LPPM
UNIVERSITAS PAHLAWAN
TUANKU TAMBUSAI

ISSN 3164-4937
Vol.1 No.2 Page 14-24

Pijarwiyata: Jurnal Pendidikan

Dehumanisasi Dalam Pendidikan Bahasa Indonesia: Kritik Dan Solusi Humanis Untuk Pembelajaran Yang Memberdayakan

Ja'far Shodiq[1], Shohib Abdul Aziz[2], Laily Nurul Agustin[3]
[1,2,3]Sekolah Tinggi Agama Islam Al-Muntahy
E-Mail: [1]jafar.shodiq7@gmail.com, [2]sohibabdul899@gmail.com, [3]leely6860@gmail.com

Published: Oktober, 2026

ABSTRAK
Fenomena dehumanisasi dalam pendidikan, khususnya dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, merepresentasikan krisis paradigmatik yang berdampak pada peran siswa sebagai subjek aktif pembelajaran. Artikel ini bertujuan untuk mengidentifikasi bentuk-bentuk dehumanisasi dalam praktik pedagogis, mengkritisi kurikulum dan strategi pengajaran yang hegemonik, serta menawarkan model alternatif pembelajaran yang bersifat humanistik dan kritis. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi literatur sistematis dan reflektif, mengkaji literatur ilmiah bereputasi (SINTA 2 dan Scopus Q1–Q4) yang diterbitkan dalam kurun 2015–2025. Analisis tematik-kritis dilakukan dengan kerangka teori Paulo Freire, Carl Rogers, Ki Hajar Dewantara, dan Henry Giroux.
Hasil kajian menunjukkan bahwa dehumanisasi terjadi melalui praktik bahasa yang merendahkan, kurikulum yang bersifat represif dan sentralistik, serta pedagogi yang menolak agensi dan identitas siswa. Sebaliknya, prinsip pedagogi humanistik dan kritis menawarkan pendekatan yang berpusat pada kemanusiaan, kesadaran sosial, dan dialog transformatif. Model alternatif yang dikembangkan dalam artikel ini menekankan pembelajaran kolaboratif, partisipatif, dan reflektif, dengan guru sebagai fasilitator pemberdayaan dan siswa sebagai agen aktif dalam membentuk makna, identitas, dan perubahan sosial. Simpulan utama menegaskan bahwa pembelajaran Bahasa Indonesia yang memberdayakan tidak hanya membangun kecakapan linguistik, tetapi juga kesadaran kritis dan tanggung jawab sosial peserta didik.

Kata kunci: dehumanisasi, pedagogi kritis, humanisasi pendidikan, pembelajaran Bahasa Indonesia, pemberdayaan siswa.

PENDAHULUAN

Pendidikan sejatinya merupakan ruang bagi proses pemanusiaan, di mana setiap peserta didik diberi ruang untuk berpikir, merasakan, bertindak, dan berkembang secara utuh sebagai individu yang sadar dan merdeka. Namun, dalam praktiknya, dunia pendidikan justru kerap menjadi arena reproduksi struktur dominasi yang mereduksi hakikat peserta didik sebagai subjek (Simorangkir, 2022). Salah satu fenomena yang paling mengkhawatirkan dalam konteks ini adalah terjadinya dehumanisasi, yaitu proses sistemik yang menanggalkan dimensi personal, moral, dan afektif dalam pembelajaran. Dalam situasi seperti ini, peserta didik tidak lagi dipandang sebagai manusia dengan kesadaran, nilai, dan pengalaman yang khas, melainkan sebagai objek teknis yang harus diseragamkan demi mengejar angka, nilai, dan standar kurikulum.

Gejala dehumanisasi ini semakin tampak dalam praktik pembelajaran Bahasa Indonesia. Mata pelajaran yang seharusnya menjadi jembatan pemahaman, pengungkapan makna, dan penguatan identitas budaya justru kerap direduksi menjadi latihan kebahasaan teknis semata (Kia et al., 2025). Peserta didik dicekoki dengan aturan ejaan, struktur kalimat, dan penulisan paragraf tanpa disertai upaya untuk mengembangkan empati, kesadaran kritis, serta apresiasi terhadap nilai-nilai kemanusiaan yang melekat dalam teks dan wacana. Alhasil, Bahasa Indonesia, alih-alih menjadi wahana pembebasan dan pemanusiaan, justru menjadi instrumen pelanggeng kekuasaan simbolik yang membungkam ekspresi personal peserta didik.

Fenomena ini tidak berdiri sendiri. Ia merupakan cerminan dari sistem pendidikan yang terlalu berorientasi pada aspek kognitif dan instrumental, tanpa memperhatikan dimensi afektif dan etis. Paulo Freire (1970) dalam *Pedagogy of the Oppressed* menggambarkan sistem ini sebagai model "banking education", di mana guru diposisikan sebagai pemilik pengetahuan dan siswa sebagai wadah kosong yang harus diisi (Ikmal, 2021). Model ini mengabaikan dialog dan kesetaraan, dua prinsip utama dalam pendidikan yang memanusiakan (Nurhayati, 2025). Freire menyarankan pendekatan pedagogis yang dialogis dan membebaskan, di mana proses belajar mengajar berlangsung sebagai interaksi antara subjek yang saling belajar.

Senada dengan Freire, (Mardizal & Ramatni, 2024) dalam kerangka critical pedagogy menekankan pentingnya pendidikan sebagai praksis politik yang berorientasi pada keadilan sosial. Ia menyoroti bagaimana pendidikan modern cenderung menjadi alat kontrol budaya dan sosial yang melanggengkan status quo. Dalam konteks Indonesia, pendekatan pedagogis dalam pembelajaran Bahasa Indonesia selama ini masih bersifat teknokratis dan minim partisipasi, tanpa mempertimbangkan keunikan pengalaman peserta didik maupun kekayaan budaya lokal yang dapat diangkat sebagai sumber belajar.

Penelitian-penelitian sebelumnya telah banyak menyoroti persoalan serupa. (Maruti, 2023) menunjukkan bahwa pengajaran bahasa yang tidak memberi ruang pada suara peserta didik justru memperkuat struktur dominasi yang menindas. Ia menegaskan perlunya literasi kritis dalam pembelajaran bahasa untuk membangun kesadaran sosial dan kemampuan berpikir reflektif. Sementara itu, (Udin et al., n.d.) menyatakan bahwa pendekatan pengajaran yang menekankan hasil belajar (output) semata telah mengikis aspek kemanusiaan dalam pendidikan, termasuk pada pelajaran bahasa yang seharusnya bersifat komunikatif dan dialogis. Di Indonesia, (Mahayanti et al., 2025) pembelajaran Bahasa Indonesia masih dominan berorientasi pada aspek kognitif dan belum menyentuh sisi afektif serta nilai-nilai sosial budaya peserta didik.

Meskipun berbagai penelitian telah mengangkat pentingnya pendekatan pedagogi humanis dan kritis dalam pembelajaran bahasa, kajian yang secara spesifik menelaah bentuk-bentuk dehumanisasi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia serta mengembangkan model pembelajaran yang bersifat aplikatif dan berbasis pada konteks lokal masih sangat terbatas. Mayoritas kajian bersifat konseptual, normatif, dan belum menyentuh aspek empiris yang konkret di lapangan. Celah inilah yang hendak dijembatani dalam penelitian ini (Susanti et al., 2023). Penelitian ini tidak hanya mengidentifikasi praktik dehumanisasi yang terjadi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di kelas-kelas sekolah formal, tetapi juga berupaya merumuskan solusi strategis dalam bentuk pendekatan pedagogis yang lebih humanis, dialogis, dan partisipatif.

