

# KOMUNITAS RELASIONAL: WACANA RELASIONAL DALAM PENDIDIKAN KONTEMPORER

Yusuf Siswantara<sup>1\*</sup>, Rintoni<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universitas Katolik Parahyangan, Bandung

<sup>2</sup>SMK Negeri 1, Pusakanagara

\*Corresponding Author

---

## ARTICLE INFO

## ABSTRACT

---

**Keywords:**

*relational ethics,  
pendidikan etika,  
pluralisme moral,  
pedagogi dialogis,  
evaluasi relasional,  
budaya sekolah*

**Keywords:**

Received : 2024-10-01

Revised : 2025-08-17

Accepted : 2025-08-17

*This article proposes a new approach to ethics in education through the relational ethic framework developed by Kenneth J. Gergen. Using a critical conceptual analysis of the primary text "Ethics in Education: A Relational Perspective," this study explores how moral values are not individualistic or absolute, but instead emerge from social coordination and relational processes. Within the educational context, this approach demands fundamental transformations in pedagogy, curriculum, assessment, and school culture. The analysis reveals that current educational practices, dominated by instrumental and hierarchical approaches, actually erode the ethical potential of learning. In contrast, an educational model based on dialogue, collaboration, and shared participation holds great capacity for cultivating a collective moral awareness responsive to global pluralism. The article concludes that public education must return to its role as an agent in shaping relational morality—not by dogmatically teaching values, but by creating spaces where meaningful relational processes can be continuously nurtured and developed. Pedagogical and policy implications are thoroughly discussed, including recommendations for systemic reform that does not rely on large-scale structural changes, but rather on daily transformations in school practices.*

---

## ABSTRAK

---

Artikel ini mengusulkan pendekatan baru dalam pendidikan etika melalui kerangka relational ethic yang dikembangkan oleh Kenneth J. Gergen. Dengan menggunakan metode analisis konseptual kritis terhadap teks utama "Ethics in Education: A Relational Perspective", penelitian ini mengeksplorasi bagaimana nilai-nilai moral tidak bersifat individualistik atau absolut, melainkan muncul dari proses koordinasi sosial dan relasional. Dalam konteks pendidikan, pendekatan ini menuntut transformasi mendasar dalam pedagogi, kurikulum, evaluasi, dan budaya sekolah. Hasil analisis menunjukkan bahwa praktik pendidikan yang saat ini didominasi oleh pendekatan instrumental dan hierarkis justru mengikis potensi etis dalam pembelajaran. Sebaliknya, model pendidikan yang berbasis dialog, kolaborasi, dan partisipasi bersama memiliki kapasitas besar untuk membangun kesadaran moral kolektif yang responsif terhadap pluralisme global. Artikel ini menyimpulkan bahwa pendidikan publik harus kembali ke perannya sebagai agen pembentuk moralitas relasional—bukan dengan mengajarkan nilai-nilai secara dogmatis, tetapi dengan menciptakan ruang di mana proses berelasi yang bermakna dapat terus-menerus dipelihara dan dikembangkan. Implikasi kebijakan dan pedagogis dibahas secara mendalam, termasuk rekomendasi untuk reformasi sistemik yang tidak bergantung pada perubahan struktural besar, melainkan pada transformasi harian dalam praktik sekolah.

---

## 1. PENGANTAR

Pertanyaan filosofis klasik Plato mengenai hakikat the Good (apa itu yang baik?) yang secara

historis menjadi pusat refleksi etis dan pedagogis, kini mengalami marginalisasi dalam sistem pendidikan formal di negara-negara Barat (Gergen, 2020). Dalam konteks pendidikan publik di Amerika Utara dan sebagian besar negara maju, fokus pendidikan telah bergeser dari pembentukan karakter dan pengembangan kesadaran moral menuju orientasi instrumental yang menekankan pencapaian akademik, kesiapan kerja, serta daya saing ekonomi (Apple, 2019; Giroux, 2020). Reformasi kebijakan pendidikan yang dipengaruhi oleh neoliberalisme telah memperkuat standarisasi, pengukuran kinerja, dan kurikulum berbasis STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*), sehingga menggerus ruang bagi refleksi moral, dialog nilai, dan pembentukan karakter (Ravitch, 2016; Biesta, 2010). Transformasi ini berkontribusi terhadap krisis moral kontemporer yang ditandai oleh dikotomi antara fundamentalisme nilai yang eksklusif dan absolut, di satu sisi, serta relativisme moral yang apatis dan desentrals, di sisi lain—di mana semua nilai dianggap setara sehingga kehilangan bobot normatifnya (Gergen, 2020 hlm.16-17).

Perubahan ini diperkuat oleh dinamika globalisasi, digitalisasi, dan fragmentasi sosial, yang mempercepat difusi ideologi, keyakinan, dan konflik nilai lintas batas nasional dan budaya (Bauman, 2012; Castells, 2010). Meskipun teknologi komunikasi memungkinkan pembentukan komunitas transnasional berbasis afinitas ideologis atau religius, hal ini juga berpotensi memperkuat segregasi sosial dan menguatkan echo chambers kognitif (Turkle, 2015). Dalam konteks tersebut, banyak individu, khususnya generasi muda, mengalami kehampaan moral (*moral vacancy*), di mana pertimbangan etis hanya dianggap relevan jika memiliki konsekuensi langsung terhadap kehidupan pribadi (Noddings, 2013).

Dalam situasi ini, idealnya, institusi pendidikan berperan sebagai arena utama dalam pembentukan kesadaran moral kolektif dan dialog nilai. Namun, seperti diindikasikan oleh Gergen (2020), arah kebijakan pendidikan kontemporer justru semakin menjauh dari dimensi etis. Dominasi kurikulum berbasis STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*), penekanan pada pengukuran kinerja melalui tes terstandarisasi, serta homogenisasi kurikulum secara sistematis menggerus ruang bagi refleksi etis, diskursus moral, dan pembelajaran yang berakar pada konteks komunitas (Biesta, 2010; Ravitch, 2016). Akibatnya, sebagaimana dinyatakan Gergen (2020 hlm, 22), terjadi disosiasi antara praktik pendidikan dan tujuan moralnya—*education and moral purpose have parted ways*. Fokus pada efisiensi, akuntabilitas, dan hasil terukur telah menggeser paradigma dari bildung (pembentukan manusia utuh) menuju ausbildung (pelatihan teknis), sehingga mereduksi pendidikan menjadi alat sosial-ekonomi semata (Biesta, 2010).

