora) menggunakan penghayatan/keterlibatan (*verstehen*) atau hermeneutik (interpretasi).

Istilah pendidikan dalam tradisi ke-Indonesia-an senantiasa dimaknai sebagai perwakilan dua proses yang senantiasa harus dijalankan secara selaras, yakni *transfer of knowledge* dan *transfer of value*. Pada proses yang pertama, barangkali melalui pendekatan positivisme—proses yang berlaku dalam pendidikan jasmani barangkali tidak akan menjadi masalah. Namun akan sangat berbeda untuk ranah proses yang kedua, yaitu *transfer of value*. Dalam proses ini siswa diharapkan akan menangkap nilai dan makna dari setiap pembelajaran gerak yang dilalui sebagai sebuah kesatuan yang untuk kemudian dapat diinternalisasikan dalam kehidupannya. Sekali lagi, pendekatan positivisme akan gagal dalam ranah ini

5. Gender-Feminisme dalam Pendidikan Jasmani

Dewasa ini istilah Gender dan Feminisme merupakan dua kata yang sering diwacanakan di ruang publik. Biasanya kata “Gender” dibedakan dari kata “Seks”. Kata “seks” dikaitkan dengan indentifikasi perbedaan biologis antara laki-laki dan perempuan, sedangkan “gender” merupakan kata yang selalu dihubungkan dengan isu-isu sosial dan non-biologis yang secara khusus terkait dengan pembicaraan identitas “maskulin” dan “feminim”. Sesungguhnya penjelasan dualisme kultural tersebut bukan tanpa persoalan, sebaliknya penuh dengan masalah yang akut. Misalnya, penting disadari bahwa tubuh tidak dibentuk secara sederhana oleh

hubungan-hubungan sosial, tetapi juga sesungguhnya bentuk-bentuk sebuah dasar bagi dan memberikan sumbangsih terhadap relasi-relasi tersebut. Tubuh biologis membantu membentuk relasi-relasi tersebut, itu bukan kebebasan mereka, manusia itu menubuh; relasi-relasi sosial akan mentransformasi kapasitas-kapasitas menubuh manusia dalam segala cara bersikapnya, akan tetapi mereka masih mempunyai dasar dalam tubuh-tubuh manusianya. Tafsir tentang gender, sampai detik ini, masih dipengaruhi gagasan-gagasan yang simplistik dan bernuansa tafsir tunggal. Yakni, tafsir yang didasarkan konsepsi-konsepsi tunggal karakter seksual (*unitary conceptions of sexuality*). Pada konteks ini, misalnya, perempuan atau wanita dibayangkan sebagai seperangkat karakteristik yang konstan dan umum bagi mereka sebagai perempuan, dan hal itu menjadi pembeda yang terpilah dengan seperangkat karakteristik yang dimiliki oleh laki-laki baik muda maupun dewasa (Dawn Penney and John Evans, 2002: 13-14).

Kata gender merupakan istilah serapan dari bahasa Inggris yang berarti “jenis kelamin”. Terkait istilah “gender”, *Wester’s New World Dictionary* mengartikan sebagai perbedaan antara lelaki dan perempuan diteropong dari sudut nilai dan perilaku (Victoria Neufeldt et. al ed, 1996: 561). *The Oxford Dictionary of Philosophy* membedakan jenis kelamin (*sex*) dan gender. Jenis kelamin adalah kategori biologis, sedangkan gender merupakan ekspresi yang dibentuk secara kultural dari perbedaan jenis kelamin; perilaku maskulin adalah perilaku yang “seharusnya” dilakukan oleh kaum lelaki dan perilaku feminim adalah tindakan yang “seharusnya” dilakukan oleh kaum perempuan (Simon Blackburn, 1994: 154).

Mansoer Fakhri mengatakan bahwa gender merupakan sifat yang melekat pada laki-laki dan perempuan yang dibentuk secara sosial dan kultural. Misalnya, perempuan dikenal lemah-lembut, cantik, emosional dan keibuan. Sedangkan laki-laki pada dirinya sifat-sifat kuat, rasional dan perkasa. Sejatinnya, ciri-ciri dan sifat-sifat itu merupakan kategori yang dapat dipertukarkan satu sama lainnya. Dengan demikian, seorang lelaki boleh saja mempunyai sifat emosional, lemah-lembut dan keibuan, sementara di sisi lain seorang perempuan boleh juga mempunyai sifat dan perilaku rasional, kuat dan perkasa. Perubahan ciri dari sifat-sifat tersebut dapat terjadi dari waktu ke waktu dan dari tempat ke tempat lain.

Jadi, gender merupakan semua hal yang dapat dipertukarkan antara sifat perempuan dan lelaki yang bisa berubah dari masa ke masa, dari satu tempat ke tempat lainnya, dan dari satu kelas ke kelas lainnya (Mansoer Fakhri, 1986: 8-9).

Pandangan lain diajukan oleh Nazaruddin Umar, menurutnya gender merupakan suatu konsep yang digunakan untuk mengidentifikasi perbedaan laki-laki dan perempuan dilihat dari segi pengaruh sosial budaya. Gender dalam arti ini adalah suatu bentuk rekayasa masyarakat, bukan sesuatu yang bersifat kodrati (Nazaruddin Umar, 1998: 99).

Berangkat dari pemahaman wawasan dan wacana gender seperti itu timbullah sebuah gerakan memperjuangkan kesetaraan perempuan atas kaum lelaki yang disebut feminisme. Gerakan kaum feminis awal bisa dilacak sekitar tahun 1630-an, lebih jauh, usaha gerakan tersebut menjadi semakin terorganisir dan terfokus muncul ke permukaan pada 1850-an sebagai bagian dari mobilisasi menentang perbudakan dan mendukung hak-hak politik untuk kelas menengah, mobilisasi masif untuk hak pilih perempuan dan reformasi undang-undang kewargaan dan industri di awal abad 20 (Ritzer dan Goodman, 2004: 9-10).

Kaum feminis beranggapan bahwa sumber ketidakadilan karena penilaian dan anggapan terhadap perbedaan biologi laki-laki dan perempuan yang diciptakan oleh masyarakat atau konstruksi sosial. Oleh sebab itu mereka menyatakan perang terhadap konstruksi visi dan ideologi masyarakat serta bangunan struktur dan sistem yang bersifat tidak adil dan tidak setara (*gender bias*) (Nasution, 2004: 155).

Secara historis, isu gender dalam dunia olahraga pendidikan jasmani muncul di tanah Eropa semenjak tahun 1890an sampai 1940an. Pada tahun-tahun pertama dunia senam telah dirambah oleh kaum perempuan sebagai pendidik dari pendidikan jasmani khususnya di Swedia. Kemudian versi pendidikan *a la* Swedia itu diadopsi secara resmi oleh Departemen Pendidikan Scotlandia pada sekolah dasar negeri itu. Sistem pendidikan Swedia itu diprakarsai oleh Per Hendrick Ling di dekade awal abad ke-19 dan dikonsolidasikan ke dalam sistem pelatihan fisik pada *The Central Gymnastic Institute* di Stockholm, yang didirikannya. Model pendidikan dan pengajaran *a la* Ling ini berkembang pesat di Britania (baca: Inggris) atas kebijakan Dewan Pendidikan untuk dipraktikkan dalam pendidikan jasmani di sekolah dasar. Perlu dicatat

bahwa senam Swedia telah membentuk dasar dari pelatihan profesional perempuan dan dilengkapi dengan pelatihan pijat, pelatihan remedial dan permainan. Jadi, ranah senam (*gymnastics*) inilah isu gender sangat kuat dalam olahraga dan pendidikan jasmani. Namun perdebatan wacana gender dalam pendidikan jasmani terjadi sekitar pertengahan tahun 1950an, tahun 1960, dan tahun pertengahan tahun 1970an.

Kenyataan itu dipengaruhi oleh kenyataan meningkatnya partisipasi kaum wanita dalam dunia olahraga yang sangat dramatis. Hal ini terjadi di hampir semua negara industri besar. Perubahan juga terjadi di negara miskin walaupun dalam skala yang tidak begitu besar. Pada pertengahan tahun 1970-an manusia sadar akan keuntungan olahraga. Kesadaran ini membuat kaum wanita mencari kesempatan untuk berlatih dan berolahraga. Banyak publikasi tentang gerakan kaum wanita dipengaruhi oleh ide tradisional tentang feminisme yaitu bertubuh ramping dan menarik bagi pria, juga ada penekanan pada perkembangan kekuatan fisik dan kompetensi (Coakley, 2004: 244)

Sejak akhir tahun 1970-an partisipasi olahraga kaum wanita meningkat secara dramatis. Hal ini merupakan hasil dari meningkatnya kesempatan karena UU persamaan hak, gerakan kaum wanita, gerakan kesehatan jasmani, dan meningkatnya publikasi kepada atlet wanita. Kesetaraan gender dalam olahraga secara intergral terkait dengan isu ideologis dan budaya. Kesetaraan gender tidak akan pernah tercapai tanpa merubah cara berpikir masyarakat mengenai maskulinitas-femininitas dan bagaimana olahraga diatur serta dimainkan. Berlakunya ideologi gender dan fakta bahwa olahraga telah dibentuk oleh nilai dan pengalaman kaum pria, maka kesetaraan gender yang nyata tergantung pada perubahan definisi mengenai maskulinitas-femininitas dan cara seseorang melakukan olahraga (Coakley, 2004: 279).

Ketika berbicara mengenai hubungan antara gender dan olahraga atau pendidikan jasmani, maka isu yang diangkat akan berhubungan dengan kesetaraan dan keadilan sebagaimana halnya dengan ideologi serta budaya. Sejarah penggunaan istilah kesetaraan gender pada olahraga mulai menguat pada tahun 1999 ketika publikasi olahraga melalui media memuat daftar teratas atlet abad 20. Gender adalah prinsip utama dalam kehidupan sosial sehingga ideologi gender mempengaruhi cara berpikir seseorang, bagaimana orang itu berhubungan dengan

orang lain, dan bagaimana kehidupan sosial diatur pada semua level dari keluarga sampai masyarakat. Kecenderungan mengabaikan ideologi merupakan masalah serius ketika membicarakan keadilan dan isu kesetaraan di dalam olahraga. Hal ini disebabkan karena kesetaraan dan keadilan tidak dapat dicapai kecuali manusia mengubah ideologi gender yang digunakan pada masa lampau. Perlu diketahui bahwa kemunculan ideologi gender dalam masyarakat mempengaruhi hidup manusia dalam kaitannya dengan olahraga dan beberapa strategi untuk mengubahnya (Coakley, 2004: 263).

