

SERVICE-LEARNING
SEBAGAI SEBUAH MODEL
PENDIDIKAN KARAKTER:
TINJAUAN FILOSOFIS ATAS
KONSEP PENDIDIKAN KARAKTER
THOMAS LICKONA

RINGKASAN DISERTASI

Rudi Setiawan
NIM: 0580108516
(Program Doktor)



SEKOLAH TINGGI FILSAFAT DRIYARKARA
2023

SERVICE-LEARNING
SEBAGAI SEBUAH MODEL
PENDIDIKAN KARAKTER:
TINJAUAN FILOSOFIS ATAS
KONSEP PENDIDIKAN KARAKTER
THOMAS LICKONA

Disertasi ini dipertahankan pada
Sidang Terbuka Komisi Program Pascasarjana,
sebagai salah satu syarat untuk memperoleh gelar
Doktor Sekolah Tinggi Filsafat Driyarkara

Sabtu, 13 Mei 2023

Rudi Setiawan
NIM: 0580108516
(Program Doktor)

Promotor: Prof. Dr. Justinus Sudarminta
Ko-promotor 1: Prof. Dr. Antonius Sudiarja
Ko-promotor 2: Prof. Dr. Ignatius Bambang Sugiharto

Sekolah Tinggi Filsafat Driyarkara
2023

Pendahuluan

1. Latar Belakang

Disertasi berjudul “*Service-Learning* sebagai sebuah Model Pendidikan Karakter: Tinjauan Filosofis atas Konsep Pendidikan Karakter Thomas Lickona” ini merupakan disertasi di bidang filsafat pendidikan, dengan fokus kajian berupa analisis filosofis terhadap *service-learning* sebagai salah satu model pendidikan karakter sekolah yang dipromosikan Thomas Lickona.

Thomas Lickona adalah tokoh pendidikan karakter kontemporer terkemuka dari Amerika Serikat yang menjadi salah satu pelopor gerakan kebangkitan pendidikan karakter Amerika di akhir abad ke-20, dan menganggap pentingnya pendidikan karakter diberikan kepada siswa dalam kegiatan pendidikan di sekolah. Pemikirannya tersebut dituangkan terutama dalam dua buku yang menjadi karya besarnya, yang oleh penulis dijadikan rujukan utama disertasi ini.

Buku *Educating for Character: How Our School Can Teach Respect and Responsibility* (1991) secara garis besar berisi gagasan Lickona tentang bagaimana sekolah perlu mengajarkan nilai hormat dan tanggung jawab kepada siswa lewat pendidikan karakter kepada siswa secara integratif (melibatkan komponen manusiawi yang lengkap yakni pikiran, perasaan, dan tindakan) maupun komprehensif (melibatkan seluruh aspek kehidupan dan komponen sekolah yang ada untuk mengembangkan karakter anak). Sementara itu, buku *Smart and Good High Schools: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond* (2005) adalah karyanya bersama Matthew Davidson yang berisi pengembangan konsep karakter, sehingga karakter bukan hanya meliputi karakter moral saja, tetapi juga karakter kinerja, sehingga baginya pendidikan karakter merupakan upaya sadar untuk mengembangkan keutamaan moral dalam rangka mencegah munculnya perilaku buruk generasi muda,

serta keutamaan kinerja dalam rangka mengembangkan diri potensi diri mereka yang terbaik secara optimal.¹

Service-learning sebagai salah satu model pendidikan karakter Lickona menjadi fokus disertasi ini. Menurut Andrew Furco, *service-learning* dimengerti sebagai suatu metode pembelajaran berbasis pengalaman yang diselenggarakan melalui tindakan siswa melayani masyarakat yang dipadukan dengan kurikulum akademis serta memberi manfaat yang seimbang bagi masyarakat dan siswa.² Penemu gagasan *service-learning* tidak diketahui jelas, namun Dwight E. Giles dan Janet Eyler menyatakan bahwa inspirasi dasar gagasan tersebut dapat ditelusuri dari filsafat pendidikan, filsafat pengetahuan dan filsafat sosial John Dewey.³ Lickona tidak menciptakan konsep *service-learning*, tetapi ia mempromosikannya sebagai salah satu model pendidikan karakternya.

¹ Thomas Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility* (New York: Bantam Books, 1991), 67-70. Bdk. Thomas Lickona dan Matthew Davidson, *Smart and Good High School: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond* (Washington, D.C.: Character Education Partnership, 2005), 1-30.

² Andrew Furco, "Service Learning: A Balanced Approach to Experiential Education", in *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, ed. B. Taylor (Washington D.C.: Corporation for National Service, 1996), 2-6. Bandingkan dengan pendapat Mike Brugh yang memberi definisi sekaligus ciri-ciri *service-learning* dengan mengacu pada *National and Community Service Trust Act* tahun 1993, yakni "suatu metode di mana 1) para siswa belajar melalui partisipasi aktif dalam pelayanan yang diorganisasi secara serius yang diselenggarakan dalam dan memenuhi kebutuhan masyarakat; 2) terintegrasi ke dalam dan meningkatkan kurikulum inti/ akademik siswa; 3) dikoordinasikan dalam sekolah dasar (K-6), sekolah lanjutan (K 7-12), serta institusi pendidikan tinggi, program pelayanan lokal atau agensi lain yang beragam dalam suatu komunitas; 4) membantu membina tanggungjawab kewargaan dan keterlibatan kaum muda; dan 5) menyediakan waktu yang terstruktur untuk siswa untuk membuat refleksi atas pengalaman *service-learning*". Lihat Mike Brugh, "Teaching Character Education Through Service-Learning", *Social Studies Review*, Fall-Winter, 1997, 70.

³ Dwight E. Giles Jr. and Janet Eyler, "The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning," *Michigan Journal of Community Service Learning* 1, 1 (1994): 77-85.

Perkembangan teknologi komunikasi dan informasi digital mengubah situasi sosial budaya masyarakat dan memunculkan berbagai persoalan kemanusiaan baru. Paradigma pendidikan, termasuk pendidikan karakter, juga turut bergeser. Dalam rangka menjawab tantangan zaman tersebut, penulis menekankan urgensi *service-learning* sebagai model pendidikan karakter Lickona untuk diselenggarakan sebagai bagian dari pendidikan generasi muda.

Persoalannya, *service-learning* sebagai salah satu model pendidikan karakter yang dipromosikan Lickona ini mengandung potensi indoktrinatif. Sementara itu, indoktrinasi tidak memadai untuk diterapkan dalam pendidikan karakter di abad ke-21. Untuk mengatasi persoalan itu, penulis disertasi menawarkan suatu jalan keluar melalui pendekatan estetis yang diinspirasi dari gagasan filsafat permainan Gadamer dan estetika eksistensi Michel Foucault. Penulis mengusulkan gagasan komunitas pemelajar estetis untuk melengkapi *service-learning* sebagai salah satu model pendidikan karakter Lickona, sehingga melalui perpaduan keduanya persoalan indoktrinasi tersebut dapat diatasi dan efektivitas pendidikan karakter dengan model tersebut dapat tercapai.

2. Rumusan Masalah dan Hipotesis Penelitian

Secara garis besar, penelitian ini dilakukan untuk menjawab persoalan pokok yang mendasari seluruh penelitian yakni mengapa pendidikan karakter penting dilakukan sebagai bagian dari kegiatan pendidikan dan mengapa konsep pendidikan karakter Lickona khususnya pendidikan karakter melalui *service-learning* belum memadai untuk diterapkan dalam situasi kontemporer, sehingga perlu dilengkapi dengan pendekatan estetis sebagai alternatif jalan keluarnya. Beberapa pertanyaan penelitian dalam disertasi ini ialah:

1. Mengapa pendidikan karakter penting dilakukan dalam kegiatan pendidikan di sekolah?
2. Apa pokok-pokok teori pendidikan karakter Thomas Lickona?
3. Mengapa indoktrinasi dewasa ini tidak memadai untuk diterapkan dalam pendidikan karakter di abad ke-21?

4. Aspek-aspek mana dalam teori pendidikan karakter Lickona yang berpotensi indoktrinatif?
5. Bagaimana pendekatan estetis dapat menjadi alternatif jalan keluar untuk mengatasi potensi indoktrinatif dalam pendidikan karakter Lickona yang menggunakan model *service-learning*?

Penulis mengajukan pernyataan tesis penelitian sebagai berikut: “Model pendidikan karakter dengan menggunakan *service-learning* yang diusulkan Lickona tidak memadai untuk diterapkan pada situasi kontemporer karena mengandung potensi indoktrinatif, sehingga untuk mengatasinya model itu perlu dilengkapi dengan pendekatan estetis yang diwujudkan lewat komunitas pemelajar estetis.”

3. Metode Penelitian

Metode penelitian yang digunakan penulis ialah studi literatur dalam rangka menganalisis secara filosofis gagasan *service-learning* sebagai salah satu model pendidikan karakter yang dipromosikan Lickona. Rujukan utama penelitian ini ialah buku *Educating for Character: How Our School Can Teach Respect and Responsibility* (1991) karya Lickona dan *Smart and Good High Schools: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond* (2005) karya bersama Lickona dan Matthew Davidson.

Untuk membangun argumentasi disertasi ini, penulis juga menggunakan beberapa literatur pendukung. Penggalan terhadap pokok gagasan Lickona tentang pendidikan karakter diperkaya beberapa tulisan Lickona dalam buku-buku lainnya maupun jurnal-jurnal ilmiah. Analisis penulis untuk memberi gambaran situasi abad ke-21 yang ditandai perkembangan teknologi komunikasi dan informasi serta implikasinya bagi pendidikan karakter didukung dengan buku-buku seperti *The Rise of the Network Society* (2010), yakni volume pertama trilogi *The Information Age: Economy, Society and Culture* karya Manuel Castells, *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing the World* (2009) karya Don Tapscott, serta *21 Lessons for the 21st Century* (2018) karya Yuval Noah Harari.