Pertanyaan mendasar yang muncul dari kondisi ini adalah: Bagaimana pendidikan dapat kembali memainkan peran sentral dalam pembentukan kesadaran etika di tengah pluralisme nilai, fragmentasi sosial, dan dominasi logika instrumental? Pertanyaan ini mengarah pada tiga sub-pertanyaan kritis yang menjadi fokus artikel ini: (1) Mengapa pendekatan tradisional terhadap pendidikan etika—yang bersifat individualistik, hierarkis, dan berbasis aturan—gagal membangun kesadaran moral yang berkelanjutan? (2) Bagaimana relational ethics (etika relasional) menawarkan alternatif filosofis yang lebih memadai untuk mengatasi krisis etika dalam pendidikan? (3) Apa bentuk praktik pendidikan yang dapat mewujudkan etika relasional dalam pedagogi, kurikulum, evaluasi, dan budaya sekolah?

Artikel ini berargumen bahwa solusi terhadap krisis etika dalam pendidikan tidak terletak pada pemulihan model moralitas tradisional, melainkan pada rekonseptualisasi pendidikan berbasis relasi. Dengan mengintegrasikan kerangka relational ethics—yang berakar pada filsafat perawatan (Noddings, 2013), dialog (Buber, 1958), dan tanggung jawab terhadap yang lain (Levinas, 1969)—pendidikan dapat dikembalikan pada misinya sebagai proses transformasional yang membentuk

manusia yang tidak hanya kompeten, tetapi juga peduli, responsif, dan bertanggung jawab secara etis.

Melalui analisis konseptual yang didukung oleh literatur filsafat pendidikan, teori moral, dan studi pedagogis kontemporer, artikel ini bertujuan untuk menawarkan kerangka teoretis dan praktis bagi pendidikan yang berorientasi pada kebaikan bersama (the common good) dalam masyarakat yang plural dan saling terhubung.

## 2. METODOLOGI

Penelitian ini menggunakan pendekatan analisis konseptual kritis (critical conceptual analysis), sebuah metode yang lazim diterapkan dalam kajian filsafat pendidikan, teori sosial, dan studi normatif (Biesta, 2007; Lankshear & Knobel, 2011). Pendekatan ini bertujuan untuk mengkaji secara mendalam konsep-konsep inti dalam wacana pendidikan dari perspektif filosofis dan etis, dengan fokus pada struktur argumen, asumsi dasar, serta implikasi teoretis dan praktisnya. Berbeda dari metode empiris, analisis konseptual kritis tidak menguji hipotesis melalui data kuantitatif atau kualitatif, melainkan membangun pemahaman kritis atas gagasan-gagasan yang mendasari praktik, kebijakan, dan tujuan pendidikan (Vansielegem & Kennedy, 2015).

Penelitian ini bersifat teoretis dan normatif, dengan tujuan merefleksikan kembali misi pendidikan dalam konteks krisis moral kontemporer—khususnya akibat dari instrumentalisme, pluralisme nilai, dan fragmentasi sosial. Metodologi dipilih secara sengaja untuk memungkinkan eksplorasi mendalam terhadap gagasan etika relasional sebagai respons filosofis terhadap keterasingan moral dalam pendidikan modern.

Proses analisis dilakukan melalui empat tahap sistematis:

### a) Ekstraksi dan interpretasi teks utama

Teks sentral dalam penelitian ini adalah *Ethics in Education: A Relational Perspective* karya Kenneth J. Gergen (Gergen, 2020)(2020). Teks tersebut dianalisis secara hermeneutik untuk mengidentifikasi argumen utama, struktur logis, dan konsep kunci seperti first-order morality, relational process, dialogic pedagogy, dan relational responsibility. Analisis dilakukan secara tematik dan kontekstual, dengan mempertimbangkan latar belakang sosial-konstruktivis yang mendasari pemikiran Gergen.

### b) Analisis kerangka teoretis

Konsep-konsep yang diidentifikasi dari teks utama dikaji secara kritis melalui pendekatan konseptual. Setiap konsep didefinisikan secara operasional, ditelusuri asal-usul filosofisnya, dan dievaluasi terhadap konsistensi internal serta relevansinya dalam konteks pendidikan kontemporer. Proses ini mencakup klarifikasi makna, identifikasi asumsi tersirat, dan eksplorasi konsekuensi logis dari setiap gagasan.

### c) Sintesis dengan literatur sekunder

Temuan dari analisis teks utama disintesiskan dengan karya-karya penting dalam filsafat pendidikan dan etika, guna memperkaya dan menguji ketangguhan argumen. Sintesis dilakukan dengan merujuk pada: (a) Noddings (2013) mengenai ethics of care sebagai dasar pedagogi relasional; (b) Biesta (2010) tentang the beautiful risk of education dan kritik terhadap instrumentalisme pendidikan; (c) Freire (1970) mengenai pendidikan sebagai praktik emansipasi; (d) Dewey (1916) tentang pendidikan sebagai proses demokratis dan eksperiential; serta (e) MacIntyre (2007) mengenai virtue ethics dan peran narasi dalam pembentukan karakter. Melalui dialog kritis dengan tradisi pemikiran ini, posisi Gergen di tempatkan dalam konteks intelektual yang

lebih luas.

#### **d) Evaluasi kritis dan rekomendasi normatif**

Pada tahap akhir, argumen Gergen dievaluasi dari tiga dimensi: (a) kelayakan praktis—sejauh mana konsep etika relasional dapat diimplementasikan dalam sistem pendidikan formal yang terstruktur; (b) relevansi kebijakan—implikasinya terhadap desain kurikulum, pedagogi, evaluasi, dan budaya sekolah; dan (c) kontribusi terhadap transformasi pendidikan—potensinya untuk mengembalikan dimensi etis sebagai tujuan utama pendidikan. Evaluasi dilakukan secara kritis, termasuk identifikasi keterbatasan, tantangan institusional, dan peluang pengembangan lebih lanjut.

Dengan menggunakan pendekatan ini, penelitian ini tidak hanya mendeskripsikan gagasan, tetapi juga menawarkan argumen filosofis yang koheren dan normatif mengenai perlunya pendidikan yang berakar pada relasi, tanggung jawab, dan dialog. Sebagaimana ditegaskan oleh Biesta (2007), analisis konseptual memungkinkan peneliti untuk "bertanya kembali" (*re-asking*) pertanyaan mendasar tentang tujuan pendidikan—dalam hal ini, bagaimana pendidikan dapat menjadi wadah bagi pembentukan kesadaran etika di tengah pluralisme dan fragmentasi sosial.