Terkait wacana gender, olahraga dan pendidikan jasmani ada beberapa hal yang perlu digarisbawahi. Pertama, keterjebakan perempuan pada ambiguitas pemahaman tentang citra dirinya atas keterlibatannya dalam dunia olahraga. Umumnya perempuan memahami bahwa tidak ada permasalahan ketika perempuan terlibat secara aktif di dalam aktivitas olahraga. Namun pada praktiknya di lapangan. Perilaku feminim atau dalam bahasa yang lebih umum “*kemayu*” sebagai ciri khas ke-perempuanaan ternyata tidak bisa dihilangkan. Hegemoni jargon “emansipasi” pada kenyataan hanya ditelan mentah sebatas dataran konseptual sebagai sebuah argumentasi persamaan yang siap diretorikakan. Namun tidak mewujudkan dalam dataran praksis. Kecuali tentunya memang pada beberapa responden yang pada dasarnya adalah seorang atlet profesional.

Bagi beberapa atlit profesional sendiri, diakui bahwa tetap ada sedikit masalah dengan keberadaan dirinya sebagai perempuan ketika berolahraga. Yakni perasaan ‘*risih*’ saat dikomentari dengan nada minor. Pada kenyataan, beberapa kasus menunjukkan bahwa ruang olahraga terkadang susah untuk diberikan batas yang tegas dengan ruang publik. Mungkin akan menjadi hal yang tidak menimbulkan masalah ketika seorang perempuan memakai *bikini* dalam berenang. Karena pada umumnya konstruksi bangunan kolam renang ditutupi dengan pagar memutarinya yang memberikan batasan tegas antara wilayah ruang olahraga dengan ruang publik yang lain. Sementara sekian banyak bentuk fasilitas olahraga yang lain pada kenyataannya cenderung menyatu dengan fasilitas publik, sehingga keikutsertaan perempuan dalam olahraga seringkali menjadi permasalahan dalam perspektif sosial. Seperti halnya kasus yang muncul dalam seni. Pada saat undang-undang

pornografi dan porno aksi dimunculkan, para praktisi seni menyatakan bahwa tidak ada hal yang porno ketika segalanya diniatkan untuk seni. Namun akhirnya menjadi masalah ketika dalam praktiknya produk seni tidak bisa dicegah untuk dikonsumsi publik secara umum, demikian pula kiranya dengan apa yang terjadi dalam dunia olahraga.

Kedua, secara sosiologis persoalan gender berada ditengah perdebatan mazhab *nature* dan *nurture*. Aliran *nature* percaya bahwa membicarakan masalah gender tidak bisa dilepaskan dari perbincangan mengenai sex. Bahwa pembagian peran maskulin dan feminim yang dilekatkan pada pria dan wanita terkait erat dengan fungsi biologis masing-masing. Wanita dilabeli dengan predikat feminim yang bercirikan halus, sensitif, emosional, penuh perhatian bukan semata merupakan konstruksi sosial yang memojokkannya. Namun adalah sebuah keterkaitan dengan fungsi alamiahnya untuk menjadi seorang ibu (Ratna Megawangi, 1999).

Sementara aliran klasik sosiologis yang kedua senantiasa dikenal dengan istilah Teori Konflik. Menurut aliran ini, proses transformasi sosial terjadi karena adanya konflik antar kelas sosial. Teori ini di bangun dalam rangka menentang langsung terhadap teori fungsionalisme struktural. Tokoh utama teori ini adalah Ralp Dahrendorf. Teori ini bertentangan dengan fungsionalisme struktural yaitu masyarakat senantiasa berada dalam proses perubahan yang ditandai pertentangan yang terus menerus di antara unsur-unsurnya. Teori ini menilai bahwa keteraturan yang terdapat dalam masyarakat hanyalah disebabkan karena adanya pemaksaan /tekanan kekuasaan dari atas oleh golongan yang berkuasa. Konsep teori ini adalah wewenang dan posisi. Keduanya merupakan fakta sosial. Dahrendorf berpendapat bahwa konsep-konsep seperti kepentingan nyata dan kepentingan laten, kelompok kepentingan dan kelompok semu, posisi dan wewenang merupakan unsur-unsur dasar untuk dapat menerangkan bentuk-bentuk dari konflik. Sementara itu Berghe mengemukakan empat fungsi dari konflik yaitu:

1. Sebagai alat untuk memelihara solidaritas.
2. Membantu menciptakan ikatan aliansi dengan kelompok lain.
3. Mengaktifkan peranan individu yang semula terisolasi.

4. Fungsi komunikasi, sebelum konflik kelompok tertentu mungkin tidak mengetahui posisi lawan. Tapi dengan adanya konflik, posisi dan batas antara kelompok menjadi lebih jelas.

Kesimpulan dari teori konflik adalah terlalu mengabaikan keteraturan dan stabilitas yang memang ada dalam masyarakat di samping konflik itu sendiri. (George Ritzer). Dikaitkan dengan analisis gender yang berkembang, Menurut Ratna Megawangi (1999), aliran ini melahirkan aliran spesifik baru yang mencoba menjelaskan munculnya persoalan gender, yaitu aliran *nurture*. Menurut penganut aliran *nurture*, bahwa perbedaan peran gender muncul atau hadir sebagai sebuah hasil rekayasa sosial murni, sehingga merupakan sesuatu yang dapat diubah dan bisa dilawan. Pelabelan perempuan terhadap peran feminis yang serba lemah disinyalir adalah ulah dari konsep sosial yang memegang teguh budaya patriarkal.

Ketiga, menubuhnya ketimpangan Gender di tengah masyarakat. Faktanya masyarakat masih melihat perempuan dengan kaca mata yang minor atas keterlibatan perempuan di dunia olahraga. Umumnya pandangan minor tersebut didasarkan pada argemumenasi budaya, agama, dan etika.

Keempat, keadilan gender sebagai suatu yang niscaya. Dalam kehidupan masyarakat terdapat beragam hegemoni. Hegemoni adalah sesuatu yang muncul dari perlawanan kelas sosial dan membentuk serta mempengaruhi pikiran orang. Itulah hegemoni, hegemoni adalah seperangkat ide-ide sebagai alat yang digunakan oleh kelompok dominan untuk memperjuangkan kepentingan kelompok subordinat dalam kepemimpinan mereka (Yolagani, 2007:2). Melalui teori ini, nampak dengan jelas akan apa yang mendasari kemunculan carut marut perdebatan gender yang terjadi, salah satunya dalam dunia olahraga. Aliran *nurture* dengan jelas memandang bahwasannya label feminis pada sosok perempuan adalah sebuah upaya untuk melemahkan posisi perempuan dalam strata sosial. Kondisi ini senantiasa direproduksi dan dihegemonikan dengan berbagai jalan salah satunya dari ruang olahraga.

Konsep adil gender seharusnya tidak dipahami dengan salah kaprah. Jargon persamaan acapkali dimaknai bahwa perempuan dan laki-laki

memang dalam cara pandang sosial benar-benar bisa untuk mengambil peran yang sama. Hal ini tentu saja bisa dengan jelas ditebak berafiliasi pada aliran *nurture*, dimana peran gender semata-mata hanya merupakan hasil konstruksi sosial yang sangat memungkinkan untuk diubah dan dilawan. Kendati sering terdengar bahwa kata adil tidak mesti sama, namun dalam tataran praktis hal itu sangat sulit untuk diwujudkan. Pola pikir kuantitatif menghegemoni kecenderungan konsep pada umumnya, sehingga istilah adil juga senantiasa dikaitkan dengan tafsiran persamaan.

Untuk menjembatani hal itu, semestinya ketika tidak ada satu teori pun yang diyakini mempunyai tingkat kebenaran mutlak dalam hal ini, maka kata adil semestinya lebih bisa didekatkan pada penafsiran kebebasan. Kebebasan mensyaratkan makna penghargaan atas sebuah pilihan. Dalam kaitannya dengan konsep gender, adil semestinya dimaknai dengan sebuah pengakuan dan toleransi yang penuh akan sebuah model konsep gender yang diakui dan diyakini sepenuhnya oleh seseorang. Bahwa seseorang memilih untuk menjadi seorang feminim maupun maskulin adalah sebuah kebebasan individual yang tidak bisa diganggu gugat. Aplikasinya dalam dunia olahraga, bahwa semestinya kita membebaskan semua predikat olahraga beserta semua aktivitas didalamnya dari berbagai label gender yang melingkupinya. Biarkan semua orang bebas melakukan pilihan bagi dirinya dengan segala bentuk konsekuensi yang ada padanya. Misalnya saja sepakbola—senantiasa dalam wacana umum dikaitkan dengan peran-peran maskulin. Hal ini harus dilepaskan, hilangkan pandangan miring terhadap perempuan ketika memilihnya ataupun menghindarinya berdasarkan konsep ideologi gender yang dipahaminya. Dengan demikian kiranya kata timpang ataupun bias tidak perlu untuk muncul lagi, karena semuanya dikembalikan pada kebebasan individu masing-masing.

6. Kapitalisme-liberalisme dalam Pendidikan Jasmani

Kapitalisme dianggap sebagai sistem ekonomi yang paling berhasil yang pernah ada di dunia dalam menciptakan kesejahteraan. Alasan asumsi itu karena kapitalisme telah memberikan keuntungan kepada “masyarakat biasa” begitu masif. Kapitalisme menciptakan kesejahteraan dengan terus menerus memajukan tingkatan produktivitas

dan kecanggihan teknologi yang semakin tinggi. Kemajuan teknologi merupakan kekuatan pendorong utama kapitalisme, terus menerus meminta penutupan pabrik-pabrik tua, sektor-sektor ekonomi, dan bahkan keahlian manusia. Sistem ini menguntungkan yang mampu beradaptasi dan yang efisien serta menghukum yang berlebihan dan yang kurang produktif (Robert Gilpin & Jean Millis Gilpin, 2002:xv). Kapitalisme bagi para penyokongnya merupakan wujud humanisme dalam bentuk budaya superior, mumpuni dalam meningkatkan kemaslahatan individu dan menjamin regulasi politik yang lebih tertata. Dukungan terbaik terhadap kapitalisme sebagai humanisme diutarakan oleh David Hume yang mengatakan bahwa perdagangan memperindah kebajikan, memperkuat kelompok politik, dan memajukan budaya. Di antara kebajikan-kebajikan yang ditumbuhkan oleh kapitalisme adalah timbulnya rasa tanggung jawab, kelembutan, sifat tidak berlebihan, hukum, dan keteraturan (Nurchland, 1992: 81-87).

