

Tafsir atas buku “*Democracy and Education*” karya John Dewey oleh pendukung demokrasi liberal dan neoliberal

Suyato Suyato^{1*}, Iqbal Arpanudin²

Fakultas Ilmu Sosial, Universitas Negeri Yogyakarta

Jalan Colombo No. 1, Karangmalang, Yogyakarta 55281, Indonesia

e-mail: suyato@uny.ac.id

Abstrak

Buku John Dewey, *Democracy, and Education*, yang diterbitkan pada tahun 1916, dianggap sebagai batu loncatan pendidikan demokrasi. Artikel ini bertujuan untuk menelusuri dan mengidentifikasi varian-varian interpretasi di kalangan Deweyan. Artikel ini merupakan tinjauan pustaka. Setidaknya ada delapan persepsi terkait dengan tulisan Dewey tentang pendidikan demokrasi. Ada elitis, liberal, neoliberal, deliberatif, multikulturalis, partisipatif, kritis, dan agonistik. Masing-masing memiliki konsepsi, implikasi, saran, kritik, dan debat yang berbeda terkait dengan tulisan Dewey. Namun dalam artikel ini, hanya menguraikan dua di antaranya, yakni liberalis dan neoliberalis. Pengajaran Demokrasi memiliki manfaat multitafsir tersebut. Disarankan agar guru memilih dan memodifikasi berbagai saran yang ditawarkan oleh sarjana pendidikan demokrasi mengikuti keadaan atau faktor kontekstual dalam mengajarkan demokrasi.

Kata kunci: Demokrasi, pendidikan, Deweyan, pendidikan demokrasi

Abstract

John Dewey's book, Democracy, and Education, published in 1916, was considered a millstone of democratic education. This article was aimed at tracing and identifying variants of interpretations among Deweyan. This article is a literature review. At least eight perceptions relate to Dewey's writing on Democratic education. There are elitist, liberal, neoliberal, deliberative, multiculturalist, participative, critical, and agonistic. Each has a different conception, implication, suggestion, criticism, and debate relating to Dewey's writing. In this article, however, just elaborates on two of them, namely liberalist and neoliberalist. Teaching Democracy has the benefit of that multi-interpretations. It is suggested that the teacher select and modify various suggestions offered by scholars of democratic education following circumstances or contextual factors in teaching democracy.

Keywords: *Democratic, education, Deweyan, teaching democracy*

Received: 7 Desember 2021; Revised: 1 Februari 2021; Accepted: 20 Maret 2022



This is an open-access article under the [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.



PENDAHULUAN

Kira-kira 106 tahun yang lalu, tepatnya tahun 1916 John Dewey menulis buku berjudul *Democracy and Education*. Dikenal sebagai perintis aliran progresif dalam dunia pendidikan, Dewey dianggap memberikan landasan dalam pengembangan baik dalam hal pemikiran maupun praktik pendidikan demokrasi. Tulisan singkat ini akan menyajikan hasil kajian Pustaka berkaitan dengan gagasan Dewey yang dianggap sebagai kulminasi gagasan dia tentang pendidikan demokrasi. Untuk mencapai tujuan tersebut, setelah bagian pendahuluan, secara berturut-turut akan dikemukakan synopsis dari buku tersebut, diikuti dengan beragam aliran yang ada dalam memahami dan mengelaborasi gagasan Dewey tersebut. Setiap varian gagasan akan dikemukakan prinsip-prinsip dasar, implikasi kependidikan dan perdebatan dan kritik atas varian tersebut. Tulisan ini diakhiri dengan simpulan dan saran.

METODE

Penelitian ini mendasarkan diri pada paradigma interpretatif, bahwa realitas sosial, termasuk demokrasi dan pendidikan, dikonstruksi melalui “wacana” yang dipahami menurut teori wacana yang dikemukakan Laclau & Mouffe (2001). Wacana adalah sebuah sistem makna dan nilai yang mencakup pertukaran bahasa dan tindakan di mana pertukaran itu menyatu (Laclau, 2007). Definisi ini tidak menolak eksistensi materialistis yang bersifat extra discursive, tetapi mengakui bahwa jika realitas material “eksis secara bebas dari sembarang sistem relasi-relasi sosial” manusia memberi makna suatu realitas sosial melalui sebuah konfigurasi diskursif tertentu (Laclau, 1990). Dengan demikian, asumsinya bahwa meskipun gagasan, teori dan penelitian tentang pendidikan demokratis mungkin dilakukan atau dikonstruksi atas dasar data material non diskursif, makna atas data tersebut tetap dibangun dalam kaitannya dengan asumsi-asumsi ontologis, epistemologi dan aksiologi tertentu.