Argumentasi penulis yang menyatakan bahwa indoktrinasi tidak memadai untuk diterapkan dalam pendidikan karakter di abad ke-21 dibangun dengan bantuan rujukan bunga rampai berjudul *Concept of Indoctrination: Philosophical Essays* dengan penyunting I.A. Snook, serta *Teaching Without Indoctrination: Implications for Values Education* (2008) karya Charlene Tan. Beberapa tinjauan kritis terhadap gagasan pendidikan karakter Lickona juga digunakan, seperti kritik Alfie Kohn dalam artikel jurnal yang berjudul “How Not to Teach Values” (1997), kritik Tianlong Yu dalam buku *In the Name of Morality: Character Education and Political Control* (2004). Argumentasi tentang adanya potensi model *service-learning* dalam pendidikan karakter Lickona dibantu dengan literatur pada bunga rampai berjudul *Service Learning: History, Theory, and Issues* yang disunting Bruce W. Speck dan Sherry L. Hoppe, maupun *Happiness and Education* karya Nel Noddings. Di akhir disertasi, penulis menawarkan jalan keluar untuk mengatasi persoalan pokok disertasi, dengan dibantu gagasan filosofis Gadamer tentang permainan (*Spiel*) dalam buku *Truth and Method* karya Hans-Georg Gadamer, gagasan estetika eksistensi Foucault dalam artikelnya “What is Enlightenment”, dan buku *Philosophy with Teenagers: Nurturing a Moral Imagination for the 21st Century* karya Patricia Hannam dan Eugenio Echeverria.

4. Batasan Penelitian

Kajian disertasi ini dibatasi pada lingkup pendidikan karakter sekolah pada tingkat sekolah menengah ke atas, dengan mengacu pada lingkup pembahasan yang dipakai Lickona dalam buku *Educating for Character: How Our School Can Teach Respect and Responsibility* (1991) dan *Smart and Good High Schools: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond* (2005).

5. Tujuan dan Urgensi Penelitian

Pendidikan karakter generasi muda sangat penting. Generasi muda yang berkarakter kuat sangat menentukan terciptanya kualitas

kehidupan individu dan masyarakat yang baik di masa mendatang. Pendidikan karakter sedemikian pentingnya hingga menjadi pusat perhatian dalam praktik pendidikan dalam keluarga, sekolah, dan komunitas, hingga kebijakan pendidikan nasional maupun global.

Selain itu, *service-learning* juga menjadi metode pembelajaran yang akhir-akhir ini ramai dibicarakan dan dipraktikkan dalam dunia pendidikan di Indonesia, dicanangkan pemerintah, dan ditetapkan sebagai kebijakan pendidikan nasional dalam bentuk program MBKM (Merdeka Belajar-Kampus Merdeka) melalui peraturan Menteri No. 3 Tahun 2020.⁴ Penelitian-penelitian filosofis tentang *service-learning* dapat memberi landasan pemikiran yang berharga untuk mendukung keberhasilan program tersebut.

Penulis melakukan kajian filosofis untuk menyelidiki relevansi maupun keterbatasan *service-learning* sebagai salah satu model pendidikan karakter Lickona berhadapan dengan situasi sosial budaya masyarakat abad ke-21, serta menawarkan alternatif jalan keluar untuk mengatasi keterbatasan model tersebut. Disertasi ini dibuat dengan tujuan menggali dan memperkaya dari perspektif filosofis pemikiran Lickona tentang pendidikan karakter, khususnya *service-learning* yang digunakan sebagai salah satu model pendidikan karakternya.

Menurut penulis, topik pendidikan karakter, khususnya pendidikan karakter Lickona dengan *service-learning* sebagai salah satu modelnya, layak untuk dikaji menjadi disertasi filsafat. Kajian filosofis tentang pendidikan karakter Lickona maupun *service-learning* sebagai suatu model pembelajaran masih terbatas. Selain itu, pendekatan estetis dalam rangka mencari jalan keluar atas persoalan indoktrinasi dalam model *service-learning* pada pendidikan karakter Lickona belum dibuat sebagai suatu penelitian filsafat. Dengan demikian, disertasi ini dapat memberi sumbangan pemikiran baru bagi dunia filsafat, khususnya filsafat pendidikan.

⁴ Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, <https://kampusmerdeka.kemdikbud.go.id> (diakses 1 Mei 2023).

Kerangka Teoretik

1. Pokok Gagasan Lickona tentang Pendidikan Karakter

Educating for Character: How Our School Can Teach Respect and Responsibility (1991) berisi gagasan Lickona tentang pentingnya nilai-nilai moral diberikan di sekolah-sekolah melalui pendidikan karakter dalam rangka mengatasi krisis moral generasi muda. Lickona mencermati berbagai perilaku buruk dan pelanggaran moral dilakukan kaum muda Amerika di akhir abad ke-20 akibat pengaruh ideologi-ideologi yang berkembang (seperti Darwinisme, relativisme, individualisme) dan terutama akibat hilangnya peran keluarga, agama, maupun sekolah dalam mendidik nilai-nilai moral. Sekolah-sekolah tidak lagi mengajarkan nilai-nilai moral. Lickona mengusulkan agar nilai-nilai moral kembali diajarkan di sekolah-sekolah.

Lickona berpendapat bahwa sekolah perlu mengajarkan kepada siswa dua nilai moral utama dan universal, yaitu sikap hormat (*respect*) dan bertanggung jawab (*responsibility*), ditambah dengan nilai-nilai turunannya. Namun, siswa tidak cukup hanya dibekali dengan pengetahuan tentang nilai moral. Mereka perlu dibina agar mampu mengetahui, membatinkan, serta mempraktikkan nilai tersebut dalam kehidupan. Maka, agar efektif nilai-nilai moral itu diberikan kepada siswa melalui pendidikan karakter, dengan melibatkan tiga komponen karakternya: pengetahuan moral, perasaan moral, dan tindakan moral.⁵

Menurut Lickona, pendidikan karakter ialah “upaya sadar untuk mengembangkan keutamaan-keutamaan”.⁶ Siswa perlu dididik agar memiliki karakter baik (karakter moral) yakni disposisi batin yang kuat untuk bertindak moral. Karakter baik tersebut berisi keutamaan-keutamaan (seperti kejujuran, keberanian, kebijaksanaan, dll.).

⁵ Lickona, *Educating*, 43.

⁶ Lickona mengikuti Aristoteles yang menyatakan bahwa manusia perlu mengembangkan keutamaan untuk mencapai keluhuran hidupnya. Lihat Lickona, *Educating*, 51. Bdk. Thomas Lickona, “Character Education: Seven Crucial Issues,” *Action in Teacher Education*, 20, 4 (1999): 77.

Bagi Lickona, sekolah bukan sekadar dimaknai sebagai “tempat”, melainkan “strategi” untuk mendidik karakter secara menyeluruh. Agar efektif, pendidikan karakter sekolah diselenggarakan secara komprehensif, yaitu dengan memanfaatkan seluruh aspek kehidupan dan komponen yang ada di sekolah untuk membentuk karakter siswa. Pendekatan komprehensif untuk mendidik karakter siswa itu diwujudkan melalui strategi pembelajaran di dalam kelas maupun strategi sekolah secara umum.⁷

Sekolah memegang misi penting untuk mendukung orang tua dalam mendidik karakter moral anak. Lickona menegaskan bahwa keluarga (orang tua) adalah pendidik nilai moral yang utama dan pertama, sementara sekolah berperan mendukung orang tua dengan semakin meneguhkan hal-hal baik yang telah diajarkan orang tua tersebut.⁸

Gagasan tentang karakter diperluas Lickona dalam karyanya bersama Matthew Davidson dalam buku *Smart and Good High Schools: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond* (2005). Lickona dan Davidson menawarkan paradigma baru dalam memahami karakter. Karakter bukan lagi hanya dimengerti dalam kerangka moral, tetapi juga kinerja unggul (*excellence*). Lickona dan Davidson menyatakan bahwa karakter terdiri dari dua jenis, yaitu karakter moral (*moral character*) dan karakter kinerja (*performance character*).⁹ Karakter moral merupakan karakter untuk menjalin relasi yang baik dengan orang lain (misalnya kejujuran maupun kepedulian). Sementara itu, karakter kinerja merupakan karakter pencapaian diri, yaitu bagaimana manusia dapat merealisasikan potensi dirinya secara terbaik (misalnya kedisiplinan maupun ketekunan). Kedua jenis karakter ini terintegrasi dan saling mendukung satu sama lain.

⁷ Lickona, *Educating*, 68-70.

⁸ Thomas Lickona, *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues* (New York: A Touchstone Book, 2004), 61-62.

⁹ Lickona and Davidson, *Smart*, 18.

Implikasi dari itu, pendidikan karakter dilakukan bukan hanya untuk mengembangkan karakter moral, melainkan juga karakter kinerja. Bagi Lickona dan Davidson, tujuan pendidikan karakter bukan hanya mencegah perilaku buruk generasi muda, tetapi juga mengembangkan potensi manusiawi sebaik mungkin agar dapat bermakna bagi kehidupan, yang dirumuskan lewat konsep delapan kekuatan karakter, yaitu: “pemelajar sepanjang hayat dan pemikir kritis, pelaku yang rajin dan mampu, pribadi yang memiliki kecerdasan sosial dan emosional, pemikir yang etis, agen moral yang bersikap hormat dan bertanggung jawab serta berkomitmen pada tindakan moral yang konsisten, pribadi yang memiliki kedisiplinan diri, anggota komunitas dan warga demokratis yang berkontribusi, dan pribadi spiritual yang terlibat dalam merancang kehidupan untuk tujuan mulia”.¹⁰

2. *Service-Learning* sebagai Salah Satu Model Pendidikan Karakter Lickona

Dalam *Educating for Character: How Our School Can Teach Respect and Responsibility* (1991), salah satu strategi umum sekolah yang ditawarkan Lickona untuk mendidik karakter siswa ialah membangun kepedulian melalui pembelajaran di luar kelas dalam bentuk pengalaman melayani masyarakat. Lickona menilai bahwa karakter peduli dan bertanggung jawab terhadap orang lain dibentuk tidak cukup hanya lewat pengetahuan teoritis di kelas, melainkan melalui praktik atau tindakan langsung (*learning-by-doing*) melayani orang lain. Komitmen kuat untuk peduli dan bertanggungjawab dibangun lewat pengalaman, yaitu dengan merasakan langsung situasi hidup orang lain yang membutuhkan bantuan lalu melakukan tindakan untuk membantu mereka.¹¹

Melalui tindakan langsung melayani masyarakat siswa belajar untuk menumbuhkan karakter peduli, mengembangkan sikap altruistik dan mau berkontribusi aktif sebagai warga masyarakat,

¹⁰ Lickona and Davidson, *Smart*, 23.