### **3. HASIL DAN PEMBAHASAN**

#### **3.1. Krisis Etika dalam Pendidikan: Antara Fundamentalisme Moral dan Relativisme Apatis**

Dunia kontemporer, menurut Kenneth J. Gergen (2020), berada dalam kondisi yang paradoks secara moral: di satu sisi terjadi intensifikasi komitmen terhadap klaim absolut atas “*The Good*”, sementara di sisi lain terjadi penurunan minat kolektif terhadap pertanyaan etika secara substantif (hlm. 16). Kondisi ini mencerminkan krisis etis yang mendalam dalam masyarakat modern, di mana dua kecenderungan ekstrem—yakni fundamentalisme moral dan relativisme apatis—berhadapan secara dialektis, saling memperkuat, namun sama-sama merusak potensi dialog etis yang sehat.

Di kutub pertama, muncul kelompok-kelompok sosial, agama, dan politik yang mengklaim kepemilikan atas kebenaran moral yang bersifat mutlak dan eksklusif. Dalam konteks pendidikan, ini sering termanifestasi dalam bentuk moral absolutism yang mengutamakan ketaatan mutlak terhadap norma, sering kali tanpa ruang untuk refleksi kritis (Appiah, 2006). Sebagaimana dicatat oleh Gillian Brock (2009), klaim moral yang tidak terbuka terhadap dialog cenderung menghasilkan moral authoritarianism, yang justru menghambat perkembangan tanggung jawab etis yang otonom. Dalam sistem pendidikan, pendekatan semacam ini sering diwujudkan melalui pendidikan berbasis aturan (rule-based ethics), di mana siswa diajarkan untuk mematuhi norma—seperti tidak mencontek, tidak berkelahi, atau menghormati otoritas—tanpa memahami dasar moral dari aturan tersebut (Gergen, 2020 hlm. 23).

Akibatnya, perilaku etis menjadi kondisional: muncul hanya jika ada pengawasan atau sanksi, dan menghilang ketika aturan tidak ditegakkan. Hal ini menunjukkan kegagalan pendidikan dalam membangun moral agency—kemampuan individu untuk bertindak secara etis berdasarkan pemahaman dan komitmen internal (Nucci, 2008). Sebagaimana dikemukakan oleh Kohlberg (1981), penekanan pada ketaatan instrumental menempatkan perkembangan moral pada tahap prakonvensional, yang didasarkan pada hukuman dan hadiah, bukan pada prinsip keadilan atau perawatan.

Di kutub yang berlawanan, masyarakat sekuler dan postmodern justru merespons klaim

absolut dengan penolakan terhadap semua bentuk moral universal. Dalam pandangan ini, nilai dianggap sebagai konstruksi subjektif, sehingga tidak ada dasar objektif untuk menilai satu tindakan lebih baik dari yang lain (Taylor, 1989). Relativisme moral semacam ini—yang sering kali berubah menjadi apatisme etis—mengarah pada kehampaan moral (*moral vacancy*), di mana individu tidak lagi merasa terpanggil untuk terlibat dalam diskursus nilai, kecuali jika nilai tersebut berdampak langsung pada kepentingan pribadi (Noddings, 2013).

Dalam sistem pendidikan, relativisme ini terinternalisasi melalui dominasi pendidikan instrumental, di mana tujuan pendidikan direduksi menjadi pencapaian akademik, kesiapan kerja, dan efisiensi ekonomi (Biesta, 2010). Dalam kerangka ini, nilai pembelajaran diukur bukan dari kedalaman pemahaman, empati sosial, atau kontribusi terhadap kebaikan bersama, melainkan dari indikator kinerja seperti nilai ujian, sertifikasi, dan tingkat transisi ke dunia kerja (Apple, 2019; Ravitch, 2016). Ilmu pengetahuan, misalnya, diajarkan sebagai alat untuk "memprediksi dan mengendalikan" realitas (Gergen, 2020, hlm. 22–23), tanpa refleksi kritis terhadap konsekuensi etisnya—seperti pengembangan senjata nuklir, eksplorasi sumber daya alam, atau manipulasi teknologi digital.

Kondisi ini, menurut Biesta (2010), mencerminkan kemenangan learnification—proses reduksi pendidikan menjadi pembelajaran teknis—yang mengabaikan dimensi emansipasi, responsibilitas, dan kehadiran dalam proses pendidikan. Ketika pendidikan kehilangan dimensi etisnya, ia berubah dari proses pembentukan manusia utuh (*bildung*) menjadi pelatihan fungsional (*ausbildung*), sebagaimana diingatkan oleh Dewey bahwa pendidikan yang tidak terhubung dengan kehidupan sosial dan moral adalah pendidikan yang steril (Dewey, 1930; Hasbullah, 2020).

Dampak dari dualitas ini—antara fundamentalisme dan relativisme—adalah krisis eksistensial dalam pendidikan. Siswa tidak hanya kehilangan arah moral, tetapi juga kehilangan rasa bahwa nilai memiliki bobot ontologis atau relevansi eksistensial (Gergen, 2020). Mereka tumbuh dalam lingkungan yang mengajarkan bahwa nilai adalah sesuatu yang harus dipatuhi secara paksa atau dianggap tidak penting sama sekali—tanpa alternatif yang menawarkan ruang untuk dialog, refleksi, dan tanggung jawab relasional.

Dalam konteks inilah urgensi rekonseptualisasi pendidikan etika menjadi sangat mendesak. Seperti yang akan dibahas dalam bagian selanjutnya, pendekatan berbasis relasi—yang menolak dikotomi antara absolutisme dan relativisme—menawarkan jalan keluar filosofis yang lebih memadai untuk mengatasi krisis ini.

### 3.2. Etika Relasional: Dari Individu ke Proses Berelasi

Dalam menanggapi krisis etika dalam pendidikan, Kenneth J. Gergen (2020) mengusulkan pergeseran paradigmatik mendasar: moralitas tidak bersumber pada individu atau aturan universal, melainkan pada proses relasional itu sendiri. Dalam pandangan ini, etika bukanlah hasil dari penalaran moral individu yang otonom (seperti dalam tradisi Kantian atau Kohlbergian), melainkan emergen dari koordinasi sosial yang terus-menerus. Gergen (2020. hlm. 18) menyatakan secara eksplisit: “*Moral values are specific to various cultures or subcultures in various times and specific places.*”

Pernyataan ini menolak asumsi bahwa nilai bersifat transhistoris, universal, atau intrinsik pada tindakan. Sebaliknya, nilai dipahami sebagai konstruksi sosial yang kontekstual, yang muncul dari cara individu berkoordinasi dalam interaksi. Contohnya, tindakan “membunuh” secara umum dianggap immoral dalam konteks sipil, tetapi dapat dianggap heroik atau bahkan wajib dalam konteks perang, eksekusi hukum, atau pertahanan diri. Perbedaan penilaian ini tidak menunjukkan

inkonsistensi moral, melainkan menegaskan bahwa makna moral selalu tergantung pada kerangka relasional dan naratif yang menyertainya (MacIntyre, 2007; Taylor, 1989).