Keunikan penelitian ini terletak pada integrasi pendekatan critical pedagogy, humanizing pedagogy, dan literasi transformatif dalam satu kerangka analisis yang menyeluruh. Ketiganya dikembangkan melalui penelitian empiris yang tidak hanya bersifat diagnostik, tetapi juga konstruktif. Selain itu, kebaruan lain dari penelitian ini adalah keterlibatan aktif guru dan peserta didik sebagai subjek dalam proses pengumpulan data dan pengembangan solusi (Estede et al., 2025). Penelitian ini tidak semata-mata mengusulkan teori atau pendekatan dari atas ke bawah, melainkan mengembangkan strategi pembelajaran yang berakar pada pengalaman nyata, konteks budaya, serta nilai-nilai lokal yang hidup dalam masyarakat Indonesia.

Dalam kerangka tersebut, tujuan dari penelitian ini adalah untuk mengkaji secara mendalam praktik-praktik dehumanisasi yang terjadi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia dan mengembangkan strategi pedagogis yang bersifat humanis dan memberdayakan. Penelitian ini juga bertujuan untuk membangun kembali paradigma pengajaran Bahasa Indonesia sebagai ruang yang membebaskan, membentuk kesadaran kritis, serta memperkuat nilai-nilai kemanusiaan. Hasil dari penelitian ini diharapkan mampu memberikan kontribusi konseptual dan praktis dalam merumuskan arah baru pendidikan Bahasa Indonesia yang lebih kontekstual, reflektif, dan berkeadilan.

METODE PENELITIAN

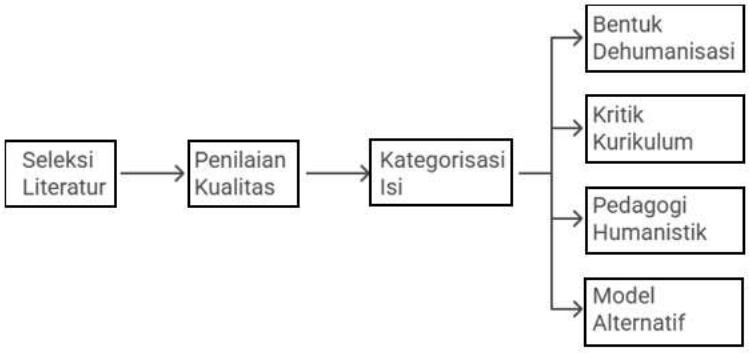
Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi literatur sistematis dan reflektif. Pendekatan ini dipilih untuk menelaah secara mendalam berbagai literatur yang relevan mengenai dehumanisasi dalam pendidikan, khususnya dalam konteks pembelajaran Bahasa Indonesia. Kualitatif kritis dipilih karena sesuai dengan tujuan penelitian, yaitu mengungkap secara konseptual bentuk-bentuk ketimpangan dan reduksi kemanusiaan dalam pembelajaran, serta menyusun solusi pedagogis yang berakar pada prinsip humanisasi, kesadaran kritis, dan keadilan sosial.

Pengumpulan data dilakukan melalui telaah literatur dari sumber-sumber ilmiah bereputasi, baik nasional maupun internasional, yang diterbitkan dalam rentang lima hingga sepuluh tahun terakhir (2015–2025). Sumber-sumber ini meliputi artikel jurnal terakreditasi (SINTA 2 dan Scopus Q1–Q4). Literatur dikumpulkan melalui mesin pencari akademik seperti Google Scholar, Scopus, dan Garuda, dengan kata kunci utama seperti "dehumanisasi pendidikan", "pedagogi kritis", "humanisasi pembelajaran", "pembelajaran Bahasa Indonesia", dan "pendidikan dialogis".

Proses seleksi literatur dilakukan secara bertahap. Pertama, peneliti menyeleksi literatur berdasarkan judul dan abstrak untuk menilai relevansi terhadap fokus penelitian. Kedua, literatur yang telah dipilih dibaca secara menyeluruh untuk menilai kualitas argumen, kontribusi teoretik, serta keterkaitannya dengan konteks pendidikan Bahasa Indonesia di Indonesia. Ketiga, dilakukan proses kategorisasi isi berdasarkan tema-tema

utama, yaitu: (1) bentuk-bentuk dehumanisasi dalam pembelajaran; (2) kritik terhadap kurikulum dan praktik pedagogis yang dominan; (3) prinsip dan strategi pedagogi humanistik serta kritis; dan (4) model alternatif pembelajaran yang memberdayakan. Sebagai mana tergambar seperti bagan berikut ini:

Bagan 1
Tahapan Proses Seleksi literatur



Data dianalisis menggunakan pendekatan analisis tematik-kritis. Prosedur ini mencakup tahap reduksi informasi, identifikasi tema utama, serta interpretasi terhadap makna ideologis dan pedagogis dari setiap temuan literatur. Dalam proses ini, kerangka teoretik Paulo Freire mengenai pedagogi pembebasan, Carl Rogers dan Ki Hajar Dewantara mengenai pendidikan yang memanusiakan, serta Henry Giroux dan Ira Shor mengenai literasi kritis digunakan sebagai pisau analisis utama. Analisis dilakukan secara interpretatif dan reflektif, dengan menempatkan isu dehumanisasi tidak semata-mata sebagai persoalan teknis pedagogi, tetapi sebagai persoalan etis, kultural, dan struktural yang berakar pada paradigma pendidikan dominan.

Keabsahan analisis dijamin melalui strategi triangulasi konsep, yakni dengan membandingkan temuan dari berbagai sumber dan teori, serta melalui dialog teoretis antar pendekatan yang berbeda. Selain itu, keterbukaan terhadap perspektif alternatif dijaga untuk menghindari reduksi makna dan memastikan bahwa hasil kajian bersifat inklusif dan transformatif.

Melalui metode ini, penelitian ini tidak hanya berfungsi sebagai sintesis literatur, tetapi juga sebagai ruang kritik dan rekonstruksi terhadap praktik pembelajaran Bahasa Indonesia yang masih bersifat dehumanistik.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Bentuk-bentuk Dehumanisasi

Pada bagian ini penulis mengambil referensi dari berbagai artikel terindek scopus Q1-Q4. Ada bentuk-bentuk dehumanis yang dapat diambil diantaranya artikel berjudul *"A Framework for the Computational Linguistic Analysis of Dehumanization"* oleh (Mendelsohn et al., 2020). Dalam artikel ini, dehumanisasi dimanifestasikan dalam empat bentuk utama berbasis linguistik. Pertama, evaluasi negatif muncul melalui penggunaan kata-kata berkonotasi merendahkan, seperti *promiscuous* dan *pervert*, yang sering diasosiasikan dengan label "homosexual". Label ini terbukti lebih sering digunakan dalam konteks negatif dibandingkan "gay". Kedua, penolakan terhadap agensi tampak dari struktur kalimat yang menggambarkan kelompok sasaran sebagai pasif, tidak memiliki kendali atas tindakan atau pikirannya, misalnya melalui verba beragensi rendah. Ketiga, disgust moral direpresentasikan melalui metafora binatang seperti *vermin* dan *rat*, yang menciptakan asosiasi antara kelompok minoritas dengan kekotoran dan ancaman moral. Keempat, terdapat perubahan makna sosial, di mana istilah "homosexual" mengalami pejorasi akibat konotasi klinis dan moral negatif yang terus dibangun dalam media, sementara istilah "gay" lebih netral dan humanistik. Keempat bentuk ini menunjukkan bahwa dehumanisasi bekerja secara halus melalui bahasa, membentuk persepsi dan memperkuat stigma terhadap kelompok rentan di ruang publik.