¹¹ Lickona, *Educating*, 313.

mengembangkan empati dan kesadaran sosial kemanusiaan terhadap penderitaan orang lain, serta membangun kesadaran untuk ikut ambil bagian dalam perubahan sosial. Lickona menegaskan bahwa melalui pembelajaran ini, siswa tidak hanya dididik untuk menjadi pribadi yang “murah hati”, tetapi juga dibentuk untuk menjadi agen perubahan sosial, mau dan mampu berpartisipasi aktif sebagai warga masyarakat untuk menciptakan kehidupan bersama yang lebih baik dan berkontribusi mewujudkan keadilan sosial.¹² Maka, model ini efektif untuk menangkal dan mengatasi sikap egoistik dan apatis yang berkembang di kalangan kaum muda.

Di buku itu, Lickona belum memakai istilah *service-learning* (melainkan *community service*) untuk menyebut model pembelajaran tersebut. Namun, ia menyarankan bentuk *community service* yang terintegrasi dengan kegiatan akademik, dengan manfaat seimbang antara pelayanan kepada masyarakat dengan pembelajaran akademis siswa (yang berarti *service-learning*). Di beberapa tulisan selanjutnya, ia menyebut istilah *service-learning* secara eksplisit, serta mempromosikan model tersebut dalam rangka mendidik karakter.¹³

Lickona tidak menciptakan konsep *service-learning*, namun ia merekomendasikan penerapan model tersebut dalam pendidikan karakter. Menurutnya, *service-learning* memiliki keunggulan dibandingkan dengan model-model pembelajaran lain dalam mendidik karakter siswa. Lewat itu, siswa diberi kesempatan untuk “belajar moral dengan cara terbaik yakni melalui tindakan moral”.¹⁴

Dengan demikian, dalam kerangka pendidikan karakter Lickona, *service-learning* bukan sekadar magang kerja, praktek kerja, program pelatihan profesi, atau cara belajar agar bisa melayani. *Service-learning* merupakan model pembelajaran yang istimewa untuk mendidik karakter siswa, sebab memungkinkan penerapan

¹² Lickona, *Educating*, 319.

¹³ Thomas Lickona, “Character Education: Seven Crucial Issues,” *Action in Teacher Education*, 20, 4 (1999): 81; Thomas Lickona, “Eleven Principles of Effective Character Education,” *Journal of Moral Education*, 25, 1 (1996): 97-98; Lickona and Davidson, *Smart*, 30.

¹⁴ Lickona, “Eleven Principles”, 97-98. Bdk. Lickona and Davidson, *Smart*, 180.

ketiga komponen karakter secara sekaligus (pengetahuan, perasaan, dan tindakan) melalui pengalaman siswa melayani masyarakat. Karakter moral dan kinerja siswa dibentuk lewat pengalaman bertindak melayani masyarakat, dilengkapi dengan refleksi atas pengalaman tersebut, dan diintegrasikan ke dalam kurikulum akademis.

Dalam *Smart and Good High School: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond* (2005), *service-learning* menjadi salah satu model pendidikan karakter yang penting. Berhadapan dengan situasi budaya global dan kemajuan teknologi di abad ke-21, Lickona dan Davidson menunjukkan pentingnya mendidik karakter kewargaan demokratis sebagai anggota komunitas yang berkontribusi kepada masyarakat. Di sini, *service-learning* menjadi model pembelajaran yang “tidak tergantikan” (atau dengan kata lain unggul) untuk membangun karakter kewargaan global di abad ke-21 karena menyediakan pengalaman bagi siswa untuk membantu orang lain dengan “bertatap muka langsung”. Melalui itu, siswa belajar sekaligus berkontribusi bagi kemanusiaan global, serta dibentuk agar memiliki kemampuan kinerja yang dibutuhkan sebagai warga masyarakat global (misalnya kemampuan kreatif, kritis, kerjasama, kepemimpinan, dan sebagainya) sekaligus menjadi pribadi yang bermoral (misalnya peduli dan bertanggung jawab terhadap kehidupan bersama).

Analisis, Hasil, dan Pembahasan

1. Perkembangan Teknologi Komunikasi dan Informasi serta Implikasinya bagi Pendidikan Karakter

Abad ke-21 ditandai dengan perkembangan pesat teknologi komunikasi dan informasi yang berdampak pada perubahan radikal pada situasi sosial budaya masyarakat. Kehadiran teknologi komunikasi dan informasi digital mentransformasi cara orang berkomunikasi, berpikir, belajar, berperilaku, berbisnis, bekerja, makan, beribadah, dan sebagainya. Gejala perubahan sosial budaya

akibat perkembangan teknologi tersebut telah diamati para pemikir seperti Manuel Castells, David Harvey, Henry Jenkins, James Lull, Alvin Toffler, maupun Yuval Noah Harari.

Castells menunjukkan bagaimana teknologi internet membuat masyarakat yang saling terhubung dalam jejaring global, dengan bentuk komunikasi yang menjadi semakin interaktif, personal, fleksibel, terdesentralisasi, partisipatoris, dan kolaboratif, dan memungkinkan “virtualitas yang nyata” dialami dalam hidup manusia.¹⁵ Jenkins mengamati munculnya “budaya konvergensi” yang memungkinkan perpaduan bukan hanya terjadi dalam ranah teknologi, tetapi juga manusia yang saling berkolaborasi kreatif dan produktif dalam masyarakat.¹⁶ Harvey maupun Toffler menyampaikan dampak akselerasi perubahan akibat perkembangan teknologi yang membawa kompleksitas dan ketidakpastian dalam hidup manusia.¹⁷ Lull menunjukkan implikasi keterbukaan global akibat teknologi yang memungkinkan persilangan dan percampuran budaya, sehingga nilai-nilai dan simbol-simbol kultural semakin banyak dan bercampur baur, sehingga menuntut manusia untuk semakin kreatif mengkonstruksi dan membarui sendiri budaya dan identitas dirinya.¹⁸

Kehadiran teknologi informasi dan komunikasi digital dapat berpengaruh konstruktif maupun destruktif bagi generasi muda. Di satu sisi, melalui teknologi tersebut, orang semakin dipermudah untuk memperoleh informasi, menjalin relasi, mengekspresikan diri, dan berinovasi. Di sisi lain, kehadiran teknologi tersebut juga memunculkan berbagai persoalan kemanusiaan seperti pelanggaran privasi, penyesatan kebenaran, perundungan siber, pornografi dan kekerasan, pencurian hak kekayaan intelektual, dan sebagainya.

¹⁵ Manuel Castells, *The Rise of The Network Society 2nd ed. With a New Preface, Vol. 1* (West Sussex: Wiley Blackwell, 2010), 365-404.

¹⁶ Henry Jenkins, *Convergence Culture, Where Old and New Media Collide* (New York: New York University Press, 2006), 17-24.

¹⁷ Alvin Toffler, *Future Shock* (New York: Random House, 1970), 29. Bdk. David Harvey, *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change* (Cambridge MA.: Blackwell, 1989), 284-307.

¹⁸ James Lull, “Superculture for the Communication Age,” in *Culture in Communication Age*, ed. James Lull (London: Routledge, 2001), 132-138.

Disamping itu, kemajuan teknologi komunikasi dan informasi digital mengubah cara orang belajar dan berpikir. Generasi muda digital (*digital natives*) lahir dan tumbuh dalam kepujangan penggunaan teknologi digital. Maka, pembelajaran perlu disesuaikan dengan situasi dan cara belajar maupun berpikir generasi muda digital ini. Don Tapscott menyampaikan adanya pergeseran paradigma pembelajaran sebagai implikasi dari perkembangan media sosial di internet, yaitu dari model penyiaran ke model interaktif, dari guru sebagai pusat ke siswa sebagai pusat, dari pembelajaran massal dan seragam ke pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan personal, dari pembelajaran yang menekankan instruksi ke pembelajaran inovatif dan kreatif, dan dari pembelajaran individual ke kolaboratif.¹⁹

Perkembangan teknologi komunikasi dan informasi yang semakin canggih membuat situasi hidup manusia di abad ke-21 ini penuh diwarnai berbagai kontradiksi, ambiguitas, dan ketidakpastian. Harari menunjukkan contoh adanya perpaduan antara otak manusia dan mesin yang tampil dalam wujud *artificial intelligence*, maupun banjir informasi atau data dalam hidup manusia, hingga sulit sekali untuk menemukan mana hal-hal yang sungguh-sungguh benar maupun berharga dalam hidup manusia. Harari menyampaikan bahwa dalam situasi itu, kemampuan yang dibutuhkan manusia untuk menghadapi hidupnya di saat ini dan mendatang, adalah kekritisan berpikir, komunikasi, kreativitas dan inovasi, menjalin kerjasama, fleksibilitas dan adaptasi, keseimbangan mental, serta terutama mengenali dan menggali terus menerus jati dirinya sebagai manusia.²⁰

Berhadapan dengan situasi ini, gagasan pendidikan karakter Lickona menjadi sangat relevan. Penulis berargumen untuk menegaskan urgensi model *service-learning* dalam pendidikan karakter Lickona bagi generasi muda di abad ke-21. *Service-learning* memiliki peluang potensial untuk menjawab tantangan metodologis

¹⁹ Don Tapscott, *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World* (New York: McGrawHill, 2009), 127-142.