Jenis penelitian ini adalah penelitian atau studi kepustakaan, dengan membatasi pada analisis isi terhadap artikel yang terbit dalam jurnal bereputasi internasional. Analisis isi yang digunakan dalam penelitian ini dibatasi oleh wacana atau tematik yang dikaitkan dengan model-model demokrasi beserta implikasinya bagi pendidikan demokrasi yang ditawarkan sebagai pendidikan demokrasi ideal oleh masing-masing model demokrasi. Artikel yang dianalisis merupakan artikel yang telah lolos melalui serangkaian tahap seleksi. Artikel terpilih dianalisis isinya dengan mengikuti prinsip-prinsip teori wacana dengan panduan pertanyaan penelitian yang telah ditetapkan oleh peneliti dalam rumusan masalah. Naskah yang dianalisis dalam penelitian ini adalah naskah yang dimuat di dalam jurnal internasional bereputasi (peer-reviewed journals) yang terbit pada rentang waktu 2016-2021. Proses seleksi naskah dan teknik analisis dikemukakan di bagian selanjutnya.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Sinopsis

Sinopsis interpretatif dari buku *Democracy and Education* karya Dewey yang diterbitkan pada tahun 1916 bisa dikemukakan sebagai berikut. Bab 1 sampai dengan Bab 5 membahas bagaimana pendidikan bersifat mendasar bagi sifat dan keberlangsungan komunitas manusia tanpa memandang ukuran dan lingkup aktivitasnya. Menurut Dewey, pendidikan menentukan bagi pembaharuan masyarakat dan budaya manusia. Gagasan akan pembaharuan menjadi tema awal yang diambil Dewey. Pada bab-bab awal ini, Dewey memperkenalkan konsep-konsep yang akan digunakan dalam mengkaji pada bab-bab berikutnya, diantaranya komunikasi, lingkungan, arah, kontrol, dan pertumbuhan.

Bab 6 dan 7 membahas gagasan tentang pendidikan sebagai rekonstruksi pengalaman manusia yang bersifat terus-menerus dan ekspansif dan gagasan demokrasi sebagai sebuah cara hidup (a way of life). Pada bab ini Dewey menetapkan hubungan yang bersifat symbiosis dan ekologis antara demokrasi dan pendidikan. Dibimbing dengan gagasan ini, bab 8 sampai dengan 14 memuat kajian yang indah, imajinatif dan mendalam tentang faktor-faktor yang menempati bagian inti dari kegiatan belajar dan mengajar, seperti tujuan, motivasi, minat, disiplin diri, interaksi sosial, berpikir, metode, mata pelajaran, dan sebagainya.

Setelah menyajikan gagasan inti dari praktik kependidikan, Dewey membahas di dalam bab 15 sampai dengan 23 beragam asumsi kontemporer dan historis tentang pendidikan dan pengalaman manusia yang menurutnya menghambat apa yang disebutnya dalam kata pengantarnya "realisasi yang memadai dari cita-cita demokrasi". Bab-bab ini dibaca seperti kritik filosofis terhadap seluruh sejarah pemikiran dan tindakan barat. Dia berusaha untuk menjelaskan asal-usul dan konsekuensi yang merusak dari pemikiran dualistik yang memisahkan pikiran dari tubuh, intelektual dari kerja fisik, pikiran dari tindakan, individu dari masyarakat, humanisme dari naturalisme, dan banyak lagi. Dia mengkaji tempat mata pelajaran tertentu dalam pendidikan, termasuk geografi, sejarah, sains, seni, dan humaniora. Dia menyoroti nilai-nilai kemanusiaan baik yang diwujudkan dan diungkapkan melalui mata pelajaran ini. Pada saat yang sama, ia berpendapat untuk kesatuan organik nilai-nilai. Dia mengkritik skema pendidikan yang didasarkan pada asumsi bahwa hanya mata pelajaran seperti sastra yang memiliki nilai estetika, dan bahwa hanya mata pelajaran kejuruan seperti mekanik mobil yang memiliki nilai praktis. Dewey menunjukkan bahwa setiap mata pelajaran yang diajarkan dengan baik menghasilkan nilai dan makna estetis, intelektual, moral, dan praktis. ia menghubungkan bagian penyelidikan ini dengan aktivitas orang-orang setelah mereka menyelesaikan sekolah. Dia meneliti hubungan antara bermain dan bekerja, pekerjaan dan pertumbuhan manusia, tenaga kerja dan waktu luang, apresiasi dan produksi, dan banyak lagi. Dia terus mengakar kritik filosofisnya dalam pengamatan budaya, ekonomi, politik, dan sosiologis dari situasi saat ini. Sepanjang jalan, pembahasannya, ia berhenti sejenak untuk mempertimbangkan dan mengkritik ide-ide dari Plato, Rousseau, G.W.F. Hegel, Immanuel Kant, dan para pemikir berpengaruh lainnya.