Bentuk dehumanisasi menurut Mendelsohn, Tsvetkov, dan Jurafsky (2020) sebagaimana tergambar pada bagan berikut:

Bagan 2 Bentuk Dehumanisasi



Selanjutnya penelitian dari (Hariyanti, 2024) berjudul "Rehumanization of Humans through Literature in the New Industrial Revolution Era" mengidentifikasi beberapa bentuk dehumanisasi sebagai dampak dari kemajuan teknologi pada era Revolusi Industri 4.0. Dehumanisasi muncul ketika manusia dipandang semata-mata sebagai bagian dari sistem teknologi, bukan sebagai makhluk utuh yang memiliki kesadaran, moralitas, dan kreativitas. Identitas manusia terancam oleh mesin yang mengambil alih fungsi-fungsi berpikir dan berkarya, sehingga manusia mengalami keterasingan sosial dan emosional.

Teknologi seperti kecerdasan buatan dan otomatisasi juga mendorong manusia ke posisi yang terinstrumentalisasi—diperlakukan layaknya alat produksi. Bahkan, agensi manusia perlahan terkikis ketika mesin mulai mampu menulis, berbahasa, dan mengambil keputusan. Dalam situasi ini, nilai-nilai etis, spiritual, dan transendental manusia mulai tergeser.

Literatur, menurut artikel ini, berperan penting sebagai sarana rehumanisasi. Melalui karya sastra, manusia dapat merefleksikan jati dirinya, menyuarakan nilai-nilai kemanusiaan, serta mengkritisi dominasi teknologi. Sastra mendorong manusia untuk kembali memaknai dirinya sebagai makhluk yang berdaya cipta dan berkesadaran, bukan sekadar pengguna teknologi.

Pada bagian lain yang lebih luas juga dibahas tentang dehumasni yang dinggap bukan hanya tersirat melainkan juga terang-terangan dalam mengekspresikan bentuk dehumanisasai sebagai mana dalam artikel berjudul "Darker Demons of Our Nature" (Kteily & Bruneau, 2017) mengungkap bahwa dehumanisasi terang-terangan (blatant dehumanization) masih menjadi fenomena sosial yang kuat dan berbahaya di era modern. Berbeda dari bentuk dehumanisasi implisit yang halus dan tidak disadari, dehumanisasi terang-terangan terjadi secara sadar, dengan pelaku secara eksplisit menganggap kelompok lain sebagai kurang manusiawi—seperti menyamakan mereka dengan hewan, makhluk buas, atau benda tidak bernyawa.

Bentuk ini sering muncul dalam wacana publik dan politik, seperti penyebutan Muslim sebagai "anjing gila" atau orang kulit hitam sebagai "kera." Dehumanisasi semacam ini berdampak besar terhadap peningkatan dukungan terhadap kekerasan, diskriminasi, hingga kebijakan eksklusif seperti pelarangan imigrasi dan penyiksaan terhadap kelompok tertarget. Bahkan, retorika politik populis turut memperkuatnya—seperti yang terlihat dalam dukungan terhadap Donald Trump, yang berkorelasi erat dengan tingginya skor dehumanisasi terhadap Muslim dan imigran Meksiko.

Artikel ini memperkenalkan konsep metadehumanisasi, yaitu perasaan bahwa kelompok kita telah didehumanisasi oleh kelompok lain. Perasaan ini sering kali memicu dehumanisasi timbal balik dan memperparah konflik antarkelompok. Di sisi lain, individu dengan orientasi otoritarianisme tinggi atau dominasi sosial lebih rentan mengekspresikan dehumanisasi eksplisit terhadap kelompok berstatus rendah. Artikel ini menegaskan bahwa dehumanisasi terang-terangan bukan sekadar kebencian biasa, tetapi merupakan proses psikologis yang berakar kuat dan mampu memicu siklus kekerasan serta konflik sosial yang berkelanjutan.

Kritik terhadap Kurikulum

Kritik terhadap kurikulum dapat kita mulai dari artikel berjudul "Talking That Talk: The Language of Control, Curriculum, and Critique" karya (Foster, 1995) menyampaikan kritik terhadap pendekatan kurikulum yang mengabaikan dimensi sosial, budaya, dan politik dalam praktik pembelajaran, khususnya di kelas-kelas

berpenduduk mayoritas Afrika-Amerika. Kritik ini ditampilkan melalui analisis wacana seorang guru Afrika-Amerika di sebuah community college urban yang menggunakan tiga jenis bahasa kelas: bahasa kontrol, bahasa kurikulum, dan bahasa kritik.

Foster menyoroti bahwa pendekatan kurikulum konvensional terlalu menekankan pada struktur formal dan penggunaan English Standar (SE), yang sering kali tidak responsif terhadap latar belakang linguistik dan budaya siswa. Kurikulum semacam ini cenderung bersifat otoriter dan bersifat monolog, memperkuat relasi kuasa guru–murid, serta menekan partisipasi aktif siswa. Dalam praktiknya, siswa tidak hanya diatur secara kognitif, tetapi juga dikontrol secara sosial dan ideologis melalui bahasa pengajaran yang kaku dan homogen.

Sebaliknya, Foster menunjukkan bahwa keberadaan guru yang menggunakan African American English (AAE) sebagai bagian dari pedagoginya menciptakan ruang partisipatif yang lebih inklusif dan autentik. Bahasa kurikulum yang diwarnai dengan gaya bicara komunitas Afrika-Amerika mampu menjembatani teks akademik dengan pengalaman hidup siswa, membangkitkan partisipasi, memperkuat daya ingat, dan menumbuhkan keterlibatan afektif.

Namun yang paling penting, kritik terhadap kurikulum muncul dalam apa yang disebut sebagai bahasa kritik. Di dalamnya, guru tidak hanya menyampaikan materi akademik, tetapi juga menyisipkan kesadaran sosial dan politis—misalnya tentang ketidakadilan dalam sistem kapitalistik, identitas budaya, dan pentingnya mempertahankan nilai-nilai komunitas. Kritik ini bersifat transformasional karena mendorong siswa untuk memahami peran mereka dalam masyarakat secara lebih reflektif.

Foster menilai bahwa studi-studi kurikulum terlalu sering dikotomis dan mengabaikan kompleksitas interaksi kelas yang nyata. Dengan menampilkan guru sebagai agen aktif yang mampu menggabungkan kendali, pengajaran, dan kritik dalam satu praktik pedagogis, Foster mengajak peneliti dan pendidik untuk mempertimbangkan ulang makna kurikulum yang hidup, dinamis, dan kontekstual. Kritik terhadap kurikulum di sini bukan hanya pada isinya, tetapi juga pada cara, suara, dan ideologi yang digunakan dalam penyampaiannya.

Dalam artikel yang beda berjudul"Hegemony and the Curriculum Process: A Critique of Curriculum Development and Implementation in Botswana" karya (Maruatona, 1994) menyajikan kritik tajam terhadap proses pengembangan dan implementasi kurikulum di Botswana. Kritik utama diarahkan pada bagaimana kurikulum menjadi alat dominasi ideologis, politik, dan budaya oleh elite yang menguasai kekuasaan ekonomi dan pemerintahan. Meskipun proses pengembangan kurikulum diklaim bersifat partisipatif dan netral, faktanya keputusan akhir tetap berada di tangan birokrat dan politisi, sementara masyarakat luas—khususnya kelas pekerja dan kelompok miskin—hanya dijadikan simbol partisipasi tanpa pengaruh nyata terhadap substansi kurikulum.

Komisi pendidikan yang dibentuk pemerintah cenderung mereproduksi kepentingan kelas dominan. Kurikulum yang dihasilkan tidak mencerminkan realitas dan kebutuhan mayoritas rakyat, melainkan menyebarluaskan nilai, bahasa, dan budaya kelompok berkuasa. Bahasa Setswana ditetapkan sebagai bahasa nasional dan bahasa Inggris sebagai bahasa resmi, sementara bahasa ibu kelompok minoritas terpinggirkan, memperkuat hegemoni budaya dan linguistik.