²⁰ Yuval Noah Harari, *21 Lessons for the 21st Century* (New York: Random House, 2018); terj., Haz Algebra sebagai *21 Lessons: Adab untuk Abad ke-21* (Manado: Global Indo Kreatif, 2018), 282-284.

maupun praktis yang dihadapi pendidikan karakter di abad ke-21. Dari sisi metodologis, *service-learning* dapat menjadi model pendidikan karakter yang efektif, karena sesuai dengan kebutuhan, situasi, maupun cara belajar generasi muda digital. Selain itu, dari sisi praktis, *service-learning* juga dapat membentuk kemampuan-kemampuan manusiawi yang dibutuhkan generasi muda abad ke-21 dalam rangka mengantisipasi maupun mengatasi berbagai persoalan kemanusiaan yang muncul sebagai dampak perkembangan teknologi, serta memberi peluang bagi perkembangan potensi manusiawi demi tujuan kehidupan bersama yang lebih baik.

Penulis mendukung gagasan Lickona yang menyatakan bahwa *service-learning* menjadi model pendidikan karakter yang unggul dan “tak tergantikan” dalam menghadapi situasi masyarakat global.²¹ Dengan demikian, penulis menyatakan bahwa *service-learning* sebagai model pendidikan karakter Lickona tidak bisa tidak diperlukan sebagai bagian dari pendidikan di sekolah dalam rangka membentuk karakter moral dan kinerja generasi muda abad ke-21.

2. Persoalan Indoktrinasi dalam Pendidikan Karakter

Argumentasi penulis dalam pembahasan persoalan indoktrinasi dalam pendidikan karakter diawali terlebih dahulu dengan penentuan batasan konseptual tentang indoktrinasi. Konsep indoktrinasi kompleks dan mengundang perdebatan di antara para filsuf, baik dalam hal penentuan batasan definitifnya maupun apakah indoktrinasi itu dapat dihindari atau tidak dalam pendidikan. Di abad pertengahan, gagasan indoktrinasi dipandang luhur, yaitu suatu upaya untuk menyampaikan doktrin atau ajaran. Namun, sejak abad ke-20, pandangan terhadap indoktrinasi bergeser. Indoktrinasi dimaknai buruk dan dihindari karena dikaitkan dengan cara-cara politis dan ideologis otoritas totaliter untuk mempengaruhi dan mengendalikan orang. Indoktrinasi dipandang buruk dan bertentangan dengan tujuan

²¹ Lickona, *Smart*, 178-180.

pendidikan untuk menumbuhkan otonomi, rasionalitas serta kekritisan manusia.²²

Kompleksitas konsep indoktrinasi ditunjukkan dengan adanya perdebatan untuk menentukan kriteria definitif indoktrinasi. Snook menyampaikan empat kriteria untuk menilai apakah suatu aktivitas itu merupakan indoktrinasi atau bukan, yaitu: isi, metode, niat, dan konsekuensi. Dari kriteria isi, indoktrinasi ditentukan oleh muatan ajaran yang disampaikan kepada seseorang. Indoktrinasi terjadi ketika doktrin (ajaran yang diajarkan untuk diyakini seseorang) ditanamkan ke dalam pikiran seseorang tanpa bukti rasional yang cukup. Beberapa pendukung gagasan ini misalnya John Wilson, R.S. Peters, dan Anthony Flew. Dari kriteria metode, indoktrinasi adalah soal cara atau metode pengajaran yang membatasi atau merampas otonomi seseorang (misalnya dengan teror, cuci otak, manipulasi, paksaan, dll). Beberapa filsuf pendukung kriteria ini misalnya Brenda Cohen, Willis Moore, dan Crittenden. Dari kriteria niat atau tujuan, indoktrinasi berkenaan dengan intensi pengajar untuk mengindoktrinasi seseorang dengan sengaja. Pendukung kriteria ini misalnya R.M. Hare, William Kilpatrick, I.A. Snook, serta White. Dari kriteria konsekuensi atau gaya kepercayaan, indoktrinasi ditentukan dari akibat yang ditimbulkan dari suatu penyampaian keyakinan, yaitu adanya ketertutupan pikiran, gaya kepercayaan dogmatis yang tidak kritis, atau hilangnya kemampuan rasional seseorang. Beberapa pendukung kriteria ini misalnya Thomas Green, R.S. Laura, dan Charlene Tan.

Dalam disertasi ini, penulis mengikuti gagasan Tan yang menggunakan kriteria konsekuensi atau gaya kepercayaan dalam mendefinisikan konsep indoktrinasi. Kriteria ini digunakan penulis untuk memberi batasan indoktrinasi dalam isi disertasi. Bagi Tan, indoktrinasi mengakibatkan “kelumpuhan kapasitas intelektual seseorang, yang ditandai dengan ketidakmampuan untuk

²² I.A. Snook, *Indoctrination and Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1972), 28. Bdk. Mariana Momanu, “The Pedagogical Dimension of Indoctrination: Criticism of Indoctrination and the Constructivism in Education,” in *Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*, Vol. IV, No. 1 (June 2012):88-105, 88-89.

membenarkan keyakinan dan mempertimbangkan alternatif”.²³ Terjadinya indoktrinasi dapat diamati dari ciri-ciri orang yang dihasilkan, yaitu “bergaya kepercayaan dogmatis”: pikirannya tertutup atau stagnan, tidak bisa berpikir kritis, hilangnya kapasitas reflektif, sehingga sukar menerima masukan atau kritik, fanatik, sulit diubah, tidak mampu melihat kekurangan atau keterbatasan diri sendiri, tidak mampu menerima kebenaran orang lain. Dari perspektif ini, indoktrinasi berakibat buruk bagi kemanusiaan, atau dengan kata lain “mendehumanisasi” sehingga patut ditolak atau dihindari.

Beberapa filsuf berpendapat bahwa indoktrinasi justru baik, tidak bisa dihindari, bahkan diperlukan. Mereka berargumen bahwa anak kecil harus “diindoktrinasi” karena belum bisa memakai rasionalitasnya secara penuh dan mandiri. Maka, terjadi suatu paradoks indoktrinasi dalam pendidikan nilai, dengan adanya pendapat bahwa anak harus “diindoktrinasi” (ditanami keyakinan tanpa kekritisian) dalam rangka mengatasi indoktrinasi (menjadi pribadi yang dewasa dan kritis).²⁴ Paradoks indoktrinasi ini membuat kebingungan para pendidik moral, yaitu apakah keyakinan tanpa pertimbangan kritis perlu ditanamkan kepada anak-anak yang belum mampu berpikir rasional atau tidak.

Bagi Tan, argumentasi dalam paradoks indoktrinasi itu keliru dan menjadi penalaran melingkar yang membingungkan. Menurut Tan, penanaman nilai tanpa sikap kritis kepada anak (budaya primer) bukan indoktrinasi, karena pada dasarnya tidak mengakibatkan ketertutupan pikiran anak, namun memberi landasan bagi mereka untuk membangun kekritisian seiring dengan proses pendewasaan.²⁵

Mengikuti Tan, penulis menyampaikan bahwa indoktrinasi pada dasarnya buruk dan tidak memadai untuk diterapkan sebagai model pendidikan karakter di abad ke-21. Indoktrinasi menghasilkan ketertutupan pikiran, hilangnya kemampuan kritis, matinya imajinasi

²³ Charlene Tan, *Teaching without Indoctrination: Implications for Values Education* (Rotterdam: Sense Publishers, 2008), 33.

²⁴ R.S. Peters, “Reason and Habit: The Paradox of Moral Education,” in *The Philosophy of Education*, ed. I. Scheffler (Boston: Allyn & Bacon, 1966), 271.

²⁵ Tan, *Teaching*, 30-32.

dan kreativitas, munculnya fanatisme berlebihan dan intoleransi terhadap perbedaan. Di sini, indoktrinasi dapat dilihat sebagai salah satu akar persoalan berbagai masalah moral kontemporer di abad ke-21, seperti penyebaran hoaks, intoleransi, perundungan siber, fanatisme atau fundamentalisme agama, hingga terorisme. Untuk itu, pendidikan karakter generasi muda mesti diselenggarakan sedemikian rupa agar non-indoktrinatif.

Beberapa penulis mengkritik pendidikan karakter dari perspektif indoktrinasi, misalnya Alfie Kohn, John Nash, maupun Tianlong Yu. Kritik-kritik mereka tersebut ditujukan kepada praktik-praktik pendidikan karakter yang cenderung jatuh menjadi suatu indoktrinasi karena mengabaikan peran kekritisian (dengan hanya menekankan penanaman nilai, pembiasaan, kepatuhan pada aturan dan instruksi, pemutlakan nilai moral, maupun pelatihan perilaku tanpa penalaran kritis). Dalam menanggapi kritik Kohn, Lickona menegaskan bahwa pendidikan karakter tidak boleh mengabaikan peran kekritisian.²⁶

3. Adanya Potensi Indoktrinatif dalam Pendidikan Karakter dengan Model *Service-Learning*

Meskipun memiliki banyak keunggulan, *service-learning* dikritik karena memiliki beberapa keterbatasan. Kritik terbesar terhadap *service-learning* adalah bahwa pembelajaran ini rentan untuk disalahgunakan menjadi alat indoktrinasi politik atau ideologis tertentu. Dalam praktiknya, berbagai pihak dapat memiliki kepentingan tertentu untuk mempengaruhi keyakinan maupun perilaku siswa sehingga pembelajaran ini mengandung risiko tinggi.

