

EMANSIPASI INTELEKTUAL JACQUES RANCIÈRE (KRITIK RADIKAL ATAS PARADOKS KESETARAAN DALAM PENDIDIKAN KRITIS)

Oktarizal Drianus

IAIN Syaikh Abdurrahman Siddik Bangka Belitung, Indonesia

oktarizaldrianus@iainsasbabel.ac.id

Diah Meitikasari

IAIN Syaikh Abdurrahman Siddik Bangka Belitung, Indonesia

oktarizaldrianus@iainsasbabel.ac.id

Abstract

This paper aims to show at once critics and solutions for the logic of critical education, which has recently been sporadically appropriated by educational institutions and communities in Indonesia. This paper uses the method of library research with primary sources, namely: The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation by Jacques Rancière. Findings shed light on several things, namely: 1) Rancière's critics of critical education which perpetuates the paradox of equality; 2) The experience of "the teacher who did not know", Josep Jacotot who accidentally found a way of learning that emancipated his students; 3) Rancière's criticism of the explicative order which perpetuated the myth of pedagogy. Therefore, the world is divided into two: superior intelligence and inferior intelligence. So that, it made up the imaginary distance, thus it tied the domination relation between the master of explicator and the subordinated ones; 4) Rancière's critics of the fundamental assumptions of critical education that it puts equality as teleological fiction. In fact, it plunges us into a spiral of stultification. Rancière opposed it. Thus, the presupposition of equality must be put in place as an emancipatory point of departure; 5) the notion of natural universal teaching as a way of learning for everyone.

Keywords: *Critical Pedagogy, Rancière, Paradox of Equality, presupposition of equality, Myth of Pedagogy, Natural Universal Teaching*

Abstrak

Tulisan ini bertujuan untuk menunjukkan kritik sekaligus solusi atas logika pendidikan kritis yang akhir-akhir ini diappropriasi secara sporadis oleh lembaga pendidikan maupun komunitas-komunitas di Indonesia. Tulisan ini menggunakan metode kajian kepustakaan dengan sumber primer, yaitu: The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation karya Jacques Rancière. Temuan dari kajian ini memuat beberapa hal, yaitu: 1) Kritik Rancière terhadap pendidikan kritis yang menyimpan paradoks kesetaraan; 2) pengalaman sang guru yang tidak tahu, Josep Jacotot; 3) Kritiknya terhadap rezim penjelasan yang turut melanggengkan mitos pedagogis. Karenanya, dunia terbagi menjadi dua: kecerdasan superior dan kecerdasan inferior sehingga menciptakan jarak imajiner dan ketergantungan yang terus dikonfirmasi oleh pihak dominan terhadap pihak subordinat; 4) kritik terhadap asumsi pendidikan kritis yang meletakkan kesetaraan sebagai fiksi teleologis yang justru menjerumuskan kita ke dalam spiral pembodohan. Rancière menepisnya bahwa semestinya pra-andaian kesetaraan mesti diletakkan sebagai titik berangkat pendidikan yang emansipatoris; 5) Tawaran Pengajaran Universal-Alamiah sebagai cara belajar untuk semua orang.

Kata kunci: *Pendidikan Kritis, Rancière, Paradoks Kesetaraan, Pra-Andaian Kesetaraan, Mitos Pedagogis, Pengajaran Universal-Alamiah*

A. Pendahuluan

Pendidikan kritis-progresif (*critical pedagogy*)—selanjutnya disebut dengan pendidikan kritis saja—akhir-akhir ini menjadi primadona dan meningkat kuantitasnya. Walaupun sebenarnya, konsep emansipasi dan pendidikan sudah memiliki hubungan dan berakar dalam sejarah pendidikan sejak lama.¹ Perspektif ini didapuk oleh lembaga-lembaga pemberdayaan atau komunitas-komunitas tertentu di Indonesia sebagai basis epistemologis perjuangan komunitasnya. Pada tataran aplikatifnya di Indonesia, pendidikan kritis lebih diappropriasi sebagai pendidikan alternatif bagi pendidikan komunitas berbasis pemberdayaan.

Perkembangan ini sejalan dengan maraknya keinginan masyarakat untuk menyediakan suplemen maupun alternatif bagi pendidikan formal. Selain sebagai pendidikan nonformal, pendidikan kritis juga mulai dilirik oleh lembaga pendidikan formal mulai dari tingkat dasar sampai tingkat menengah. Misalnya dalam format: pendidikan sekolah alam, sekolah gunung, sekolah berbasis lingkungan hidup, sekolah berbasis kesetaraan gender, berbasis kearifan lokal, berbasis toleransi agama dan berbasis “sesuatu” lainnya.

Asumsi filosofis yang mendasari pendidikan kritis adalah bahwa pendidikan sudah semestinya mengemansipasi dan membebaskan dari kebodohan, kemiskinan, ketertindasan, dan mengangkat kondisi subjek dari lubang-lubang penindasan maupun ketidakberdayaan,² entah manusianya maupun lingkungannya. Inspirasi pendidikan kritis mencoba mengawinkan filsafat pendidikan dan gerakan sosial. Oleh karenanya, distingsi pendidikan kritis adalah kepekaannya terhadap segala bentuk permasalahan sosial yang ada di masyarakat.³

Sejalan dengan distingsi di atas, maka pendidikan kritis membuka diri terhadap fenomena sosial dan mampu membawa semangat transformatif untuk masyarakat yang lebih baik.⁴ Contohnya, dari kondisi tidak tahu menjadi tahu, membawa seseorang dari

¹ Lorraine Otoide, ‘In Pursuit of the Practice of Radical Equality: Rancière Inspired Pedagogical Inquiries in Elementary School Science Education’, *Cultural Studies of Science Education*, vol. 12, no. 2 (2017), p. 299.

² Henry A. Giroux, ‘Utopian Thinking in Dangerous Times: Critical Pedagogy and the Project of Educated Hope’, in *Utopian Pedagogy: Radical Experiments against Neoliberal Globalization*, ed. by Mark Coté, Richard J.F. Day, and Greg de Peuter (Toronto: Toronto University Press, 2007), pp. 25–42.

³ Reza A.A. Wattimena, ‘Pemikiran Henry Giroux Tentang Pendidikan dan Relevansinya Untuk Indonesia’, *Universitas*, vol. 28, no. 2 (2018), p. 183.

⁴ L.S.V. De Castro, *Pedagogy and Marx, Vygotsky, and Freire: Phenomenal Forms and Educational Action Research* (Hampshire: Palgrave Macmillan, 2016), p. 83.

tidak sadar menjadi mawas, dari kondisi tidak berdaya menjadi berdaya. Dari situ diharapkan adanya perubahan kondisi seseorang melalui peran agensi.⁵

Selain itu, titik sentral pendidikan kritis jika subjek mendapatkan wawasan yang memadai tentang relasi kekuasaan terhadap struktur yang mengondisikan situasi tersebut.⁶ Inilah watak emansipatoris dalam tubuh pendidikan kritis yang akhir-akhir ini marak dikembangkan di Indonesia, terutama yang diderivasi dari teori kritis. Pendidikan kritis berusaha memperkecil kesenjangan intelektual antara teori dan praktik dalam bentuk tindakan praksis (*praxis*) dalam bentuk kerja-kerja yang partisipatif.⁷

Pada *praxis* pendidikannya, pendidikan kontemporer meyakini bahwa pembelajaran yang emansipatif (progresif) adalah pembelajaran yang terencana dengan baik, yang terstruktur secara sistematis, ditangani oleh para ahli, dengan metode dan teknologi yang canggih, dengan cita-cita mampu berperan sebagai agen perubahan bagi dirinya maupun masyarakat. Seturut dengan hal tersebut, subjek pembelajar yang teremansipasi adalah subjek yang mampu memahami dan mengunyah segala bentuk pemahaman yang disajikan pada institusi pendidikan. Pendidikan kritis model ini dianggap berhasil apabila terjadi perubahan dari kondisi “tidak tahu” menjadi “tahu”.⁸ Singkatnya, dengan modalitas pengetahuan tersebut, mereka dapat terbebaskan dari kondisi ketertindasan baik intelektual, ekonomi-politik, maupun sosial budaya.

Sekilas, pendidikan kritis model ini memang menjanjikan emansipasi dan sampai saat ini masih diyakini sebagai model yang paling progresif. Pendidikan kritis menempuh jalan pemberdayaan (*empowerment*) terhadap kelompok-kelompok marjinal dan tertindas dengan membawa dari kondisi tertindas menuju kondisi berdaya. Pendidikan kritis mengambil inspirasi untuk transformasi sosial. Ia bercita-cita mengangkat manusia dari lubang ketertindasan menuju cahaya pembebasan.