Maruatona juga mengkritik pendekatan pedagogis yang otoriter dan transmisional. Kurikulum dikembangkan oleh para spesialis dan disampaikan kepada guru secara top-down, tanpa ruang untuk adaptasi kontekstual yang demokratis. Guru diposisikan sebagai pelaksana teknis, bukan sebagai mitra kreatif dalam proses pendidikan. Sementara itu, siswa diperlakukan sebagai objek pasif yang harus menerima pengetahuan resmi, tanpa kesempatan untuk menyuarakan pengalaman dan realitas mereka sendiri.

Dalam praktiknya, pendidikan di Botswana juga mereproduksi ketimpangan kelas dan gender. Anak-anak dari keluarga miskin cenderung tersingkir dari peluang mobilitas sosial karena sistem pendidikan yang tidak inklusif dan sarat dengan bias. Perempuan didorong ke jalur pendidikan domestik seperti Tata Boga, sementara laki-laki diarahkan ke bidang teknik dan sains, menciptakan struktur ketidakadilan berlapis.

Kurikulum tersembunyi (hidden curriculum) seperti sistem prefek, ritual agama tunggal, dan disiplin sekolah yang represif turut memperkuat dominasi simbolik dan membentuk kepatuhan terhadap tatanan sosial yang timpang. Sekolah menjadi alat reproduksi ideologi negara dan memperkuat struktur kekuasaan yang tidak demokratis.

Maruatona menyimpulkan bahwa meskipun ada upaya reformasi, kurikulum di Botswana tetap menjadi alat hegemoni yang memperkuat kepentingan kelas dominan. Ia merekomendasikan reformasi struktural, termasuk pelibatan nyata masyarakat akar rumput, pengakuan atas bahasa dan budaya lokal, serta penguatan partisipasi guru dan siswa dalam pengambilan keputusan kurikulum. Hanya dengan pendekatan ini pendidikan dapat menjadi alat emansipasi, bukan sekadar instrumen pelanggeng kekuasaan.

Artikel berbeda berjudul "Struggling for a New Identity" karya (Kteily & Bruneau, 2017) menyampaikan kritik tajam terhadap kurikulum pendidikan teknologi di Amerika Serikat yang dianggap gagal membentuk identitas yang jelas dan relevan secara sosial. Meskipun telah berganti nama dari industrial arts menjadi technology education, substansi kurikulum masih didominasi pendekatan lama yang berorientasi pada keterampilan vokasional, bukan pembelajaran reflektif dan transformatif. Praktik pendidikan di lapangan tidak sejalan dengan tujuan progresif seperti pengembangan literasi teknologi, kesadaran sosial, dan kemampuan berpikir kritis. Hal ini diperparah oleh warisan ideologi teknokratis dan positivistik yang mencari kepastian tunggal dalam kurikulum, serta minimnya keterlibatan perspektif siswa, guru, atau komunitas non-profesional.

Penelitian yang ada lebih banyak bersifat deskriptif, tertutup, dan terfokus pada aktor internal seperti guru teknologi dan industri, tanpa mengkaji efektivitas nyata di kelas atau keterkaitan lintas mata pelajaran. Selain itu, kurikulum dan riset teknologi pendidikan dinilai tidak sensitif terhadap isu keragaman gender, etnis, dan kemampuan. Kehadiran perempuan dalam sejarah dan praktik teknologi pendidikan terpinggirkan, memperkuat hegemoni budaya dominan yang maskulin dan homogen. Upaya reformasi yang bersifat top-down terbukti gagal mengubah praktik guru di lapangan secara substansial. Zuga menegaskan bahwa tanpa pergeseran ideologi menuju keberagaman, konstruktivisme, dan kepekaan sosial, pendidikan teknologi akan terus kehilangan relevansi dan legitimasi dalam kurikulum umum masa depan.

Praktik Pedagogis Dominan

Berbicara praktik pedagogis dominan perlu penulis sematkan pandangan dari (Stones & Stones, 2002) dalam artikel "Can You Teach Me a Little Urdu?" yang mengkritisi dan sekaligus mengeksplorasi praktik pedagogis dominan dalam konteks pendidikan prasekolah di Swedia, khususnya dalam menghadapi keberagaman linguistik anak-anak. Praktik pedagogis dominan diidentifikasi melalui ketegangan antara norma monolingual (pengutamaan bahasa nasional, yaitu bahasa Swedia) dan kenyataan sosial yang multilingual (anak-anak berbicara dalam berbagai bahasa seperti Urdu, Arab, Spanyol, Bosnia, dan lainnya).

Dalam praktik dominan, pendidik secara normatif diposisikan sebagai mediator bahasa standar nasional dan pengontrol aktivitas kelas, namun pada kenyataannya mereka juga harus menavigasi ekspektasi sosial, politik, dan budaya yang kompleks terhadap bahasa. Meskipun kurikulum Swedia mendorong promosi multibahasa, dalam pelaksanaan sehari-hari masih terdapat kecenderungan mempertahankan pandangan bahwa satu bahasa mewakili satu identitas nasional.

Artikel ini menunjukkan bahwa praktik pedagogis dominan seringkali mengutamakan struktur formal, tujuan pembelajaran yang telah ditetapkan, serta penggunaan bahasa tunggal dalam ruang kelas. Namun, praktik semacam itu mulai ditantang melalui pendekatan kompetensi model (Bernstein, 2000), yang membuka ruang untuk keterlibatan aktif anak sebagai subjek pembelajaran, termasuk melalui praktik translanguaging, yaitu penggunaan beragam sumber bahasa anak untuk membangun makna.

Dalam beberapa pengamatan di tiga prasekolah berbeda, pendidik terlihat mulai menggeser praktik dominan dengan mengadopsi pendekatan yang lebih lentur dan partisipatif. Mereka mendorong anak untuk menggunakan bahasa ibu mereka, mengakui kemampuan multibahasa sebagai aset, bukan defisit. Kendali pendidik bersifat tidak langsung, dan anak diberi ruang untuk berinisiatif, menyampaikan pandangan, dan menegosiasikan identitas bahasanya. Hal ini menciptakan ruang pedagogis yang lebih terbuka dan menghargai perbedaan linguistik.

Artikel ini juga mencatat bahwa praktik translanguaging belum sepenuhnya menggantikan praktik pedagogis dominan yang berorientasi pada standar nasional dan penguasaan bahasa tunggal. Oleh karena itu, praktik pedagogis dominan masih bercokol dalam bentuk-bentuk kontrol implisit atas penggunaan bahasa, ekspektasi terhadap 'pengetahuan resmi', dan normalisasi identitas monolingual sebagai ideal. Meskipun pendekatan translanguaging memberi alternatif yang lebih inklusif, ia masih dijalankan dalam batas-batas yang dibentuk oleh kebijakan nasional dan ideologi bahasa dominan.

Singkatnya, praktik pedagogis dominan dalam konteks ini ditandai oleh ketegangan antara stabilitas (bahasa nasional) dan keberubahan (keragaman bahasa anak), serta antara kontrol institusional dan agensi peserta didik. Transformasi menuju pedagogi yang lebih adil menuntut pengakuan terhadap translanguaging sebagai praktik pedagogis yang sah dan transformatif dalam membangun identitas anak-anak multibahasa.

Berbeda dengan artikel di atas Praktik pedagogis dominan yang ditunjukkan dalam artikel "In Search of a Growth Mindset Pedagogy: A Case Study of One Teacher" karya (Rissanen et al., 2019) merepresentasikan upaya nyata seorang guru di Finlandia dalam mengimplementasikan pendekatan pedagogis berbasis growth mindset, meskipun ia sendiri tidak sepenuhnya memiliki kecenderungan mindset berkembang secara pribadi.

Praktik tersebut tampak dalam penerapan pemikiran pedagogis yang berfokus pada proses, dengan perhatian besar terhadap kebutuhan individu siswa, pembelajaran yang terdiferensiasi, penguatan orientasi penguasaan (mastery orientation), serta pemberian umpan balik yang menekankan usaha, strategi, dan keberanian dalam menghadapi tantangan.