Dalam kerangka ini, Gergen mengembangkan tiga konsep kunci yang membentuk fondasi etika relasional (relational ethics): first-order morality, relational process sebagai sumber nilai, dan relational responsibility. Ketiganya menawarkan alternatif filosofis yang radikal terhadap paradigma etika individualistik dan deontologis yang masih dominan dalam pendidikan.

#### **a. First-Order Morality: Moralitas yang Dijalani, Bukan Dideklarasikan**

First-order morality merujuk pada pemahaman implisit tentang yang baik yang muncul secara alami dalam relasi sehari-hari, tanpa perlu dirumuskan secara eksplisit (Gergen, 2020, hlm. 18–19). Moralitas tingkat pertama ini tidak berbentuk aturan tertulis atau kode etik, melainkan diwujudkan melalui nada suara, jeda dalam percakapan, ekspresi wajah, pembagian waktu bicara, dan ritme interaksi sosial. Ia adalah moralitas yang dilakukan (*lived morality*), bukan yang dideklarasikan.

Dalam konteks kelas, misalnya, siswa sering tahu kapan harus diam, kapan bisa mengangkat tangan, atau bagaimana merespons guru—bukan karena membaca peraturan sekolah, tetapi karena mereka telah memahami grammar of togetherness (tata cara kebersamaan) yang berkembang melalui partisipasi berulang dalam komunitas kelas (Gergen, 2020). Fenomena ini sejalan dengan konsep tacit knowledge menurut Polanyi (1966) dan practical wisdom (*phronesis*) dalam etika Aristotelian (MacIntyre, 2007), yang menekankan bahwa pengetahuan moral sering kali bersifat tak terucap dan kontekstual.

Pendidikan yang mengabaikan *first-order morality* berisiko menciptakan kesenjangan antara moral knowing (pengetahuan tentang nilai) dan moral being (penghayatan nilai). Siswa mungkin dapat menjawab pertanyaan etika dalam ujian, tetapi gagal menunjukkan empati atau keadilan dalam interaksi nyata.

#### **b. Relational Process sebagai Sumber Asli dari Makna dan Moralitas**

Gergen (2020, hlm. 21) mengajukan klaim filosofis yang lebih radikal: proses berelasi adalah sumber asli dari semua makna, rasionalitas, dan moralitas. Dalam pandangan sosial-konstruktivis yang mendasari pemikirannya, tidak ada bahasa, ilmu pengetahuan, agama, atau pendidikan yang dapat eksis tanpa koordinasi sosial. Bahkan individu sebagai subjek otonom adalah produk dari relasi—bukan prasyaratnya.

Dengan demikian, yang harus dilindungi dalam pendidikan bukanlah nilai tertentu (seperti kejujuran, kedisiplinan, atau ketaatan), tetapi proses relasional itu sendiri—yakni kemampuan individu untuk masuk ke dalam koordinasi yang saling menghargai, responsif, dan inklusif. Ini berarti bahwa pendidikan harus berfokus pada kualitas relasi, bukan hanya pada hasil perilaku. Sebagaimana ditegaskan oleh Noddings (2013), sekolah yang sehat bukan yang memiliki aturan ketat, tetapi yang mampu membangun komunitas peduli (*caring community*).

Dalam konteks ini, etika relasional tidak bertanya “Apa yang harus saya lakukan?” (deontologi), atau “Apa konsekuensinya?” (utilitarianisme), tetapi “Bagaimana kita bisa bersama secara bermakna?” Pertanyaan ini membuka ruang bagi dialog, empati, dan keterbukaan terhadap yang lain—prinsip inti dari pendidikan demokratis (Dewey, 1916; Freire, 1970; Grammes, 2020).

#### **c. Relational Responsibility: Dari Menyalahkan ke Memulihkan**

Salah satu konsekuensi paling transformatif dari etika relasional adalah penolakannya terhadap logika individual responsibility yang dominan dalam sistem disiplin sekolah. Dalam paradigma tradisional, ketika terjadi pelanggaran (misalnya, siswa mencontek), fokus utama adalah

menentukan siapa yang salah dan memberikan sanksi. Pendekatan ini, menurut Gergen (2020, hlm. 21), “*is not only misguided but also results in alienation and retaliation.*”

Sebaliknya, etika relasional menekankan relational responsibility—tanggung jawab kolektif untuk memelihara, memperbaiki, dan memperkuat hubungan. Dalam kasus konflik atau pelanggaran, pertanyaan utama bukan “Siapa yang bersalah?”, melainkan “Bagaimana hubungan ini bisa dipulihkan?” dan “Apa yang dibutuhkan agar kita bisa kembali bersama?”.

Prinsip ini selaras dengan pendekatan restorative justice in education (Vaandering, 2014; Zehr, 2015), yang telah terbukti efektif dalam mengurangi suspension, meningkatkan keterlibatan siswa, dan memperkuat iklim sekolah. Dalam praktiknya, relational responsibility melibatkan dialog terbuka, pengakuan atas dampak tindakan, dan komitmen bersama untuk perbaikan—bukan hukuman yang bersifat dehumanisasi.

Dengan menempatkan relasi sebagai pusat etika, Gergen menawarkan visi pendidikan yang tidak hanya menghindari dikotomi antara absolutisme dan relativisme, tetapi melampaunya: bukan nilai tertentu yang harus dipaksakan atau diabaikan, melainkan kemampuan untuk terlibat dalam proses moral bersama yang dinamis, inklusif, dan responsif.