Akan tetapi, logika pendidikan model ini masih menyisakan paradoks, yaitu adanya mitos pedagogis tentang harapan emansipasi, namun di sisi lain menyembunyikan asumsi yang lupa untuk dipertanyakan lagi, yaitu asumsi ketidaksetaraan sebagai basis

⁵ Peran agen-agen transformatif ini lebih luas dapat dilihat pada Henry.A. Giroux, *On critical pedagogy* (London: Bloomsbury, 2011).

⁶ Ayi Hambali, ‘Kesetaraan Radikal: Analisis Pemikiran Pendidikan Jacques Rancière’, *Indonesian Journal of Sociology and Education Policy*, vol. 2, no. 2 (2017), p. 3.

⁷ De Castro, *Pedagogy and Marx, Vygotsky, and Freire*, p. 159.

⁸ Sardar M. Anwaruddin, ‘Pedagogy of Ignorance’, *Educational Philosophy and Theory*, vol. 47, no. 7 (2015), pp. 735–6.

perjuangan bagi kerja-kerja pemberdayaan.⁹ Hal ini justru melanggengkan suatu ketidaksetaraan (*inequality*) dan logika ketergantungan yang mengendap dan terselubung dalam palung dasar pendidikan kritis yang diyakini selama ini.¹⁰

Logika pedagogis seperti itu dianggap mengandaikan adanya keterbelahan antara pihak yang tahu (orang yang mengemansipasi) dan pihak yang diberi tahu (orang yang diemansipasi). Justru, keterbelahan seperti itu sebenarnya memberikan pengakuan bahwa ada ketergantungan, ada ketidaksetaraan, sehingga terjebak dalam lingkaran pelemahan terus-menerus.¹¹ Dengan demikian, ketidaksetaraan (*inequality*) sebenarnya terus direproduksi dengan tidak sadar.

Lebih lanjut, Rancière menolak asumsi ketidaksetaraan sebagai titik pijak emansipasi pendidikan kritis. Menurutnya, justru emansipasi mesti dimulai dengan asumsi bahwa kita setara.¹² Tesis Rancière ini tidak lazim bagi agen pendidikan kritis pada umumnya. Biasanya, pemberdayaan dimulai dari kondisi ketidaksetaraan lantas menuju kondisi kesetaraan maupun keadilan. Di sinilah distingsi dari pemikiran filsuf Perancis Jacques Rancière mengenai pendidikan yang emansipatoris. Oleh karena itu, pemikirannya menarik untuk dibedah dan kemudian dapat ditagih kontribusinya—dalam bentuk tawaran konsep filosofis—bagi pengembangan pendidikan kritis di Indonesia.

Tulisan ini membatasi diri pada salah satu dari sekian minat Jacques Rancière, yaitu hanya mengelaborasi sumbangan pemikirannya mengenai pendidikan kritis. Kajian kepustakaan (*library research*) digunakan penulis untuk melakukan studi terhadap pemikiran seorang tokoh.¹³ Lebih lanjut, kajian ini dilakukan melalui pembacaan terhadap salah satu teks kunci mengenai isu yang ingin dibahas.

Sumber utama yang dipakai dalam tulisan ini adalah *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (judul asli *Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*) yang diterbitkan edisi berbahasa Inggris pada tahun 1991,

⁹ Jacques Rancière, 'On Ignorant Schoolmaster', in *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*, ed. by Gert Biesta and Charles Bingham (New York: Continuum, 2010), pp. 1–3.

¹⁰ Gert Biesta and Charles Bingham (eds.), *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation* (New York: Continuum, 2010), pp. 30–1; Samuel A. Chambers, 'Jacques Rancière's Lesson on the Lesson', *Educational Philosophy and Theory*, vol. 45, no. 6 (2013), p. 644.

¹¹ Sardar M. Anwaruddin, 'Educational Neocolonialism and the World Bank: A Rancièrean Reading', *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, vol. 12, no. 2 (2014), pp. 143–74; Anwaruddin, 'Pedagogy of Ignorance', pp. 735–7.

¹² Todd May, *The Political Thought of Jacques Rancière* (Edinburg: Edinburg University Press, 2008), pp. 45, 51, 60.

¹³ Mestika Zed, *Metode Peneletian Kepustakaan* (Jakarta: Yayasan Obor Indonesia, 2004), p. 4.

terjemahan Kristin Ross. Tulisan-tulisan Rancière lainnya dan sumber-sumber sekunder digunakan juga sebagai pendukung untuk membedah pemikirannya seperti artikelnya *On ignorant schoolmaster* (2010) sebagai esai pembuka dalam karya Bingham & Biesta yang berjudul *Rancière: Education, truth, emancipation*. Analisis teks Rancière dilakukan melalui pembacaan kritis untuk menggali *logic* dari sumber utama yang relevan dengan isu pendidikan kritis.

B. Biografi Intelektual Jacques Rancière

Jacques Rancière lahir pada tahun 1940 di Algeria. Ia adalah salah seorang *living philosopher* dari tradisi Marxis Perancis yang berpengaruh. Saat ini, Rancière adalah Profesor Filsafat di European Graduate School (EGS) dan di Université de Paris VIII. Ia juga menjadi *visiting professor* di berbagai universitas Amerika (Rutgers, Harvard, John Hopkins, Berkeley).¹⁴ Namanya melambung di dunia internasional sejak ia bersama Louis Althusser (gurunya di École Normale Supérieure), Étienne Balibar, Roger Establet, dan Pierre Macherey menyusun *Reading Capital (Lire le Capital)* 1965,¹⁵ salah sebuah kitab rujukan marxisme-strukturalis yang menandakan patahan dengan tradisi marxisme sebelumnya dengan pembacaan baru (di era itu) terhadap *Das Kapital*-nya Karl Marx. Namun, setelah peristiwa Mei 1968, Rancière berpisah secara radikal dengan pandangan gurunya tersebut.¹⁶

Rancière menunjuk hidung Althusser sebagai Marxis yang kehilangan progresivitasnya karena mengabaikan gerakan mahasiswa dan rakyat biasa sebagai gerakan progresif.¹⁷ Selain itu, sejak 1975-1981, Rancière terlibat dalam tim sebuah majalah kiri-progresif *les Révoltes Logiques* yang kemudian esai-esainya dibukukan dalam *Staging the People: The Proletarian and His Double*.¹⁸

¹⁴ Lihat kiprah intelektualnya di Amerika pada Jacques Rancière, 'What does it mean to be un?', *Continuum*, vol. 21, no. 4 (2007), pp. 559–69.

¹⁵ Lihat Étienne Balibar et al., *Reading Capital: The Complete Edition*, trans. by Ben Brewster and David Fernbach (London & New York: Verso, 2015).

¹⁶ Todd May, *Contemporary political movement and the thought of Jacques Rancière: Equality in Action* (Edinburg: Edinburg University Press, 2010), p. 6; Jean-Philippe Deranty (ed.), *Jacques Rancière: Key Concepts* (Durham: Acumen, 2010), p. 3; Tyson E. Lewis, *The Aesthetic of Education: Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire* (London & New York: Continuum, 2012), p. 22.

¹⁷ Lihat juga Jacques Rancière, *Althusser's Lesson* (London: Bloomsbury Publishing, 2011); Lewis, *The Aesthetic of Education: Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire*, pp. 22–3.

¹⁸ Lihat uraiannya pada Jacques Rancière, *Staging the People: The Proletarian and His Double*, trans. by Fernbach, David (London & New York: Verso, 2019); Lihat juga Jacques Rancière, *Staging the People: The Intellectual and His People* (London & New York: Verso, 2012).

Selain itu, Rancière konsisten melakukan eksperimentasi konsep emansipasi intelektual dengan menjalankan sekaligus aktivitas di perguruan tinggi bolak-balik pabrik karena ia juga tergabung dalam organisasi mahasiswa-buruh.¹⁹ Menurutnya, emansipasi tidak dimulai oleh seorang mentor intelektual yang duduk nyaman dalam suka kampus, lalu mencoba dengan pengetahuan lebihnya mentransfer pengetahuan kepada kaum yang memiliki hirarki sosial yang lebih rendah.²⁰ Ia mencoba turun ke bawah untuk merasakan langsung dan ikut terlibat dengan para pekerja.