Guru dalam studi ini secara konsisten menghindari penilaian stereotip dan memberikan interaksi satu-satu yang intensif dengan siswa guna memahami dan mengatasi hambatan belajar mereka. Ia juga menekankan pentingnya mengembangkan keterampilan belajar-untuk-belajar (learning-to-learn), mengajarkan strategi belajar, serta membentuk pemahaman siswa terhadap nilai kegagalan sebagai bagian dari proses belajar. Dalam praktiknya, ia lebih memilih penilaian formatif ketimbang sumatif, serta berupaya menciptakan iklim kelas yang bebas dari perbandingan antar siswa.

Terdapat titik-titik kritis yang mengindikasikan keterbatasan dalam implementasi pedagogi growth mindset secara utuh. Guru tersebut tidak secara eksplisit mengenali atau menangkal perilaku siswa yang mencerminkan fixed mindset, seperti menghindari tantangan atau menunjukkan sikap menyerah. Ia juga cenderung mengandalkan kekuatan motivasional dari kesuksesan dan menghindarkan siswa dari kegagalan, alih-alih membimbing mereka dalam menghadapi dan menginterpretasikan kegagalan secara konstruktif. Selain itu, pendekatan berbasis sifat (trait-focused) masih digunakan terhadap siswa yang dinilai berprestasi tinggi, yang justru membuat mereka tidak memperoleh dukungan pengembangan karakter belajar yang tangguh. Kebergantungan terhadap asumsi stabilitas kemampuan siswa unggul menghambat guru dalam mendorong mereka mengembangkan resiliensi dan ketekunan.

Studi ini menunjukkan bahwa meskipun sistem pendidikan Finlandia mendukung penerapan pedagogi growth mindset melalui kurikulum nasional dan budaya profesional guru, pemahaman teoretis yang eksplisit tentang teori mindset tetap diperlukan dalam pendidikan guru agar praktik tersebut tidak hanya bersifat intuitif, tetapi juga reflektif dan menyeluruh.

Prinsip dan Strategi Pedagogi Humanistik serta Kritis

Prinsip dan strategi pedagogi humanistik serta kritis dalam artikel "Education, Character, and Humanistic Pedagogy: Concept, Theory, and Applications" karya (Agus Siswadi, 2017) berpijak pada pandangan bahwa pendidikan harus berpusat pada manusia secara utuh, menghargai martabat, kebebasan, dan potensi unik setiap individu. Dalam pendekatan humanistik, guru dipandang bukan sekadar penyampai materi, melainkan fasilitator yang membimbing proses perkembangan kepribadian, kreativitas, dan kemandirian peserta didik. Hubungan antara guru dan murid dibangun atas dasar empati, kepercayaan, dan komunikasi otentik, yang memungkinkan munculnya suasana belajar yang aman, terbuka, dan memberdayakan.

Strategi pedagogis yang digunakan mengedepankan pendekatan dialogis dan reflektif, di mana pembelajaran menjadi proses bersama yang melibatkan pengalaman nyata siswa, penggalian makna, dan pertumbuhan kesadaran diri. Pendidikan tidak hanya berorientasi pada pencapaian akademik, tetapi juga pada pembentukan nilai-nilai moral, tanggung jawab sosial, dan kepekaan terhadap ketidakadilan. Dalam perspektif kritis, pendidikan dimaknai sebagai praksis emansipatoris yang mampu membongkar struktur dominasi dan membebaskan siswa dari bentuk-bentuk penindasan yang terselubung dalam sistem sosial dan kurikulum.

Guru sebagai agen transformasi tidak hanya mengajar isi pelajaran, tetapi juga mengajak siswa berpikir kritis terhadap realitas sosial, mempertanyakan norma-norma mapan, serta mendorong tindakan yang sadar dan etis. Pendekatan ini menolak pedagogi transmisi yang hierarkis dan menekankan pentingnya kesetaraan, dialog horizontal, serta penghormatan terhadap keragaman identitas dan pengalaman. Dengan demikian, pedagogi humanistik dan kritis bersatu dalam tujuan untuk memanusiakan pendidikan, menumbuhkan kesadaran sosial, dan memberdayakan siswa sebagai subjek aktif dalam proses pembelajaran dan kehidupan.

Pada artikel yang berbeda karya (Yulianto, 2016) berjudul Critical Pedagogy Principles in Teaching EFL Reading menekankan pentingnya pendidikan sebagai proses pembebasan, pemanusiaan, dan transformasi sosial. Dalam pendekatan humanistik, pendidikan tidak sekadar memindahkan pengetahuan, melainkan membangun kesadaran diri, empati, dan tanggung jawab pribadi. Relasi antara guru dan siswa ditempatkan dalam kerangka dialogis, setara, dan saling memperkaya, sehingga memungkinkan peserta didik tumbuh menjadi pribadi otonom yang memahami makna hidupnya dalam konteks sosial yang lebih luas.

Pedagogi kritis mendasarkan diri pada pemikiran Paulo Freire bahwa pendidikan harus menjadi praktik kebebasan yang mampu menggugah kesadaran kritis siswa terhadap realitas yang menindas. Strateginya mengedepankan dialog yang membongkar asumsi dominan, eksplorasi pengalaman konkret siswa, dan refleksi yang mengarah pada tindakan transformatif. Proses belajar dirancang untuk mendorong siswa mempertanyakan

struktur sosial yang timpang, mengenali ketidakadilan, dan secara aktif mengambil peran sebagai agen perubahan. Guru bertindak bukan sebagai otoritas tunggal, melainkan sebagai fasilitator yang mengorganisasi pengalaman belajar agar siswa mampu menafsirkan dunia secara kritis dan etis.

Pendekatan ini juga menolak pendidikan yang mekanistik dan transaksional, serta menuntut keterlibatan penuh siswa dalam merancang dan mengevaluasi pembelajaran. Dengan demikian, strategi pedagogi humanistik dan kritis berfokus pada pemberdayaan individu melalui relasi autentik, pengembangan kesadaran historis, dan pembentukan komitmen terhadap perubahan sosial yang adil dan manusiawi.

Dalam artikel Critical Language Pedagogy: An Introduction to Principles and Values karya (Crookes, 2021) menegaskan bahwa pengajaran bahasa bukan sekadar aktivitas linguistik, melainkan merupakan praktik politik yang sarat nilai, terutama nilai-nilai demokrasi seperti kebebasan, kesetaraan, solidaritas, dan keadilan sosial. Pedagogi ini berpijak pada pemikiran Paulo Freire dan berkembang melalui praktik-praktik pembelajaran bahasa yang mengedepankan kesadaran kritis, emansipasi, serta keterlibatan siswa sebagai subjek aktif dalam proses belajar.

Prinsip-prinsip utama pedagogi ini meliputi penciptaan ruang belajar yang memungkinkan siswa menantang pengetahuan dominan, membangun pemahaman etis atas realitas sosial, serta mengembangkan bentuk-bentuk pengetahuan alternatif yang kontekstual dan lokal. Dalam praktiknya, pengajaran diarahkan untuk menghasilkan subjek politik yang mampu berkontribusi dalam perubahan sosial melalui refleksi kritis atas kehidupan mereka sendiri. Dialog, refleksi, dan aksi kreatif menjadi metode utama dalam merancang kurikulum dan proses pembelajaran, di mana pengalaman nyata siswa menjadi sumber utama pembentukan tema pembelajaran.

Strateginya melibatkan penggunaan isu-isu riil dari kehidupan siswa, pengakuan terhadap bahasa ibu sebagai sumber daya, serta integrasi nilai-nilai marginal yang selama ini terpinggirkan. Guru berperan sebagai fasilitator sekaligus sesama pembelajar yang ikut serta dalam proses dialogik, membangun kesadaran bersama, dan mengorganisasi kurikulum sebagai alat transformasi. Evaluasi dalam pedagogi ini lebih menekankan pada perkembangan berpikir kritis dan kemampuan bertindak siswa ketimbang sekadar penguasaan konten.