Bruce Speck mengkritik *service-learning* sebagai tidak efisien karena menghabiskan biaya, sumber daya, dan waktu, sementara keberhasilannya tidak teruji dan belum tentu menjawab persoalan masyarakat, namun yang terutama adalah bahwa model ini rentan

²⁶ Thomas Lickona, "A More Complex Analysis Is Needed," in *The Phi Delta Kappan*, Vol. 79, No. 6 (Feb. 1998), 454.

jatuh menjadi suatu indoktrinasi.²⁷ Menanggapi hal ini, penulis tidak setuju dengan kritik pertama Speck. *Service-learning* tidak harus dilakukan dalam bentuk program yang besar dan berbiaya mahal.²⁸ Pendidikan karakter memang sulit diukur keberhasilannya karena proses dan dampaknya yang bersifat jangka panjang. Selain itu, Lickona menyatakan bahwa berbagai riset telah dibuat untuk menilai keberhasilan *service-learning*.²⁹ Penulis berpendapat bahwa *service-learning* justru diselenggarakan untuk menjawab persoalan masyarakat, lewat kesempatan belajar siswa melalui pengalaman bersentuhan langsung dengan persoalan-persoalan masyarakat. Selain itu, argumentasi Speck tidak tepat karena *service-learning* tidak ditujukan untuk memberi manfaat spontan dan instan kepada masyarakat. Sebaliknya, penulis justru menekankan manfaat jangka panjang yang diperoleh karena siswa disiapkan untuk menjadi pelayan masyarakat berkarakter moral dan kinerja yang unggul. Namun, penulis sependapat dengan keberatan Speck tentang potensi indoktrinatif yang muncul dalam *service-learning*, sehingga suatu upaya jalan keluar terhadap persoalan tersebut perlu dicari.

Selain itu, C.F. Abel menolak *service-learning* dengan pendekatan kewargaan dan menawarkan pendekatan filantropis sebab baginya penalaran kritis, netralitas, dan keketatan akademik jauh lebih penting ketimbang tindakan perubahan sosial yang berisiko indoktrinatif.³⁰ Penulis menilai Abel terlalu ekstrem dengan mendikotomikan penalaran kritis dan tindakan perubahan sosial, serta cenderung menempatkan porsi *learning* lebih besar ketimbang aspek *service*. Bagi penulis, keduanya sama pentingnya dan semestinya diletakkan secara seimbang. Namun, Abel patut dihargai karena mengingatkan adanya resiko indoktrinatif dalam *service-learning*,

²⁷ Bruce Speck, "Why is Service-Learning?" in *New Directions for Higher Education*, 114 (2001): 3.

²⁸ Alan Melchior, "Cost and Benefit of Service Learning", in *The School Administrator* (August, 2000), 26.

²⁹ Lickona, *Smart*, 183.

³⁰ C.F. Abel, "A Justification of the Philanthropic Model," in *Service Learning: History, Theory, and Issues*, ed. Bruce W. Speck dan Sherry L. Hoppe (London: Praeger, 2004), 46-54.

sehingga jalan keluar atas persoalan potensi indoktrinatif itu perlu ditemukan.

Lickona dalam tanggapannya terhadap kritik Kohn pernah menyampaikan bahwa indoktrinasi dalam arti sempit yaitu ideologisasi partisan atau sektarian tidak terjadi di sekolah.³¹ Penulis menilai Lickona terlalu menyederhanakan persoalan ini. Menurut penulis, *service-learning* memang dilakukan di luar sekolah, tetapi pada dasarnya merupakan bagian dari program kurikulum sekolah yang melibatkan tanggung jawab sekolah, sementara model ini terbuka pada risiko penyalahgunaan oleh pihak-pihak mitra yang berkepentingan secara ideologis dan politis.

Sementara itu, Nel Noddings mengingatkan bahwa *service-learning* ditujukan untuk membawa siswa pada kebahagiaan, namun struktur pendidikan dengan berbagai relasi kuasa di dalamnya membuat kebahagiaan itu sulit tercapai. Ia mengkritik praktik *service-learning* yang telah menyimpang, karena aturan yang mewajibkan siswa daam mengikuti program, serta kecenderungan kompetitif yang muncul untuk mengejar nilai akademis akibat pengaruh ideologi pasar liberal. Noddings tidak menolak *service-learning*, namun mengubah strukturnya. Ia mengusulkan perubahan struktur pendidikan agar memberi kebebasan siswa untuk memilih jenis *service-learning*, dapat mengubah pilihannya dalam proses yang dijalani sejauh diperlukan, dan menghapus sistem penilaian.³² Tujuan Noddings adalah agar siswa bahagia dan tidak dikendalikan oleh kekuatan pasar yang mempengaruhi sistem pendidikan dengan menciptakan kompetisi serta mengejar keunggulan diri.

Singkat kata, *service-learning* sebagai salah satu model pendidikan karakter Lickona berpotensi indoktrinatif, sehingga suatu alternatif jalan keluar perlu ditemukan untuk mengatasinya.

³¹ Lickona, "A More": 449-454.

³² Nel Noddings, *Happiness and Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 236-239.

4. Upaya Jalan Keluar Melalui Pendekatan Estetis

Penulis sependapat dengan usulan Noddings untuk mengubah struktur pendidikan dengan memberikan otonomi kepada siswa. Namun, disamping memberi siswa pilihan, penulis menilai bahwa kapasitas diri siswa sendiri sebagai individu perlu dibentuk agar bisa memilih dengan tepat dan tidak salah langkah. Di sini, penulis mengikuti saran Harari, yaitu bahwa dalam situasi disrupsi serta tarik menarik berbagai kepentingan dan kekuasaan, yang diperlukan adalah bagaimana membuat siswa mampu membentuk visi hidupnya sendiri secara otentik sehingga hidupnya sendiri terasa bermakna, tidak semata-mata dikendalikan terus oleh kekuatan eksternal. Maka, penulis menawarkan jalan keluar dengan pendekatan estetis, yang diinspirasi filsafat bermain Gadamer maupun estetika eksistensi Michel Foucault.

Dalam *Truth and Method*, Gadamer menunjukkan bahwa seni tidak memadai bila dipahami dengan kerangka subjek-objek versi Kantian.³³ Kant melihat seni sebagai selera, kesenangan dan keindahan, dengan kerangka subjek yang mengamati objek. Karya seni dan pengalaman estetis diinterpretasi secara objektif, seperti halnya sains, dengan melibatkan ketiadaan prasangka (*disinterestedness*). Seni bagi Kant bersifat “reproduktif”, yaitu cerminan dunia yang ditampilkan dalam rangka memberikan kenikmatan atau kesenangan bagi subjek. Gadamer menggeser paradigma estetika Kant ini. Seni bukan lagi dipandang dalam kerangka subjek-objek, tetapi suatu permainan (*Spiel*) di mana Ada (*Sein/ Being*) menyingkapkan diri.

Dalam konsep permainan Gadamer, tindakan bermain adalah tindakan bersama dan dinamis, yang melibatkan para pemain yang saling berinteraksi, berkontribusi, dan berbagi peran satu sama lain. Aktivitas bermain bagi Gadamer tidak dapat dilakukan seorang diri, melainkan hanya bisa bersama-sama dengan pihak lain. Permainan selalu melibatkan interaksi timbal balik di antara minimal dua pihak.

³³ Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method 2nd ed.*, trans. Joel Weinsheimer & Donald G. Marshall (New York: Continuum, 1975), 50-51.

Agar permainan terjadi, setiap pemain perlu berkontribusi dan membentuk pengalaman bersama. Masing-masing pihak berkontribusi dengan saling memberikan respons timbal balik, sehingga peristiwa permainan merupakan gerakan timbal balik di antara para pemainnya. Gerakan timbal balik yang terjadi di antara pemain ini merupakan gerakan spontan, unik, membentuk respons timbal balik secara kreatif, dan menggambarkan keunikan masing-masing pihak.³⁴

Dalam permainan antarmanusia, setiap pemain memilih secara bebas untuk terlibat dalam permainan. Ketika ia memasuki suatu permainan, ia memilih untuk mengikuti aturan permainan dan dikendalikan olehnya. Di sini, para pemain terlibat satu sama lain dalam gerak timbal balik yang saling dikomunikasikan. Setiap pemain mempresentasikan dirinya kepada pemain lain, sementara pemain lain mengakuinya dan meresponsnya kembali dengan mempresentasikan dirinya sendiri. Jadi, gerak timbal balik dalam permainan ini merupakan gerak presentasi dan pengakuan terus menerus di antara para pemain. Dalam permainan, para pemain terlibat aktif dan serius dalam dinamika timbal balik permainan, tunduk pada aturan permainan, serta berkomitmen penuh untuk saling berkontribusi satu sama lain. Bila peserta permainan tidak mau berpartisipasi secara aktif maupun serius, permainan tidak terjadi. Para pemain yang terlibat dalam permainan akan lebur dan hanyut terserap ke dalam permainan. Bukan pemain yang menentukan permainan, melainkan sebaliknya permainan memegang kendali atas para pemain. Permainan menjadi gerak ada, di mana subjek yang sesungguhnya bukanlah pemain tetapi permainan itu sendiri. Permainan ini “menyedot” sedemikian rupa pemain ke dalam dunia permainan. Pemain yang lebur dalam permainan bisa begitu “serius” bermain, sehingga melupakan aktivitasnya yang lain. Bagi Gadamer, permainan selalu merupakan permainan yang serius dan membutuhkan totalitas para pemain.³⁵

Gadamer memaknai karya seni dalam kerangka permainan. Karya seni bukan objek kesenangan di hadapan subjek, tetapi Ada (*Sein/ Being*) yang menampakkan diri dan mengubah orang-orang

³⁴ Gadamer, *Truth*, 104.

³⁵ Gadamer, *Truth*, 108.

yang mengalaminya. Permainan menjadi suatu cara karya seni menyingkapkan realitas. Ketika seni dipahami dalam kerangka permainan, seni menjadi kegiatan “produktif”, yaitu peristiwa di mana kebenaran dan pengetahuan menyingkapkan diri. Dalam suatu karya seni, bukan kenikmatan atau kesenangan subjek atas objek yang penting, melainkan kesadaran atau pemahaman baru yang muncul dan memperluas horizon pengamat. Pengalaman permainan dalam seni itu juga terjadi dalam perjumpaan pembaca atau penafsir dengan pengarang teks. Permainan dialogis antara pembaca atau penafsir dan pengarang, menghasilkan fusi horizon, yaitu horizon baru bersama yang lebih kaya, mendalam, dan melampaui horizon pembaca maupun pengarang sendiri. Pemahaman diri tumbuh dan berkembang terus menerus lewat proses penyingkapan kebenaran tanpa henti ini.³⁶ Konsep bermain sebagai paradigma seni dikembangkan Gadamer ke ranah ontologis, yaitu bermain sebagai cara manusia memahami dan menafsirkan pengalaman hidupnya.

Sementara itu, Michel Foucault menawarkan gagasan estetika eksistensi, yang merupakan sejenis etika yang ditujukan kepada diri sendiri yang muncul pada periode terakhir karyanya. Dengan mengikuti Nietzsche, ia menyebut etikanya dengan istilah “estetika” karena ingin menegaskan konsepnya tentang seni, yaitu seni yang diarahkan kepada diri manusia sendiri, atau seni untuk membentuk atau menciptakan diri sendiri terus menerus sebagai subjek. Menurutnya, manusia tidak dapat diperlakukan sebagai objek, melainkan membentuk dirinya sendiri sebagai subjek yang bebas. Lewat askese, latihan spiritual atau pemeriksaan dan penguasaan terhadap diri sendiri, manusia dengan bebas menemukan cara beradanya sendiri yang khas (estetika eksistensi). Gagasan ini muncul pada karya-karya terakhirnya, ketika ia membahas seksualitas manusia dalam pandangan Romawi dan Yunani serta soal *parrhesia* (penyampaian kebenaran kepada orang lain).

Akan tetapi, konsep estetika eksistensi ini tampak jelas pada tulisannya yang berjudul *What is Enlightenment*, yang merupakan

³⁶ Gadamer, *Truth*, 16

kritiknya terhadap etika pencerahan Kant.³⁷ Menurutnya, Kant “ambigu” dengan mengatakan bahwa manusia mesti menggunakan akal budi untuk menentukan diri tanpa dikendalikan otoritas lainnya, sementara ia harus tunduk pada hukum umum. Dengan menggunakan inspirasi estetika Baudelaire, Foucault menyatakan bahwa manusia perlu “memberontak” terhadap dirinya sendiri dari segala doktrin yang dipaksakan kepadanya.³⁸ Itu berarti, manusia berupaya mencari, membentuk, dan menemukan dirinya sendiri terus menerus, atau dengan kata lain menjadikan dirinya sendiri sebagai suatu karya seni. Jadi, bagi Foucault makna pencerahan sejatinya bukan ketaatan pada doktrin universalitas versi Kant, melainkan melampaui itu, yaitu sikap etis terhadap diri sendiri untuk terus menerus membongkar dan menata dirinya sendiri sebagai subjek. Di balik sikap ini, ada keberanian untuk melanggar batas-batas yang dikenakan pihak lain terhadap diri sendiri. Baginya, sikap yang utama bukan ketaatan pada aturan, tapi bagaimana manusia menciptakan terus menerus kemungkinan-kemungkinan baru untuk bertindak dengan cara membongkar, mengoreksi, dan menata ulang keyakinannya sendiri dalam menghadapi berbagai nilai dan aturan yang mengaturnya itu. Bagi Foucault “ketidakpatuhan” menjadi semacam keutamaan yang diperlukan manusia, bukan “kepatuhan” versi Kant.

Bertitik tolak dari gagasan permainan Gadamer maupun estetika eksistensi Foucault, penulis memaknai ulang *service-learning* sebagai model pendidikan karakter. *Service-learning* dapat dimaknai sebagai suatu permainan maupun karya seni. Di dalamnya, siswa maupun masyarakat lebur dalam permainan dialogis bersama. Di situ, kategori subjek-objek tidak dapat diterapkan. Siswa bukan lagi subjek yang meneliti, demikian pula masyarakat juga bukan objek pelayanan siswa, sebab keduanya lebur dalam permainan yaitu *service-learning*. Sesungguhnya, tidak jelas lagi siapa yang berperan melayani dan siapa yang dilayani, atau siapa yang mendapat manfaat dari belajar atau siapa yang dipelajari. Keduanya saling belajar dan saling melayani,

³⁷ Michel Foucault, “What is Enlightenment,” in *The Foucault Reader*, ed. Paul Rabinow (New York: Pantheon Books, 1984), 41.

³⁸ Foucault, “What is”, 41.

dalam peristiwa permainan bersama yaitu *service-learning*. Dalam keterleburan itu, relasi yang terjadi adalah relasi dialogis dan sinergis di mana keduanya saling membentuk dan dibentuk. Dalam perjumpaan antara siswa dan masyarakat, nilai-nilai akan menyingkapkan dirinya. Ketika siswa menolong orang yang menderita, nilai-nilai seperti kepedulian, belaskasih, empati, akan menampakkan diri dan membentuk kepribadian siswa maupun orang yang ditolong. Bagi Gadamer, seni bukan keindahan atau kesenangan, tetapi cara memahami dunia atau cara tersingkapnya kesadaran baru tentang dunia kepada manusia. Dari situ, *service-learning* dimaknai sebagai suatu seni, yakni cara tersingkapnya kesadaran baru bersama di antara siswa dan masyarakat lewat pengalaman nyata pelayanan.

Akan tetapi, relasi bermain dialogis dalam *service-learning* tersebut rusak ketika siswa atau masyarakat dijadikan “objek” kekuasaan. Ketika “diobjekkan” oleh pihak lain, siswa kehilangan otonomi atau kendali dirinya sendiri, dan nilai kebenaran tidak dapat menampakkan diri. Indoktrinasi membuat *service-learning* kehilangan maknanya dan menjadi tidak efektif. Oleh karena itu, penulis memasukkan pemikiran estetika eksistensi Foucault. Menurut Foucault, manusia perlu merawat dirinya sendiri sebagai subjek, dengan cara tidak membiarkan diri dikendalikan oleh kesewenang-wenangan pihak lain. Maka, bagi Foucault segala bentuk penindasan dan dominasi terhadap diri harus dilawan. Merawat diri dilakukan dengan cara membangun kekritisian, menjaga kesehatan mental, dan keseimbangan spiritual lewat sikap askese orang perlu bersikap terbuka untuk terus menerus membentuk dirinya sendiri. Orang tidak boleh memperlakukan dirinya sebagai objek, melainkan subjek yang bebas dengan keunikan yang dimilikinya. Konsekuensi dari itu, ia mesti memiliki keberanian untuk melanggar atau membongkar batas-batas yang diterapkan secara sewenang-wenang pada dirinya. Ia mesti terus menerus membarui dirinya sendiri ketika berhadapan dengan segala nilai dan keyakinan yang ada. Seni merawat diri sendiri ini dilakukan dengan cara berani mengambil sikap yang berbeda (berbeda dengan penindas), dan memelihara, serta merawat pikiran dan perasaan sendiri, maupun menumbuhkan kapasitasnya secara kreatif.

Berhadapan dengan potensi indoktrinatif *service-learning*, siswa perlu diberi ruang untuk menggali dan menemukan visi hidupnya sendiri, sehingga ia berani melawan segala kesewenang-wenangan yang ditekankan kepadanya oleh otoritas eksternal. Di sini, *service-learning* (yang tidak bebas kepentingan dan berpotensi indoktrinatif) perlu dilengkapi dengan “ruang reflektif” yang memungkinkan siswa dapat membongkar batas-batas dan merefleksikan ulang nilai-nilai yang ditemukan dalam pengalaman hidupnya.

5. Aplikasi Konkret: Komunitas Pemelajar Estetis

Bentuk konkret pendekatan estetis sebagai jalan keluar yang ditawarkan penulis ialah “komunitas pemelajar estetis”. Komunitas pemelajar estetis adalah semacam forum diskusi di antara siswa sebaya dari berbagai macam latar belakang, yang saling bertemu, belajar, menggali, mendiskusikan maupun mempresentasikan hal-hal yang mendalam dan mendasar dari pengalaman mereka masing-masing. Dengan kata lain, komunitas ini merupakan ruang reflektif kritis bersama bagi para siswa untuk menggali dan mendiskusikan berbagai persoalan yang bersumber dari pengalaman yang dihadapi selama mengikuti *service-learning* dari perspektif filosofis. Melalui komunitas ini, siswa belajar menemukan makna pengalaman, serta membentuk visi pribadi hidupnya.

Gagasan komunitas pemelajar estetis ini diinspirasi dari konsep komunitas penyelidikan filosofis (*community of enquiry*) yang disampaikan Patricia Hannam dan Eugenio Echeverria dalam *Philosophy with Teenagers: Nurturing a Moral Imagination for the 21st Century*. Mereka memperkenalkan konsep komunitas belajar filsafat bersama di antara kaum muda untuk menggali imajinasi moral peserta, melalui pembacaan, penggalan, pemaknaan, serta presentasi suatu literatur tertentu, yang dikembangkan dari pemikiran Matthew Lipman yang memperkenalkan pedagogi filsafat di sekolah-sekolah

melalui komunitas penyelidikan filsafat dalam rangka mengembangkan kekritisannya.³⁹

Penulis melihat urgensi “komunitas pemelajar estetis” ini untuk melengkapi kegiatan pendidikan karakter berbasis *service-learning*. Komunitas ini dibentuk untuk mendukung kegiatan reflektif siswa yang melakukan *service-learning*. Laporan kegiatan *service-learning* siswa umumnya lebih diarahkan untuk pemenuhan tugas akademik maupun penerapan pengetahuan untuk pemecahan masalah praktis dalam masyarakat, dengan cakrawala dan kosakata akademik bidang studi masing-masing. Namun, refleksi siswa yang lebih bersifat interdisipliner dan mendalam kerap kurang mendapat tempat, mengingat hal tersebut cukup menyita waktu guru bidang studi, disamping juga ada tuntutan pengkayaan materi dan keterbatasan waktu berdasarkan acuan kurikulum. Komunitas pemelajar estetis dapat melengkapi “keterbatasan” *service-learning*.