Emansipasi diperjuangkan melalui kategori yang disebut Rancière sebagai subjektivasi (*subjectivation*). Subjektifikasi yang ia maknai adalah: “*the production through a series of actions of a body and a capacity for enunciation not previously identifiable within a given field of experience, whose identification is thus part of the reconfiguration of the field of experience*”.²¹ Subjektivasi diwujudkan melalui tindakan agar menjadi signifikan dan teridentifikasi. Rancière melakukan riset serius terhadap subjektivikasi kelompok buruh dan gerakan kelas bawah lainnya. Sampai saat ini pun, Rancière konsisten sebagai filsuf-aktivis yang terus melakukan kritik terhadap filsafat, meletakkan asumsi kesetaraan sebagai basis dari perjuangan politik, estetika, sastra, pendidikan dan gerakan-gerakan sosial progresif.²²

Karya-karyanya pasca *Reading Capital* diantaranya adalah: *Althusser's Lesson* (1974); *the Nights of Labour: The Worker's Dream in Nineteenth-Century France* (1989); *The Philosopher and His Poor* (1983); *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (1991, terbit pertama edisi Bahasa Perancis tahun 1987); *The Names of History: On the Poetics of Knowledge* (1994); *On Shores of Politics* (1995); *Disagreement: Politics and Philosophy* (1998); *Mute Speech: Literature, Critical Theory, and Politics* (1998); *Philosophy and his poor* (2002); *Short Voyages to the Land of the People* (2003); *The Politics of Aesthetics: The Distribution of the Sensible* (2004); *The Future of the Image* (2007); *Hatred of Democracy* (2007); *The Aesthetic Unconscious* (2009); *Dissensus: On Politics and Aesthetic* (2010); *Chronicles of Consensual Times* (2010); *The Politics of Literature* (2011); *Mallarme: The Politics of the Siren* (2011);

¹⁹ Lihat Robertus Robet, ‘Yang-Politis, Yang-Estetis, dan Kesetaraan Radikal: Etika Politik Jacques Rancière’, in *Empat Esai Etika Politik* (Jakarta: www.srimulyani.net & Salihara, 2011), pp. 31–2.

²⁰ Rancière, *Althusser's Lesson*, p. 31.

²¹ Jacques Rancière, *Disagreement: Politics and Philosophy*, trans. by J. Rose (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999), p. 35.

²² Lihat bagian awal dari tulisan Ivana Perica, ‘The Archipolitics of Jacques Rancière’, *Krisis: Journal for Contemporary Philosophy*, no. 1 (2019), pp. 15–26.

Asthetis: Scenes from the Aesthetic Regime Art (2013); *Bela Tarr, the Time After* (2013); *Modern Times* (2017). Selain karya tersebut, Rancière banyak menulis artikel ilmiah dan berkontribusi pada konferensi-konferensi bergensi dunia lainnya.

C. Petualangan *Ignorant Schoolmaster*, Josep Jacotot

Rancière memulai proyek emansipasi intelektual dalam *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*—selanjutnya disebut *The Ignorant Schoolmaster*— dengan *expérience* (Prancis, pengalaman sekaligus eksperimen) seorang guru Josep Jacotot, yaitu seorang profesor dan sosok eksentrik yang hidup pada rentang 1770-1840.²³ Jacotot seorang *exile* yang sebelumnya mengajar subjek analisis, ideologi, bahasa kuno, matematika murni, dan matematika transendental di Dijon. Ia terlibat skandal politik di Perancis dan Belanda seputaran 1830-an, Jacotot lalu dibuang ke Belanda. Bekat kebaikan hati Raja, ia lantas mendapat pekerjaan sebagai profesor paruh waktu dan nantinya menghabiskan waktunya di Louvain.²⁴

Jacotot, menyulut skandal dalam dunia pendidikan dengan argumennya bahwa orang yang tidak berpendidikan dapat belajar sendiri tanpa penjelasan dari seorang guru. Seorang guru dapat mengajar hal-hal yang tidak mereka ketahui. Dengan kata lain, emansipasi intelektual dapat diaktifkan dan diperjuangkan oleh mereka sendiri.²⁵ Skandal tersebut tidaklah mengada-ada, melainkan berdasarkan pengalaman Jacotot sendiri ketika mengajar Sastra Perancis di wilayah Flanders (Belanda-Belgia). Uniknya, muridnya tidak mengerti bahasa Perancis, sebaliknya ia sendiri tidak mengerti bahasa Belanda.²⁶ Media komunikasi satu-satunya antara Jacotot dan murid-muridnya hanya melalui sebuah majalah edisi dwi-bahasa, *Telemaque* (novel didaktis dan utopis 24 volume karangan Fénelon) yang diterbitkan di Brussels.²⁷

Jacotot awalnya dibantu oleh seorang penerjemah yang membacakan setengah dari isi majalah tersebut, dan setengahnya diserahkan kepada muridnya agar terus mengulang cerita yang ada di majalah tersebut. Setelah itu, Jacotot menugaskan mereka menulis sedikit demi sedikit dalam bahasa Perancis—walau amburadul dan penuh

²³ Lihat bagian Rancière, 'On Ignorant Schoolmaster', pp. 1–24.

²⁴ Jacques Rancière, *the Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, trans. by Kristin Ross (Stanford: Stanford University Press, 1991), p. 1.

²⁵ Lihat Rancière, 'On Ignorant Schoolmaster', chap. 1.

²⁶ Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 2.

²⁷ *Ibid.*, pp. 2, 10, 19–20; Rancière, 'On Ignorant Schoolmaster', pp. 17–8.

barbarisme tekstual—, hingga akhirnya para murid dapat menulis kalimat-kalimat dengan sendirinya dalam bahasa Perancis. Pengalaman Jacotot sebagai seorang guru yang tidak tahu apa-apa diselamatkan oleh majalah *Telemaque*, yang menjadi penghubung antara Jacotot dengan para muridnya. Singkatnya, Jacotot tidak menjelaskan apa-apa ke muridnya. Karena Jacotot sendiri tidak mampu berbahasa seperti pada muridnya, begitu juga sebaliknya.

Jacotot hanya memastikan bahwa muridnya terus belajar, melakukan verifikasi bahwa mereka membaca, menulis, namun tetap tidak melakukan transfer pengetahuan dan penjelasan. Pengalaman ini merupakan suatu kebiasaan baru yang sebelumnya sama sekali dihindarinya selama 30 tahun menjadi seorang professor.²⁸ Kisah Jacotot di atas menunjukkan bahwa ia tidak mentransmisi pengetahuan. Jacotot tidak memosisikan dirinya sebagai guru yang tahu, melainkan sebagai guru yang tidak tahu (*the ignorant schoolmaster*).²⁹

Rancière—paling tidak— memaknai “guru yang tidak tahu” ini pada dua level, yaitu:³⁰ *pertama*, pada level empiris adalah Jacotot sendiri. Ia menyimpulkan bahwa memang mungkin orang yang tidak tahu apa-apa mengajarkan sesuatu kepada orang yang tidak tahu apa-apa untuk mengetahui sesuatu yang tidak diketahui oleh keduanya. *Kedua*, pada level pemaknaan yang lebih abstrak, *the ignorant schoolmaster* adalah bukan seorang guru yang main-main sehingga menyebabkan muridnya tidak tahu apa-apa. Akan tetapi, seorang guru yang mengajar tanpa mentransfer pengetahuan apapun kepada orang lain walaupun sebenarnya memiliki potensi sebagai sarana pengetahuan. Dengan demikian, sang guru yang tidak tahu tersebut melakukan disosiasi antara penguasaan (*mastery*) dan pengetahuan (*knowledge*).³¹

Hal di atas menunjukkan bahwa apa yang lazim kita sebut sebagai “transmisi pengetahuan” (*transmission of knowledge*)³² sesungguhnya terdiri dari dua hal yang

²⁸ Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 3.

²⁹ Goele Cornelissen, ‘The Public Role of Teaching: To Keep the Door Closed’, in Rancière, *Public Education and the Taming of Democracy*, ed. by Maarten Simons and Jan Masschelein (Chichester: A John Wiley & Sons, 2011), pp. 15–6.

³⁰ Rancière, ‘On Ignorant Schoolmaster’, p. 2.

³¹ Gert Biesta, ‘Learner, Student, Speaker: Why It Matters How We Call Those We Teach’, *Educational Philosophy and Theory*, vol. 42, nos. 5–6 (2010), pp. 540–52; P. Hallward, ‘Jacques Rancière and the Subversion of Mastery’, *Paragraph*, vol. 28, no. 1 (2005), pp. 26–45.

³² Jorge Larrosa, ‘Endgame: Reading, Writing, Talking (and Perhaps Thinking) in a Faculty of Education’, in Rancière, *Public Education and the Taming of Democracy* (Chichester: A John Wiley & Sons, 2011), pp. 182–3.

saling berkelindan dan penting untuk diurai: relasi kehendak ke kehendak dan relasi kecerdasan ke kecerdasan.³³ Makna disosiasi sang guru yang tidak tahu ini berbeda dengan model pedagogis *maieutic*-nya Sokrates, yang melakukan dialog dan eksplorasi dengan lawan bicara guna membidani lahirnya gagasan baru.

