

## PERBEDAAN DAN PERSINGGUNGAN PEDAGOGI KRITIS DENGAN BERPIKIR KRITIS

**Slamet Wahyudi Yulianto**

[slamet.wahyudi.y@gmail.com](mailto:slamet.wahyudi.y@gmail.com)

Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris  
FKIP Universitas Subang

### ABSTRAK

Filsafat pendidikan Freire dipengaruhi oleh berbagai pemikiran yang berkembang menjelang pertengahan abad ke-20. Beberapa aliran pemikiran yang mempengaruhi lahirnya pedagogi kritis – demikian filsafat pendidikan Freire dinamai adalah marxisme kultural, postkolonialisme, humanisme, postmodernisme, dan eksistensialisme. Sampai hari ini, filsafat pendidikan Freire terus mengalami perkembangan dan pembaruan. Tulisan ini merupakan semacam rangkuman singkat dari semesta tradisi pedagogi kritis yang maha luas untuk kemudian dibandingkan dengan pemikiran yang datang dari tradisi yang sangat berbeda tapi memiliki persinggungan; berpikir kritis.

**Kata kunci:** Paolo Freire, pedagogi kritis, berpikir kritis,

### A. PEDAGOGI KRITIS

Filsafat pendidikan Freire (2005a) adalah pendidikan untuk pembebasan. Freire (2005a, 2005b) memandang pendidikan bukan sebagai entitas yang berdiri sendiri dan terpisah dari produk budaya yang lain seperti sistem ekonomi, kesenian, sistem politik praktis dan nilai-nilai spiritual yang dipercaya sebuah komunitas. Artinya, tidak ada pendidikan yang benar-benar netral. Dengan kata lain, tidak ada pendidikan yang apolitis. Maka pilihannya, pendidikan digunakan sebagai alat melegitimasi dan mereproduksi budaya dan kuasa yang telah melembaga atau untuk kepentingan memanusiaakan manusia dan memberdayakan masyarakat dengan meningkatkan kesadaran kritis agar mau dan mampu berpikir juga bertindak kritis untuk mewujudkan keadilan dan kesetaraan sosial (Cho, 2013; Freire, 2005a; McLaren, 2003). Peningkatan kesadaran kritis dalam pandangan pedagogi kritis dapat diupayakan dengan cara menghadirkan permasalahan ekonomi, politik dan budaya yang dihadapi masyarakat sehari-hari (Mochinski, 2008).

Teori dan praktek pendidikan Freire (2005a) hadir sebagai tanggapan dan kritikan terhadap sistem pendidikan modern yang dia namakan ‘sistem pendidikan bank’. Dalam sistem pendidikan bank, siswa diibaratkan sebuah akun bank kosong yang diisi oleh guru. Dalam sistem pendidikan tersebut, menurut Freire (2005a,

2005b), terjadi sebuah praktek dehumanisasi, di mana hakikat kemanusiaan siswa direduksi semata menjadi objek pasif yang menerima tuangan pengetahuan dari guru. Pengalaman dan pengetahuan yang telah dimiliki siswa sebelum masuk kelas seringkali diabaikan dan tidak diakomodasi. Lebih dari itu, sistem pendidikan bank seringkali digunakan sebagai alat untuk melanggengkan praktek penindasan dengan mengalienasi para peserta didik dari persoalan-persoalan yang mereka hadapi sehari-hari (Cho, 2013; Freire, 2005b; McLaren, 2003; Giroux, 1997).

Secara sederhana, esensi ajaran filsafat pendidikan Freire dapat dimengerti dengan memahami beberapa prinsip yang terangkum di dalam buku *Pedagogy of the Oppressed*. Buku tersebut adalah kombinasi pemikiran Freire tentang teori filsafat, politik, dan pendidikan. Dua prinsip terpenting dalam buku tersebut adalah (1) 'dialog' dan (2) *problem-posing education* atau 'pendidikan hadap-masalah' (Freire, 2005a).