Keanggotaan komunitas terdiri dari para siswa sebaya yang pernah dan sedang mengikuti *service-learning*, bersifat sukarela dan terbuka untuk siapa saja dari berbagai latar belakang. Pertemuan dapat diselenggarakan secara rutin dan berkelanjutan di luar jam pelajaran sekolah. Komunitas ini didukung oleh para fasilitator yang berasal dari latar belakang yang berbeda. Tujuan kegiatan komunitas ini adalah membentuk karakter siswa melalui kesempatan merefleksikan pengalaman hidup yang berharga yang didapat dari kegiatan *service-learning*, sehingga dengan itu para siswa dapat membangun visi dirinya sendiri secara otentik.

Bagaimana cara memadukan model *service-learning* dalam pendidikan karakter dengan komunitas pemelajar estetis? Sekolah perlu menjalin kemitraan dengan berbagai komunitas seni, budaya, filsafat, atau profesi untuk membantu mendampingi siswa dalam kegiatan refleksi kritis. Sekolah juga perlu bekerja sama dengan orang tua (atau wakilnya dalam komite sekolah) dan pihak mitra untuk merancang program pertemuan rutin komunitas pemelajar estetis.

³⁹ Patricia Hannam and Eugenio Echeverria, *Philosophy with Teenagers: Nurturing a Moral Imagination for the 21st Century* (New York: Continuum International Publishing Group, 2009), 6.

Kegiatan ini dapat dibuat bersama-sama dengan sekolah lain yang menyelenggarakan kegiatan *service-learning*. Kegiatan ini diselenggarakan hanya untuk tujuan reflektif kritis untuk mengembangkan karakter siswa. Kegiatan refleksi kritis ini dilakukan secara mandiri di luar kegiatan akademik sekolah, namun mendukung pendidikan karakter siswa. Bentuk kegiatan komunitas pemelajar estetik ini adalah forum diskusi filsafat yang dapat melibatkan berbagai mitra seperti seniman, budayawan, pemerhati filsafat, maupun kalangan profesional. Kegiatan ini tidak bisa tidak perlu diselenggarakan dengan dikombinasikan bersama kegiatan *service-learning* untuk mengantisipasi potensi indoktrinatif yang ada. Selanjutnya, sekolah dapat mendorong siswa untuk memilih sendiri bentuk komunitas pemelajar estetik yang hendak diikuti.

Dengan demikian, komunitas pemelajar estetik diperlukan untuk melengkapi model *service-learning* dalam pendidikan karakter Lickona sehingga persoalan potensi indoktrinasi dalam model tersebut dapat diatasi.

Kesimpulan dan Kontribusi Keilmuan

Beberapa kesimpulan dalam disertasi ini adalah sebagai berikut:

1. Pendidikan karakter tidak bisa tidak perlu dilakukan dalam kegiatan pendidikan di sekolah. Mendukung gagasan Lickona, penulis menegaskan bahwa sekolah perlu mendidik siswa agar menjadi pribadi berkarakter moral dan kinerja yang kuat, sehingga menjadi manusia berkualitas moral dan spiritual baik, sekaligus mampu merealisasikan potensi dirinya yang terbaik. Kegiatan pendidikan karakter sekolah penting dalam rangka mendukung pendidikan karakter yang dilakukan orang tua kepada anak-anak mereka. Pendidikan karakter sekolah mutlak diberikan terutama dalam menghadapi situasi abad ke-21 yang penuh kontradiksi, ketidakpastian dan perubahan terus menerus.
2. Gagasan Lickona tentang pendidikan karakter, khususnya pendidikan karakter dengan model *service-learning* sangat relevan untuk menjawab tantangan metodologis maupun praktis

yang dihadapi sehubungan dengan perkembangan teknologi komunikasi dan informasi di abad ke-21. Pendidikan karakter komprehensif (yang melibatkan aspek pengetahuan, perasaan dan tindakan) penting untuk mengembangkan keutamaan-keutamaan yang dibutuhkan generasi muda dalam menjalani hidup saat ini dan masa depan. Dalam hal ini, *service-learning* sebagai salah satu model pendidikan karakter Lickona patut dikembangkan dan diselenggarakan di sekolah-sekolah.

3. Pendidikan karakter yang indoktrinatif tidak memadai untuk diterapkan dalam situasi abad ke-21. Dari perspektif konsekuensi, indoktrinasi menghasilkan gaya kepercayaan dogmatis, menutup kemampuan berpikir kritis, mematikan imajinasi dan kreativitas, memupuk fanatisme dan intoleransi, merampas kebebasan dan kemandirian moral manusia, hingga menghambat perkembangan diri. Dengan demikian, pendidikan karakter yang indoktrinatif patut ditolak dan dihindari. Pendidikan karakter harus diselenggarakan sedemikian rupa agar non-indoktrinatif.
4. *Service-learning* sebagai suatu model pendidikan karakter memiliki keterbatasan, yaitu berpotensi indoktrinatif. Pendidikan karakter dengan menggunakan *service-learning* sebagaimana dipromosikan Lickona rentan diselewengkan menjadi alat indoktrinasi politis dan ideologis oleh berbagai pihak. Dengan demikian, *service-learning* sebagai salah satu model pendidikan karakter Lickona berisiko dan mengandung bahaya yang dapat menghambat atau merusak tujuan pendidikan karakter dalam mengembangkan keutamaan moral dan kinerja generasi muda.
5. Pendekatan estetis menjadi alternatif jalan keluar untuk mengatasi persoalan potensi indoktrinatif model *service-learning* dalam pendidikan karakter Lickona, yang diwujudkan dalam bentuk komunitas pemelajar estetis. Komunitas pemelajar estetis mutlak diselenggarakan untuk melengkapi model *service-learning* Lickona, dengan cara dikombinasikan dengan setiap kegiatan *service-learning* yang diadakan sekolah.

Kontribusi keilmuan yang diberikan penulis meliputi:

1. Merumuskan ulang makna pendidikan karakter dengan menggunakan model *service-learning*, dengan pendekatan estetis yaitu filsafat permainan Gadamer maupun estetika eksistensi Foucault. Penulis menawarkan cara pandang filosofis untuk mengkaji persoalan pendidikan karakter dengan model *service-learning*, yaitu perspektif estetis. Aspek estetis belum menjadi perhatian penting Lickona dalam teori pendidikan karakternya.
2. Mengusulkan konsep komunitas pembelajar estetis untuk melengkapi model *service-learning* dalam pendidikan karakter Lickona sehingga persoalan potensi indoktrinatif dalam pendidikan model pendidikan karakter tersebut dapat diatasi. Usulan ini dapat menjadi sumbangan berharga untuk semakin memperkaya konsep pendidikan karakter Lickona maupun keberhasilan pendidikan karakter generasi muda di abad ke-21.

Alur baru

Disertasi ini menawarkan gagasan yang dapat dikembangkan dalam penelitian-penelitian selanjutnya di bidang filsafat pendidikan, khususnya pendidikan karakter.

1. Dalam penelitian ini, penulis menggunakan filsafat bermain Gadamer untuk menganalisis model *service-learning* yang digunakan Lickona dalam teori pendidikan karakternya. Sementara itu, ada banyak konsep “bermain” lainnya yang bisa dieksplorasi dalam konteks ini, seperti gagasan permainan Huizinga, atau bahkan dari Driyarkara sendiri. Penelitian lanjutan untuk menggali makna *service-learning* dalam pendidikan karakter, terutama dari sudut pandang para pemikir Indonesia, dapat menjadi kajian yang menarik untuk penelitian berikutnya.
2. Selain itu, penulis dalam disertasi ini mengelaborasi persoalan indoktrinasi dalam *service-learning* sebagai salah satu model

pendidikan karakter Lickona. Berdasarkan pengamatan penulis, masih ada banyak peluang penelitian lanjutan mengenai persoalan indoktrinasi dalam pendidikan karakter yang bisa digali, misalnya potensi indoktrinatif dalam hal keteladanan yang menjadi salah satu aspek penting dalam pendidikan karakter. Eksplorasi lebih lanjut tentang hal ini dapat dilakukan dalam penelitian lainnya.

3. Penulis juga mengkaji model *service-learning* dengan pendekatan kewargaan yang diinspirasi dari filsafat pendidikan dan filsafat sosial John Dewey, sebagaimana digunakan Lickona. Lickona mempromosikan *service-learning* terutama dalam rangka pendidikan karakter untuk membentuk keutamaan kewargaan demokratis. Penulis menyadari bahwa masih banyak gagasan dari para pemikir lainnya yang dapat digunakan sebagai landasan filosofis *service-learning*, misalnya gagasan tentang pendidikan berbasis pengalaman dari David Kolb, *service-learning* anti-fondasional dari Dan Butin, dan sebagainya. Eksplorasi lebih lanjut terhadap gagasan-gagasan tersebut bisa dilakukan.
4. Gagasan tentang komunitas pelajar estetis sebagaimana diusulkan penulis dapat dielaborasi lebih lanjut dalam penelitian-penelitian berikutnya. Contoh penelitian lanjutan tentang komunitas pelajar estetis ini misalnya refleksi filosofis mengenai model kemitraan dalam komunitas pelajar estetis, metode filsafat dalam merefleksikan pengalaman pelayanan, peran fasilitator dalam komunitas pelajar estetis, dan sebagainya.