Rancière mencurigai kedok ganda metode Sokratik sebagai metode yang bertujuan memperkuat kapasitas (*capacity*) diri dan lawan bicara.³⁴ Namun, pada kenyataannya justru mendemonstrasikan suatu ketidakmampuan (*incapacity*) lawan bicara, hanya kemudian ditunda.³⁵ Dialog Sokrates hanya berpura-pura dan memancing lawan bicara dengan pertanyaan elaboratif, untuk kemudian menampakkan ketidakmampuan sang kawan dialog. Singkatnya, kritik di atas mengudarkan interpretasi bahwa metode Sokratik justru menciptakan seorang *the master explicator* yang meneguhkan otoritasnya. Penonjolan otoritas pengetahuan di satu pihak akan menerangkan ketidakmampuan pada pihak lainnya.³⁶

Model *maieutic* menunjukkan jurang kecerdasan antara guru dan murid serta mengoperasikan asumsi ketidakmampuan seorang yang tidak dibimbing oleh seorang guru di jalan yang benar melalui relasi kecerdasan yang layak.³⁷ Rancière menyimpulkan bahwa model *maieutic* Sokrates hanya merupakan polesan canggih dari praktik pedagogis biasa yang menyerahkan kepada kemampuan kecerdasan guru untuk menjembatani jarak antara yang tidak tahu dan yang tahu.³⁸

D. Kritik Rancière terhadap Rezim Eksplikasi (*Explicative Order*)

Sebagai guru yang tidak tahu (*ignorant*), Jacotot tidak memberikan penjelasan apapun terkait materi pelajaran kepada para muridnya. Jacotot sama sekali tidak mentransfer pengetahuan kepada para muridnya. Temuan menarik dari pengalaman *the*

³³ Charles Bingham, Gert Biesta, and Jacques Rancière, *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation* (London & New York: Continuum, 2010), p. 42; Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 13; Peter Paul E. Elcor, 'The Notion of Pedagogical Authority in the Community of Inquiry', *Kritike: An Online Journal of Philosophy*, vol. 11, no. 2 (2017), pp. 80–92.

³⁴ Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 29; Caroline Pelletier, 'Emancipation, Equality and Education: Rancière's Critique of Bourdieu and the Question of Performativity', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 30, no. 2 (2009), pp. 137–50.

³⁵ Marc Derycke, 'Ignorant and Translation, "Artifacts" for Practices of Equality', in Rancière, *Public Education, and the Taming of Democracy* (Chichester: A John Wiley & Sons, 2011), p. 46.

³⁶ Cornelissen, 'The Public Role of Teaching: To Keep the Door Closed', p. 17.

³⁷ *Ibid.*, pp. 19–20.

³⁸ Bingham, Biesta, and Rancière, *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*, p. 2; Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, pp. 29, 59.

ignorant schoolmaster tersebut bahwa Jacotot melewati kebiasaan yang dilakukan oleh seorang guru yaitu, kemestian memberikan penjelasan (*necessity of explication*).³⁹ Melalui Jacotot, Rancière hendak melakukan pembalikan (*reversal*) terhadap asumsi dasar yang sudah sejak abad-19 itu beroperasi pada basis filosofis pendidikan progresif.⁴⁰ Bagi Rancière, penjelasan didaktis menjadi tidak signifikan.

Pembalikan yang dilakukan oleh Rancière ini ternyata memporak-porandakan Jacotot yang semula meyakini seorang yang *well-educated* biasanya harus mendapatkan fondasi yang solid dan metedis, sebelum pada akhirnya menemukan singularitasnya sebagai seorang jenius yang orisinal.⁴¹ Emansipasi intelektual dapat ditempuh justru ketika melakukan pembalikan terhadap asumsi filosofis yang selama ini mengeram dalam pendidikan, yaitu mengabaikan eksplikasi.⁴²

Masih beralaskan pada narasi pengalaman Jacotot, Rancière lantas menggugat sebuah mitos pedagogis yang sudah tidak dipertanyakan lagi bahkan menubuh dan langgeng dalam sistem pendidikan hari ini, yaitu suatu rezim eksplikasi (*explicative order*).⁴³ Rezim ini menyimpan mitos-mitos progresivitas dan emansipasi,⁴⁴ bahwa penjelasan dapat mengangkat subjek pembelajar dari lubang gelap kebodohan menuju matahari pencerahan pengetahuan.⁴⁵ Eksplikasi, lebih lanjut memberikan legitimasi bagaimana pemahaman yang benar dan mana yang salah.

Di titik ini, sebenarnya, sang eksplikator menempati posisi hirarkis yang lebih tinggi daripada orang yang mendapat penjelasan, sang eksplikator memiliki otoritas (*authority*) lebih dibandingkan sang murid. Alih-alih menebas jarak, galibnya jurang intelektual tetap menganga antara guru dan murid, tentunya melalui beroperasinya otoritas pengetahuan. Rancière menegaskan bahwa ketergantungan kepada pihak otoritas dominan membuat emansipasi pada pihak yang bergantung sulit diwujudkan. Karena masih mengandaikan legitimasi dari pihak dominan, yang kadang malah melestarikan

³⁹ Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 4; Lihat juga Anwaruddin, 'Educational Neocolonialism and the World Bank: A Rancièrean Reading.', p. 147; Anwaruddin, 'Pedagogy of Ignorance', p. 735.

⁴⁰ Chambers, 'Jacques Rancière's Lesson on the Lesson', p. 644.

⁴¹ Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 52.

⁴² *Ibid.*, p. 105.

⁴³ Oliver Davis, *Jacques Rancière* (Cambridge: Polity Press, 2010), p. 26; Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, pp. 4–5.

⁴⁴ Otoide, 'In Pursuit of the Practice of Radical Equality: Rancière Inspired Pedagogical Inquiries in Elementary School Science Education', pp. 299–319.

⁴⁵ Maarten Simons and Jan Masschelein, 'Introduction: Hatred of Democracy ... and of the Public Role of Education?', in Rancière, *Public Education and the Taming of Democracy* (Chichester: A John Wiley & Sons), p. 7.

tatanan.⁴⁶ Subjektivasi kelompok yang ingin mengemansipasi diri justru tidak terjadi. Dengan kata lain, pihak marjinal akan tetap tidak diperhitungkan selama tidak mampu bertindak independen.⁴⁷

Rancière lantas menunjukkan *logic* yang beroperasi dalam rezim eksplikasi ini, yaitu *regression ad infinitum*.⁴⁸ Suatu kondisi regresif yang terus-menerus tanpa batas yang memungkinkan ketiadaan alasan untuk mengakhiri pengulangan-pengulangan yang terus dilakukan tanpa henti. Logika regresif ini muncul dari satu penjelasan ke penjelasan lainnya yang bertujuan untuk menjembatani apa yang sebelumnya tidak ketahui oleh para murid.

Logika *regression ad infinitum* lebih dapat dipahami dengan menyajikan ilustrasi berikut ini: ketika suatu model eksplikasi (penjelasan, eksplanasi) terlalu rumit, maka guru mengupayakannya menjadi penjelasan yang lebih sederhana, dari yang sederhana ke lebih sederhana lagi, begitu seterusnya. Logika eksplikasi ini lazimnya bertumpu pada kapasitas intelektual.⁴⁹ Namun, —berdasarkan penggeledahan Rancière lebih jauh— eksplikasi juga dierami oleh kehendak (*will*) terselubung dari guru yang dipakai untuk memutuskan kapan penjelasan dianggap cukup dan selesai. Sisi kehendak inilah yang merupakan bagian terselubung dan mendekam dalam rezim eksplikasi.⁵⁰

Rancière menilai bahwa kehendak (*will*) dan pengetahuan (*knowledge*) adalah dua hal yang disosiatif.⁵¹ Namun, dalam praktik pendidikan progresif hari ini justru hanya satu sisi yang mendapat perhatian serius, yaitu relasi pengetahuan ke pengetahuan atau relasi kecerdasan ke kecerdasan. Relasi kehendak kadang tidak teridentifikasi secara sadar, meskipun berkelindan dalam menyokong rezim eksplikasi melalui tindakan pemberian keputusan dan legitimasi intelektual.

Seorang eksplikator—entah guru, dosen, pelatih, psikolog, konselor atau siapapun— dalam rezim eksplikasi mengoperasikan apa yang disebut Rancière dengan “seni mengambil jarak” (*art of distance*).⁵² Rahasia seorang guru eksplikator adalah

⁴⁶ Rancière, *Althusser's Lesson*, p. 11.

⁴⁷ Richard Stamp, ‘Of Slumdogs and Schoolmasters: Jacotot, Ranciere and Mitra on Self-Organized Learning’, *Educational Philosophy and Theory*, vol. 45, no. 6 (2013), pp. 647–662.