### **3.3. Implikasi untuk Pendidikan: Menuju Praktik Pedagogis yang Berbasis Relasi**

Gergen (2020) menolak pendekatan fragmentaris terhadap pendidikan etika—seperti penambahan mata pelajaran moral terpisah atau kampanye nilai jangka pendek—dengan alasan bahwa etika tidak dapat diajarkan seperti konten kognitif, melainkan harus dialami melalui praktik sosial sehari-hari (hlm. 16). Dalam pandangannya, pembentukan kesadaran etis tidak terjadi melalui instruksi moral, tetapi melalui partisipasi dalam form of life yang etis (merujuk pada Wittgenstein, 1962). Sebagaimana dinyatakan Gergen (2020, hlm. 24): “*One becomes ethical by participating within a ‘form of life’.*”

Dengan demikian, transformasi pendidikan etika tidak memerlukan reformasi besar atau struktur baru, melainkan reorientasi mendalam terhadap praktik pedagogis yang sudah ada, agar setiap aspek sekolah—pedagogi, kurikulum, evaluasi, dan budaya—menjadi wadah bagi proses relasional yang bermakna. Berikut adalah empat domain utama transformasi tersebut, yang secara kolektif membentuk kerangka pendidikan berbasis relasi (*relational education*).

#### **a. Pedagogi sebagai Relasi: Dari Monolog ke Dialog**

Model pedagogis tradisional, yang sering kali bersifat banking model of education (Freire, 1970), menggambarkan guru sebagai otoritas tunggal yang mentransfer pengetahuan kepada siswa yang diposisikan sebagai penerima pasif. Pendekatan monologis ini, menurut Gergen (2020), mengikis potensi etika relasional, karena:

- a) Siswa tidak dilibatkan dalam penciptaan makna, sehingga kehilangan kesempatan untuk mengembangkan agency moral;
- b) Relasi guru-siswa bersifat hierarkis dan instrumental, bukan kolaboratif dan responsif;
- c) Proses belajar menekankan peniruan dan hafalan, bukan refleksi kritis, empati, atau tanggung jawab bersama.

Sebagai alternatif, Gergen (2020) menawarkan pedagogi dialogis dan kolaboratif, di mana pembelajaran menjadi arena ko-konstruksi pengetahuan dan nilai. Model seperti project-based learning, dialogic inquiry (Alexander, 2008), dan unison reading menciptakan ruang interaksi yang memungkinkan nilai-nilai seperti penghargaan, kerja sama, dan empati muncul secara alami dari

proses sosial. Dalam konteks ini, etika bukan diajarkan secara eksplisit, tetapi dihayati melalui partisipasi dalam praktik relasional.

Pendekatan ini sejalan dengan filosofi pendidikan dialogis Buber (1958), yang membedakan antara relasi I-It (instrumental) dan I-Thou (relasional). Pedagogi yang etis adalah yang mampu membentuk relasi I-Thou, di mana guru dan siswa saling mengakui sebagai subjek yang utuh, bukan objek pengukuran atau kontrol.

### **b. Kurikulum: Dari Imposisi ke Ko-Kreasi**

Kurikulum yang dikembangkan secara top-down—oleh pemerintah, dinas pendidikan, atau komite ahli—sering kali mencerminkan bentuk alienasi relasional, di mana suara siswa, minat lokal, dan konteks komunitas diabaikan (Gergen, 2020, hlm. 25). Dalam sistem semacam ini, siswa diperlakukan bukan sebagai peserta aktif, tetapi sebagai subjek yang harus dipersiapkan untuk pasar kerja atau sistem ujian. Gergen secara tajam menyamakan dinamika ini dengan hubungan “majikan dan budak”, yang menghambat pertumbuhan moral dan otonomi.

Solusi yang diusulkan adalah kurikulum yang muncul (emergent curriculum) dan diciptakan bersama (co-created curriculum), di mana siswa terlibat aktif dalam merancang, mengarahkan, dan mengevaluasi proses pembelajaran. Dalam model ini:

- a) Guru berperan sebagai fasilitator dan mitra, bukan otoritas tunggal;
- b) Konten pembelajaran ditentukan melalui dialog tentang minat, isu sosial, dan kebutuhan komunitas;
- c) Pembelajaran terhubung secara langsung dengan kehidupan nyata siswa, meningkatkan relevansi dan motivasi intrinsik.

Model ini tidak hanya lebih etis, tetapi juga didukung oleh bukti empiris. Meta-analisis Hattie (2009) menunjukkan bahwa strategi seperti student agency, self-reported grades, dan metacognitive strategies—yang semua muncul dalam konteks kurikulum partisipatif—termasuk dalam faktor dengan efek ukuran (effect size) tertinggi terhadap pencapaian belajar. Dengan demikian, kurikulum berbasis relasi bukan hanya lebih manusiawi, tetapi juga lebih efektif secara kognitif.

### **c. Evaluasi: Dari Kontrol ke Pemulihan Relasi**

Praktik evaluasi tradisional—yang didominasi oleh ujian standar, nilai kuantitatif, dan peringkat kompetitif—dikritik oleh Gergen (2020) sebagai korusif secara etis (hlm. 25–26). Sistem evaluasi semacam ini:

- a) Menciptakan budaya kompetisi “semua melawan semua”, yang merusak solidaritas dan kerja sama;
- b) Mengubah guru dari fasilitator menjadi pengawas dan penilai, sehingga merusak kepercayaan;
- c) Mengisolasi siswa dari proses refleksi dan pertumbuhan, dengan mengurangi pembelajaran menjadi performa terukur.

Sebagai alternatif, Gergen (2020) dan Gergen & Gill (2020) mengusulkan evaluasi relasional (relational assessment), yang menekankan proses kolaboratif dan pertumbuhan bersama. Bentuk-bentuk evaluasi ini meliputi:

- a) Portofolio bersama (co-created portfolios), di mana siswa dan guru mendokumentasikan perkembangan secara reflektif;
- b) Umpulan formatif yang dialogis, bukan hierarkis;
- c) Refleksi kelompok (circle time reflection), yang memberi ruang bagi ekspresi emosional dan tanggung jawab kolektif;

d) Presentasi proyek kepada komunitas, yang menghubungkan pembelajaran dengan dunia nyata dan memperkuat rasa tujuan (purpose).

Dalam kerangka ini, evaluasi bukan lagi alat penghakiman, tetapi proses partisipatif untuk memperdalam pemahaman dan memperkuat relasi. Ini selaras dengan prinsip *assessment for learning* (Black & Wiliam, 1998), yang menekankan bahwa evaluasi harus melayani pembelajaran, bukan sekadar mengukurnya.

### 3.4. Budaya Sekolah: Dari Otoriter ke Partisipatif

Budaya sekolah—yang mencakup interaksi di kelas, kantin, lapangan, konseling, dan struktur kepemimpinan—sering kali menjadi penghambat utama pembentukan etika relasional. Ketika budaya sekolah bersifat hierarkis, kontrolatif, dan reaktif terhadap pelanggaran, maka nilai-nilai seperti kepercayaan, empati, dan tanggung jawab sulit berkembang (Vaandering, 2014).