Nilai-nilai dasar yang menopang strategi ini adalah kebebasan untuk tumbuh sebagai manusia utuh, penghargaan atas keragaman budaya dan identitas siswa, serta semangat kolektif atau solidaritas sebagai prasyarat pembentukan komunitas belajar yang demokratis. Dengan demikian, pedagogi humanistik dan kritis dalam konteks pengajaran bahasa menjadi sarana untuk menciptakan ruang kelas yang tidak hanya komunikatif, tetapi juga sadar sosial dan politis, di mana pembelajaran menjadi bagian dari perjuangan untuk dunia yang lebih adil dan manusiawi.

Selanjutnya (Aksakalli, 2018) dalam karyanya The Effects of Science Teaching Based on Critical Pedagogy Principles on the Classroom Climate berakar pada pandangan bahwa pembelajaran harus bersifat dialogis, demokratis, dan transformatif. Pendidikan dipandang sebagai proses pembebasan yang tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga mendorong siswa untuk memahami, mengkritisi, dan mentransformasi realitas sosialnya. Dalam konteks pembelajaran sains, penerapan prinsip-prinsip ini tercermin dalam penciptaan ruang kelas yang memungkinkan kebebasan berpendapat, keterlibatan aktif siswa, penghargaan terhadap keberagaman sudut pandang, serta pembelajaran yang kontekstual dan bermakna.

Pendekatan pedagogis ini mengedepankan pentingnya refleksi kritis, di mana siswa didorong untuk mengaitkan materi pelajaran dengan persoalan-persoalan sosial yang mereka alami dalam kehidupan nyata. Guru bukan lagi satu-satunya sumber otoritatif pengetahuan, melainkan menjadi fasilitator yang memicu dialog, memberikan ruang bagi ekspresi individual dan kolektif, serta mengajak siswa mengkaji isu-isu sains dalam perspektif etika dan keadilan sosial. Strategi pembelajaran yang digunakan menekankan kerja kelompok, diskusi terbuka, pemecahan masalah secara kolaboratif, serta penciptaan lingkungan belajar yang menghargai pendapat semua pihak.

Artikel ini menunjukkan bahwa pengajaran yang berbasis pada pedagogi kritis tidak hanya memperbaiki iklim kelas menjadi lebih inklusif dan suportif, tetapi juga meningkatkan hubungan interpersonal antar siswa dan antara siswa dengan guru. Lingkungan belajar menjadi lebih terbuka, penuh rasa hormat, dan kondusif untuk pengembangan kapasitas berpikir kritis dan kepercayaan diri siswa. Pada saat yang sama, nilai-nilai humanistik seperti empati, solidaritas, dan kesadaran sosial menjadi bagian integral dari proses pendidikan. Dengan demikian, strategi dan prinsip pedagogi humanistik-kritis membentuk ruang pembelajaran yang tidak hanya mendidik secara intelektual, tetapi juga secara moral dan sosial, menjadikan siswa subjek aktif dalam proses belajar dan perubahan.

Model Alternatif Pembelajaran Bahasa Indonesia yang Memberdayakan

Model alternatif pembelajaran Bahasa Indonesia yang memberdayakan sebagaimana tergambar dalam artikel "We Can Do It: Collaborative Empowering Learning in Language Education" karya (Fahnert, 2023) menekankan pentingnya kolaborasi, partisipasi aktif, dan kesadaran kritis sebagai fondasi utama proses belajar. Pembelajaran tidak lagi bersifat satu arah dan berpusat pada guru, melainkan bertransformasi menjadi ruang dialogis di mana siswa terlibat sebagai subjek aktif dalam membangun pengetahuan dan identitasnya melalui bahasa. Model ini mendasarkan diri pada prinsip bahwa bahasa tidak hanya sebagai alat komunikasi, tetapi juga sebagai medium untuk memahami dan membentuk dunia sosial.

Dalam pendekatan ini, pembelajaran Bahasa Indonesia diarahkan untuk mengembangkan kapasitas berpikir reflektif, memperkuat agensi siswa, serta membangun hubungan sosial yang egaliter dalam kelas. Proses belajar dikembangkan melalui kerja sama antar siswa dalam bentuk diskusi, proyek bersama, serta eksplorasi teks-teks yang relevan dengan pengalaman dan realitas mereka. Guru berperan sebagai fasilitator yang menciptakan kondisi untuk munculnya kesetaraan, rasa aman, dan kepercayaan, sehingga siswa merasa dihargai dan berani mengemukakan gagasannya.

Pendekatan ini juga mengintegrasikan isu-isu sosial, budaya, dan identitas dalam proses pembelajaran bahasa, sehingga siswa tidak hanya belajar struktur dan kosakata, tetapi juga mengembangkan kesadaran akan keragaman, kekuasaan dalam bahasa, serta kemampuan untuk mengekspresikan diri secara otentik. Evaluasi dalam model ini bersifat formatif, dialogis, dan partisipatif, menghindari penilaian yang menghambat partisipasi atau mereduksi potensi siswa. Pembelajaran Bahasa Indonesia menjadi sarana untuk pemberdayaan personal dan sosial, membentuk siswa yang tidak hanya cakap berbahasa, tetapi juga mampu berpikir kritis dan bertindak dalam kehidupan nyata secara bertanggung jawab dan bermartabat.

Aartikel "To Empower or Not to Empower: Multilevel Effects of Empowering Leadership on Knowledge Hiding", karya (Lin et al., 2020) bertumpu pada prinsip kepemimpinan yang mendorong kemandirian, keterlibatan aktif, dan tanggung jawab bersama dalam proses belajar. Meskipun artikel ini berfokus pada konteks organisasi, implikasinya dalam ranah pendidikan, khususnya pembelajaran bahasa, sangat relevan karena menekankan bahwa pemberdayaan tidak hanya tergantung pada niat guru, tetapi juga pada persepsi dan partisipasi aktif siswa sebagai individu yang otonom dan bermotivasi intrinsik.

Model ini menghendaki peran guru sebagai pemimpin yang menciptakan iklim pembelajaran suportif, terbuka, dan memberi ruang bagi siswa untuk mengelola pengetahuannya sendiri. Ketika siswa merasa diberdayakan, mereka lebih cenderung untuk berbagi pengetahuan, berdiskusi secara terbuka, dan mengambil inisiatif dalam proses belajar. Sebaliknya, gaya pengajaran yang terlalu mengontrol justru dapat memicu praktik "penyembunyian pengetahuan" di mana siswa enggan berkontribusi atau takut salah, sehingga menghambat terjadinya dialog dan pengembangan kemampuan berpikir kritis dalam berbahasa.

Model ini juga menekankan pentingnya kepercayaan timbal balik dan persepsi bahwa setiap siswa memiliki kapasitas untuk berkembang dan berkontribusi. Untuk itu, strategi pembelajaran yang digunakan harus mendorong dialog, kolaborasi, refleksi, serta pemberian umpan balik yang konstruktif dan setara. Dengan mengedepankan prinsip pemberdayaan dan pengakuan terhadap potensi individu, pembelajaran Bahasa Indonesia tidak hanya menjadi tempat transmisi pengetahuan linguistik, tetapi juga medan pembentukan karakter, kemandirian intelektual, dan tanggung jawab sosial siswa. Model ini menuntut transformasi peran guru dari instruktur menjadi fasilitator pemberdayaan yang membangun komunitas belajar yang saling memperkuat.