⁴⁸ Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 4.

⁴⁹ A. Setyo Wibowo, ‘Pengajaran Universal Alamiah: Filsafat Pendidikan Jacques Rancière’, *Basis*, vols 11–12, no. Tahun ke-62 (2013), pp. 20–8.

⁵⁰ Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, pp. 8–9.

⁵¹ *Ibid.*, p. 13.

⁵² *Ibid.*, p. 5; Kurt Thumlert, ‘Affordances of Equality: Ranciere, Emerging Media, and the New Amateur’, *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, vol. 56, no. 2 (2015), pp. 114–26.

kemampuannya mengenali jarak antara materi ajar dan orang yang akan diajarkan, juga jarak antara belajar (*learning*) dan pemahaman (*understanding*).⁵³ Seorang eksplikator mampu mengatur dan menghapuskan jarak ini, menyebarkannya, lantas menyerapkannya kembali dalam kepenuhan kata-katanya.⁵⁴

Guru eksplikator selalu menggali dan tahu akan lobang ketidaktahuan (jarak imajiner) muridnya sebelum ia menutupi lobang tersebut melalui penjelasannya.⁵⁵ Kemudian, melalui otoritasnya sang eksplikator dimungkinkan untuk memutuskan apakah seorang murid sudah memahami atau tidak penalaran rasional dari sebuah buku atau materi yang diajarkan. Paradoksnya, guru eksplikator ingin mengemansipasi para murid namun dengan menciptakan relasi ketergantungan terhadap penjelasan.⁵⁶

Ilusi yang dihadirkan bahwa dunia seolah-olah hanya bisa terpahami melalui penjelasan. Begitulah rezim eksplikasi turut melanggengkan mitos pedagogis⁵⁷ yang mendongengkan dunia terbagi menjadi dua belahan yang diskriminan: pikiran yang tahu dan orang yang bodoh, pikiran dewasa dan kekanak-kanakan, mampu dan tidak mampu, pintar dan bodoh. Lebih lanjut, sosok eksplikator mengoperasikan kiat pengukuhan ganda (*double inaugural gesture*):⁵⁸ *pertama*, ia menentukan kapan pembelajaran secara absolut dimulai; *kedua*, setelah menunjukkan selubung kebodohan, maka ia menunjuk dirinya tugas untuk mengatasinya.

Sederhananya, untuk menjelaskan sesuatu kepada seseorang mula-mula ditunjukkan kepada orang tersebut bahwa ia tidak dapat memahaminya sendiri. Pada momen itu jarak intelektual tercipta, sang murid lantas menyadari bahwa ia sebenarnya tidak tahu. Kemudian, sang guru memberikan penjelasan untuk memperkecil jarak tersebut. Seterusnya, setelah murid dianggap paham, si eksplikator membuka kembali selubung ketidaktahuan yang lain, misalnya mengatakan bahwa, “*itu baru materi pengantar, ada lagi penjelasan lain yang lebih kompleks dari itu*”.

⁵³ Hambali, ‘Kesetaraan Radikal: Analisis Pemikiran Pendidikan Jacques Rancière’, p. 20.

⁵⁴ Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 12.

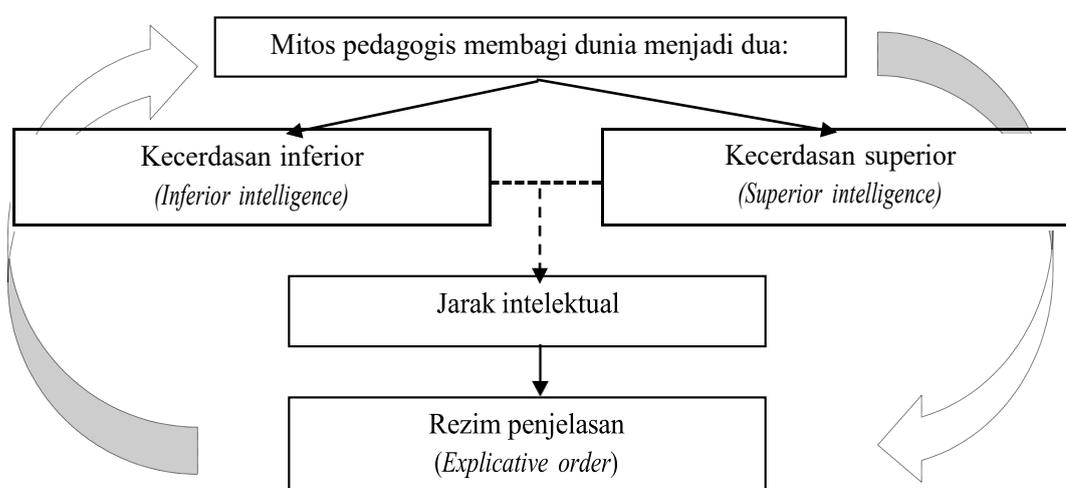
⁵⁵ Wibowo, ‘Pengajaran Universal Alamiah: Filsafat Pendidikan Jacques Rancière’, p. 25.

⁵⁶ Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 16.

⁵⁷ Kristin Ross, ‘Translator’s Introduction’, in *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (Stanford: Stanford University Press, 1991), p. xix; Selengkapnya periksa Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 7.

⁵⁸ Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 6.

Rancière menunjukkan apa yang terjadi senyatanya adalah pelanggaran prinsip pembodohan (*enforced stultification/abrutir*).⁵⁹ Ia mengungkapkan bahwa pembodohan terjadi ketika kecerdasan seseorang disubordinasikan ke kecerdasan orang lainnya.⁶⁰ Hal ini bukan berarti guru tidak diperlukan. Adakalanya seseorang —misalnya seorang anak—mengalami kemalasan dalam belajar. Guru dibutuhkan untuk melakukan verifikasi dan mendorong kehendak anak agar terus belajar dan tidak malas, agar anak tetap *on the track* dalam mengemansipasi dirinya sendiri. Pembodohan terjadi bila bukan kehendak yang didorong, tapi relasi kecerdasan satu dengan kecerdasan yang lainnya terus dipelihara.



Ilustrasi 1. *Mitos pedagogis yang dilanggengkan melalui rezim eksplikasi*

Ilustrasi di atas, paling tidak, dapat memetakan kritik Rancière terhadap rezim eksplikasi yang beroperasi dalam melanggengkan mitos pedagogis yang diimani sebagai basis filosofis pendidikan kritis hari ini. Skema di atas disebut Rancière dengan “spiral pembebalan” (pembodohan).⁶¹ Walau sebenarnya spiral ini cenderung melemahkan, namun para murid kadang diinjeksi dengan ilusi bahwa, “*sabar saja, kalian sedang mengalami proses kemajuan yang progresif*”. Padahal, pembelahan dunia intelektual (superior dan inferior) semakin menunjukkan wajahnya dan pelanggaran spiral pembodohan sedang berlangsung.

⁵⁹ Lihat *ibid.*, pp. 7; 29; Rancière, ‘On Ignorant Schoolmaster’, p. 42; Deranty (ed.), *Jacques Rancière: Key Concepts*, p. 28; Joseph.T. Tanke, *Jacques Rancière: An Introduction* (London & New York: Continuum, 2011), p. 35.

⁶⁰ Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 13.

⁶¹ Otoide, ‘In Pursuit of the Practice of Radical Equality: Rancière Inspired Pedagogical Inquiries in Elementary School Science Education’, p. 315.

E. Kesetaraan Radikal Bagi Emansipasi Intelektual

Rancière sebelumnya sudah menggali paradoks dalam tubuh pendidikan kritis. Kesetaraan (*equality*), yang menjadi tujuan pendidikan justru memulai praktik emansipasinya dari asumsi ketidaksetaraan (*inequality*).⁶² Logika pendidikan kritis justru mengonfirmasi ketidaksetaraan ini dengan mendemonstrasikan kebebalaan dari pihak yang subordinat. Inilah bentuk ketidaksetaraan intelektual.⁶³ Pada pendidikan kritis, ketidaksetaraan mesti ditemukan mula-mula, kemudian pendidikan kritis bertindak untuk menghapus ketidaksetaraan tersebut melalui segala macam bentuk penjelasan atas nama emansipasi. Pemberdayaan (*empowerment*) oleh pihak-pihak tertentu pun—semisal LSM dan sekolah komunitas— dapat termasuk ke dalam rezim eksplikasi. Selama masih mengoperasikan logika eksplikasi, *regression ad infinitum*.