Salah satu kritik terhadap kapitalisme diberikan oleh George Soros dengan mengatakan bahwa sepanjang kapitalisme Berjaya kepentingan meraup uang akan mengalahkan berbagai kepentingan lain. Kapitalisme kurang memperhatikan penataan ekonomi dan politik. Perkembangan ekonomi global tidak cocok dengan perkembangan masyarakat global. Unit dasar bagi kehidupan politik dan sosial tetap saja negara-bangsa. Hubungan antara pusat dan pinggir juga sangat tidak adil. Apabila ekonomi global berimbang, tekanan politik dapat memecahkannya. Secara garis besar Soros mengatakan cacat sistem kapitalisme global adalah; pertama cacat mekanisme pasar yakni instabilitas pasar uang internasional. Kedua, Kegagalan politik pada tingkat nasional dan internasional dalam menciptakan keadilan (Soros, 2001: 130).

Pada konteks ke-Indonesia-an penetrasi kapitalisme telah terjadi sejak abad ke-19. Penetrasi kapitalisme memperkenalkan kebudayaan material baru seperti pakaian, kendaraan, transportasi, pabrik-pabrik, dan perkotaan modern. Kapitalisme juga merombak tatanan sosial serta menyemai nilai-nilai baru di dalam kehidupan masyarakat melalui lembaga pendidikan, politik, perekonomian, dan keagamaan modern (Mulyanto, 2012: 6-7).

Perlu dicatat bahwa budaya kapitalisme tidak bisa dipraktikkan tanpa paham liberalisme yang dianut oleh masyarakat. Oleh sebab itu,

selanjutnya akan diketengahkan definisi, sejarah dan praktik liberalisme dalam pendidikan.

a. Liberalisme: Definisi dan Sejarah

Secara etimologis, Perkataan liberal berasal dari istilah Latin *liber* yang berarti *bebas* atau *bukan budak*. Istilah liberal banyak dikaitkan dengan perkataan Inggris *liberty* dan konsep kebebasan. Dalam buku *History of Rome from Its Foundation* yang ditulis oleh Livy, penulis menggambarkan pergolakan di antara kelas proletar dan borjuis. Marcus Aurelius di dalam tulisannya yang bertajuk *Meditation* menulis “... sebuah pandangan tentang kebijakan pemerintahan yang berdasarkan kebebasan bagi hampir kesemua yang diperintah dan pandangan tentang negara diperintah berdasarkan kebebasan pada hampir kesemua yang diperintah... .” Paham liberalisme tenggelam di sepanjang Zaman Kegelapan di Eropa. Perjuangan untuk kebebasan mulai dihidupkan kembali pada zaman Renaissance di Italia. Ia tercetus saat terjadi konflik pendukung kota negeri yang bebas (*free city states*) dan pendukung Paus. Kemudian Niccolò Machiavelli di dalam *Discourses on Livy* mulai merumuskan prinsip-prinsip negara republik di awal abad ke-16. Pada akhir abad ke-17, John Locke mengarang *England and the thinkers of the French Enlightenment* untuk mengkaji perjuangan kebebasan dari sudut *Rights of Man* yang ditulis oleh Thomas Paine pada tahun 1791.

Oxford English Dictionary menerangkan bahwa perkataan *liberal* telah lama dipakai di dalam bahasa Inggris dengan makna “sesuai untuk orang bebas, besar, murah hati” di dalam seni liberal. Ia juga berarti “bebas dari belenggu untuk bersuara atau bertindak”. Sejak 1776-88, perkataan liberal pertama kali menunjuk pada suatu yang baik, yakni “bebas dari prasangka, toleransi”, seperti pandangan Edward Gibbon dan lain-lain.

Istilah “kebebasan dan demokrasi” pertama kali dipakai di dalam bahasa Inggris sejak tahun 1801 dan berasal dari perkataan Perancis *libéral*, menurut *Oxford English Dictionary*. Istilah Perancis itu, digunakan di dalam bahasa Inggris dengan kebalikannya (selalu di dalam bahasa Perancis, digambarkan sebagai ketiadaan hukum di luar negara). Dari kutipan bahasa Inggris awal: “Ketiadaan kebebasan dan setiap idea liberal yang berkaitan”.

Perang Kemerdekaan Amerika Serikat (*The American War of Independence*) melahirkan negara yang pertama secara intitusional berdasarkan konsep negara liberal, di mana negara dibina dengan persetujuan dari yang diperintah. Elemen borjuis yang sederhana di dalam Revolusi Perancis mencoba menubuhkan sebuah negara yang berdasarkan prinsip-prinsip liberal. Ahli-ahli ekonomi seperti Adam Smith di dalam *The Wealth of Nations* (1776) juga menggambarkan prinsip-prinsip liberal di dalam perdagangan bebas. Para editor Konstitusi Sepanyol 1812 yang dirancang di Cádiz mungkin adalah yang pertama menggunakan perkataan liberal di dalam maksud politik sebagai sebuah nama (kata benda). Gerakan ini menamakan dirinya sebagai *Liberales*, untuk menunjukkan penolakan terhadap pemerintahan mutlak monarki Sepanyol. Bermula di akhir kurun ke-18, liberalisme menjadi antara satu ideologi yang terpenting hampir di semua negara maju.

Secara terminologis, *Liberalisme* adalah satu pandangan yang meletakkan kebebasan individu sebagai nilai politik yang tertinggi. Walaupun liberalisme berakar pada Zaman Kebangkitan Barat (*Western Age of Enlightenment*), namun liberalisme sekarang meliputi pemikiran politik yang luas dan kaya dari segi sumber. Seseorang yang menerima paham liberalisme dipanggil seorang *liberal*. Walaupun, maksud perkataan liberal mungkin berubah mengikut konteksnya.

Secara umum, liberalisme merupakan paham yang mengutamakan hak-hak pribadi serta kesetaraan dalam berbagai dimensi kehidupan. Aliran ini, ingin membentuk satu masyarakat yang mempertahankan pemikiran yang bebas untuk setiap orang, membatasi kekuasaan negara dan agama, kedaulatan undang-undang, pendidikan umum yang gratis, kebebasan berpikir, ekonomi pasar yang memberikan kebebasan pribadi untuk menjalankan usaha dan sistem negara yang terbuka yang melindungi hak-hak semua rakyat secara adil dan sederhana. Pada masyarakat modern, kaum liberal memprogandakan sistem *demokrasi liberal*, sebuah pandangan yang melihat bahwa semua rakyat mempunyai hak-hak sama dihadapan undang-undang (hukum).

Terdapat beberapa prinsip liberalisme yang telah dipersetujui di kalangan liberal, yakni: *pertama*, *liberalisme politik* adalah aliran yang meletakkan individu sebagai asas hukum (undang-undang) dan masyarakat. Tambahan lagi, masyarakat dan institusi-institusi negara

yang ada di dalam masyarakat berfungsi untuk memperjuangkan hak-hak pribadi tanpa pilih kasih kepada siapapun yang mempunyai tingkat sosial yang tinggi. *Magna Carta* adalah satu contoh di mana dokumen politik meletakkan hak-hak pribadi lebih tinggi daripada kekuasaan pemimpin. Liberalisme politik menekankan perjanjian sosial, rakyat merumuskan undang-undang dan bersepakat untuk mematuhi undang-undang tersebut. Ini adalah berdasarkan pemikiran di mana seseorang itu lebih mengetahui apa yang terbaik untuk dirinya. Liberalisme politik mengandungi semua lapisan masyarakat tanpa membedakan jenis kelamin, komunitas atau taraf ekonomi. Liberalisme politik juga menekankan kedaulatan undang-undang dan demokrasi liberal. Kedua, *liberalisme budaya* menekankan hak-hak pribadi yang berkaitan dengan cara hidup dan kesadaran termasuk kebebasan seksual, kebebasan beragama, kebebasan pemahaman dan perlindungan dari campur tangan negara di dalam kehidupan pribadi. John Stuart Mill menyatakan dengan tepat di dalam esainya yang bertajuk *On Liberty*:

“Pelindungan diri adalah satu-satunya tujuan manusia yang benar dari segi pribadi dan masyarakat ke atas campur tangan di dalam kebebasan orang-orang lain. Kekuasaan tertinggi hanya boleh digunakan untuk menghalangi seseorang di kalangan masyarakat yang bersosial untuk mengganggu [atau mencelakai] orang yang lain. Kebaikan jasmani atau moral seseorang itu tidak mencukupi untuk membiarkan dia mengganggu orang lain.”

Liberalisme budaya secara umum menentang peraturan-peraturan negara dalam kesusasteraan, seni, akademik, perjudian, seks, pelacuran, penguguran kandungan, kontrol terhadap kandungan, penyakit akut, arak, ganja dan barang-barang kontrol yang lain. Kebanyakan ahli-ahli liberal menentang sebagian atau semua peraturan-peraturan negara yang mencampuri hal-hal ini. Negara Belanda, dari segi liberalisme budaya, mungkin adalah negara yang paling liberal di dunia.

Ketiga, *liberalisme ekonomi* yang juga dikenali sebagai liberalisme klasikal atau liberalisme Manchester adalah satu ideology yang menyokong hak-hak pribadi atas harta benda dan kebebasan dalam melakukan kontrak (perjanjian tertulis). Liberalisme ekonomi memperjuangkan kapitalisme *laissez-faire* yang mau menghilangkan

semua penghambat perdagangan dan penghapusan kemudahan yang diberikan oleh negara seperti subsidi dan monopoli. Ahli-ahli liberal ekonomi hanya mau sedikit atau tidak ada sama sekali peraturan-peraturan negara dalam pasar. Sebagian kelompok liberal ekonomi menerima pembatasan negara atas monopoli dan kartel, sedangkan sebagian yang lain menyatakan bahwa monopoli dan kartel disebabkan oleh tindakan negara. Liberalisme ekonomi menyatakan bahwa harga barang dan pelayanan harus ditentukan oleh pasar yang sebenarnya bersandar pada pilihan-pilihan pengguna. Ada yang mau melihat hegemoni pasar beroperasi di kawasan-kawasan yang biasanya dimonopoli oleh negara seperti jaminan perlindungan dan peradilan. Liberalisme ekonomi menerima ketidaksamarataan sebagai hasil daripada persaingan yang tidak melibatkan tindakan yang mengancam hak-hak pribadi. Aliran liberalisme ini dipengaruhi oleh liberalisme Inggris yang merebak di pertengahan kurun ke-19. Minarchisme dan anarcho-kapitalisme adalah antara bentuk-bentuk liberalisme ekonomi.