Transformasi budaya sekolah menuntut pendekatan holistik yang memperkuat resiliensi relasional (relational resilience), yaitu kapasitas komunitas sekolah untuk mempertahankan dan memperbaiki relasi dalam kondisi konflik atau tekanan. Beberapa praktik kunci yang mendukung transformasi ini meliputi:

- a) Kepemimpinan bersama (*shared leadership*), di mana guru, siswa, dan orang tua terlibat dalam pengambilan keputusan;
- b) Program anti-bullying berbasis teman sebaya (*peer-led anti-bullying programs*), yang memperkuat solidaritas horizontal;
- c) Praktik restoratif (*restorative practices*), seperti restorative circles dan conferencing, untuk menyelesaikan konflik melalui dialog dan pemulihan hubungan (Zehr, 2015);
- d) Mediasi naratif (*narrative mediation*), yang membantu pihak yang berseteru memahami pengalaman satu sama lain melalui cerita (Winslade & Monk, 2000).

Praktik-praktik ini tidak hanya mengurangi perilaku bermasalah, tetapi juga mengajarkan siswa bahwa konflik adalah bagian alami dari relasi, dan dapat dihadapi tanpa kekerasan, pengucilan, atau hukuman destruktif. Dalam jangka panjang, budaya sekolah yang partisipatif membentuk warga yang mampu hidup dalam masyarakat plural secara demokratis dan empatik.

Dengan demikian, empat domain transformasi—pedagogi, kurikulum, evaluasi, dan budaya sekolah—menunjukkan bahwa pendidikan etika tidak memerlukan pendekatan tambahan, tetapi rekonfigurasi mendalam terhadap praktik pendidikan yang sudah ada. Etika relasional menolak dikotomi antara “moral” dan “akademik”, dan menegaskan bahwa setiap interaksi di sekolah adalah peluang untuk belajar menjadi manusia yang etis. Dengan memfokuskan pada kualitas relasi, bukan pada kontrol hasil, pendidikan dapat kembali memenuhi misinya sebagai ruang pembentukan manusia utuh dalam kebersamaan.

#### a. Keunggulan Etika Relasional: Mengatasi Dilema Filosofis

Etika relasional, sebagaimana dikembangkan oleh Gergen (2020), tidak sekadar menawarkan alternatif normatif dalam pendidikan, melainkan berfungsi sebagai meta-etika—yakni kerangka reflektif yang mempertanyakan dasar dari klaim moral itu sendiri. Dalam konteks filsafat moral kontemporer, pendekatan ini menawarkan solusi yang elegan terhadap dua jebakan filosofis yang telah lama menghambat wacana etika: relativisme nihilistik dan fundasionalisme otoritatif.

#### b. Mengatasi Relativisme Tanpa Dasar

Relativisme moral, dalam bentuk ekstremnya, menyatakan bahwa semua nilai bersifat subjektif,

budaya, atau preferensial, sehingga tidak ada dasar objektif untuk menilai satu tindakan lebih baik dari yang lain. Pandangan ini, meskipun ingin melindungi pluralisme, sering kali berakhir pada apatisme etis atau moral paralysis—keadaan di mana tidak ada yang cukup penting untuk diperjuangkan (Taylor, 2007). Dalam pendidikan, relativisme ini mengarah pada pengabaian isu moral dengan dalih netralitas atau keragaman.

Etika relasional menolak relativisme semacam ini bukan dengan mengembalikan klaim universal, tetapi dengan menunjukkan bahwa nilai tidak muncul dari preferensi subjektif semata, melainkan dari proses sosial yang konkret dan koordinatif (Gergen, 2020, hlm. 18–19). Dalam setiap relasi—baik antar siswa, guru-siswa, maupun sekolah-komunitas—terdapat implicit moral grammar yang mengatur bagaimana orang saling merespons, menghargai, dan bertanggung jawab. Nilai-nilai seperti kejujuran, empati, atau keadilan bukan diturunkan dari aksioma abstrak, tetapi emergen dari praktik berelasi yang bermakna. Dengan demikian, etika relasional memberikan dasar intersubjektif bagi moralitas tanpa jatuh ke dalam absolutisme.

### c. Mengatasi Fundasionalisme Kaku

Di sisi lain, fundasionalisme moral—yang mengklaim adanya satu kebenaran moral yang universal, objektif, dan sering kali ilahi—menciptakan hierarki etis yang eksklusif dan cenderung otoriter (Appiah, 2006). Dalam pendidikan, ini terwujud dalam bentuk kurikulum nilai yang dikodekan secara ketat, disiplin berbasis hukuman, atau penolakan terhadap perbedaan keyakinan. Pendekatan ini, meskipun ingin menjamin kestabilan moral, justru menghambat dialog, empati, dan pertumbuhan etis otonom (Noddings, 2013).

Etika relasional menolak klaim otoritatif atas "kebenaran tunggal", tetapi tidak berakhir dalam kehampaan normatif. Sebaliknya, ia menawarkan dasar bersama yang minimal namun kuat: perlindungan terhadap proses berelasi yang bermakna. Dalam pandangan ini, yang harus dijunjung bukan nilai tertentu (seperti ketakutan atau kebebasan), tetapi kemampuan individu dan komunitas untuk terus berkoordinasi secara responsif, inklusif, dan saling menghargai (Gergen, 2020, hlm. 21).

Dengan menempatkan relasi sebagai prioritas etis, pendekatan ini menghindari dogmatisme tanpa jatuh ke dalam nihilisme. Ia tidak mengklaim menemukan "nilai akhir", tetapi mengundang partisipasi dalam proses moral yang terus-menerus—sebuah undangan, bukan perintah. *"Ethics is not about finding the right answer, but about sustaining the possibility of dialogue."* (Gergen, 2020, hlm. 21)

Dalam pengertian ini, etika relasional bukanlah "etika baru" yang bersaing dengan utilitarianisme, deontologi, atau etika kebajikan. Ia lebih tepat dipahami sebagai meta-etika relasional—kerangka yang memungkinkan berbagai tradisi moral untuk berdialog tanpa harus mengorbankan identitas atau menyerang yang lain. Ini adalah etika yang tidak memaksakan kebenaran, tetapi mengundang kehadiran, responsivitas, dan tanggung jawab bersama.

## 3.5. Tantangan dan Kritik terhadap Etika Relasional

Meskipun menawarkan kerangka yang menjanjikan, etika relasional tidak luput dari kritik filosofis dan praktis. Berikut adalah tiga tantangan utama yang sering diajukan, beserta respons kritis berdasarkan argumen Gergen (2020) dan literatur pendukung.