Model alternatif pembelajaran yang memberdayakan sebagaimana dikemukakan dalam artikel "The Role of Empowering Teachers and Class Climate in Promoting Students' Empowerment and Engagement" oleh (Rahmawati et al., 2022) menekankan pentingnya hubungan antara gaya kepemimpinan guru dan iklim kelas dalam membentuk pengalaman belajar yang transformatif. Pembelajaran yang memberdayakan berangkat dari keyakinan bahwa siswa adalah subjek yang memiliki potensi, agensi, dan kebutuhan untuk merasa dihargai serta terlibat secara emosional, kognitif, dan sosial dalam proses belajar. Dalam konteks ini, guru berperan sebagai fasilitator yang mendorong otonomi siswa, membangun relasi yang suportif, dan menciptakan lingkungan belajar yang partisipatif.

Model ini menunjukkan bahwa pemberdayaan siswa sangat bergantung pada sejauh mana guru mampu mengembangkan kepercayaan, memberikan kesempatan untuk membuat keputusan, dan menumbuhkan persepsi siswa bahwa suara mereka penting dalam kelas. Keterlibatan aktif siswa muncul ketika mereka merasa lingkungan belajar memberikan ruang bagi kebebasan berekspresi, kerja kolaboratif, serta pengalaman belajar yang bermakna dan relevan. Iklim kelas yang positif—yang ditandai dengan keterbukaan, kehangatan, dan dukungan sosial—berkontribusi besar terhadap motivasi internal dan komitmen siswa terhadap proses belajar.

Secara strategis, pembelajaran yang memberdayakan melibatkan penerapan pendekatan berbasis dialog, refleksi kritis, dan kerja proyek yang memberi siswa ruang untuk merancang, mengevaluasi, dan merefleksikan pembelajaran mereka sendiri. Guru memfasilitasi proses ini dengan mengadopsi kepemimpinan transformatif yang sensitif terhadap kebutuhan emosional dan identitas siswa. Dengan cara ini, model ini tidak hanya meningkatkan performa akademik, tetapi juga memperkuat kapasitas siswa untuk berpikir mandiri, bertanggung jawab, dan berkontribusi dalam komunitas belajar secara aktif dan bermakna.

Kerangka Analisis Tematik-Kritis

Analisis tematik-kritis dalam penelitian ini dibangun dengan memadukan pemikiran empat tokoh utama dalam pendidikan humanistik dan kritis, yaitu Paulo Freire, Carl Rogers, Ki Hajar Dewantara, dan Henry Giroux. Kerangka teori ini digunakan sebagai pisau analisis untuk membaca secara mendalam fenomena dehumanisasi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, serta merumuskan model alternatif yang memberdayakan dan transformatif.

Tema pertama yang dikaji adalah bentuk-bentuk dehumanisasi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia. Dalam konteks ini, pemikiran Paulo Freire tentang pendidikan sebagai praktik penindasan melalui model "banking education" menjadi relevan. Ketika siswa diposisikan hanya sebagai penerima informasi, tanpa ruang untuk berpikir, bertanya, atau merefleksikan realitas mereka, maka proses pembelajaran menjadi dehumanistik. Henry Giroux melengkapi pandangan ini dengan kritik terhadap sistem pendidikan yang membungkam identitas dan agensi siswa demi menjaga stabilitas ideologi dominan. Melalui perspektif ini, berbagai praktik seperti penggunaan bahasa yang menstigma, narasi tunggal dalam teks ajar, atau pengabaian terhadap latar belakang budaya siswa dianalisis sebagai bentuk-bentuk pereduksian kemanusiaan peserta didik.

Tema kedua menyoroti kritik terhadap kurikulum dan praktik pedagogis dominan. Kurikulum dianalisis tidak hanya dari segi isi, tetapi juga ideologi yang melandasinya. Giroux menyebut kurikulum sebagai medan ideologis, di mana suara dominan menentukan nilai dan pengetahuan yang sah. Sementara Freire menekankan bahwa kurikulum yang tidak kontekstual dan ahistoris menjauhkan pendidikan dari pengalaman hidup siswa. Praktik pedagogi yang bersifat top-down, monolog, dan mengutamakan kontrol institusional juga dikritik karena memperkuat relasi kuasa yang timpang dalam kelas, membatasi kreativitas, dan menyingkirkan keberagaman identitas siswa. Dalam konteks ini, kurikulum dan pedagogi dominan dipahami sebagai alat pelanggeng hegemoni kultural dan struktural.

Tema ketiga membahas prinsip dan strategi pedagogi humanistik serta kritis sebagai respons terhadap praktik yang dehumanistik. Carl Rogers memandang pendidikan sebagai proses pembentukan pribadi utuh yang ditopang oleh relasi empatik, penghargaan terhadap otonomi siswa, dan suasana belajar yang mendukung aktualisasi diri. Ki Hajar Dewantara melengkapi gagasan ini dengan filosofi pendidikan yang menuntun siswa sesuai kodrat alam dan zamannya, serta menjunjung kebebasan dalam berpikir dan bertindak. Dalam tradisi pedagogi kritis, Freire menempatkan pendidikan sebagai praksis dialogis yang membongkar struktur penindasan dan membangun kesadaran kritis siswa terhadap realitas sosial. Giroux, pada gilirannya, menekankan pentingnya peran guru sebagai intelektual transformatif yang mengorganisasi ruang kelas sebagai arena politik, tempat siswa belajar memahami, mempertanyakan, dan mengubah dunia.

Tema terakhir adalah formulasi model alternatif pembelajaran Bahasa Indonesia yang memberdayakan. Model ini berpijak pada prinsip bahwa bahasa bukan hanya alat komunikasi, tetapi juga medium untuk membangun identitas, relasi sosial, dan kesadaran kritis. Oleh karena itu, pembelajaran Bahasa Indonesia harus melibatkan siswa sebagai subjek aktif yang secara reflektif mengkaji pengalaman hidup mereka melalui teks dan diskusi. Guru berperan sebagai fasilitator yang menciptakan ruang dialogis, terbuka, dan egaliter. Pendekatan ini mencakup kerja kolaboratif, penggunaan isu-isu nyata, penghargaan terhadap keragaman budaya dan bahasa, serta evaluasi formatif yang menekankan proses berpikir daripada hasil semata. Dengan menempatkan siswa sebagai agen perubahan, model ini tidak hanya meningkatkan kemampuan berbahasa, tetapi juga menumbuhkan kepercayaan diri, tanggung jawab sosial, dan kapasitas untuk berkontribusi dalam masyarakat.

Kerangka analisis tematik-kritis ini memfasilitasi pemahaman komprehensif atas masalah dehumanisasi dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, sekaligus menyusun strategi pedagogis yang berakar pada prinsip humanisasi, kesetaraan, dan transformasi sosial. Pendekatan ini menjadikan pembelajaran sebagai sarana pembebasan, bukan penjinakan; sebagai ruang dialog, bukan dominasi; dan sebagai upaya pemberdayaan yang sejati, bukan sekadar pelatihan keterampilan linguistik.

KESIMPULAN

Penelitian ini menegaskan bahwa dehumanisasi dalam pendidikan, khususnya dalam pembelajaran Bahasa Indonesia, merupakan persoalan sistemik yang tidak hanya berdimensi pedagogis, tetapi juga ideologis, struktural, dan kultural. Praktik dehumanisasi terwujud melalui bahasa yang merendahkan, struktur kurikulum yang hegemonik, serta praktik pedagogis dominan yang menindas keberagaman dan agensi siswa. Berbagai studi yang dikaji secara sistematis dan reflektif dalam penelitian ini menunjukkan bahwa pendidikan yang seharusnya menjadi ruang pertumbuhan justru kerap menjadi instrumen pengendalian dan pelanggeng ketimpangan.

Kritik terhadap kurikulum dan praktik pengajaran yang dominan mengungkap bahwa pendekatan yang berorientasi pada kontrol, homogenisasi, dan penyeragaman pengetahuan tidak lagi relevan dalam konteks masyarakat multikultural dan demokratis. Sebaliknya, pedagogi humanistik dan kritis menawarkan landasan konseptual dan strategis yang lebih berkeadilan. Prinsip-prinsip seperti empati, kesetaraan, kesadaran kritis, dan partisipasi aktif menjadi fondasi utama untuk membangun hubungan pendidikan yang transformatif dan bermartabat.