Bagian keempat dari buku ini, meliputi bab 24-26, Dewey membahas filsafat, pengetahuan, dan moral. Berbeda dengan perlakuan teoretis yang sering didekontekstualisasikan tentang topik-topik ini dalam sejarah gagasan, Dewey tetap berpijak pada pandangannya tentang dunia kontemporer. Fakta itu tidak berarti bahwa pembahasannya tidak memiliki kompleksitas atau kecanggihan filosofis. Justru sebaliknya. Tapi mungkin bisa membantu menjelaskan mengapa para filsuf profesional cenderung mengabaikan buku itu. Singkatnya, itu tidak menggunakan istilah mereka. Sebaliknya, Dewey mengacu pada asumsi, pemisahan dan aspirasi masyarakat tertentu mengenai segala sesuatu mulai dari tujuan sekolah hingga apa artinya menjalani kehidupan yang layak secara moral. Dia mengkritik konsepsi filsafat, pengetahuan, dan moral sebelumnya dan saat ini, dan, melalui lensa kriteria pertumbuhan demokratiknya, menawarkan interpretasinya sendiri yang dipertimbangkan untuk masing-masing.

Ragam Tafsir Pendidikan Demokrasi Perspektif Deweyan

Pemahaman Dewey tentang demokrasi sebagai a way of life (Dewey, 1916) dan demokrasi sebagai pendidikan (Shook, 2014), merupakan konseptual utama, disamping konsep-konsep lain dalam memahami keterkaitan antara demokrasi dan pendidikan. Dengan demikian, pengintegrasian demokrasi dan pendidikan oleh Dewey dan Deweyan, secara langsung maupun tidak langsung mencakup tidak hanya prinsip-prinsip sosial dan politik, namun juga komitmen yang mencakup psikologi, epistemologi, ontologi, aksiologi, etik, dan teori hukum. Dengan memahami secara utuh teori kependidikan Dewey, termasuk bagaimana ia mempertahankannya, dan bagaimana kita mempraktikkan, maka wajar kalau kita perlu memahami keseluruhan filsafatnya. Ia menyatakan "*philosophy is theory of education as a deliberately conducted enterprise*" (Dewey, 1916, p. 342).

Tafsir Menurut Penganut Pendidikan Demokrasi Liberal

Demokrasi liberal sering dianggap sebagai versi demokrasi yang dominan (Carr, 2008). Demokrasi liberal berfungsi sebagai kontrak sosial diam-diam antara individu dan negara di mana perwakilan (representativeness) dan pluralitas (pluralities) adalah fitur utama dari demokrasi liberal (Buck & Geissel, 2009; Schoeman, 2006).

Kaum liberal memperdebatkan pembagian masyarakat menjadi mereka yang memerintah dan mereka yang diperintah (Feu et al., 2017); berbeda dengan pandangan elitis, mereka membela kesetaraan warga negara sebagai titik awal dan menegaskan keunggulan individu atas sosial (Walzer, 2012). Kaum liberal mengutamakan kebebasan atas nilai demokrasi lainnya (Buck & Geissel, 2009; Walzer, 2012).

Pertanyaan tentang kebebasan, bagaimanapun, kontroversial bahkan dalam kerangka ini. Pendidik demokratis sering menggunakan pembedaan Isaiiah Berlin antara kebebasan negatif dan positif (Alexander, 2007; Carleheden, 2006; Covaleskie, 2006). Kebebasan negatif didefinisikan dalam kaitannya dengan karya Thomas Hobbes sebagai tidak adanya hambatan eksternal (Carleheden, 2006; Corngold, 2010; Fraser-Burgess, 2012). Dari perspektif ini, demokrasi sangat berharga karena efektif dalam menjamin kebebasan individu. Tetapi gagasan tentang kebebasan positif yang telah menarik perhatian sebagian besar pendidik demokrasi liberal. Bagi mereka, seperti bagi Immanuel Kant, kebebasan adalah kebebasan untuk diatur oleh rasionalitasnya sendiri (Fraser-Burgess, 2012; Hanson & Howe, 2011).

Rasionalitas dan aspirasi untuk kebebasan dipahami sebagai bagian dari "makeup" alami manusia (Alexander, 2007; Biesta, 2007). Jadi, "melalui kepatuhan yang ketat dan teguh pada perintah akal sehat" (Corngold, 2010, p. 73). Semua manusia diharapkan memiliki kapasitas untuk mengakses kebenaran sosial. Kebenaran ini dipahami sebagai perhatian terhadap "hukum moral" universal (Corngold, 2010; Sünker, 2006). Liberal berasumsi bahwa warga negara yang rasional akan menggunakan kebebasannya untuk bertindak demi kebaikan bersama (Buck & Geissel, 2009; Covaleskie, 2006; Evans, 2010). Dari sudut pandang ini, demokrasi memiliki nilai moral: ia berfungsi sebagai ekspresi politik dari nilai liberal pemenuhan diri dan mendorong kesetaraan (politik) dengan memberikan hak yang sama untuk berpartisipasi dalam kehidupan politik dan sosial.