Keempat, *liberalisme sosial* atau liberalisme baru (jangan sampai dicampuradukkan dengan neoliberalisme) pada awal mulanya muncul kalangan masyarakat negara-negara maju pada akhir abad ke-19. Ia dipengaruhi oleh utilitarianisme yang diasaskan oleh Jeremy Bentham dan John Stuart Mill. Ada ahli-ahli liberal yang menerima, sebagian atau semuanya, teori Sosialis dan Marxis dan pandangan-pandangan terhadap “tujuan keuntungan” dan membuat kesimpulan bahawa negara seharusnya menggunakan kekuasaannya untuk menyelesaikan masalah itu. Mengikuti pandangan ini, semua individu perlu diberi pelayanan terhadap kebutuhan asasi (*basic needs*) yang memuaskan seperti pelajaran, peluang ekonomi dan perlindungan dari kejadian makro yang tidak ditentukan oleh dirinya sendiri, seperti yang ditulis oleh John Dewey dan Mortimer Adler pada akhir abad ke-19 dan awal abad ke-20. Bagi liberalisme sosial, kemudahan-kemudahan ini dianggap sebagai hak. Menurut ahli-ahli liberalisme sosial, hak-hak positif ini perlu dibuat dan diberikan oleh masyarakat umum, Ini adalah hak-hak positif yang berbeda secara kualitatif dari apa yang dibicarakan dari kaum liberal klasik, yakni hak-hak negatif yang hanya menuntut seseorang untuk tidak mencederai hak-hak orang lain. Lebih jauh, menurut penyokongnya, kepastian hak-hak positif adalah objektivitas berkelanjutan yang secara

asasi melindungi kebebasan. Sekolah, perpustakaan, museum dan galeri seni hendaklah dibiayai dengan hasil pajak. Pemikir-pemikir liberalisme sosial mendukung sebagian pembatasan negara terhadap persaingan ekonomi, seperti undang-undang “anti-trust” dan kontrol harga dan gaji.

Secara historis, pada awalnya, sebagai ideologi, liberalisme boleh dikatakan berasal dari filsafat humanisme yang awal mulanya mempersoalkan kuasa Gereja semasa zaman Renaissance dan juga daripada pihak Partai Whig Inggris pada masa Revolusi Gemilang di BritanRaya yang menuntut hak untuk memilih raja; ini bisa dilihat sebagai satu titik permulaan pemerintahan popular. Walaupun begitu, pergerakan yang benar-benar boleh dinamakan sebagai liberal bermula di masa Zaman Kebangkitan (*Enlightenment Age*), secara khusus, partai Whigs di Britain, para filsuf di Perancis dan pergerakan untuk pemerintahan sendiri di koloni British di New England. Pergerakan-pergerakan ini menentang pemerintahan monarkhi absolute, merkantilisme dan bentuk-bentuk agama kuno dan kependetaan. Mereka juga adalah yang pertama memperlihatkan dasar hak-hak pribadi di bawah undang-undang dan juga keinginan terwujudnya pemerintahan melalui pilihan individu sendiri.

Liberalisme mula mengalami perubahan drastis dengan munculnya pendapat yang menyatakan bahawa manusia bebas membentuk asas masyarakat yang stabil. Pendapat ini pertama kalinya diketengahkan oleh John Locke (1632-1704) di dalam penulisannya bertajuk *Two Treatises on Government*. Di dalam tulisan itu John Locke memperkenalkan dua konsep liberal yang penting: kebebasan ekonomi yang bermaksud kebebasan untuk memiliki harta dan mempergunakannya, dah kebebasan kesadaran (*freedom of conscience*) seperti yang dibentangkan di dalam *A Letter Concerning Toleration* (1689). Akan tetapi, Locke tidak memperluaskan konsep-konsep itu kepada orang Kristian Katholik. Locke mempropagandakan pendapat awal mengenai hak-hak alamiah (*natural rights*) yang dilihatnya sebagai “kehidupan, kebebasan dan harta”. “Teori hak-hak alamiah” miliknya adalah yang menjadi asas pembentukan ide hak-hak asasi manusia. Menurut Locke, harta adalah lebih penting daripada hak untuk melibatkan diri di dalam negara dan pembuatan keputusan umum; Locke tidak menyokong demokrasi karena dirinya takut adanya kemungkinan pemberian kuasa kepada masyarakat, yang

mbolehkan masyarakat merampas hak-hak pribadi atas kepemilikan harta. Namun demikian, Perlu dicatat, bahwa ide tentang hak-hak alamiah ini menjadi dasar dan spirit yang melahirkan Revolusi Amerika Serikat dan Perancis. Sesudah itu muncul pelbagai tokoh yang memiliki kekhasannya sendiri yang mengatasmakan liberalisme dari masa modern sampai kontemporer.

Selanjutnya, setelah memaparkan liberalisme, meliputi definisi, aliran, dan sejarahnya. Penulis akan ketengahkan bagaimana penerapan paham liberalisme dalam pendidikan—meski pun pada penjelasan terdahulu telah dideskripsikan sekelumit pandangan Liberalisme tentang pendidikan.

b. Praktik Liberalisme dalam pendidikan

Apa itu pendidikan liberal? Pertanyaan ini dijawab oleh Robert M. Hutchins dengan mengatakan bahwa sangat mudah untuk menjelaskan apa itu pendidikan liberal dari kebalikannya. Pendidikan liberal bukan pendidikan spesialisasi, bukan pendidikan lapangan kerja, bukan pendidikan kegemaran, bukan pendidikan profesional, atau pra profesional. Pendidikan liberal bukan pendidikan yang mengajarkan manusia menjadi suatu entitas yang spesifik. Hutchins menegaskan:

“...what missing is education to be human beings, education to make the most of our human powers, education for our responsibilities as member of democratic society, education for freedom. This is what liberal education is. It is the education that prepares us to be free men. You have to have this education if you are going to be happy; for happiness consists in making the most of yourself. You have to have this education if you going to be a member of commuty; for membership in the community implies the ability to communicate with others...”(Robert M. Hutchins, 1959: v-vi).

Bagi Hutchins, pendidikan liberal ialah pendidikan yang memanusiakan manusia, pendidikan yang meningkatkan kemampuan manusia, yang terkait erat dengan tanggung jawab kita sebagai bagian dari masyarakat demokratis, yakni pendidikan yang membebaskan. Dengan kata lain bahwa pendidikan liberal adalah pendidikan yang mempersiapkan seseorang menjadi manusia yang merdeka. Siapapun

harus memiliki pendidikan itu, jika menginginkan kebahagiaan, sebagaimana juga pendidikan model itu sebagai prasyarat utama jika seseorang ingin menjadi bagian dari suatu komunitas.

Berbeda dengan pandangan di atas, Sidney Hook menjawab pertanyaan tentang hakikat pendidikan liberal, dengan lebih detail, spesifik, dan teknis dalam kehidupan pendidikan. Dia berpendapat bahwa pendidikan liberal memiliki karakteristik sebagai berikut: *pertama*, siswa yang dididik dengan pendidikan liberal harus cerdas di rumah dalam kaitannya dengan dunia alam fisika. *Kedua*, setiap siswa dituntut untuk cerdas dalam mengetahui bagaimana masyarakat—dimana ia berdomisili—dan fungsi-fungsinya. *Ketiga*, setiap orang harus bisa membedakan antara pengetahuan dan kebijaksanaan. *Keempat*, pembelajaran dalam alam, social, dan kekuatan teknologi yang membentuk dunia, juga dalam konflik cita-cita dominan dalam kaitannya dengan kekuatan tersebut harus dikontrol sepanjang waktu. *Kelima*, adanya sedikit kontroversi dalam kemampuan meminta (*desirebility*) komposisi studi dan *literature* daripada subjek lain dalam kurikulum tradisional dan modern. *Keenam*, sasaran yang pasti dalam *philitinisme* pendidikan merupakan rekomendasi dalam studi seni dan music sebagai “tambahan dan mode” dalam sekolah (Sidney Hook, 2005: 374-382).

Dari deskripsi di atas, penulis bisa mengambil benang merah bahwa konsep liberal dalam pendidikan, kalau ditelaah secara filosofis, secara umum, jika ditinjau dari metafisikanya bersumber pada paham humanisme, yakni bahwa pendidikan ditujukan untuk memanusiaikan manusia, karena basis ontologinya ialah manusia sebagai pusat dari realitas (kenyataan) itu sendiri.

Sedangkan epistemologinya berakar pada empirisme, yakni bahwa titik tekan pendidikan (*transfer of value*) dan pengajaran (*transfer of knowledge*) lebih pada pengalaman manusia dalam kaitannya dengan alam, masyarakat, dan teknologi. Pada konteks aksiologinya didasarkan pada utilitarianisme, yakni bahwa ukuran nilai pendidikan estetik atau etik berorientasi pada kebahagiaan kumulatif dan kolektif. Liberalisme pendidikan dalam konteks ini mungkin memberikan implikasi positif bagi manusia sebagai individu maupun sebagai bagian dari masyarakat. Kesimpulan ini sepiantas memang reduksionis, bertolak dari kenyataan bahwa liberalisme sebagai konsep memiliki

keunikannya sendiri, bahwa di dalamnya ada banyak pandangan yang terkadang saling menegasikan.

Hal ini dapat dibuktikan dalam kenyataan hidup kontemporer, sebagian orang berpandangan bahwa liberalisme yang berkembang pesat ialah liberalisme ekonomi yang menjelma menjadi *neoliberalism*. Pendapat tersebut, menegaskan bahwa neoliberalisme tak bisa dipisahkan dari apa yang disebut Gosovic dengan *global intellectual hegemony*. Neoliberalisme merupakan kelanjutan ideologi liberalisme yang diusung Adam Smith tiga abad lalu. Namun, ada tiga perbedaan antara neoliberalisme dan liberalisme. *Pertama*, dalam liberalisme mekanisme pasar dipakai untuk mengatur ekonomi negara, sedangkan dalam neoliberalisme digunakan untuk mengatur ekonomi global. Dengan bantuan globalisasi, neoliberalisme bisa menjadi universal value. *Kedua*, dalam neoliberalisme kinerja pasar dipakai untuk memakmurkan individu (*individual wealth*), sedangkan dalam liberalisme dipakai untuk kemakmuran bersama (*commonwealth*). Kesejahteraan dan kemakmuran individu lebih diagungkan dalam paham neoliberalisme. *Ketiga*, liberalisme menganggap otoritas regulatif negara diperlukan, sedangkan neoliberalisme justru menekankan pelimpahan otoritas regulatif dari negara ke individu, atau dari *social welfare* ke *selfcare* (M Agus Nuryatno, 2013:1).