Dialog adalah representasi dari keyakinan Freire (2005a, 2005b) atas hakikat hubungan manusia dan kemanusiaan. Dia percaya bahwa esensi hubungan manusia adalah negosiasi dan pertukaran informasi, pengalaman, juga pengetahuan demi tercapainya kehidupan bersama yang lebih baik. Prinsip ini didasarkan pada keyakinan bahwa dunia atau kehidupan yang dijalani bukan merupakan kehidupan yang statis, tetapi dinamis dan terus berubah. Dialog memungkinkan pengalaman yang dialami sehari-hari menjadi pengetahuan untuk kemudian digunakan untuk memperoleh pengetahuan-pengetahuan baru (Freire, 2005a). Menurutnya, Dialog mesti dilandasi harapan, cinta dan saling percaya pada sesama manusia. Dalam dialog, hubungan antar manusia adalah hubungan yang setara. Satu kutipan dari Freire (Shor & Freire, 1987) yang bisa diterapkan dalam pendidikan untuk menggambarkan hubungan dialogis adalah, setelah diterjemahkan ke dalam Bahasa Indonesia kurang lebih begini, "Tidak ada manusia yang tahu segalanya. Semua manusia mengetahui sesuatu dan tidak mengetahui sesuatu yang lain. Saya mungkin mengetahui sesuatu yang tidak kalian ketahui, begitu pun kalian."

Dalam melaksanakan dialog di ruang kelas, guru bukan hanya seorang yang mengajar, tetapi juga seorang yang belajar bersama dan dari siswa (Mochinski, 2008). Baik siswa maupun guru sama-sama berbagi gagasan dan pandangan. Dialog harus dilakukan dalam komunikasi dua arah (Freire, 2005a). Meski demikian, guru tetap memiliki otoritas yang dapat digunakan untuk memastikan bahwa kegiatan di kelas tetap berjalan agar tujuan yang telah disepakati oleh guru dan siswa tetap tercapai (Kaufmann, 2010; Shore & Freire, 1987). Dialog bisa dilakukan dengan menegosiasikan setiap keputusan yang diambil di ruang kelas (Freire, 2005a, 2005b). Maka konsekuensi logisnya, ruang kelas menjadi sulit diprediksi dan seringkali

terjadi perubahan-perubahan baik berkaitan dengan materi yang digunakan maupun kegiatan yang dilakukan. Menghadapi hal ini, guru dituntut untuk lebih siap dan selalu meninjau ideologi mereka tentang pembelajaran, pedagogi, juga harapan kepada siswa mereka (Cho, 2013; Mochinski, 2008; Freire, 2005a).

*Problem-posing education* atau pendidikan hadap-masalah adalah prinsip pedagogi kritis terpenting lain dari esensi ajaran Frerie (2005a) setelah dialog. Dia berpendapat bahwa praktek pendidikan yang mengalienasi dan mengesampingkan masalah-masalah yang dihadapi peserta didik sehari-hari sebagai materi belajar yang berharga perlu diakhiri. Maka, dengan prinsip ini, Freire (2005a, 2005b; Shor & Freire, 1987) percaya bahwa setiap peserta didik memiliki masalah yang berharga untuk dijadikan titik keberangkatan dan bahan pembicaraan dalam kegiatan belajar-mengajar di kelas. Berkaitan dengan pendidikan untuk pembebasan, prinsip ini memberikan keleluasaan bagi pendidik dan peserta didik untuk melihat lebih dekat penyebab masalah-masalah yang mereka hadapi dan mendiskusikan pilihan-pilihan solusi yang mereka miliki. Prinsip ini merupakan teori yang dihasilkan Freire (2005a) dari pengalamannya membuat dan menjalankan program literasi kepada para kelas pekerja di Brazil dan beberapa negara dunia ketiga lain. Peserta programnya mampu belajar dari kenyataan dan masalah yang mereka hadapi sehari-hari dan bahkan mampu mengaitkannya dengan konteks yang lebih luas. Beberapa referensi menggunakan istilah *reading the world and the word* (membaca dunia dan kata) untuk merujuk kepada prinsip ini (Freire & Macedo, 2005; McLaren, 2003; Shor & Freire, 1987).