Pembelahan dunia intelektual menjadi dua —superior dan inferior, yang tahu dan yang tidak tahu, cakap dan tidak cakap—, selain melanggengkan spiral pembodohan, ternyata sudah sejak awal menginstal suatu ketidaksetaraan, hanya saja menumpang atas nama representasi progresivitas. Rancière menolak logika pedagogis yang berangkat dari posisi ketidaksetaraan, kemudian bercita-cita mencapai kesetaraan melalui emansipasi pendidikan kritis.⁶⁴ Karena faktanya, jurang intelektual tetap tidak dapat dieliminasi. Malahan, jurang tersebut semakin mendapatkan legitimasi, melalui rezim eksplikasi. Rancière mencoba keluar dari spiral pembodohan tersebut.

Rancière menunjukkan bahwa pendidikan kritis mengandung paradoks kesetaraan (*paradox of equality*): semakin emansipatoris dan anti-opresif suatu pendidikan, maka semakin ia mengabaikan paradoks yang inheren dalam konsep kesetaraan yang ingin dicapai.⁶⁵ Paradoks kesetaraan versi pendidikan kritis ini terus membuat relasi dominasi atas subordinat, sehingga menciptakan jarak imajiner. Eksplikasi, merupakan rezim yang melanggengkan paradoks kesetaraan tersebut.

Rancière kemudian menguatkan argumennya dengan mengucapkan tesis bahwa, “setiap penjelasan adalah fiksi tentang ketidaksetaraan” (*every explanation is fiction of*

⁶² Bingham, Biesta, and Rancière, *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*, p. 4.

⁶³ Ketidaksetaraan intelektual ini lantas mengantarkan ketidaksetaraan secara politis, lihat Jean-Philippe Deranty, ‘The Great Leveller: Political and Figural Ambiguities of Equality’, *Cogent Arts & Humanities*, vol. 4 (2017), pp. 1–17.

⁶⁴ Rancière, *the Ignorant Schoolmaster*, p. 119.

⁶⁵ Anwaruddin, ‘Pedagogy of Ignorance’, p. 740.

inequality.⁶⁶ Oleh karenanya, kesetaraan, menurut Rancière, bukan diberikan atau diklaim, melainkan dipraktikkan, diverifikasi terus-menerus (*equality is neither given nor given nor claimed, it is practiced, it is verified*).⁶⁷ Tindakan emansipatoris bukannya untuk meraih kesetaraan dari kondisi ketidaksetaraan, melainkan perjalanan panjang verifikasi (pemeriksaan, pembuktian, pengujian) atas kesetaraan.⁶⁸

Rancière tidak memaknai kesetaraan secara definitif. Penulis menduga, Rancière lebih cenderung menempuh jalur negasi. Kesetaraan (*L'Égalité*) meskipun satu-satunya aksioma politik universal, kesetaraan tetap tidak ditentukan kontennya dan tidak memiliki landasan *apriori*. Namun, Kesetaraan dapat dilihat pada polemik rekonfigurasi dari tatanan *distribution of sensible (le partage du sensible)*.⁶⁹

Rancière menggunakan istilah *distribution of sensible* ini untuk mendeskripsikan beragam prosedur yang mana bentuk-bentuk pengalaman—yang secara luas dipahami sebagai domain dari apa yang dapat dipikirkan, dikatakan, dirasakan, atau terima—yang dibelah kemudian dibagikan menjadi mana yang lebih legitim dan yang tidak legitim.⁷⁰

Lantas, kesetaraan yang dimaksud oleh Rancière tidak dapat disalahartikan dengan distribusi hak dan representasi aritmetis. Esensi kesetaraan tidak dapat ditemukan dalam penyatuan kepentingan bersama yang abstrak, melainkan dalam tindakan subjektivasi.⁷¹

Kesetaraan lantas tidak hanya diucapkan sebagai suatu fiksi teleologis, melainkan titik berangkat dan pengandaian dalam setiap tindakan. Simak komentar Rancière berikut, “... *equality was not an end to attain, but a point of departure, a supposition to maintain in every circumstance. Never would truth speak up for it. Never would equality exist except in its verification and at the price of being verified always and everywhere....*”.⁷² Emansipasi intelektual dapat dimulai ketika kesetaraan menjadi titik pijak dan menjadi “pengandaian” dalam setiap praksis pendidikan. Dengan demikian, pengandaian kesetaraan (*presupposition of equality*) menjadi syarat pertama tindakan emansipatoris.

⁶⁶ Lihat Jacques Rancière, *On Shores of Politics* (London: Verso, 2007), p. 83; Lewis, *The Aesthetic of Education: Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire*, p. 32.

⁶⁷ Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 137.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 138.

⁶⁹ Lihat Rockhill dalam lampiran I dalam Jacques Rancière, *The Politics of Aesthetic: The Distribution of the Sensible*, trans. by G. Rockhill (London & New York: Continuum, 2004), p. 86; Sri Indiyastutik, ‘Demokrasi Radikal Menurut Jacques Rancie’, *Diskursus*, vol. 15, no. 2 (2016), p. 139.

⁷⁰ Stamp, ‘Of Slumdogs and Schoolmasters: Jacotot, Ranciere and Mitra on Self-Organized Learning’, p. 649.

⁷¹ Rancière, *The Politics of Aesthetic: The Distribution of the Sensible*, p. 86.

⁷² Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 138.

Lebih lanjut, pengandaian kesetaraan Rancière ini tidak dipahami sebagai prinsip ontologis, melainkan dalam kondisi yang hanya berfungsi ketika pengandaian kesetaraan itu disematkan dalam tindakan.⁷³ Karena, ketika ia menjadi prinsip ontologis, maka ada jarak refleksi-refleksi filosofis yang hanya merupakan logika penundaan terhadap praktik emansipatoris. Contoh ekstremnya sebagai berikut:

“Senin, 1 Februari 1960, mahasiswa di kampus Negro daerah Greensboro, Carolina Utara tersentak oleh laporan bahwa telah terjadi pada hari itu, empat orang negro telah pergi ke pusat kota di Woolworth masuk ke rumah makan dan duduk di kursi meja makan yang sakral hanya diperuntukkan untuk kulit putih. Mereka duduk dan tidak memiliki rencana apapun. Mereka duduk dan bertindak seperti biasanya. Mereka juga tidak mempunyai tujuan tertentu, memang hanya makan. Mereka tidak mempunyai persiapan, tidak memikirkan mungkin akan banyak kekuatan yang melawan mereka. Lebih lagi, mereka tidak mengantisipasi ketika manajer kulit putih di rumah makan itu —bukannya mengancam dan menangkap mereka—malahan menggelepar dalam kebingungan dan malu”.⁷⁴

Empat orang pemuda Negro itu tidak melakukan aksi protes demonstrasi dengan tuntutan penghapusan rasisme. Mereka tidak melancarkan kritik melalui refleksi ilmiah. Mereka juga tidak menelepon pemerintah untuk meminta mereka bisa mengakses rumah makan itu. Semua usaha pembebasan selayaknya anjuran emansipasi pendidikan kritis tidak mereka lakukan. Itulah logika penundaan yang dimaksud. Rancangan emansipasi model itu hanya tampak emansipatoris, namun sebenarnya mengoperasikan logika penundaan dan berangkat dari asumsi ketidaksetaraan. Mereka lantas bertindak atas dasar *presupposition of equality*. Sebuah tindakan yang mengindikasikan ke-alamiah-an (*naturalness*).⁷⁵

Ilustrasi di atas disajikan untuk menunjukkan bahwa setiap proses pemberdayaan dan emansipasi yang dimulai dengan ketidaksetaraan dan menganggap kesetaraan sebagai tujuan, sebenarnya sedang mengakui bahwa kecerdasan mereka inferior. Pada momen mereka menerima bahwa memiliki kecerdasan yang inferior, maka instruksi dan eksplikasi tiada akhir akan datang membawa sebuah fiksi pedagogis: kesenjangan intelektual antara inferior dan superior akan dijabatani oleh seorang eksplikator

⁷³ *Ibid.*, p. 52.

⁷⁴ May, *The Political Thought of Jacques Rancière*, p. 50.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 51.

—dalam hal ini emansipator.⁷⁶ Pada titik ini, spiral pembodohan akan menjadi siklus yang tiada henti. Ketergantungan akan terus diproduksi, dan terus diproduksi.

Melawan fiksi pedagogis itu, Rancière menawarkan logika emansipasi dari sudut yang berbeda. Baginya, emansipasi merupakan negasi dari pembodohan (*stultification*), dan pembodohan terjadi “ketika kecerdasan seseorang disubordinatkan kepada yang lainnya”.⁷⁷ Emansipasi merupakan kesadaran akan kesetaraan. Oleh karenanya, emansipasi merupakan proses verifikasi terhadap kesetaraan kecerdasan.⁷⁸ Emansipasi bukan mengenai pembelajaran. Emansipasi adalah tentang bagaimana mengaktifkan kecerdasan seseorang di bawah asumsi kesetaraan kecerdasan.⁷⁹

F. Solusi Rancière Bagi Pendidikan Kritis: Pengajaran Universal-Alamiah (*Natural Universal Teaching*)

Jika Rancière menolak rezim eksplikasi—yang dikritiknya sebagai spiral pembodohan— lalu kapan spiral emansipasi dapat dimulai? Bukankah dunia sampai saat ini dihidupi oleh segala penjelasan, penjelasan atas penjelasan dan begitu seterusnya? Rancière mengatakan bahwa Jacotot mengusulkan ‘metode’—kalau bisa disebut metode, karena ia sekaligus anti-metode—yang tertua di dunia, tidak pernah berhenti diverifikasi setiap hari, dalam semua keadaan dimana seseorang mesti belajar sesuatu tanpa ada sarana penjasar kepadanya.