Inti neoliberalisme adalah mengurangi peran dan campur tangan negara dalam menggerakkan roda pembangunan nasional agar individu bisa berkompetisi secara bebas. Mekanisme pasarlah yang akan menentukan apakah individu menjadi pemenang (*winner*) atau pecundang (*looser*). Subsidi harus dikurangi demi efisiensi dan menghormati mekanisme pasar, sesuai dengan semangat “Konsensus Washington”.

Kemudian pertanyaannya ialah apa implikasi dari ideologi ini bagi pendidikan? Salah satu implikasi neoliberalisme dalam pendidikan adalah dijadikannya ideologi kompetisi sebagai basis pendidikan. Hampir semua sekolah, taman kanak-kanak hingga perguruan tinggi, didasarkan ideologi kompetisi. Sistem pemeringkatan adalah salah satu wujud kompetisi. Mulai pendidikan dasar hingga tinggi, siswa diorientasikan berkompetisi. Kompetisi bisa memberi manfaat, baik individual maupun sosial, tetapi dengan kondisi-kondisi tertentu.

Orang yang sudah kuat dan mapan dalam ekonomi, pendidikan, dan modal tidak *fair* jika berkompetisi dengan pihak-pihak yang lemah. Ini bukan kompetisi yang sehat, tetapi dapat menjadi alat eksploitasi dan kontraproduktif (Nuryatno, 2013:1).

Sesuai dengan paradigma berpikir neoliberal, dalam kompetisi harus ada pemenang dan pecundang. Ketika ideologi kompetisi dijadikan basis pendidikan, *output* pendidikan hanya akan menghasilkan pemenang dan pecundang. Saat ini seakan tidak ada seorang pun yang sadar bahwa ideologi kompetisi yang diciptakan neoliberal didesain untuk kepentingan pemenang. Hal ini bias dimaklumi karena yang mendesain, menyebarkan, dan mendesakkan kepada publik adalah pemenang, yaitu mereka yang kuat secara ekonomi, politik, pendidikan, dan modal. Di sini pertautan antara pengetahuan dan kekuasaan ala Foucaultian atau pengetahuan dan kepentingan ala Habermas menjadi jelas. Ketika ideologi kompetisi dijadikan basis pendidikan, pendidikan tidak akan peduli dengan nasib pihak-pihak yang kalah. Pendidikan tidak akan peduli dengan pertanyaan: akan dikemanakan pihak-pihak yang bodoh, tidak mampu, dan miskin? Dengan demikian, sebenarnya ideologi kompetisi hanya menjustifikasi privilese orang-orang yang sudah kuat.

Berbicara tentang pendidikan Indonesia sebagian besar pemikir dan praktisi pendidikan prihatin dengan orientasi pendidikan nasional. Begitu kompleks dan multidimensional persoalan pendidikan di Indonesia seakan sebuah lingkaran setan yang tak ada ujungnya. Salah satu contoh kasus ialah disahkannya Perpres No 77 tahun 2007 yang memasukkan bidang pendidikan sebagai salah satu bidang usaha yang terbuka untuk penanaman modal asing. Prof Dr Sofian Effendi, sangat menyayangkan dengan dikeluarnya Perpres tersebut, menurut beliau Perubahan paradigmatis ini, terang Sofian akan membawa konsekuensi pada pengelolaan pendidikan nasional. Pendidikan dijadikan bidang usaha terbuka untuk penanaman modal luar negeri, walaupun dengan pembatasan modal luar negeri sebesar 49 persen. Kemudian, lembaga penyedia layanan pendidikan formal dan pendidikan nonformal milik negara harus berbentuk badan hukum privat yang terpisah dari birokrasi pemerintah. Sofian menilai dengan adanya keterbukaan penanaman modal asing di bidang pendidikan ini, dikawatirkan akan

hilangnya penanaman nilai-nilai kebangsaan kepada anak peserta didik. Liberalisasi—lebih tepatnya neoliberalisasi—pendidikan sendiri tambah sofian, akan membawa dampak negatif lain seperti penjualan gelar dan ijazah, pendirian sekolah oleh kelompok-kelompok yang bertentangan dengan kepentingan nasional, pembajakan hak kepemilikan intelektual, serta kegiatan-kegiatan negatif lain dalam bidang pendidikan (Perpres No 77 tahun 2007) .

Pada kasus lain, Rencana pemerintah membentuk Badan Hukum Pendidikan (BHP) pada institusi pendidikan formal, dicurigai pakar pendidikan, H.A.R Tilaar, dinilai tak lebih sebagai bagian representasi neo liberalisme dalam dunia pendidikan. Bank dunia dan International Monetary Fund dituding berada di balik rencana ini. “Jelas agenda neo liberalisme, pemerintah terlihat ingin cuci tangan dari tanggung jawabnya pada pembiayaan pendidikan,” ujar H.A.R Tilaar saat ditemui usai menjadi pembicara dalam seminar bertajuk Menyikapi Dampak Transformasi Sosial Budaya di Era Global bertempat di hotel Aryaduta, Jakarta Pusat, hari ini, Selasa (12/4) (HAR Tilaar, 2007: 1).

Jika seperti ini, kemana arah pendidikan nasional kita? Kebijakan pendidikan nasional seperti di atas, setidaknya akan ada beberapa konsekuensi logis, di antaranya: *pertama*, pragmatisme yakni orientasi pendidikan bukan dimaksudkan untuk menghasilkan manusia yang baik tetapi semata-mata memenuhi kebutuhan praktis. *Kedua*, akan timbul ideologi kompetisi yang melahirkan *the winner* dan *the looser*, akibatnya *policy* hanya menguntungkan yang menang, sedangkan yang kalah secara otomatis termarjinalkan. *Ketiga*, imperialisme dalam pendidikan.

Untuk menanggulangi pelbagai persoalan di atas, adalah *conditio sine qua non* bagi siapapun untuk kembali pada Pancasila dan Pembukaan UUD 1945, yang mengamanatkan kemerdekaan sebagai rahmat dari Allah, harus direalisasikan dengan pendidikan demi mencerdaskan kehidupan bangsa atas dasar Pancasila. Jika Indonesia memiliki Pancasila sebagai ideologi yang bersumber dari *local genius* bangsa ini, mengapa harus *mengimpor* ideologi luar negeri?

Memang siapapun tidak bisa menutup diri dan menghalangi masuknya pengaruh asing. Namun demikian, itu tidak berarti bahwa kita membiarkan diri kita hanyut dalam arus dunia global dan menerima setiap pengaruh asing. Sebagaimana ungkapan Gandhi: “Saya tidak ingin

rumah saya ditemboki pada semua bagain dan jendela saya ditutup. Saya ingin budaya-budaya dari semua tempat berembus di seputar rumah saya sebeb as mungkin. Tetapi saya menolak untuk terbawa dan terempaskan (Lie, 2004: 231).”

Paradigma kapitalisme-liberalisme tidak dapat dipungkiri masih menjadi pemenang/ dominan sampai pada saat ini. Dalam pengejawantahannya di pendidikan jasmani, pengaruh kapitalisme dapat dikatakan sedikit berhimpit dengan pegasaruh pragmatism. Bahwa, kemudian pendidikan jasmani dalam hal ini menjadi mata pelajaran yang relatif inferior karena tidak memberikan daya tawar yang cukup tinggi untuk memberikan garansi terhadap masa depan seorang anak dari sisi kapital. Sebut saja ilmu-ilmu eksak yang lain selayaknya kedokteran dan teknik. Dalam perspektif masyarakat ilmu semacam kedokteran dan teknik lebih menjanjikan bagi masa depan anak-anaknya secara finansial atau ekonomi.

Selanjutnya, dalam paradigam kapitalisme-liberalisme juga mendorong sekolah menjadikan dirinya sebagai mesin produksi ekonomi yang sangat efektif. Melalui berbagai penawaran pendekatan pembelajaran sekian banyak sekolah berlomba untuk merekrut siswa selayaknya sebuah toko yang berebut pelanggan. Garansi bahwa akan menjadikan siswa cerdas dalam keilmuan senantiasa menggiring orang tua siswa akan memilih dan berani membayar mahal untuk memasukkan anaknya ke dalam sekolah yang pencapaian nilai akademis lulusannya tinggi. Pendidikan jasmani sekali lagi dalam hal ini menjadi pelajaran yang hampir tidak begitu dipertimbangkan. Bahkan, dapat disimak bahwa sekian banyak sekolah-sekolah elit yang sangat mahal bayarannya tumbuh di tengah kota yang sesak sehingga tidak memberikan ruang terbuka bagi anak sedikitpun untuk mendapatkan pembelajaran pendidikan jasmani secara optimal.

B. PERAN NEGARA DALAM PEMBANGUNAN PENDIDIKAN JASMANI

Praktik pendidikan tidak bisa dilepaskan dari peran negara. Negara mempunyai wewenang dalam mengatur kerangka kerja dalam menyediakan layanan bagi rakyat dan masyarakat, meskipun negara tidak harus memberikan layanan itu sendiri. Layanan itu sendiri termasuk dalam bentuk pendidikan bagi mereka. Jadi, negara hadir

untuk menciptakan kebijakan, meletakkan prinsip-prinsip masyarakat yang baik, dan mengaturnya. Terkait dengan peran Negara ini, Headley Beare dalam *Creating the Future School* mengatakan:

The role of government is to set the framework for service delivery, and not necessarily to supply the service itself. Government exists to create policy, to lay down the principles for a good society, and to regulate, but it should not be in the business of providing goods and service (Headley Beare, 2002: 66).

Akan tetapi catatan dari Beare perlu diperhatikan bahwa negara tidak harus terlibat dalam bisnis penyediaan layanan terhadap masyarakat. Pada konteks ini, peran negara berbanding lurus dengan konsep nasionalisme *a la* Benedict Anderson yang diandaikan bangsa sebagai komunitas-komunitas berdaulat yang terbayang akan kebersamaan mereka (Anderson, 2008: 8). Artinya, perihal pendidikan negara mempunyai kewajiban untuk mengatur kerangka kerja dan penyediaan pendidikan bagi rakyat dan masyarakatnya. Adapun tujuan pendidikan diharapkan memberikan pencerahan dan kesadaran bagi rakyat sebagai manusia yang seutuhnya tanpa penindasan. Paulo Freire menyebutnya dengan *conscientizacau* (Smith, 2001: 1-14) Model pendidikan yang ditawarkan oleh Freire dikenal juga dengan 'Pedagogik kritis'. Gambaran di atas menjelaskan urgensi peran negara dalam proses pendidikan.

Sesungguhnya negara merupakan suatu entitas berdasarkan kekuasaan. Demi melestarikan kekuasaannya, negara telah menjadikan pendidikan sebagai alat untuk meraih tujuannya tersebut (Tilaar, 2009: 188). Menurut Tilaar, mengutip Michael W. Apple dalam *Education and Power* (1985) berpandangan bahwa kehidupan bernegara tersangkut-paut dengan pemeliharaan kekuasaan Negara dengan jalan politik kebudayaan (*cultural politics*). Pada praktiknya politik kebudayaan suatu negara diimplementasikan melalui lembaga-lembaga pendidikan. Karena itu praktik pendidikan mengandung kemauan-kemauan politik atau sistem kekuasaan suatu masyarakat tertentu. Disadari atau tidak suatu kekuasaan politik merasuk dalam sistem pendidikan dalam bentuk *hidden curriculum*. Dengan kata lain sistem pendidikan mencerminkan cita-cita negara atau rezim tertentu yang memerintah negara itu. Artinya praktik kuasa yang dijalankan oleh negara dalam pendidikan terletak

pada beragam kebijakan (*policy*) yang diberlakukan yang terkristalisasi dalam kurikulum. Praktik kebijakan yang dilakukan oleh negara atau pemerintah dimulai dari proses akomodasi, formulasi, dan implementasi (Rohman, 2013: 71).

Apa itu kebijakan? Ada banyak pengertian, mengenai kebijakan yang diberikan oleh para tokoh dan pemikir. Umumnya orang memahami kebijakan sebagai sebuah kegiatan yang bertujuan yang ditempuh oleh seorang pelaku atau kelompok pelaku dalam menangani masalah atau persoalan yang menjadi suatu kepedulian (Mutohir, 2003: 1). Stephen J. Ball dalam karyanya yang bertajuk *education policy and social class* memahami kebijakan sebagai teks (*policy as text*). Pada konteks ini, Ball memahami kebijakan sebagai representasi-representasi yang disandikan melalui cara-cara yang kompleks (melalui perjuangan, kompromi, interpretasi, publik yang otortatif dan penasiran) dan diterjemahkan juga dengan cara yang kompleks (melalui penafsiran-penafsiran dan makna-makna pelaku dalam kaitannya dengan sejarah, pengalaman, keterampilan, sumber daya dan konteks). Tegasnya Ball mengatakan bahwa kebijakan sebagai teks merupakan produk dari kompromi-kompromi beragam tahap dari formulasi legislatif, proses parlementer, dan artikulasi kelompok kepentingan dalam politik. Mengenai perihal itu Ball (2006: 44-45) mengatakan:

“We can see policies as representations which are encoded in complex ways (via struggles, compromises, authoritative public interpretations and reinterpretations) and decoded in complex ways (via actor’s interpretations and meanings in relation to their history, experiences, skills, resources and context)...The texts are the product of compromises at various stages (at points of initial influence, in the micropolitics of legislative formulation, in the parliamentary process and in the politics and micropolitics of interest group articulation).”

Ball (2006: 48) juga memahami kebijakan sebagai wacana (*policy as discourse*). Ball mengatakan bahwa pandangan *policy as text* akan menempatkan seseorang pada perdebatan antara teori dan praktik atau antara pemikiran dan tindakan. Oleh sebab itu seseorang harus menyadari bahwa sekumpulan kebijakan juga terkait dengan kuasa, dan kuasa berjalan melalui produksi kebenaran (*truth*) dan

pengetahuan (*knowledge*). Pada titik ini kebijakan dipahami sebagai wacana. Padangang ini dengan jujur diakui oleh Ball dipengaruhi oleh pemikiran Foucault.

Pada titik di mana kebijakan dipahami sebagai pembuatan (*making*) dan pengejawantahannya (*implementation*), kebijakan juga dipahami sebagai proses (*policy as discourse*). Yakni, bagaimana kebijakan diadaptasi, dimodifikasi, dan bersaing untuk diimplementasikan. Pada titik ini kebijakan dimengerti sebagai proses (Penney and Evans, 2002: 20-21).

Sebuah asumsi menyatakan bahwa praktik kuasa dalam kebijakan pendidikan idealnya dijalankan oleh aktor-aktor yang berorientasi pada upaya pemecahan problem pendidikan secara komprehensif (Rohman, 2013: 71). Sesungguhnya tak sederhana itu melihat kebijakan politik pendidikan, karena kuasa atau politik tidak sekadar kebijakan. Politik menurut Benhard Sutor yang disitir oleh Haryatmoko, ditinjau dari dimensi etiknya meliputi tiga wajah, yakni: tujuan politik, masalah pilihan sarana, dan aksi politik.

Sesungguhnya kebijakan publik termasuk pendidikan tak bisa mengabaikan perihal tujuan yang ingin dicapai dari kebijakan itu sendiri. Kejelasan orientasi atau tujuan dari kebijakan merupakan cermin dari kejelasan visi seorang pemimpin dan kepedulian dari seluruh *stakeholder* termasuk partai politik terhadap aspirasi dan kebutuhan masyarakat. Dimensi moralitasnya terletak pada kemampuan menentukan arah yang jelas kebijakan umum dan akuntabilitasnya. Adapun dimensi sarana merupakan alat yang memungkinkan tercapainya tujuan (*polity*). Pada konteks sarana ini yang diperlu diperhatikan antara lain; tatnanan politik (hukum dan institusi) harus mengikuti prinsip solidaritas atau subsidiaritas, penerimaan pluralitas; struktur sosial diatur menurut prinsip keadilan; kekuatan-kekuatan politik diatur dengan prinsip timbal balik. Pada tingkat ini, secara filsafati bisa diuji dan dikritisi legitimitas keputusan-keputusan, lembaga-lembaga dan praktik-praktik politiknya. Terakhir, aksi politik (*politics*). Pada titik ini pelaku memegang peran yang sangat menentukan dari rasionalitas politik, yang terdiri atas rasionalitas tindakan dan keutamaan (kualitas moral pelaku). Suatu tindakan politik disebut rasional apabila pelaku mempunyai orientasi situasi dan mengerti persoalan.

Secara sekilas, terlihat bagaimana perubahan paradigma yang dilakukan pemerintah terhadap berbagai bentuk kebijakannya dalam ranah pendidikan dapat dikatakan senantiasa menjadi semakin “baik”. Namun, pada khususnya ranah pendidikan jasmani, realitas yang masih kurang berpihak terlihat sangat jelas dalam berbagai manifestasinya, walaupun itu sangat samar seringkali dan mungkin tidak secara sederhana dapat ditangkap dan disadari oleh sekian banyak orang. Contoh yang konkrit adalah dengan masih memberlakukannya ujian nasional untuk beberapa mata pelajaran, sementara yang lain cukup dilakukan dengan ujian sekolah. Hal ini menjadikan stratifikasi keilmuan yang baik dengan sengaja atau tidak terbentuk dan secara nyata hal itu terjadi. Walaupun tidak ada legal formal yang menyuratkan, namun secara *de facto* pendidikan jasmani masuk kedalam ranah keilmuan yang dianggap “tidak begitu penting” dalam struktur keilmuan di sekolah.

Salah satu hal yang mendukung munculnya stigma itu adalah karena pendidikan jasmani tidak masuk menjadi mata pelajaran yang masuk dalam ujian nasional dan menentukan kelulusan. Akibatnya, pembelajaran pendidikan jasmani tidak begitu diperhitungkan baik oleh siswa, dan ironisnya oleh para guru sendiri. Lebih jauh, hal yang cukup ironis diungkapkan Balitbang Diknas dalam ma’ruful kahri (2012:5) yang menyatakan ‘menjelang ujian akhir di beberapa sekolah, pendidikan jasmani sering tidak dilaksanakan dengan alasan agar para anak tidak terganggu’. Sangat jelas disini menunjukkan betapa pendidikan jasmani hanya didudukkan menjadi mata pelajaran komplementer yang secara substantif tidak memiliki kepentingan yang sepadan dengan mata pelajaran yang lain.

Kebijakan lain dari pemerintah yang pada akhirnya menyudutkan kondisi pendidikan jasmani adalah apa yang pernah dilakukan oleh dinas bidang tenaga kependidikan. Untuk mengatasi kekurangan guru pendidikan jasmani di beberapa daerah di Indonesia, khususnya di daerah terpencil—dinas pendidikan pernah meluncurkan program pendidikan guru pendidikan jasmani instan. Implementasi dari program ini adalah dengan mendidik guru-guru dari non pendidikan jasmani yang notabene relatif kekurangan jam seperti guru agama dan kesenian selama kurang lebih tiga bulan. Setelah itu, mereka diberikan hak untuk dapat mengajar pelajaran pendidikan jasmani di sekolah. Bahwa disatu sisi ini adalah

sebuah solusi, namun disisi yang lain ini adalah kebijakan yang sangat menjatuhkan pendidikan jasmani secara konteks keilmuan. Pendidikan jasmani kemudian dianggap menjadi struktur ilmu yang sangat mudah dan bisa dilakukan oleh siapa saja tanpa harus menempuh jalur khusus perkuliahan calon guru penjas yang merepotkan. Dengan mengikuti *shortcourse* selama 3 bulan dianggap sudah bisa mempersiapkan guru pendidikan jasmani yang sah secara legalitas keilmuannya.