Implikasi dalam Dunia Pendidikan

Pendukung pendidikan demokrasi liberal antara lain Duarte (2015), Msila (2013) dan Sanli & Altun (2015). Bagi mereka, pendidikan sangat penting untuk alasan politik, epistemologi, dan moral. Kesetaraan politik hanya dapat dijamin dalam masyarakat warga negara yang berpengetahuan dan rasional, sehingga demokrasi menuntut universalitas pendidikan untuk menjamin kesempatan yang sama untuk realisasi diri (Belcastro, 2015; Msila, 2013). Kebijakan sekolah untuk publik di seluruh dunia, yang saat ini diakui dalam Deklarasi Hak Asasi Manusia dan dalam Program Pendidikan Untuk Semua dari UNESCO (Okoth & Anyango, 2014), memiliki akar atau setidaknya sebagian berakar pada konsepsi ini (Duarte, 2015).

Pendidik liberal juga mengadvokasi pendidikan kewarganegaraan demokratis berdasarkan pengetahuan dan akal atau rasio (Biesta, 2007; Gibson & Grant, 2012). Dalam hal pengetahuan, pendidik liberal di seluruh dunia merekomendasikan bahwa siswa harus memperoleh pengetahuan tentang institusi dan prosedur demokrasi. Secara khusus, mereka menekankan pengetahuan tentang sistem dan pemerintahan, politik dan yuridis baik lokal maupun nasional (Biseth, 2009; Burgh & Yorshansky, 2011; Sabia, 2012; Walzer, 2012), tentang nilai-nilai demokrasi (Sabia, 2012), dan hak-hak individu dan tugas (Gibson & Grant, 2012; Waghid, 2009). Pendidik liberal juga merekomendasikan agar siswa mempelajari sejarah institusi dan praktik demokrasi (Burgh & Yorshansky, 2011; Gibson & Grant, 2012; Walzer, 2012), dan memeriksa potensi kekuatan dan kelemahan sistem demokrasi jika dibandingkan dengan bentuk pemerintahan lainnya (Biseth, 2009). Kaum liberal kosmopolitan menganjurkan perlunya pendidikan demokrasi kosmopolitan yang mengkaji dasar etika hak asasi manusia (Aguilar & Zavaleta, 2012; Ho et al., 2011). Sejarah dan studi sosial diidentifikasi sebagai mata pelajaran yang sangat membantu untuk ujian ini (Duarte, 2015; Gibson & Grant, 2012; Şanlı & Altun, 2015).

Warga negara yang rasional, dalam kerangka demokrasi liberal ini, juga membutuhkan kemampuan berpikir kritis (Abowitz & Harnish, 2006; Duarte, 2015). Karena penyakit sosial dianggap muncul dari kehidupan irasional (Sibbett, 2016), isi program pendidikan demokrasi, menurut Sanli & Altun (2015) harus didasarkan pada kebenaran ilmiah dan harus mencerminkan pengetahuan ilmiah dengan benar. Pendidik liberal merekomendasikan bahwa guru harus fokus pada upaya membantu siswa mengembangkan kemampuan untuk menimbang atau mempertimbangkan bukti, mengevaluasi pandangan dan kemungkinan kebenaran, mendeteksi kontradiksi, membentuk dan mengartikulasikan pendapat, dan menanggapi mereka yang tidak setuju (Abowitz & Harnish, 2006). Mendidik kemampuan berpikir kritis ini menjadi tujuan pendidikan di semua bidang kurikuler termasuk pendidikan kewarganegaraan (Aguilar & Zavaleta, 2012).

Perdebatan dan Kritik

Dua cara yang berbeda memersepsikan pendidikan demokrasi liberal. Beberapa penulis secara kritis mengidentifikasi potensi defisit sistem mereka sekarang atau masa lalu bila dibandingkan dengan prinsip-prinsip demokrasi liberal. Ini terjadi, misalnya, penulis yang menulis dari Afrika Selatan (Msila, 2013), atau Spanyol (Aubert et al., 2016). Dari perspektif ini, demokrasi liberal dianggap sebagai pendidikan yang aspiratif dan demokratis sebagai kendaraan menuju hasil yang mungkin. Sementara itu, penulis lain dari demokrasi liberal terkonsolidasi seperti Amerika Serikat atau Inggris, sering membahas defisit sistem demokrasi liberal dan pendidikan demokrasi liberal. Dalam hal ini, sebagian besar versi pendidikan demokrasi dapat dianggap sebagai reaksi terhadap pendidikan demokrasi liberal. Dari perspektif deliberatif, misalnya, Lim (2011) membahas bagaimana konsepsi Kantian tentang otonomi rasional (individu) melemahkan peran potensial yang dapat dimainkan oleh komunikasi dan ruang publik dalam pendidikan demokrasi. Dari perspektif partisipatif, Biesta & Lawy (2006) mengkritik kurangnya partisipasi dalam program pendidikan demokrasi liberal.