Rancière menyebut cara pengajaran Jacotot dengan “pengajaran universal” (*universal teaching*). Lebih lanjut, Rancière mengatakan bahwa, “kenyataannya, pengajaran universal sebenarnya sudah ada sejak permulaan dunia, terlepas dari semua metode yang bercorak eksplikatif. Pengajaran ini, belajar melalui diri sendiri, pada kenyataannya, sudah membentuk semua orang-orang yang sukses”.⁸⁰ Rancière kemudian menambahkannya dengan “alamiah” (*natural universal teaching*),⁸¹ untuk menegaskan bahwa pengajaran terjadi karena relasi antarkehendak, bukan karena relasi dominasi kecerdasan yang satu terhadap yang lainnya.

⁷⁶ Kristian Nødtvedt Knudsen, ‘Challenging Fiction: Exploring Meaning-Making Processes in the Crossover Between Social Media and Drama in Education’, *International Journal of Education & the Arts*, vol. 19, no. 1 (2018), pp. 1–24.

⁷⁷ Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 13.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 129.

⁷⁹ Bingham, Biesta, and Rancière, *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*, p. 43.

⁸⁰ Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, p. 16.

⁸¹ *Ibid.*, p. 126.

Rancière menegaskan bahwa pengajaran universal ini mengatasi semua verifikasi universal dari similiaritas apa-apa yang seorang pembelajar dapat lakukan. Pengajaran universal melampaui apa-apa yang diputuskan dan dipikirkan seseorang ketika ia ingin menjadi orang lain.⁸² Oleh karenanya, pengajaran universal merupakan pengalaman singular seorang pembelajar. Sependek pembacaan penulis, pengajaran universal tidak dapat disebut sebagai metode—dalam paradigma pendidikan progresif hari ini—, karena tidak mempunyai langkah-langkah yang sprosedural-saintifik yang pasti. Pengajaran universal lebih merupakan suatu momen emansipatif ketika seseorang belajar tanpa ada penjelasan yang mendahuluinya. Ia mencoba sendiri, memeriksa sendiri, menolak sendiri, eksperimen sendiri, memverifikasi sendiri terus-menerus. Pengajaran universal terjadi pada momen singularitas.

Contohnya, pengalaman seorang saintis menemukan titik emansipasi ketika ia menegasi seluruh teori dan argument ilmiah yang sudah ia pelajari sebelumnya. Ia kemudian mencoba-cobanya sendiri, membuktikannya sendiri, menolaknya sendiri, menghancurkan tesis-tesis lama, membangunnya kembali, tanpa ada penjelasan apapun dan penjelasan dari siapapun, dengan cara yang ia suka dan hasrati. Sama halnya dengan seorang ayah petani buta huruf yang membelikan sebuah buku cerita kepada anaknya. Si ayah sama sekali tidak mengerti isi buku tersebut, namun si ayah hanya memastikan bahwa anaknya membaca, menulis kembali, menceritakan isi dari buku tersebut. Anak mengemansipasi dirinya sendiri, dengan cara belajarnya sendiri, mana yang ia suka, kadang salah di sana-sini dan si ayah hanya memastikan bahwa anak terus belajar.

Belajar dari pengalaman Jacotot, pembelajaran universal mengindikasikan adanya relasi murni antara kehendak (*a pure relationship of will to will*), suatu pertemuan kehendak guru dengan kehendak murid.⁸³ Relasi kecerdasan yang terjadi adalah relasi yang egaliter, mengisyaratkan kesetaraan antara kecerdasan guru, kecerdasan buku, dan kecerdasan muridnya. Dominasi intelektual dinegasikan melalui hubungan yang egaliter tersebut. Lebih lanjut, kehendak menjadi sentral dalam pengajaran universal-alamiah. Seperti yang diungkapkan oleh Rancière, “*everything is done by passions, I know; but everything, even follies, would be much better done by reason. This is the unique principle of Universal Teaching.*”⁸⁴

⁸² *Ibid.*, p. 41.

⁸³ *Ibid.*, p. 13.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 95.

Karena absennya sang guru eksplikator—yang ada hanya guru emansipator—bahkan tanpa *spoiler* sama sekali,⁸⁵ maka satu-satunya pintu yang terbuka hanyalah *totalitas* buku. Buku sebagai eslemen ketiga antara guru dan murid mengandung suatu *totalitas*, ia menjadi pusat dimana seseorang dapat menyematkan hal-hal baru untuk dipelajari. Seseorang dapat *melihat di dalamnya, memikirkannya sesuatu tentangnya, membuat sesuatu darinya*.⁸⁶ Maka, prinsip pengajaran universal yang terkandung bahwa, “*one must learn something and relate everything else to it*”.⁸⁷ Inilah implikasi dari kesetaraan kecerdasan (*to learn something and to relate to it all the rest by his principle: all men have equal intelligence*).⁸⁸ Dengan demikian, seperti yang dikatakan oleh Rancière, “seseorang dapat melakukan [belajar] apapun sesuai dengan apa yang ia hasrati”.⁸⁹

Pengajaran universal tidak diciptakan oleh sekolah, universitas, menteri pendidikan, presiden, orang-orang berkuasa, bahkan siapapun. Tetapi, siapapun dapat menerapkannya untuk pembelajaran anak-anak mereka. Pengajaran universal-alamiah memang merupakan metodenya orang-orang miskin, namun bukan metode [yang diciptakan] *dari* orang-orang miskin. Pengajaran universal-alamiah merupakan metode seluruh manusia—untuk tidak menyebut—metodenya orang-orang yang mengalami emansipasi intelektual. Siapapun yang menggunakannya, tidak peduli apa keilmuan dan peringkat intelektualnya, akan dapat melipatgandakan kekuatan intelektualnya.⁹⁰

Rancière lantas menulis dengan optimis bahwa pengajaran universal dapat menjadi sebuah “metode yang baik” jika diintegrasikan ke dalam renovasi terhadap pembodohan: sebuah metode *alamiah* yang menghargai perkembangan intelektual anak sembari terus mencari-cari, memikirkan dan bereksperimen tentang apa yang terbaik; suatu metode *aktif* yang membuatnya terbiasa berpikir untuk dirinya sendiri dan menghadapi kesulitan sendirian, yang kemudian menciptakan dirinya sendiri.⁹¹ Dengan demikian, spiral pembodohan dapat diputuskan dengan spiral pemberdayaan.

G. Penutup

⁸⁵ *Ibid.*, p. 103.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 20.

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ *Ibid.*, p. 101.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 56.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 106.

⁹¹ *Ibid.*, p. 122.

Pendidikan kritis hari ini—yang dicita-citakan membawa emansipasi dan progresivitas—ternyata menyimpan paradoks. Ia tampak berkilau dengan semangat pembebasannya, membawa ketidaksetaraan menuju kesetaraan. Namun, pada lapisan terbawahnya melanggengkan dominasi intelektual. Rancière memanggilnya dengan mitos pedagogis (*the myth of pedagogy*). Mitos ini mendivisikan dunia menjadi dua bagian: intelektual yang superior (guru) dan intelektual yang inferior (murid).

Jarak intelektual yang imajiner ini bahkan dipelihara oleh rezim penjelasan (*explicative order*). Rezim ini lantas mengoperasikan suatu logika *regression ad infinitum*. Penjelasan akan selalu dibutuhkan untuk membuat suatu pemahaman menjadi lebih sederhana dan sederhana lagi. Eksplikasi kemudian dipercaya dan diappropriasi para guru eksplikasi sebagai perkakas yang dapat mengeliminasi jarak intelektual. Namun paradoksnya, untuk dapat memberikan penjelasan, maha guru penjelas ini mesti menunjukkan di awal ketidakmampuan sang murid. Dari sini subordinasi dimulai dan ketidaksetaraan intelektual diinstal. Cita-cita matahari pembebasan intelektual pun tiba-tiba menjadi lingsir, sedangkan ketidaksetaraan terus bergulir.