Frerie (2005a; Freire & Macedo, 2005; Shor & Freire, 1987) percaya bahwa sebelum peserta didik belajar membaca dan menulis, mereka harus membaca dan menulis kehidupan mereka. Artinya, mereka harus memahami kehidupan sehari-hari mereka atau kehidupan yang berkaitan dengan mereka. Menurut Freire (2005a), membaca adalah kegiatan menulis kembali apa yang sedang dibaca. Membaca adalah menemukan hubungan antara teks dengan konteks, baik konteks dari teks maupun konteks dari pembaca. Kunci dari prinsip membaca dunia dan kata ini adalah mengaitkan kegiatan di ruang kelas dengan dunia yang lebih luas. Maka, topik yang dibicarakan di kelas bukan hanya tentang pelajaran yang ada silabus resmi, tapi juga tentang permasalahan sosial, ekonomi, kultural, dan politis yang dihadapi siswa sehari-hari (Cho, 2013; Mochinski, 2008; Freire, 2005a; Giroux, 1997).

Selain kedua prinsip tersebut, ada beberapa istilah lain yang penting untuk juga dipahami. Tiga diantaranya adalah (1) praksis, (2) kesadaran kritis, dan (3) kelas demokratis (Cho, 20013; McLaren, 2003; Freire, 2005a, 2005b; Giroux, 1997). Praksis adalah aksi-refleksi kritis terhadap dunia untuk merubahnya menjadi lebih

baik (Freire, 2005a). Refleksi yang benar selalu membawa kepada sebuah aksi. Kesadaran kritis adalah jenis kesadaran yang menjadi tujuan pedagogi kritis untuk dimiliki para peserta didik, dan meninggalkan kesadaran magis dan kesadaran naïf mereka (Freire, 200a,2005b). Kesadaran kritis merupakan kesadaran yang merepresentasikan kenyataan dan fakta-fakta sebagai hal-hal yang mempunyai hubungan sebab-akibat dan terikat dengan konteks ruang dan waktu. Kesadaran kritis selalu membawa kepada tindakan kritis. Dapat dikatakan bahwa kesadaran kritis dan tindakan kritis adalah satu kesatuan (Cho, 2013; Freire, 2005a, 2005b). Menurut Freire (2005a, 2005b), upaya meningkatkan kesadaran kritis di ruang kelas saja tidak akan cukup untuk mengakhiri penindasan dan mewujudkan keadilan sosial. Meningkatnya kesadaran kritis masyarakat sebagai dampak dari pendidikan harus diimbangi dengan gerakan atau tindakan politis yang nyata agar hasil kajian bersama di kelas dapat terwujud dalam bentuk kebijakan publik yang berpihak tidak hanya pada segelintir orang, tapi juga untuk seluruh manusia dan kemanusiaan (Cho, 2013; Mochinski, 2008; McLaren, 2002; Freire, 2005b). Kelas demokratis adalah konsekuensi dari aplikasi dialog di ruang kelas (Giroux, 1997). Di dalam kelas demokratis, guru beserta siswa saling menghormati dan menghargai keberagaman (Mochinski, 2008; Giroux, 1997; Shor & Freire, 1987). Di kelas demokratis juga, siswa berpartisipasi aktif dalam setiap kegiatan pembelajaran dan bernegosiasi.

Freire (2005a; Mochinski, 2008; Shor & Freire, 1987) tidak memberi panduan bagaimana seorang pendidik harus mengaplikasikan pedagogi kritis di ruang kelas. Sebab menurutnya, setiap ruang kelas memiliki perbedaan masalah dan konteks yang unik. Dalam beberapa tulisannya, dia hanya menjabarkan bagaimana ketika dia dulu merencanakan dan menjalankan program literasi untuk usia dewasa di beberapa negara bekas jajahan (Freire, 2005a, 2005b). Namun demikian, dari beberapa teoretisi pedagogi kritis dan penelitian yang mengaplikasikan pedagogi kritis baik di dalam maupun luar negeri, dapat disimpulkan paling tidak lima kegiatan yang bisa dilakukan di kelas pedagogi kritis (Shor & Freire, 1987; Giroux, 1997; Wallace, 2003; Alwasilah, 2004; Freire, 2005a, 2005b; Emilia, 2005; Shin & Crookes, 2005; Mochinski, 2008; Kaufman, 2010; Aliakbari & Faraji, 2011; Muro, 2011; Swandarini, 2011; Cho, 2013; Gustine, 2014; Mambu, 2014; Larson, 2014). Pertama, melaksanakan diskusi kelompok dan diskusi kelas. Kedua, menciptakan kelas yang demokratis. Ketiga, menghadirkan dan mendiskusikan masalah-masalah yang dihadapi siswa-siswa sehari-hari. Keempat, menggunakan beragam materi pembelajaran autentik yang problematis. Kelima, mendorong siswa untuk berpikir dan bertindak kritis.