Ucapan Terima Kasih

Penulis mengucapkan syukur kepada Tuhan yang Maha Esa, atas selesainya proses penulisan disertasi ini hingga tahap promosi. Penulis menghaturkan terima kasih kepada Prof. Dr. J. Sudarminta sebagai promotor yang begitu baik dan sabar membimbing, terus menerus menyemangati, dan memberi masukan berharga kepada penulis.

Ucapan terima kasih juga diberikan penulis kepada Prof. Dr. Sudiarja sebagai ko-promotor 1 dan Prof. Dr. Bambang Sugiharto sebagai ko-promotor 2 yang juga telah membimbing, menginspirasi, dan mengarahkan penulis dalam penyusunan disertasi ini. Terima kasih pula untuk para penguji, yaitu Prof. Dr. B.S. Mardiatmadja dan Dr. H. Dwi Kristanto yang banyak membantu penyempurnaan disertasi ini melalui berbagai pertanyaan kritis maupun saran perbaikan.

Terima kasih penulis ucapkan kepada Dr. Karlina Supelli sebagai Direktur Program Pascasarjana dan Ketua Program Studi Doktor, maupun Thomas Hidyta Tjaya, Ph.D. sebagai Ketua Pimpinan STF Driyarkara karena telah memberi kesempatan penulis untuk menyelesaikan disertasi dan menjalani sidang-sidang hingga tahap sidang promosi ini. Ucapan terima kasih juga penulis sampaikan kepada para dosen di STF Driyarkara yang telah menginspirasi penulis dengan berbagai gagasan filosofis dan memberi panduan dalam proses penelitian. Terima kasih penulis sampaikan kepada Mbak Asih dan Mbak Retno, staf sekretariat pasca sarjana STF Driyarkara yang telah membantu dalam hal administrasi studi serta teknis pelaksanaan sidang-sidang baik secara daring maupun luring. Terima kasih juga penulis sampaikan kepada Mas Agus dan rekan-rekan di perpustakaan yang banyak mendukung dalam pencarian literatur serta menemani penulis lewat berbagai obrolan yang menyemangati.

Terima kasih penulis sampaikan khususnya kepada rekan-rekan seangkatan yang terus menerus setia menjalin komunikasi, saling mendukung, memberi masukan, maupun menghidupkan terus menerus spirit penulis untuk menyelesaikan disertasi ini. Terima kasih juga penulis sampaikan kepada seluruh rekan mahasiswa pascasarjana STF Driyarkara di tingkat studi S2 maupun doktoral atas dukungan, diskusi yang mencerahkan, hingga pertemanan yang tak terlupakan.

Terima kasih juga untuk para sahabat seperjuangan studi doktoral yang begitu baik, namun mesti berpulang kepada Sang Pencipta di saat menjalani proses studi karena sakitnya: Pak Haryo, Bang Idham, Bang Iqbal, serta Bung Yeremias Jena. Doa penulis untuk kalian semua. RIP.

Penulis mengucapkan terima kasih kepada R.P. B. Hendra Kimawan, OSC., L.Th selaku ketua yayasan Universitas Katolik Parahyangan beserta para pengurus lainnya, Mangadar Situmorang, Ph.D selaku Rektor Universitas Katolik Parahyangan beserta jajarannya, R.P. Dr. Leonardus Samosir, OSC selaku Dekan Fakultas Filsafat dan R.P. C. Harimanto Suryanugraha, OSC, Drs., SLL selaku Dekan Fakultas Filsafat yang menjabat di periode sebelumnya, R.D. Yohanes Driyanto Kepala Lembaga Pengembangan Humaniora serta R.D. Fabianus S. Heatubun selaku Kepala Lembaga Pengembangan Humaniora yang menjabat di periode sebelumnya, atas bantuan dan kesempatan yang diberikan kepada penulis untuk menjalani tugas studi lanjut doktoral. Terima kasih juga untuk Mas Galih, Mbak Tres, Bu Nita, Mas Lilik, dan tim selaku staf sekretariat FF Unpar, serta seluruh staf BPMI yang telah membantu dalam proses administrasi selama studi lanjut ini.

Ucapan terima kasih penulis sampaikan untuk seluruh keluarga di Bandung. Terima kasih kepada Deni dan Dodit selaku kakak dan adik beserta keluarga yang begitu banyak memberi dukungan dalam proses penulisan disertasi, Papie Mamie Mertua beserta keluarga yang terus menerus mendukung dalam doa dan semangat, dan terutama alm. Bapak dan alm. Mama yang dari mereka penulis telah begitu banyak dicintai, dididik, dan dibekali dalam kehidupan. Akhir kata, secara khusus, terima kasih penulis sampaikan untuk Lea, istri tercinta yang selalu setia menemani dalam suka duka hidup terutama saat menyelesaikan disertasi ini, serta Nathan dan Kenira, anak-anak tersayang yang memotivasi penulis agar terus belajar dan bersemangat menyelesaikan disertasi ini. Untuk mereka disertasi ini didedikasikan.

Riwayat Hidup

Rudi Setiawan lahir di Bandung, 25 September 1973. Kecintaannya pada filsafat tumbuh sejak menjalani studi ilmu filsafat dan teologi di Fakultas Filsafat Universitas Katolik Parahyangan hingga lulus sebagai sarjana pada 1998. Ia pernah bergabung sebagai calon imam dan biarawan Ordo Salib Suci, namun akhirnya

memutuskan untuk tidak melanjutkan hidup panggilannya tersebut. Ia menempuh studi pascasarjana di bidang ilmu manajemen di Universitas Gadjah Mada Yogyakarta dan memperoleh gelar Magister Manajemen pada 2004.

Rudi sempat bekerja selama beberapa tahun pada perusahaan otomotif maupun fotografi, namun akhirnya ia lebih memilih untuk berkiprah di bidang filsafat sebagai seorang *academicus*. Saat ini, ia menjadi tenaga pengajar tetap di Fakultas Filsafat Universitas Katolik Parahyangan, maupun Lembaga Pengembangan Humaniora Universitas Katolik Parahyangan yakni lembaga yang mengelola pendidikan karakter mahasiswa melalui mata kuliah umum dan gladi-gladi mahasiswa, serta program *ongoing formation* untuk para karyawan Unpar. Beberapa mata kuliah yang diampu olehnya adalah mata kuliah filsafat dalam bidang sosial dan kebudayaan, serta mata kuliah umum Etika maupun Logika. Perhatiannya yang besar pada persoalan-persoalan etika membawanya bergabung dalam Himpunan Dosen Etika Seluruh Indonesia (HIDESI).

Beberapa publikasi:

a. Artikel di jurnal ilmiah:

- Samho, Bartolomeus & Setiawan, Rudi. 2022. “Menelisis Relevansi Pancasila sebagai Spiritualitas Hidup Bangsa Indonesia yang Majemuk”. *Jurnal Civic Education: Media Kajian Pancasila dan Kewarganegaraan*. Vol. 6, No. 2 (2022): 113-124. Universitas Negeri Manado.
- Setiawan, Rudi. 2018. “Pembentukan Identitas Individu dalam Filsafat Pengakuan Axel Honneth”. *Jurnal Filsafat Driyarkara Tahun XXXIX*, No. 3 (2018): 8-18. STF Driyarkara, Jakarta.
- Setiawan, Rudi. 2016. “Memaknai Kuliner Tradisional di Nusantara: Sebuah Tinjauan Etis”. *Jurnal Respons* Vol. 21, No. 01 (2016): 113-140, PPE-Unika Atma Jaya, Jakarta.

- Setiawan, Rudi. 2015. “Makan sebagai Aktivitas Produktif: Tinjauan Filosofis tentang Makan dari Perspektif Foucaultian”. *Jurnal Melintas* Vol. 31, No. 3 (Desember 2015): 303-335.
- Setiawan, Rudi. 2013. “Foto Sudah Mati? Pergeseran Paradigma dan Pemaknaan Kebenaran dalam Fotografi”. *Jurnal Melintas*. Vol. 29. No. 2 (Agustus 2013): 189-209.

b. Makalah yang dipresentasikan di konferensi ilmiah:

- Setiawan, Rudi. 2021. “Persoalan Etis Adiksi Internet dan Antisipasi Terhadapnya melalui Inspirasi Gagasan Pendidikan John Dewey”. Makalah dipresentasikan pada Konferensi Nasional HIDESE (Himpunan Dosen Etika Seluruh Indonesia) 2021, berkolaborasi dengan International Conference on Corporate and Marketing Communication (ICCOMAC) 2021. Universitas Atma Jaya, Jakarta, 27-28 Oktober 2021.
- Setiawan, Rudi. 2016. “Peran Etika dalam Pendidikan di Era Teknologi Media Sosial”. Makalah dipresentasikan pada Konferensi HIDESE (Himpunan Dosen Etika Seluruh Indonesia) ke-XXVI. Universitas Ciputra, Surabaya, 21-23 Juli 2016.

c. Bab dalam Buku:

- Setiawan, Rudi. 2019. “Melawan Radikalisme melalui Geladi Diri Spiritual”. Dalam buku *Merawat Kebangsaan*, penyunting Samson Ganda & Tanius Sebastian, Yogyakarta: Kanisius.

d. Artikel di media populer:

- Setiawan, Rudi. 2018. “Makan Secara Bermartabat”. Dalam *Majalah Parahyangan*. Vol.V, No. 3, kuartal III 2018. Bandung: Unpar Press.
- Setiawan, Rudi. 2016. “Waktu Senggang dan Pendidikan Humaniora”. Dalam *Majalah Parahyangan*. Vol. III, No. 2, kuartal II 2016. Bandung: Unpar Press.