### (1) Apakah Etika Relasional Terlalu Idealistik?

Kritik pertama menyatakan bahwa etika relasional terlalu idealistik, karena mengasumsikan bahwa semua konflik dapat diselesaikan melalui dialog dan pemulihan relasi. Dalam realitas dunia

yang penuh kekerasan struktural, eksplorasi, dan ketidakadilan sistemik, harapan akan koordinasi sosial yang setara sering kali terasa naif.

Gergen (2020, hlm. 21) tidak menyangkal kenyataan ini. Ia menyadari bahwa tidak semua situasi memungkinkan dialog yang setara, terutama dalam konteks kuasa yang timpang. Namun, etika relasional tidak menawarkan solusi universal, melainkan kecenderungan normatif (normative inclination): ketika dimungkinkan, pilihlah relasi daripada eliminasi; dialog daripada hukuman; pemulihan daripada balas dendam. Dalam konteks pendidikan, ini berarti membangun budaya sekolah yang selalu terbuka terhadap kemungkinan relasi, meskipun tidak selalu berhasil.

Sebagaimana ditegaskan oleh Biesta (2010), pendidikan yang etis tidak menjamin hasil, tetapi mengambil risiko dalam mempercayai kemungkinan transformasi. Etika relasional, dalam hal ini, bukanlah resep, tetapi komitmen terhadap proses yang berkelanjutan.

### **(2) Apakah Etika Relasional Mengabaikan Keadilan?**

Kritik kedua menyatakan bahwa pendekatan ini terlalu menekankan perawatan (care) dan empati, sehingga mengorbankan prinsip keadilan (justice). Dalam kasus pelanggaran serius—seperti diskriminasi, kekerasan seksual, atau korupsi—fokus pada pemulihan relasi bisa dianggap mengaburkan akuntabilitas dan hukuman yang adil.

Respons terhadap kritik ini terletak pada pemahaman bahwa keadilan dan relasi bukan dikotomis, tetapi saling memperkaya. Etika relasional tidak menolak keadilan, tetapi menempatkannya dalam konteks relasional. Sebagaimana diingatkan oleh Nussbaum (1999), keadilan yang sepenuhnya formal dan dekontekstual dapat menjadi kaku, tidak peka terhadap penderitaan, dan bahkan destruktif. Sebaliknya, keadilan yang dihayati melalui relasi—seperti dalam restorative justice—memungkinkan pemulihan korban, pertanggungjawaban pelaku, dan rekonsiliasi komunitas (Zehr, 2015). Dengan demikian, etika relasional tidak mengantikan keadilan, tetapi menghumanisasikannya.

### **(3) Bagaimana dengan Nilai Universal seperti HAM?**

Kritik ketiga menyoal apakah etika relasional—yang menolak fondasi metafisik—dapat mendukung nilai universal seperti Hak Asasi Manusia (HAM). Jika semua nilai bersifat relasional dan historis, bukankah ini membuka jalan bagi relativisme budaya yang membahayakan perlindungan terhadap martabat manusia?

Gergen (2020) tidak menyangkal pentingnya HAM. Namun, ia menolak gagasan bahwa HAM berasal dari "hukum alam" atau akal murni yang transhistoris. Sebaliknya, HAM dipahami sebagai produk dari proses historis, dialog global, dan koalisi relasional yang panjang—mulai dari Deklarasi Universal HAM 1948 hingga gerakan hak sipil, feminis, dan lingkungan (Moellendorf, 2002). Nilai-nilai ini tidak sah karena berasal dari otoritas ilahi atau rasionalitas abadi, tetapi karena telah diperjuangkan, disepakati, dan dihidupi dalam relasi kolektif.

Dalam pandangan ini, HAM tetap menjadi tolok ukur moral yang kuat, tetapi legitimasinya berasal dari partisipasi demokratis dan solidaritas transnasional, bukan dari fondasi absolut. Etika relasional justru memperkuat komitmen terhadap HAM dengan menekankan bahwa nilai-nilai tersebut harus terus diperjuangkan dalam dan melalui relasi, bukan dipaksakan dari atas.

Dengan demikian, etika relasional tidak mengklaim sebagai jawaban akhir atas semua persoalan moral. Namun, ia menawarkan kerangka filosofis yang tangguh untuk mengatasi dilema antara relativisme dan fundamentalisme—dua jebakan yang telah lama membelenggu pendidikan etika. Dengan menempatkan proses berelasi sebagai pusat, pendekatan ini membuka ruang bagi dialog,

empati, dan tanggung jawab kolektif, tanpa mengorbankan komitmen terhadap keadilan atau nilai universal.

Tantangan yang diajukan terhadapnya—idealisme, pengabaian keadilan, dan relativisme—dapat dijawab secara kritis, menunjukkan bahwa etika relasional bukanlah pelarian dari realitas, tetapi ajakan untuk lebih mendalam terlibat di dalamnya. Dalam pendidikan, ini berarti membangun sekolah bukan sebagai mesin produktivitas, tetapi sebagai komunitas relasional yang terus-menerus belajar menjadi manusia bersama.

#### 4. KESIMPULAN DAN REKOMENDASI

Pendidikan kontemporer menghadapi krisis etika yang semakin mendalam, bukan karena kurangnya akses terhadap pengetahuan moral, tetapi karena dominasi logika instrumental yang mengutamakan efisiensi, performa, dan standarisasi di atas nilai-nilai kemanusiaan. Dalam masyarakat yang semakin terfragmentasi dan terpolarisasi, sistem pendidikan justru mengurangi ruang bagi refleksi, dialog, dan pembentukan karakter, sehingga menghasilkan generasi yang mungkin unggul dalam kompetisi, tetapi rapuh dalam empati dan tanggung jawab sosial. Di tengah arus ini, artikel ini mengusulkan etika relasional sebagai kerangka filosofis yang dapat mengembalikan pendidikan pada misi transformasionalnya. Berbeda dari pendekatan tradisional yang menempatkan moralitas pada individu atau aturan abstrak, etika relasional berpandangan bahwa nilai tidak muncul dari penalaran kognitif semata, melainkan tumbuh dari proses berelasi yang kontekstual, koordinatif, dan saling mengakui. Dalam pandangan ini, yang utama bukanlah mengetahui apa yang benar, tetapi bagaimana kita bersama—bagaimana kita merespons satu sama lain dengan kehadiran, perhatian, dan tanggung jawab kolektif.