Rancière lantas mengusir rezim eksplikasi ini dengan jalan meletakkan asumsi kesetaraan (*presupposition of equality*) sebagai titik berangkat, bukan sebagai tujuan seperti pendidikan kritis hari ini. Aksioma emansipatoris ini diajukan sebagai oposisi dan melepaskan diri spiral pembodohan. Kesetaraan bukan diucapkan, melainkan dibuktikan, diverifikasi, melalui tindakan praksis. Inilah usaha subjektivasi agar mengalami momen emansipasi intelektual, sambil setarikan nafas sekaligus memutus rantai ketergantungan terhadap rezim penjelasan. Karena, “setiap penjelasan adalah fiksi ketidaksetaraan”.

Solusi yang Rancière tawarkan adalah pengajaran universal-alamiah. Sebuah “metode” yang “anti-metode”, cara belajar yang telah ada setua dunia. Seperti kata Rancière, “hal ini harus diumumkan kepada para Raja, menteri, dan orang-orang yang berkuasa: mereka tidak dapat *menciptakan* pengajaran universal, tetapi mereka dapat menerapkannya ke anak-anak mereka”. Apalagi orang-orang miskin yang tidak mampu membayar sang guru eksplikator. Pengajaran universal-alamiah memang cara belajarnya orang-orang miskin, tapi ia bukan metode *tentang* orang miskin. Pengajaran universal-alamiah adalah metode seorang inventor, seorang sosok emansipator. Seperti credo para murid Jacotot di pemakamannya di Père-Lachaise, “*I believe that God created the human soul capable of teaching itself by itself, and without a master*”.

Daftar Pustaka

- Anwaruddin, Sardar M., 'Educational Neocolonialism and the World Bank: A Rancièrian Reading.', *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, vol. 12, no. 2, 2014, pp. 143–74.
- Anwaruddin, Sardar M., 'Pedagogy of Ignorance', *Educational Philosophy and Theory*, vol. 47, no. 7, 2015, pp. 734–46.
- Balibar, Étienne et al., *Reading Capital: The Complete Edition*, trans. by Ben Brewster and David Fernbach, London & New York: Verso, 2015.
- Biesta, Gert, 'Learner, Student, Speaker: Why It Matters How We Call Those We Teach', *Educational Philosophy and Theory*, vol. 42, nos. 5–6, 2010, pp. 540–52.
- Biesta, Gert and Charles Bingham (eds.), *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*, New York: Continuum, 2010.
- Bingham, Charles, Gert Biesta, and Jacques Rancière, *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*, London & New York: Continuum, 2010.
- Chambers, Samuel A., 'Jacques Rancière's Lesson on the Lesson', *Educational Philosophy and Theory*, vol. 45, no. 6, 2013, pp. 637–46.
- Cornelissen, Goele, 'The Public Role of Teaching: To Keep the Door Closed', in *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*, ed. by Maarten Simons and Jan Masschelein, Chichester: A John Wiley & Sons, 2011.
- Davis, Oliver, *Jacques Rancière*, Cambridge: Polity Press, 2010.
- De Castro, L.S.V., *Pedagogy and Marx, Vygotsky, and Freire: Phenomenal Forms and Educational Action Research*, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2016.
- Deranty, Jean-Philippe (ed.), *Jacques Rancière: Key Concepts*, Durham: Acumen, 2010.
- , 'The Great Leveller: Political and Figural Ambiguities of Equality', *Cogent Arts & Humanities*, vol. 4, 2017, pp. 1–17 [<https://doi.org/10.1080/23311983.2017.1390914>].
- Derycke, Marc, 'Ignorant and Translation, "Artifacts" for Practices of Equality', in *Rancière, Public Education, and the Taming of Democracy*, Chichester: A John Wiley & Sons, 2011.
- Elicor, Peter Paul E., 'The Notion of Pedagogical Authority in the Community of Inquiry', *Kritike: An Online Journal of Philosophy*, vol. 11, no. 2, 2017, pp. 80–92.
- Giroux, Henry A., 'Utopian Thinking in Dangerous Times: Critical Pedagogy and the Project of Educated Hope', in *Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neoliberal Globalization*, ed. by Mark Coté, Richard J.F. Day, and Greg de Peuter, Toronto: Toronto University Press, 2007, pp. 25–42.
- Giroux, Henry.A., *On critical pedagogy*, London: Bloomsbury, 2011.
- Hallward, P., 'Jacques Rancière and the Subversion of Mastery', *Paragrap*, vol. 28, no. 1, 2005, pp. 26–45.
- Hambali, Ayi, 'Kesetaraan Radikal: Analisis Pemikiran Pendidikan Jacques Ranciere', *Indonesian Journal of Sociology and Education Policy*, vol. 2, no. 2, 2017, pp. 1–25.

- Indiyastutik, Sri, 'Demokrasi Radikal Menurut Jacques Rancie', *Diskursus*, vol. 15, no. 2, 2016, pp. 130–66.
- Knudsen, Kristian Nødtvedt, 'Challenging Fiction: Exploring Meaning-Making Processes in the Crossover Between Social Media and Drama in Education', *International Journal of Education & the Arts*, vol. 19, no. 1, 2018, pp. 1–24.
- Larrosa, Jorge, 'Endgame: Reading, Writing, Talking (and Perhaps Thinking) in a Faculty of Education', in *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*, Chichester: A John Wiley & Sons, 2011.
- Lewis, Tyson E., *The Aesthetic of Education: Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire*, London & New York: Continuum, 2012.
- May, Todd, *The Political Thought of Jacques Rancière*, Edinburg: Edinburg University Press, 2008.
- , *Contemporary political movement and the thought of Jacques Rancière: Equality in Action*, Edinburg: Edinburg University Press, 2010.
- Otoide, Lorraine, 'In Pursuit of the Practice of Radical Equality: Rancière Inspired Pedagogical Inquiries in Elementary School Science Education', *Cultural Studies of Science Education*, vol. 12, no. 2, 2017, pp. 299–319.
- Pelletier, Caroline, 'Emancipation, Equality and Education: Rancière's Critique of Bourdieu and the Question of Performativity', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 30, no. 2, 2009, pp. 137–50.
- Perica, Ivana, 'The Archipolitics of Jacques Rancière', *Krisis: Journal for Contemporary Philosophy*, no. 1, 2019, pp. 15–26.
- Rancière, Jacques, *the Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, trans. by Kristin Ross, Stanford: Stanford University Press, 1991.
- , *Disagreement: Politics and Philosophy*, trans. by J. Rose, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.
- , *The Politics of Aesthetic: The Distribution of the Sensible*, trans. by G. Rockhill, London & New York: Continuum, 2004.
- , 'What does it mean to be un?', *Continuum*, vol. 21, no. 4, 2007, pp. 559–69.
- , *On Shores of Politics*, London: Verso, 2007.
- , 'On Ignorant Schoolmaster', in *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*, ed. by Gert Biesta and Charles Bingham, New York: Continuum, 2010.
- , *Althusser's Lesson*, London: Bloomsbury Publishing, 2011.
- , *Staging the People: The Intellectual and His People*, London & New York: Verso, 2012.
- , *Staging the People: The Proletarian and His Double*, trans. by Fernbach, David, London & New York: Verso, 2019.
- Robet, Robertus, 'Yang-Politis, Yang-Estetis, dan Kesetaraan Radikal: Etika Politik Jacques Rancière', in *Empat Esai Etika Politik*, Jakarta: www.srimulyani.net & Salihara, 2011.
- Ross, Kristin, 'Translator s Introduction', in *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford: Stanford University Press, 1991.

- Simons, Maarten and Jan Masschelein, 'Introduction: Hatred of Democracy ... and of the Public Role of Education?', in *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*, Chichester: A John Wiley & Sons.
- Stamp, Richard, 'Of Slumdogs and Schoolmasters: Jacotot, Ranciere and Mitra on Self-Organized Learning', *Educational Philosophy and Theory*, vol. 45, no. 6, 2013, pp. 647–662.
- Tanke, Joseph.T., *Jacques Rancière: An Introduction*, London & New York: Continuum, 2011.
- Thumlert, Kurt, 'Affordances of Equality: Ranciere, Emerging Media, and the New Amateur', *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, vol. 56, no. 2, 2015, pp. 114–26.
- Wattimena, Reza A.A., 'Pemikiran Henry Giroux Tentang Pendidikan dan Relevansinya Untuk Indonesia', *Universitas*, vol. 28, no. 2, 2018, pp. 180–99.
- Wibowo, A. Setyo, 'Pengajaran Universal Alamiah: Filsafat Pendidikan Jacques Rancière', *Basis*, vols 11–12, no. Tahun ke-62, 2013, pp. 20–8.
- Zed, Mestika, *Metode Peneletian Kepustakaan*, Jakarta: Yayasan Obor Indonesia, 2004.