Tafsir Menurut Penganut Pendidikan Demokrasi Neoliberal

Neoliberalisme dihubungkan dengan teori demokrasi agregat. Ahli teori agregat mendefinisikan demokrasi sebagai agregasi preferensi individu (Biesta, 2011; Feu et al., 2017), diatur melalui prosedur yang mirip dengan pasar (Meens & Howe, 2015). Persaingan adalah fitur utama dari demokrasi neoliberal (Abowitz & Harnish, 2006; Meens & Howe, 2015). Warga negara dipahami sebagai konsumen rasional yang melalui pemungutan suara bersaing agar pandangan dan kepentingan pribadi mereka menang. Kandidat politik diharapkan dapat bersaing untuk mendapatkan suara rakyat dan demokrasi itu sendiri menjadi politik yang setara dengan pasar ekonomi.

Ada empat perbedaan utama antara asumsi yang mendasari bingkai wacana liberal dan neoliberal. Pertama, berbeda dengan kaum liberal, kaum neoliberal mengistimewakan pendekatan negatif terhadap kebebasan. Kebebasan dipahami sebagai tidak adanya paksaan eksternal (Carleheden, 2006; Corngold, 2010). Kedua, demokrasi tercerabut dari aspirasi moral apapun. Ini berfungsi sebagai sistem politik yang secara efektif menjamin kebebasan individu dan mencegah kekerasan sosial dan penipuan (Pennington, 2014). Ketiga, di mana jika kaum liberal bertujuan untuk menyeimbangkan hak dan tanggung jawab sosial antara individu dan negara, kaum neoliberal mengayunkan keseimbangan ke arah yang pertama (Pennington, 2014). Kebenaran objektif mungkin ada, tetapi individu tidak mungkin memiliki akses ke sana. Di bawah situasi ketidaktahuan permanen ini, toleransi terhadap perspektif individu dan perlindungan ruang privat diperlukan terhadap klaim universal yang tidak dapat dikendalikan yang menyerang kebebasan individu. Keempat, pasar dipahami melampaui lingkup ekonomi dan beroperasi sebagai forum di mana pandangan individu bersaing (Ichilov, 2011). Pasar melakukan tiga fungsi sosial utama: mereka menciptakan ruang di mana produsen dan konsumen menawar semua jenis sumber daya, mereka "melakukan fungsi pembelajaran publik, menentukan barang mana yang sebenarnya dihargai" (Pennington, 2014), dan mereka meningkatkan keragaman dan kualitas peluang. Oleh karena itu, pasar dipahami sebagai penyelenggara ruang sosial yang lebih baik. Harapannya adalah, jika semua individu mengejar kepentingan pribadi mereka, jumlah total "pilihan rasional" akan menghasilkan organisasi sosial dan ekonomi yang lebih baik (Sung, 2012).

Implikasi dalam Pendidikan

Neoliberal merekomendasikan penggantian pendidikan publik dengan praktik pasar bebas (Ichilov, 2011). Mengikuti Mill, kebebasan individu untuk membentuk ide-ide mereka pasti akan dikondisikan di sekolah-sekolah negeri (Covaleskie, 2006) dan dengan demikian, neoliberal menolak segala bentuk kurikulum untuk pendidikan kewarganegaraan yang demokratis (Evans, 2010; Pennington, 2014). Namun, mereka mendukung kebijakan pendidikan dalam garis demokrasi agregat. Wacana neoliberal mengartikulasi dua prinsip utama. Pertama, diskusi tentang pilihan sekolah dan siswa sebagai konsumen tertanam dalam kerangka kerja ini dan dapat ditemukan di seluruh dunia. Sejauh tidak ada praktik pendidikan yang dapat terbukti diinginkan secara universal, siswa atau orang tua mereka harus memiliki

kebebasan individu untuk memutuskan (Pennington, 2014). Secara bersamaan, diharapkan bahwa pilihan akan menghasilkan peluang pendidikan yang lebih beragam dan berkualitas lebih tinggi (Pennington, 2014) dan bahwa jumlah total pilihan rasional akan disamakan dengan strukturisasi sistem pendidikan yang efektif seperti yang diharapkan oleh skenario pasar" (Sung, 2012).

Kedua, standar, penilaian, dan akuntabilitas ditekankan (Menashy, 2007). Neoliberal merekomendasikan bahwa lembaga pendidikan harus bertanggung jawab kepada publik. Menetapkan standar umum, seperti Common Core State Standards di Amerika Serikat, mencerminkan komitmen terhadap gagasan pendidikan berkualitas untuk semua, karena mendorong transparansi praktik dan prosedur yang lebih efisien (M. Levinson, 2011).