Pendidikan jasmani pada ranah implementatif dituangkan dalam dua ruang, yakni intrakurikuler dan ekstrakurikuler. Yang dimaksud dengan intrakurikuler adalah kegiatan pembelajaran secara umum yang dijadwalkan dalam kegiatan proses pendidikan di sekolah. Sementara itu, ekstra kurikuler adalah kegiatan tambahan yang dilakukan di luar jam sekolah yang bertujuan untuk mengoptimalkan potensi anak dalam kegiatan olahraga. Tujuan dari kegiatan ekstrakurikuler adalah melatih *skill* dan meningkatkan performa teknik bagi siswa dalam bidang olahraga yang tujuan utamanya adalah prestasi. Melalui kebijakannya, depdikbud mengeluarkan sebuah event yang secara regional maupun nasional untuk menampung dan menyalurkan bakat dari siswa dalam sebuah ajang kompetisi. Salah satu event yang sampai saat ini digelar setiap tahun secara rutin adalah O2SN (Olimpiade Olahraga Siswa Nasional). Sepintas, kebijakan ini merupakan hal yang sangat bagus, yakni memberikan peluang pada siswa untuk memaksimalkan potensi dalam dirinya. Namun, pada ranah praktik realisasi dari kebijakan ini di tingkat sekolah telah mendistorsi cara pandang guru terhadap proses pendidikan jasmani. Tuntutan untuk mencapai prestasi gerak/teknis dalam olahraga justru menjadi sandaran utama dalam sebuah proses pembelajaran. Olahraga yang melalui kurikulum diamanatkan sebagai sarana untuk memperoleh tujuan pendidikan pada umumnya justru menjadi tujuan utama dari proses belajar. Akibatnya, orientasi pendidikan jasmani menjadi tidak jelas dan gamang.

DAFTAR PUSTAKA

- Abidin, Zainal. 2011. *Filsafat Manusia: Memahami Manusia Melalui Filsafat*, Bandung: Rosda Karya.
- Adian, Donny Gahral. 2006. "Percik Pemikiran Kontemporer: Sebuah Pengantar Komperhensif. Yogyakarta: Jalasutra.
- Annarino, A. A., C. C. Cowell, and H. W. Hazelton. 1980. *Curriculum Theory And Design In Physical Education*. St. Louis: Mosby. Bain, L. L., and J. C. Wendt.
- Anderson, Benedict. 2008. *Imagined Communities (Komunitas-Komunitas Terbanyang)*. Yogyakarta: Insist & Pustaka Pelajar.
- Anonimous. 1986. *Pendidikan di Indonesia dari Jaman ke Jaman*. Jakarta: Balai Pustaka.
- Azzarito, L & Ennis. .C.D. (2003). *A Sense of Conection; Toward Social Constructivist Physical Education, Sport, Education, and Society*. *Journal of Teaching in Physical Education*
- Ball, Stephen J. 2006. *Education Policy and Social Class*. London-New York: Routledge.
- Barnadib, Imam. 2002. *Filsafat Pendidikan*. Adicita Karya Nusa: Yogyakarta.
- Beare, Headley. 2002. *Creating the Future School*. London and New York: Routledge.
- Belafatti, Fabio. 2014. "Orientalism reanimated: colonial thinking in Western analysts' comments on Ukraine". At <http://euromaidanpress.com/2014/10/27/western-commentators-should-rid-themselves-of-old-prejudices-dating-back-from-the-age-of-colonialism-before-commenting-on-eastern-european-affairs/>

- Bertens, K. 2006. *Filsafat Barat Kontemporer*. Jakarta: Gramedia.
- Binder, Leonard. 2001. *Islam Liberal, Kritik terhadap Ideologi-ideologi pembangunan*. terjem. oleh Imam Muttaqin. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Blackburn, Simon. 1994. *The Oxford Dictionary of Philosophy*. Oxford – New York: Oxford University Press.
- Bowie. (1988). *Freud, Proust and Lacan: Theory as Fiction*. Great Britain: The university Press; Cambridge
- Bradjanagara. Sutejo. (1956). *Sekolah Rakjat Pantjasila; Djalan Baru Untuk Memperbaharui Pendidikan dan Pengadjaran*. Penerbit Fasco
- Carr, E.H. (1985) *What Is History?* Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books, Ltd.
- Clare, O'Farrell. 2007. Key Concept. at <http://www.michel-foucault.com/concepts/15> Januari 2015.
- Curren. R. Randal. (1998). *Philosophy of Education; an Anthology*. Oxford
- Dardjowidjojo, Soejono. 1988. *Tata Bahasa Baku Bahasa Indonesia*. Jakarta: Balai Pustaka.
- Descartes, Rene. 1995. *Risalah tentang Metode*. Jakarta: Gramedia.
- Dewantara, K.H. 2004. *Karya K.H. Dewantara: Pendidikan*. Yogyakarta: Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.
- _____. 1994. *Bagian II: Kebudayaan*, Yogyakarta; Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa
- Djumhur dan Danasuparta. 1976. *Buku Sejarah Pendidikan Untuk PGA, SPG, dan Sekolah-Sekolah Kursus Sederajat*. Bandung: CV ILMU.
- Dowd, Douglas. 2000. *Capitalism and Its Economics: A Critical History*. London: Pluto Press.
- Durkheim, E. 1956. *Education and Sociology*. Illinois: The Free Press.
- Martinez, Elizabeth and Garcia, Arnolando. 2015. *What neoliberalism?* In <http://webcache.googleusercontent.com/Friday>, 2nd January.
- Eriyanto. 2003. *"Analisis Wacana" Pengantar Analisis Teks Media*. Yogyakarta: LKiS.
- Fakih, Mansoer. 1996. *Analisis Jender dan Transformasi Sosial*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Faubion, James D. 1998. "Introduction", in *Essential Works of Foucault 1954-1984: Aesthetics, Method, and Epistemology*. New York: The New Press.

- Fillingham, Lydia Alix. 2005. Foucault. Yogyakarta: Kanisius.
- Foucault, Michel. 2004. The Archaeology of Knowledge. London: Routledge.
- _____. 1982. Discipline and Punish: the Birth of the Prison. translated by Alan Sheridan. New York: Penguin Books
- _____. 1989. Foucault Live. trans. John Johnston. New York: Semiotext(e).
- _____. 1998. Essential Works of Foucault 1954-1984: Aesthetics, Method, and Epistemology. New York: The New Press.
- Flynn, Thomas. (1994). In Gutting Garry (ed). Foucault's Mapping History. The Cambridge Companion to Foucault. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gazalba, Sidi. 1991. Pengantar Sejarah Sebagai Ilmu. Jakarta: Bhratara Karya Aksara.
- Gilpin, Robert & Gilpin, Jean Millis. 2002. Tantangan Kapitalisme Global: Ekonomi Dunia Abad Ke-21. Jakarta: Rajagrafindo Persada.
- Gottschalk, Louis. 1969. Mengerti Sejarah. Terjem. oleh Nugroho Notosusanto. Jakarta: UI Press.
- Gramsci, Antonio. 1992. Selection from the Prison of Notebooks of Antonio Gramsci, edited and translated by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith. New York: International Publisher.
- Gutting, Gary. 1995. Foucault: A Very Short Introduction, London: Oxford.
- Hadi, P. Hardono. 1996. Jatidiri Manusia; Berdsarkan Filsafat Organisme Whitehead. Yogyakarta: Kanisius.
- Hardiman, F. Budi. 2004. Melampaui Positivisme dan Modernitas: Diskursus Filosofis tentang Metode Ilmiah dan Problem Modernitas. Yogyakarta: Kanisius.
- Harsuki dkk. 2004. Olahraga Indonesia dalam Perspektif Sejarah: Periode 1945-1965. Jakarta: Proyek Pengembangan dan Keserasian Kebijakan Olahraga, Direktorat Jenderal Olahraga, Departemen Pendidikan Nasional.
- Haryatmoko. 2002. "Kekuasan melahirkan Anti Kekuasaan" dalam Jurnal Basis No 01-02 Tahun ke-51, Januari-Februari.
- Hasan, S. Hamid. 2005. Perkembangan Kurikulum: Perkembangan Ideologis dan Teoritik Pedagogis (1950-2005). In www.geocities.com.

- ws/konferensinasionalsejarah/s_hamid_hasan.pdf. Thursday, 1st Januari 2015.
- Helius, Sjamsuddin. 1996. *Metodologi Sejarah*. Jakarta: Depdikbud, Proyek Pendidikan Tenaga Akademik.
- Hook, Sidney. 2005. "What is Liberal Education?", dalam *Exploring Philosophy, An Introductory, Anthology*. New York: Oxford University Press.
- Houghton, Thomas. 2011. Positivism. [http://www.e-ir.info/2011/09/26/does-positivism-really-work-in-the-social-sciences/SEP 26 2011](http://www.e-ir.info/2011/09/26/does-positivism-really-work-in-the-social-sciences/SEP%202011).
- Hussain, Syed B. (edit.). 2004. *Encyclopedia of Capitalism*. New York: Fact On File, Inc.
- Hutchins, Robert M. 1959. "Preface" dalam *An Interduction to The Great Books and a Liberal Education*. Chicago: Encyclopædia Britannica, Inc.
- Indratno, A. Ferry. T. 2008. *Kurikulum yang Mencerdaskan; Visi 2030 dan Pendidikan Alternatif*. Jakarta: Penerbit Buku Kompas.
- James, William. 1942. *Pragmatism and Four Essays from the Meaning of Truth*. Cambridge: Meridian Books.
- Kendall, Gavin and Gary, Wickham. 2003. *Using Foucault's Methods*. London: Sage Publications.
- Khalid, Haroon. 2015. *An Introduction to Edward Said's Orientalism*. At <http://www.renaissance.com.pk/febbore2y6.htm/> Thursday, January 15.
- Kosso, Peter. 2009. "Philosophy and Historiography". in *A Companion to the Philosophy of History and Historiography*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Kretchmar, R. Scott. 2005. *Practical Philosophy of Sport an Physical Activity*. Penstate: Human Kinetics.
- Leahy, Louis. (1989). *Manusia, Sebuah Misteri: Sintesa Filosofis tentang Makhhluk Paradoksal*. Jakarta: Penerbit Gramedia
- Lie, Anita. 2004. *Pendidikan dalam Dinamika Globalisasi dalam Pendidikan Manusia Indonesia*. edit. oleh Tonny D. Widiastono. Jakarta: Kompas.
- Lubis, Akhyar Yusuf. (2009). *Epistemologi Fundasion.*, Bogor: Akademika.
- Ma'luf, Louis dan Tottel, Bernard. 1986. *Al-Munjid fi al-Lughah wa al-'alam*. Beirut-Libanon: Dar al-Masyriq.