Temuan utama analisis ini menunjukkan bahwa krisis etika dalam pendidikan bukan semata-mata persoalan kurikulum, tetapi merupakan manifestasi dari struktur sistemik yang mengedepankan kontrol, hierarki, dan individualisme. Etika relasional menawarkan alternatif yang tidak dogmatis maupun apatis, melainkan menempatkan proses berelasi sebagai dasar bersama yang minimal namun kuat untuk kehidupan bersama. Ia tidak menawarkan kebenaran tunggal, tetapi mengundang partisipasi dalam dialog yang terbuka dan responsif. Transformasi pendidikan etika, oleh karena itu, tidak memerlukan reformasi besar atau program moral tambahan, tetapi perubahan harian dalam praktik pedagogis—dalam cara guru berbicara, siswa dilibatkan, penilaian dilakukan, dan konflik diselesaikan. Praktik seperti pembelajaran kolaboratif, perancangan kurikulum bersama, evaluasi reflektif, dan budaya sekolah yang partisipatif bukan hanya lebih etis, tetapi juga lebih efektif dalam membangun keterlibatan, motivasi, dan pemahaman mendalam. Pendidikan etika, dalam pengertian ini, bukan penambahan konten, melainkan reorientasi mendasar terhadap tujuan pendidikan itu sendiri—dari pembentukan subjek yang kompetitif menuju pembudayaan komunitas yang peduli, inklusif, dan saling bertanggung jawab.

Bagi para pendidik, penting untuk menggeser praktik dari monolog ke dialog, dari transfer pengetahuan ke ko-konstruksi makna. Guru dapat menciptakan ruang di mana siswa tidak hanya mendengar, tetapi juga didengar—dengan melibatkan mereka dalam perancangan pembelajaran, mendorong diskusi terbuka, dan menggunakan refleksi kelompok sebagai bagian integral dari proses evaluasi. Kepala sekolah dan pemimpin pendidikan memiliki peran strategis dalam membentuk budaya sekolah yang inklusif, di mana konflik tidak dilihat sebagai ancaman, tetapi sebagai peluang untuk pemulihan dan penguatan relasi. Pendekatan restoratif, kepemimpinan bersama, dan partisipasi aktif semua anggota komunitas sekolah dapat menjadi fondasi bagi

lingkungan yang mendukung pertumbuhan moral. Bagi pembuat kebijakan, perlu ada keberanian untuk mengurangi ketergantungan pada tes standar dan pengukuran kinerja yang sempit, serta memberikan otonomi yang lebih besar kepada sekolah dan guru dalam merancang pembelajaran yang responsif terhadap konteks lokal. Pelatihan profesional yang berkelanjutan dalam pedagogi relasional, etika perawatan, dan praktik dialogis perlu menjadi bagian integral dari pengembangan profesi guru. Bagi peneliti, terbuka peluang luas untuk mengeksplorasi secara empiris dampak dari pendekatan relasional terhadap kesadaran moral siswa, serta mengembangkan instrumen yang mampu mengukur kesehatan relasional di sekolah—meliputi kepercayaan, kualitas interaksi, dan tingkat keterlibatan kolektif.

Pendidikan, dalam esensinya, bukan sekadar alat untuk mentransfer pengetahuan atau mempersiapkan tenaga kerja. Ia adalah praktik kemanusiaan yang paling mendasar: proses membentuk manusia dalam dan melalui kebersamaan. Di tengah dunia yang semakin terfragmentasi, alienasi, dan polarisasi, sekolah memiliki potensi unik untuk menjadi ruang eksperimen moral—tempat di mana siswa belajar bukan hanya apa yang harus dilakukan, tetapi bagaimana menjadi bersama dengan penuh rasa hormat, empati, dan tanggung jawab. Misalnya pendidikan etika, oleh karena itu, bukan mengajarkan nilai, tetapi menciptakan kondisi di mana nilai dapat muncul secara alami dari relasi yang bermakna. Seperti yang diingatkan, proses relasional menuntut perhatian kolektif kita. Dan dalam tuntutan itulah, pendidikan menemukan kembali jiwanya.

## 5. REFERENSI

Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. W. W. Norton & Company.

Apple, M. W. (2019). *The attack on public education: Why we need it and how to defend it*. Routledge.

Bauman, Z. (2012). *Liquid modernity*. Polity Press.

Biesta, G. (2007). Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>

Brock, G. (2009). *Justice as fairness: A constructive critique*. Oxford University Press. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Buber, M. (1958). *I and Thou* (T.). C. S. S. R. G. Smith (trans.)). Charles Scribner's Sons.

Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.

Dewey, J. (1930). Experience and Nature. *Nature*, 126(3183), 680–680. <https://doi.org/10.1038/126680b0>

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. The Continuum Publishing Company.

Gergen, K. J. (2020). *Ethics in education: A relational perspective*. Taos Institute Publications.

Giroux, H. A. (2020). On Critical Pedagogy. In *On Critical Pedagogy*. <https://doi.org/10.5040/9781350145016>

Grammes, T. (2020). Democracy and Education (John Dewey, 1916) - A commentary and a handbook. *Journal of Social Science Education*, 19(1). <https://doi.org/10.4119/jsse-3359> pp. 188–190

Hasbullah. (2020). Pemikiran Kritis John Dewey Tentang Pendidikan (Dalam Perspektif Kajian Filosofis). *Tarbiyah Islamiyah: Jurnal Ilmiah Pendidikan Agama Islam*, 10(1), 1–21.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. Harper & Row.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd ed.). Open University Press.

Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (A. Lingis, Trans.). Martinus Nijhoff.

MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory* (2nd ed.). University of Notre Dame Press.

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

Nucci, L. (2008). Moral development and character education: A dialogue. *Journal of Moral Education*, 37(3), 249–264. <https://doi.org/10.1080/03057240802328028>

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.

Ravitch, D. (2016). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education* (2nd ed.). Basic Books.

Taylor, C. (1989). *A secular age*. Harvard University Press.

Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Penguin Press.

Vaandering, D. (2014). The “heart” of restorative justice: Considering the role of spirituality in the practice of transforming relationships. *Religions*, 5(3), 751–770. <https://doi.org/10.3390/rel5030751>

Vansielegem, N., & Kennedy, D. (2015). Philosophy for children: A systematic review of the research. *Review of Education*, 3(1), 1–31. <https://doi.org/10.1002/rev3.3001>

Winslade, J., & Monk, G. (2000). Narrative mediation: A new approach to conflict resolution. *Jossey-Bass*.

Zehr, H. (2015). *Changing lenses: Restorative justice for our times* (3rd ed.). (3rd ed.). Herald Press.