Perdebatan dan Kritik

Jika liberalisme awalnya membingkai pendidikan formal dalam masyarakat demokratis, neoliberalisme tampaknya menjadi wacana dominan dalam kebijakan pendidikan saat ini hampir di seluruh dunia. Seperti halnya pendidik kewarganegaraan (Abowitz & Harnish, 2006), pendidik demokrasi jarang secara eksplisit mengidentifikasi diri mereka dengan prinsip-prinsip neoliberal. Sebaliknya, praktik pendidikan neoliberal sering disajikan sebagai antagonistik terhadap pendidikan demokrasi bahkan oleh para pendukung neoliberalisme itu sendiri (Pennington, 2014). Memang, para pendidik demokrasi sering menulis tentang bagaimana neoliberalisme merepresentasikan serangan terhadap kesetaraan sebagai nilai demokrasi (Menashy, 2007).

Penelitian yang dilakukan di Australia, Amerika Serikat, dan Inggris menunjukkan bahwa praktik "pilihan" mengistimewakan pihak tengah dan kelas atas tengah (Meens & Howe, 2015; Perry, 2009). Beberapa orang tua mungkin berjuang dengan informasi, sumber daya, dan waktu untuk melakukan apa yang disebut pilihan rasional yang diperlukan untuk mengidentifikasi sekolah "status lebih tinggi" (Perry, 2009; Sung, 2012). Mereka juga mungkin takut akan kelemahan dalam kapasitas anak-anak mereka untuk menyesuaikan diri dengan tuntutan sekolah-sekolah ini (Sung, 2012), atau mereka mungkin tidak menemukan pilihan yang lebih baik yang tersedia (Meens & Howe, 2015). Secara bersamaan, sekolah yang dihuni oleh anak-anak berpenghasilan rendah lebih sering tampak rentan (O'Donnell, 2018), atau dianggap perlu perbaikan dalam audit akuntabilitas (Meens & Howe, 2015). Standar dan prosedur penilaian yang dilakukan di dalamnya sendiri berkontribusi pada ketidaksetaraan dengan "mengurutkan" siswa ke dalam kelompok yang berbeda (M. Levinson, 2011). Kohesi sosial juga dirusak oleh wacana neoliberal tentang demokrasi dan pendidikan. Bentuk demokrasi agregat membatasi ruang untuk musyawarah publik untuk kepentingan bersama (Biesta, 2011; Hanson & Howe, 2011; Meens & Howe, 2015), sementara praktik pilihan merusak kohesi sosial dan rasa pendidikan sebagai barang publik (Perry, 2009).

Neoliberalisme, menurut para pendidik demokrasi, juga melemahkan kemungkinan kebijakan dan praktik pendidikan demokratis. Di sejumlah negara barat, sejumlah kebijakan pilihan sekolah telah mengambil proses pengambilan keputusan dari tangan dewan sekolah yang semakin mengonsentrasikan kekuasaan di tangan kepentingan bisnis atau lembaga lain yang tidak dipilih (Bindewald et al., 2016; Perry, 2009). Secara bersamaan, proses akuntabilitas telah berkembang menjadi model otoriter dan teknokratik di mana profesionalisme guru dipertanyakan oleh birokrat ahli (M. Levinson, 2011; Sabia, 2012).

Praktik pendidikan neoliberalis juga telah membatasi keragaman peluang yang direkomendasikan oleh neoliberalis yang sama (Pennington, 2014). Individualitas dan kompetisi dipupuk melalui pilihan (Sung, 2012), dan praktik akuntabilitas (Gibson & Grant, 2012; Sabia, 2012), yang menciptakan wacana hegemonik membatasi pilihan individu dan komunitas di luar wacana tersebut. Kurangnya keragaman juga memengaruhi kurikulum dan pembelajaran (Bickmore & Parker, 2014; Menashy, 2007). Prosedur akuntabilitas telah membatasi keragaman penyediaan (M. Levinson, 2011). Dengan fokus pada apa yang dapat diukur (measurable), hasil yang tidak dapat diukur (unmeasurable) dipinggirkan dari kurikulum (Apple, 2011; Menashy, 2007).

Dengan sedikit pengecualian, pengajaran di seluruh dunia telah menjadi berbasis tes, dengan siswa harus mencari jawaban "benar" tunggal (B. Levinson & Brantmeier, 2006; Menashy, 2007). Dalam konteks ini, peluang untuk perbedaan pendapat kritis yang bagi sebagian orang dianggap penting bagi praktik

demokrasi diminimalkan (Bickmore & Parker, 2014) dan kepatuhan terhadap sistem dominan diprioritaskan (B. A. U. Levinson & Brantmeier, 2006; Tannock, 2017).

SIMPULAN

Dari hasil kajian pustaka yang dilakukan penulis dapat disimpulkan sebagai berikut. Pertama, terdapat 8 (delapan) varian tafsir atas pemikiran John Dewey yang dituangkan di dalam bukunya yang berjudul *Democracy and Education*. Ke delapan varian tersebut meliputi (a) tafsir menurut kaum pendukung demokrasi elitis; (b) tafsir menurut kaum demokrasi liberal; (c) tafsir menurut pendukung demokrasi neoliberal (d) tafsir menurut pendukung teori demokrasi deliberatif (f) tafsir menurut para pendukung demokrasi partisipatif; (g) tafsir menurut pendukung demokrasi kritis; dan (h) tafsir menurut kaum pendukung demokrasi agonistik.

Dua varian tafsir atas karya John Dewey yang dielaborasi lebih lanjut dalam tulisan ini adalah tafsir dari para pendukung demokrasi liberal dan neoliberal. Kedua ragam tafsir ini memiliki prinsip-prinsip utama, implikasi kependidikan, dan perdebatan dan kritik yang berbeda. Kedua varian tersebut memang berbeda dengan ideologi Pancasila yang menjadi landasan ideologis kurikulum Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan (PPKn), namun sebagai pendidik seyogyanya menyikapi perbedaan pemahaman atas karya Dewey tersebut sebagai perspektif yang memperkaya kajian tentang pendidikan demokrasi. Penyesuaian terhadap factor kontekstual menjadi kunci untuk mengembangkan kurikulum yang relevan dilihat dari dimensi ruang dan waktu. Di era di mana pembelajaran terdiferensiasi menjadi wacana yang sedang mengemuka, beragam tafsir tadi juga bisa dimaknai sebagai tawaran dari para ahli untuk dijadikan bahan pertimbangan dalam rekayasa kurikulum.

DAFTAR PUSTAKA

- Abowitz, K. K., & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653–690. <https://doi.org/10.3102/00346543076004653>
- Aguilar, M. S., & Zavaleta, J. G. M. (2012). On the links between mathematics education and democracy: A literature review. *Pythagoras*, 33(2), 15. <https://doi.org/10.4102/PYTHAGORAS.V33I2.164>
- Alexander, H. (2007). What is common about common schooling? Rational autonomy and moral agency in liberal democratic education. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 609–624. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9752.2007.00592.X>
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543850>
- Aubert, A., Villarejo, B., CabrÉ, J., & Santos, T. (2016). La Verneda-Sant Martí adult school: a reference for neighborhood popular education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 118(4), 1–32. <https://doi.org/10.1177/016146811611800402>
- Belcastro, A. T. (2015). Rebalancing quality education in a democratic society. *Creative Education*, 6(4), 428–439. <https://doi.org/10.4236/CE.2015.64043>
- Bickmore, K., & Parker, C. (2014). Constructive conflict talk in classrooms: Divergent approaches to addressing divergent perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 42(3), 291–335. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.901199>
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740–769.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: mouffe, ranciÈre, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141–153. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>

- Bindewald, B., Tannebaum, R., & Womac, P. (2016). The common core and democratic education: examining potential costs and benefits to public and private autonomy. *Democracy and Education*, 24(2), 1–10.
- Biseth, H. (2009). Democracy and education in a multicultural Scandinavia: what mandate is designated to educators? *Intercultural Education*, 20(3), 243–254. <https://doi.org/10.1080/14675980903138590>
- Buck, A., & Geissel, B. (2009). The education ideal of the democratic citizen in Germany. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 225–243. <https://doi.org/10.1177/1746197909340870>
- Burgh, G., & Yorshansky, M. (2011). Communities of inquiry: politics, power and group dynamics. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 436–452. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00389.x>
- Carleheden, M. (2006). Towards democratic foundations: a Habermasian perspective on the politics of education. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 521–543. <https://doi.org/10.1080/00220270600628229>
- Carr, P. (2008). Educating for democracy: With or without social justice. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 117–136.
- Corngold, J. (2010). Misplaced priorities: Gutmann’s democratic theory, children’s autonomy, and sex education policy. *Studies in Philosophy and Education*, 30(1), 67–84. <https://doi.org/10.1007/S11217-010-9212-9>
- Covaleskie, J. F. (2006). Virtue, liberty, and discipline: Fostering the democratic character. *Philosophical Studies in Education*, 37, 55–64.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Simon and Schuster.
- Duarte, M. (2015). Educating citizens for humanism: Nussbaum and the education crisis. *Studies in Philosophy and Education*, 35(5), 463–476. <https://doi.org/10.1007/S11217-015-9489-9>
- Evans, M. (2010). Education and the ethics of democratic character. *Synthesis Philosophica*, 25(1), 77–91.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L., & Simó-Gil, N. (2017). Democracy and education: A theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36(6), 647–661. <https://doi.org/10.1007/S11217-017-9570-7>
- Fraser-Burgess, S. (2012). Group identity, deliberative democracy and diversity in educational. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 480–499. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00717.x>
- Gibson, M. L., & Grant, C. A. (2012). Toward a ‘paideia of the soul’: education to enrich America’s multicultural democracy. *Intercultural Education*, 23(4), 313–324. <https://doi.org/10.1080/14675986.2012.716723>
- Hanson, J. S., & Howe, K. R. (2011). The superiority of deliberative democratic theory. *Democracy and Education*, 19(2), 1–9.
- Ho, L. C., Sim, J. B. Y., & Alviar-Martin, T. (2011). Interrogating differentiated citizenship education: Students’ perceptions of democracy, rights and governance in two Singapore schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(3), 265–276. <https://doi.org/10.1177/1746197911417417>
- Ichilov, O. (2011). Privatization and commercialization of public education: Consequences for citizenship and citizenship education. *The Urban Review*, 44(2), 281–301. <https://doi.org/10.1007/S11256-011-0191-0>
- Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. Verso.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy (Second Edi)*. Verso.
- Laclau, Ernesto. (2007). *On populist reason*. Verso.
- Levinson, B. A. U., & Brantmeier, E. J. (2006). Secondary schools and communities of practice for democratic civic education: Challenges of authority and authenticity. *Theory & Research in Social Education*, 34(3), 324–346. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473311>
- Levinson, M. (2011). Democracy, accountability, and education. *Theory and Research in Education*, 9(2), 125–144. <https://doi.org/10.1177/1477878511409622>

- Lim, L. (2011). Beyond logic and argument analysis: Critical thinking, everyday problems and democratic deliberation in Cambridge International Examinations' Thinking Skills curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 783–807. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.590231>
- Meens, D. E., & Howe, K. R. (2015). NCLB and Its wake: Bad news for democracy. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 117(6), 1–44. <https://doi.org/10.1177/016146811511700603>
- Menashy, F. (2007). The end of efficiency: Implications for democratic education. *Journal of Educational Thought / Revue de La Pensée Educative*, 41(2), 165–178. <https://doi.org/10.11575/JET.V41I2.52515>
- Msila, V. (2013). Democratic education through the eyes of the poor: Apraising the post-apartheid experience. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 191–199. <https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010308>
- O'Donnell, J. L. (2018). The promise of recognition and the repercussions of government intervention: the transpedagogical vision of popular educators in Buenos Aires, Argentina. *Gender and Education*, 30(8), 1078–1097. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1296113>
- Okoth, G. O., & Anyango, C. (2014). The crisis of democratic education: Building on African indigenous principles and social science studies in developing sustainable democratic education in Kenya. *International Journal of Education and Research*, 2(3), 1–10.
- Pennington, M. (2014). Against democratic education. *Social Philosophy and Policy*, 31(1), 1–35. <https://doi.org/10.1017/S0265052514000090>
- Perry, L. B. (2009). Conceptualizing education policy in democratic societies. *Educational Policy*, 23(3), 423–450. <https://doi.org/10.1177/0895904807310032>
- Sabia, D. (2012). Democratic/Utopian education. *Utopian Studies*, 23(2), 374–405. <https://doi.org/10.5325/utopianstudies.23.2.0374>
- Şanlı, Ö., & Altun, M. (2015). The significance of establishing democratic education environment at schools. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5(2), 1–8.
- Sartono, E. K. E., Ambarsari, R., & Herwin, H. (2022). Interactive multimedia based on Indonesian cultural diversity in Civics learning in elementary schools . *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(4), 1192–1203. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i4.7136>
- Schoeman, S. (2006). A blueprint for democratic citizenship education in South African public schools: African teachers' perceptions of good citizenship. *South African Journal of Education*, 26(1), 129–142. <https://doi.org/10.4314/saje.v26i1.25060>
- Shook, J. (2014). *Dewey's social philosophy: Democracy as education*. Springer.
- Sibbett, L. (2016). Toward a transformative criticality for democratic citizenship education. *Democracy and Education*, 24(2).
- Sung, Y. (2012). Markets, equality and democratic education: Confronting the neoliberal and libertarian reconceptualisations of education. *Perspectives in Education*, 28(4), 72–79.
- Sünker, H. (2006). Democratic education: Educating for democracy. *TCI (Transnational Curriculum Inquiry)*, 3(2), 16–30. <https://doi.org/10.14288/TCI.V3I2.26>
- Tannock, S. (2017). No grades in higher education now! Revisiting the place of graded assessment in the reimagination of the public university. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1345–1357. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1092131>
- Waghid, Y. (2009). Education and madrassahs in South Africa: On preventing the possibility of extremism. *British Journal of Religious Education*, 31(2), 117–128. <https://doi.org/10.1080/01416200802661142>
- Walzer, M. (2012). Moral education, democratic citizenship, and religious authority. *Journal of Law, Religion and State*, 1(1), 5–15. <https://doi.org/10.1163/221248112X638172>