- Mahmud, H. Yunus. 1962. Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia: Jakarta: PT. Mutiara Sumber Widya.
- Mangunhardjana, A. 2006. Isme-Isme dalam Etika dari A sampai Z. Yogyakarta: Kanisius.
- Mansurudin, Susilo. 2010. Mozaik Bahasa Indonesia. Malang: UIN Maliki Press.
- Mestoko, Sumarsono dkk. 1986. Pendidikan Islam di Indonesia dari Jaman ke Jaman. Jakarta: Balai Pustaka.
- Mills, Sara. 2005. Michel Foucault: Routledge Critical Thinkers. London-New York: Routledge.
- Mulkhan, Abdul Munir. 1993. Paradigma Intelektual Muslim; Pengantar Filsafat Pendidikan Islam dan Dakwah. Yogyakarta: SI prees.
- Mullen Matt, 2005. Pragmatism. <http://www.theultimatedistinction.com/2011/05/weakness-of-pragmatism.html>/Thursday, May 5, 2011/5:17 PM.
- Mulyanto, Dede. 2012. Genealogi Kapitalisme: Antropologi dan Ekonomi Politik Pranata Eksploitasi Kapitalisti. Yogyakarta: Resist Book.
- Munawwir, Ahmad Warson. 1984. Al-Munawwir, Kamus Arab-Indonesia, Yogyakarta: Unit Pengadaan Buku-Buku Ilmiah Keagamaan Pondok Pesantren “al-Munawwir” Krapyak.
- Mutohir, Toho Cholik. 2003. Olahraga, Kebijakan dan Politik: Sebuah Analisis. Jakarta: Proyek Pengembangan dan Keserasian Kebijakan Olahraga, Direktorat Jenderal Olahraga, dan Departemen Pendidikan.
- Nasution, Khoiruddin. 2004. Pengantar Studi Islam. Yogyakarta: Academia.
- Neufeldt, Victoria and Guralnik, David B. 1996. Webster’s New World Dictionary of American English. New York: Prentice Hall.
- Nooruddin, Ubai. 1998. Orientalism and Islamic philosophy. At <http://www.muslimphilosophy.com/ip/rep/H014/> Thursday, January 15, 2015.
- Notonagoro.1971. Pancasila: Secara Ilmiah Populer. Jakarta: Bumi Aksara.
- Nugroho, Riant. 2011. Gender dan Strategi Pengarus-Utamaannya di Indonesia. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Nurchland, Bernard 1992. Humanisme dan Kapitalisme: Kajian tentang Moralitas. terjemah oleh: Hartono Hadikusumo. Yogyakarta: Tiara Wacana.

- Nuryatno, bM Agus. 2013. Pendidikan dan Ideologi Kompetisi dalam <http://www.kompas.com/kompas-cetak/0702/13/opini/3302881.htm>
- Panitia Seminar. 1963. Seminar masuknya islam ke Indonesia. Medan: Pan Seminar
- Penney, Dawn and Evans, John,. 2002. "Talking Gender", in Gender and Physical Education: Contemporary Issues and Future Directions. Routledge: London-New York.
- Penney, Dawn and Evans, John. 2002. Politics, Policy, and Practice in Physical Education. London-New York: E & FN SPON. Perpres No 77 tahun 2007.
- Peursen, C.A. Van. 2011. Strategi Kekuasaan. Yogyakarta: Kanisius.
- Plato. 1958. Phaidon: Dialog Sokrates tentang Tubuh – Jiwa. Bandung: Sinar Baru.
- Rani, Abdul, dkk. 2006. Analisis Wacana: Sebuah Kajian Bahasa dalam Pemakaian. Malang: Bayumedia Publishing.
- Rasjidi, M. 1974. Empat Kuliah Agama Islam di Perguruan Tinggi. Bandung: Bulan Bintang.
- Rifai, Muhammad. 2011. Sejarah Pendidikan Nasional; dari Masa Klasik Hingga Modern. Yogyakarta: Arruz Media.
- Ritzer, George dan Goodman, Douglas J. 2003. Teori Sosiologi Modern. Jakarta: Kencana.
- Ritzer, George. 2003. Teori Sosial Postmodern. Yogyakarta: Kreasi Wacana.
- Rohman, Arif. 2013. Guru dalam Pusaran Kekuasaan: Potret Konspirasi dan Politisasi. Yogyakarta: Aswaja Pressindo.
- Rosen, F. Bruce. 1998. Sistem-Sistem Filsafat dan Pendidikan. Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma.
- Sadovnik, Alan R., 2014. Sociology of Education. At www.uk.sagepub.com/.../study/.../05434_socpersp.pdf
- Said, Edward. W. 1994. Orientalism. New York: Vintage Books.
- Samuel, Hanneman 2010. Genealogi Kekuasaan Ilmu Sosial Indonesia: dari Kolonialisme Belanda hingga Modernisme Amerika. Jakarta: Kepik Ungu
- Setijadi. 1976. Pendidikan di Indonesia 1900-1974. Jakarta: Balai Pustaka.
- Sheridan, Allan. 2005. The will to Truth. London and New York: Routledge.

- Slametmuljana.1964. Asal Bangsa dan Bahasa Nusantara. Djakarta: Balai Pustaka.
- Smart, Barry. 2004. Michel Foucault, Key Sociologist Series. London-New York: Routledge.
- Smith, William A. 2001. Conscientizacau: Tujuan Pendidikan Paulo Freire. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Soros, George. 2001. Krisis Kapitalisme Global: Masyarakat Terbuka dan Ancaman Terhadapnya. Yogyakarta: Qalam.
- Standar Kompetensi. 2003. Mata Pelajaran Pendidikan Jasmani, Sekolah Dasar dan Madrsah Ibtidaiyah. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Stanford, Michael. 1996. A Companion to Study of History. Oxford-Cambridge: Blackwell Publishing.
- Sugono, Dendy. 2008. Kamus Besar Bahasa Indonesia. Departemen Pendidikan Nasional & Gramedia: Jakarta.
- Sutedjo, Bradjanagara. 1956. Sedjarah Pendidikan Indonesia. Jogjakarta: Rajawali Press.
- Suyono, Seno Joko. 2002. Tubuh yang Rasis: Telaah Michel Foucault atas Dasar-Dasar
- Pembentukan Diri Kelas Menengah Eropa. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- TAP MPR RI Nomor IV/MPR/1973 Tentang GBHN.
- Tilaar, HAR. 2007. Badan Hukum Pendidikan Neo Liberalisme, dalam <http://jaringan-mi.blogspot.com/2007/02/har-tilaar-badan-hukum-pendidikan-neo.html>
- _____. 2009. Kekuasaan dan Pendidikan. Jakarta: Rineka Cipta.
- _____. 1998. Beberapa Agenda Reformasi Pendidikan Nasional, dalam Perspektif abad 21. Magelang: Penerbit Indonesia Tera.
- Tim. 2010 . Bahasa Indonesia. Yogyakarta: Pokja Akademik UIN Sunan Kalijaga:.
- Tim.1975. Kurikulum Sekolah Dasar 1975, Garis-Garis Besar Program Pengajaran (GBPP),
- Buku II E Bidang Studi Olahraga dan Kesehatan. Jakarta: Departemen Pendidikan dan
- Kebudayaan Republik Indonesia.
- Tim. 1986. Kurikulum Sekolah Dasar Kelas I s/d VI Garis-Garis Besar Program Pengajaran (GBPP),Olahraga Kesehatan, Departemen

- Pendidikan dan Kebudayaan. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah.
- Tim. 1993. Kurikulum Pendidikan Dasar, Garis-Garis Besar Program Pengajaran (GBPP), Mata Pelajaran Pendidikan Jasmani dan Kesehatan. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Tim. 2006. Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP-SD/MI) Mata Pelajaran Pendidikan jasmani, Olahraga, dan Kesehatan, Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar Tingkat SD/MI. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Umar, Nazaruddin.1998. "Perspektif Jender dalam Islam", dalam Jurnal Pemikiran Islam Paramadina, Volumi I Nomor I, Juli-Desember. Jakarta: Paramadina.
- Waller, Richard. 2014. The Sociology of Education. At eprints.uwe.ac.uk/13671/1/Final_edited_Soc_of_E_22F8362.docx
- Wolin, Richard. 2014. "Continental philosophy". <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/1308494/continental-philosophy/274656/Foucault#ref978074/http://www.michel-foucault.com/concepts/15> Januari 2015.
- Wright. Jan. (2006). Physical Education Research from Postmodern, Post Structural and Post Colonial Perspectives. in Kirk. David. Mc Donald. Doune. Sulivan. O. Marie. The Handbook of Physical Education. Sage Published ltd.
- Zuhairini. 1988. Sejarah pendidikan islam di Indonesia. Jakarta: Departemen Agama RI.
- Leahy. Louis. (1989). Manusia, Sebuah Misteri: Sintesa Filosofis tentang Mahluk Paradoksal. Jakarta: Penerbit Gramedia

BIODATA PENULIS



Muhammad Hamid Anwar, dilahirkan di Bantul pada tanggal 2 Januari 1978. Semenjak kecil ia sudah menyenangi berbagai aktivitas olahraga. Sebagai seorang anak yang dibesarkan di pedesaan—menjadikannya aktif secara fisik dengan berbagai bentuk permainan. Kota Bantul yang pada era 80an sangat identik dengan olahraga Bolavoli, menjadikannya turut serta untuk menjadi pemain bolavoli. Demi kesenangannya berolahraga, maka selepas SMA, ia meneruskan kuliah dengan mengambil jurusan Pendidikan Jasmani Kesehatan dan Rekreasi Di Fakultas Pendidikan Olahraga (PJKR) dan Kesehatan (FPOK) pada tahun 1996.

Selama proses perkuliahan, agak sedikit terjadi perubahan ketertarikan dari diri sang penulis. Pada awalnya, semenjak SMA penulis tertarik dan mengambil penjurusan Eksakta (A1). Namun, setelah memasuki bangku perkuliahan—perkenalannya dengan berbagai wacana filsafat dan sosiologis sangat mempengaruhi pola pikirnya. Mungkin perhelatan politik tahun 1997-1998 yang sering disebut sebagai periode awal reformasi merupakan faktor yang tidak dapat dihindarkan.

Mengikuti ketertarikannya dalam dunia filsafat dan sosiologi, maka penulis—pun mengambil jurusan program master ilmu fisafat di Universitas Gadjahmada pada tahun 2006 setelah diterima sebagai dosen di FIK UNY. Tanpa harus menunggu jeda, setelah lulus program magister, langsung melanjutkan program Doktorat di jurusan yang sama sampai pada akhirnya mendapatkan gelar Doktor dalam Ilmu Filsafat tahun 2015. Sampai saat ini, penulis konsen dengan mengemban tugas dan mengembangkan keilmuan Filsafat dan Sosiologi Olahraga di Fakultas Ilmu Keolahragaan Universitas Negeri Yogyakarta.