Freire memiliki banyak pengikut dari berbagai belahan dunia. Salah satu yang terpenting adalah Peter McLaren (Mochinski, 2008). Pedagogi kritis, menurut McLaren (2002, 2003), menyediakan panduan kultural, politis, dan etis untuk praktisi pendidikan yang masih memiliki harapan untuk membuat kehidupan sosial lebih baik. McLaren (2002) berpendapat bahwa tujuan pedagogi kritis adalah memberdayakan orang-orang yang terpinggirkan dan mewujudkan keadilan dan kesetaraan sosial. Dia menekankan peran pendidikan untuk kepentingan politis dalam arti perbaikan kehidupan sosial. Menurut McLaren (2002, 2003), pada dasarnya, pedagogi kritis adalah tentang memahami hubungan antara kekuasaan dan pengetahuan. Dari sudut pandangan pedagogi kritis, pengetahuan bukan merupakan produk budaya yang netral. Pengetahuan adalah konstruk sosial yang berakar pada hubungan kuasa (*power relation*). Artinya bahwa dunia yang kita tinggali ini dibentuk secara simbolis oleh pikiran melalui interaksi sosial dengan orang lain dan bergantung kepada konteks, kebudayaan, dan sejarah. Di dalam banyak tulisannya, dia mengkritik pedagogi kritis dengan berpikir kritis. Menurut dia, berpikir kritis berasal dari tradisi liberal, neokonservatif, dan positivistik yang mereduksi kata 'kritis' menjadi hanya kemampuan berpikir yang dipisahkan dari sifat politis dan konteks sosial yang menyertainya (McLaren, 2002, 2003).

## **B. PEDAGOGI KRITIS DAN BERPIKIR KRITIS**

Baik pedagogi kritis maupun berpikir kritis sama-sama menggunakan kata 'kritis'. Tetapi, kedua tradisi tersebut menafsirkan kata 'kritis' secara berbeda. Sementara pedagogi kritis memahami kata 'kritis' sebagai sebuah kepaduan aksi-refleksi kolektif yang dilakukan untuk mengakhiri praktek-praktek penindasan dan mewujudkan keadilan sosial (Cho, 2013; Freire, 2005a), tradisi berpikir kritis menafsirkan 'kritis' sebagai sebuah kemampuan kognitif dalam mengevaluasi informasi untuk membuat keputusan apa yang akan dipercaya dan dilakukan (Ennis, 1996). Dengan kata lain, sementara tradisi pedagogi kritis beranggapan bahwa berpikir kritis dan berpikir politis tidak bisa dipisahkan; tradisi berpikir kritis hanya berusaha untuk mengajarkan berpikir kritis, bukan bagaimana berpikir politis (Thinsan, 2015). Pedagogi kritis fokus pada pemahaman dan gerakan sosial, sedangkan fokus berpikir kritis ada pada kemampuan berpikir individu (McLaren, 2003; Burbules & Berk, 1999). Selain itu, seperti telah disebutkan di atas, sementara tradisi pedagogi kritis berkeyakinan bahwa tidak ada informasi yang netral dan melihat sebuah fenomena bukan sebagai sesuatu yang terpisah dari fenomena dan fakta yang mengelilinginya; tradisi berpikir kritis melihat informasi hanya pada urutan

logika dan kesahihan argumen yang membangunnya dan mengesampingkan apa yang ada di luar informasi tersebut (Ennis, 1996).