Model alternatif pembelajaran Bahasa Indonesia yang memberdayakan, sebagaimana dikembangkan dari berbagai literatur mutakhir, mengusulkan desain pembelajaran yang bersifat kolaboratif, dialogis, dan reflektif. Model ini menempatkan siswa sebagai subjek aktif yang memiliki kapasitas untuk berpikir, merasakan, dan bertindak dalam dunia sosialnya. Guru dalam hal ini berperan sebagai fasilitator pemberdayaan, bukan sekadar penyampai materi, yang mendukung penciptaan iklim kelas yang demokratis, inklusif, dan mendukung keberagaman identitas.

Penelitian ini merekomendasikan perlunya reformasi pembelajaran Bahasa Indonesia yang tidak hanya bersifat metodologis, tetapi juga paradigmatik. Transformasi ini menuntut perubahan cara pandang terhadap fungsi bahasa dalam pendidikan—dari sekadar alat komunikasi menuju medium pembebasan dan pemanusiaan. Pembelajaran Bahasa Indonesia yang memberdayakan tidak hanya menghasilkan siswa yang cakap berbahasa, tetapi juga individu yang sadar, kritis, dan berkomitmen terhadap keadilan sosial. Penelitian ini diharapkan berkontribusi sebagai dasar teoritis dan praktis bagi upaya kolektif untuk membangun pendidikan yang lebih manusiawi, kontekstual, dan transformatif di Indonesia.

DAFTAR PUSTAKA

Agus Siswadi, G. (2017). Education, Character, And Humanistic Pedagogy (Concept, Theory, And Applications). In *Public Understanding of Science* (Vol. 26, Issue 3).

Aksakalli, A. (2018). The Effects of Science Teaching based on Critical Pedagogy Principles on the Classroom Climate. *Science Education International*, *29*(4), 250–260. https://doi.org/10.33828/sei.v29.i4.7

Crookes, G. V. (2021). Critical language pedagogy: An introduction to principles and values. *ELT Journal*, *75*(3), 247–255. https://doi.org/10.1093/elt/ccab020

Estede, S., Saputra, E., Saragih, M. W., & Ansor, M. (2025). *Hak Asasi Manusia di Tengah Polarisasi Sosial*. books.google.com. https://books.google.com/books?hl=en%5C&lr=%5C&id=ohJxEQAAQBAJ%5C&oi=fnd%5C&pg=PA32%5C&dq=dehumanisasi+pembelajaran+bahasa+indonesia+pedagogi+humanistik+literasi+transformatif+pendidikan+kritis%5C&ots=4x2i6536xR%5C&sig=PGJh1g5UiHYdknZQJ53UlSZN0aY

Fahnert, B. (2023). We can do it - Empowering learning. *FEMS Microbiology Letters*, *370*(August), 1–7. https://doi.org/10.1093/femsle/fnad103

Foster, M. (1995). Talking that talk: The language of control, curriculum, and critique. *Linguistics and Education*, *7*(2), 129–150. https://doi.org/10.1016/0898-5898(95)90004-7

Hariyanti, T. (2024). *Rehumanization of Humans through Literature in the New Industrial Revolution Era Rosa Nikmatul Fajri Eko Setyo Humanika Novia Russilawatie*. *07*(01), 247–254.

Ikmal, H. (2021). *Nalar Humanisme dalam Pendidikan: Belajar dari Ki Hadjar Dewantara dan Paulo Freire*. Nawa Litera Publishing.

Kia, A. D., Th, M., Majesty, G. T., & Th, M. (2025). *BUKU KONSTRUKSI PENDIDIKAN AGAMA KRISTEN DI ERA DISRUPSI*. books.google.com. https://books.google.com/books?hl=en%5C&lr=%5C&id=wlJiEQAAQBAJ%5C&oi=fnd%5C&pg=PA1%5C&dq=dehumanisasi+pembelajaran+bahasa+indonesia+pedagogi+humanistik+literasi+transformatif+pendidikan+kritis%5C&ots=Te50lbFBj1%5C&sig=Gz24Xlf0v6E73J7CPU6aj2jGJFg

Kteily, N. S., & Bruneau, E. (2017). Darker demons of our nature: The need to (Re)focus attention on blatant forms of dehumanization. *Current Directions in Psychological Science*, *26*(6), 487–494. https://doi.org/10.1177/0963721417708230

Lin, M., Zhang, X., Ng, B. C. S., & Zhong, L. (2020). To Empower or Not to Empower? Multilevel Effects of Empowering Leadership on Knowledge Hiding. *International Journal of Hospitality Management*, *89*(May). https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102540

Mahayanti, K., Sembiring, F. H. A. B., Kusuma, P. W. A., Winata, I. M. O. A., Putrayasa, I. B., & Sudiana, I. N. (2025). Prinsip Dan Pendekatan Pembelajaran Bahasa Indonesia Di Sekolah Dasar. *Elementary School: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Ke-SD-An*, *12*(2), 772–783.

Mardizal, J., & Ramatni, A. (2024). *Sosiologi Pendidikan*. Jonni Mardizal.

Maruatona, T. (1994). Hegemony and the Curriculum Process : A Critique of Curriculum Development and Implementation in Botswana. *Mosenodi*, *2*(2), 15–32.

Maruti, E. S. (2023). *Pembelajaran Bahasa Jawa di Sekolah Dasar yang Menyadarkan*. Cv. Ae Media Grafika.

Mendelsohn, J., Tsvetkov, Y., & Jurafsky, D. (2020). A Framework for the Computational Linguistic Analysis of Dehumanization. *Frontiers in Artificial Intelligence*, *3*(August), 1–24. https://doi.org/10.3389/frai.2020.00055

Nurhayati, L. (2025). Pendidikan Profetik pada Masa Nabi Muhammad SAW: Telaah Historis Transformasi Sosial melalui Nilai Tauhid, Humanisasi, dan Liberasi. *Jurnal Kajian Islam Dan Sosial Keagamaan*. https://jurnal.ittc.web.id/index.php/jkis/article/view/2896

Rahmawati, Y., Taylor, E., Taylor, P. C., Ridwan, A., & Mardiah, A. (2022). Students' Engagement in Education as Sustainability: Implementing an Ethical Dilemma-STEAM Teaching Model in Chemistry Learning. *Sustainability (Switzerland)*, *14*(6). https://doi.org/10.3390/su14063554

Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, *77*, 204–213. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.002

Simorangkir, M. R. R. (2022). *Pendidikan Dalam Perspektif Gender Dan Hak Asasi Manusia*. Unj Press.

Stones, P. E., & Stones, E. (2002). Quality Teaching. *Quality Teaching*. https://doi.org/10.4324/9780203430798

Susanti, L., Handriyantini, E., & Hamzah, A. (2023). *Guru Kreatif Inovatif Era Merdeka Belajar*. books.google.com. https://books.google.com/books?hl=en%5C&lr=%5C&id=xevOEAAAQBAJ%5C&oi=fnd%5C&pg=PP1%5C&dq=dehumanisasi+pembelajaran+bahasa+indonesia+pedagogi+humanistik+literasi+transformatif+pendidikan+kritis%5C&ots=9RhLBbxiG3%5C&sig=5TPqXrrYnI-C2UZLm6RcJSNVAHw

Udin, T., Inayah, S., Hamid, S., Hidayat, A., Aeni, A. N., & Ratnawati, E. (n.d.). *Pendidikan Karakter Tanpa Kekerasan*.

Yulianto, S. W. (2016). Critical Pedagogy Principles in Teaching EFL Reading. *English Review: Journal of English Education*, *4*(1), 25. https://doi.org/10.25134/erjee.v4i1.305