Walaupun demikian, seperti yang dikatakan Freire (2005a), untuk mencapai transformasi sosial, setiap individu dalam komunitas tertentu harus telah memiliki perangkat yang memungkinkan terjadinya transformasi sosial tersebut. Perangkat itu, dalam pandangan tradisi pedagogi kritis adalah kesadaran kritis. Dan karena dalam kesadaran kritis itu terdapat pemahaman sebab-akibat akan sebuah fenomena sosial, maka kemampuan berpikir kritis dalam hal ini merupakan bagian dari kesadaran kritis. Burbules dan Berk (1999) mengatakan bahwa kedua tradisi tersebut, dengan cara yang berbeda, ingin mengatakan kepada khalayak, “Jangan biarkan diri kalian terperdaya.”

### C. KESIMPULAN

Berdasarkan pemaparan di bagian sebelumnya dapat diambil kesimpulan bahwa kedua tradisi tersebut – pedagogi kritis dan berpikir kritis – berasal dari dua tradisi, teori, dan dasar pemikiran yang berbeda. Meski demikian, terdapat persinggungan yang memungkinkan keduanya terintegrasi di dalam praktek pembelajaran di dalam kelas dengan misalnya menggunakan pendekatan pedagogi kritis untuk membantu siswa melatih dan mempraktekkan kemampuan berpikir kritis mereka. Berkaitan dengan hal tersebut, mengingat pentingnya kemampuan berpikir kritis siswa sebagai bagian dari salah satu kemampuan yang mesti dikuasai siswa di abad ke-21, mungkin sudah saatnya guru, pengawas, dan pengambil kebijakan dalam hal ini mungkin Dinas Pendidikan di tingkat daerah mulai melirik pedagogi kritis sebagai pendekatan untuk melakukan praktek pendidikan di kelas atau lebih luas di sekolah.

### DAFTAR PUSTAKA

- Aliakbari, M., & Faraji, E. (2011). Basic principles of critical pedagogy. *IPEDR vol. 17*, 77 - 85.
- Alwasilah, A. C. (2004). *Perspektif pendidikan bahasa inggris di indonesia dalam konteks persaingan global*. Bandung: CV. Andira.
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz, & L. Fendler, *Critical theories in education* (pp. 45 - 66). New York: Roudtledge.
- Cho, S. (2013). *Critical pedagogy and social changes*. London: Roudtledge.
- Emilia, E. (2005). *A genre-based approach to teaching academic writing in a tertiary EFL context in Indonesia, an unpublished text - A disertation*. Melbroune: The University of Melbroune.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. New Jersey: Prentice Hall.
- Freire, P. (2005b). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.

- Freire, P. (2005a). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P., & Macedo, D. (2005). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope*. Oxford: Westview.
- Gustine, G. G. (2014). *Critical literacy in an Indonesian EFL settings: Sustaining professional learning, unpublished text - A dissertation*. Australia: Deakin University.
- Kaufmann, J. J. (2010). The practice of dialogue in critical pedagogy. *Adult education quarterly* 60(5) , 456-476.
- Larson, K. R. (2014). Critical pedagogy(ies) for ELT in indonesia. *TEFLIN journal*, 25(1) , 122-138.
- Mambu, J. E. (2014). Countering hegemonic ELT materials in Asian ELF contexts. *Asian EFL journal issue 76 May* , 4-25.
- McLaren, P. (2002). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Allyn and Bacon.
- Mochinski, T. (2008). *Critical pedagogy and the everyday classroom*. New York: Springer.
- Muro, A. (2011). Pedagogies of changes: From theory to practice. *International journal of critical pedagogy vol 4 (1)*, 2-17.
- Shin, H., & Crookes, G. (2005). Exploring the possibilities for EFL critical pedagogy in korea - A two-part case study. *Critical inquiry in language studies: An international journal*, 2(2), , 1 - 17.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Swandarini, R. K. (2011). *The use of some of dialogic education principles in teaching speaking, unpublished text - A thesis*. Bandung: UPI.
- Thinsan, S. (2015, February 7). *Critical thinking and critical pedagogy: Similarities, differences, and critiques*. Retrieved August 15, 2015, from <http://thinsan.org/2015/02/07/critical-thinking-and-critical-pedagogy-similarities-differences-and-critiques/>
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan.