

ETIKA RELASIONAL DALAM PENDIDIKAN: REFORMASI PRAKTIK PEDAGOGIS MELALUI HUBUNGAN YANG DIALOGIS DAN KO-KONSTRUKTIF

Yusuf Siswantara

Universitas Katolik Parahyangan, Bandung

Abtrak

Etika dalam pendidikan selama ini didominasi oleh tradisi Aristotelian yang menekankan pembentukan karakter individu dan pencapaian eudaimonia melalui kultivasi kebajikan pribadi. Namun, pendekatan ini cenderung mengabaikan dimensi relasional sebagai entitas etis yang bernilai intrinsik, sehingga menghasilkan praktik pedagogis yang hierarkis, prosedural, dan berorientasi pada transmisi satu arah. Studi ini bertujuan untuk mengkaji secara kritis pergeseran dari etika berbasis kebajikan ke etika relasional (relational ethics) serta mengeksplorasi implikasinya bagi praktik pendidikan. Menggunakan pendekatan kualitatif berbasis kajian pustaka dengan desain analisis konseptual dan komparatif, penelitian ini menganalisis kerangka etika Aristotelian dan etika relasional secara kritis, kemudian mensintesis tiga prinsip utama untuk menerapkan etika relasional dalam konteks sekolah: (1) melampaui peran formal, (2) keterlibatan relasional sebagai praktik etis, dan (3) ruang untuk eksplorasi relasional. Hasil penelitian menunjukkan bahwa etika relasional menawarkan paradigma alternatif yang menempatkan hubungan sebagai lokus utama dari tanggung jawab moral, menggeser fokus dari “Bagaimana saya menjadi bermoral?” ke “Bagaimana kita harus berhubungan?”. Dalam konteks pendidikan, pendekatan ini menuntut reformasi holistik terhadap kurikulum, pelatihan guru, dan kebijakan pendidikan agar lebih menghargai kualitas relasional, dialogis, dan kemanusiaan. Artikel ini menyimpulkan bahwa pendidikan yang bermartabat tidak hanya membentuk individu yang berbudi luhur, tetapi juga membangun komunitas etis yang hidup melalui keterlibatan timbal balik yang autentik.

Kata kunci: etika relasional; etika Aristotelian; pendidikan moral; hubungan pedagogis; kurikulum; pelatihan guru

ABSTRACT

Ethics in education has long been dominated by the Aristotelian tradition, which emphasizes individual character formation and the achievement of eudaimonia through the cultivation of personal virtue. However, this approach tends to marginalize relational dimensions as intrinsically ethical, resulting in pedagogical practices that are hierarchical, procedural, and oriented toward one-way transmission. This study aims to critically examine the shift from virtue-based ethics to relational ethics and explore its implications for educational practice. Using a qualitative, literature-based approach with conceptual and comparative analysis, the research critically analyzes the Aristotelian and relational ethical frameworks and synthesizes three core principles for implementing relational ethics in school contexts: (1) transcending formal roles, (2) relational engagement as ethical practice, and (3) creating space for relational exploration. The findings reveal that relational ethics offers an alternative paradigm that positions human relationships as the primary site of moral responsibility, shifting the ethical focus from “How should I become moral?” to “How should we relate to one another?”. In educational contexts, this approach calls for holistic reform in curriculum design, teacher preparation, and educational policy to prioritize relational, dialogical, and humane interactions. The study concludes that dignified education does not merely shape morally virtuous individuals, but fosters living ethical communities through authentic, reciprocal engagement.

Keywords: relational ethics; Aristotelian ethics; moral education; pedagogical relationships; curriculum; teacher training

1 Pengantar

Etika dalam pendidikan telah lama dipahami melalui kerangka filsafat yang menekankan pembentukan karakter individu, terutama dalam tradisi Aristotelian yang menempatkan eudaimonia (kehidupan yang makmur) dan pengembangan kebajikan pribadi sebagai tujuan utama pendidikan moral. Dalam pandangan ini, kebaikan moral diukur dari kualitas karakter seseorang—guru maupun siswa—yang dibentuk melalui latihan kebajikan, refleksi, dan pembiasaan (Krishnan, 2023). Pendekatan ini memberikan kontribusi signifikan terhadap pemahaman tentang agensi moral dan tanggung jawab pribadi dalam proses belajar-mengajar. Namun, seiring dengan pergeseran paradigmatik dalam filsafat moral kontemporer, muncul kritik terhadap individualisme yang melekat dalam etika Aristotelian, terutama dalam konteks pendidikan yang pada hakikatnya merupakan ruang sosial yang dinamis dan relasional.

Keterbatasan utama dari pendekatan berbasis kebajikan ini terletak pada marginalisasi dimensi relasional dalam pembentukan moralitas. Dalam kerangka Aristotelian, hubungan sosial sering kali dipahami sebagai medium atau sarana untuk mengaktualisasikan kebajikan pribadi, bukan sebagai entitas etis yang memiliki nilai intrinsik (Biesta, 2018; Hodgson, 2020). Akibatnya, praktik pendidikan cenderung mengadopsi model interaksi yang hierarkis, formal, dan satu arah—di mana guru sebagai figur otoritatif mentransfer pengetahuan dan nilai kepada siswa sebagai penerima pasif. Model semacam ini berpotensi menghambat munculnya ruang dialogis, partisipatif, dan saling menghargai, yang justru menjadi tuntutan utama dalam pendidikan demokratis dan inklusif.

Sebagai respons atas keterbatasan tersebut, etika relasional (relational ethics) telah muncul sebagai alternatif filosofis yang menempatkan hubungan sebagai pusat dari pertimbangan moral. Berakar pada pemikiran fenomenologis, hermeneutik, dan sosial-konstruktivis, etika relasional menegaskan bahwa identitas moral tidak terbentuk dalam isolasi, melainkan melalui jaringan relasi yang dinamis, saling memengaruhi, dan ko-konstruktif (Buber, 1958; Gergen, 2020b; Noddings, 2013). Dalam konteks pendidikan, pendekatan ini menggeser fokus etika dari pertanyaan “Bagaimana saya menjadi orang yang bermoral?” menjadi “Bagaimana seharusnya kita saling berhubungan?” dan “Apa bentuk relasi yang etis dalam praktik pedagogis?” (Gabriel & Casemore, 2009). Dengan demikian, kualitas interaksi antara guru dan siswa—yang mencakup empati, kehadiran, pendengaran aktif, dan keterbukaan—menjadi tolok ukur utama dari praktik pendidikan yang bermartabat.

Meskipun banyak literatur telah menunjukkan pertumbuhan minat terhadap etika relasional, integrasinya dalam wacana pendidikan di konteks lokal masih terbatas. Sebagian besar kebijakan pendidikan dan pelatihan guru di Indonesia masih didominasi oleh logika instrumental dan manajerial yang menekankan efisiensi, kurikulum, dan pencapaian kompetensi, sering kali mengabaikan dimensi afektif dan etis dalam hubungan pedagogis (Saripah et al., 2025). Lebih jauh, belum banyak studi yang secara sistematis menghubungkan etika relasional dengan konteks pendidikan di masyarakat kolektif seperti Indonesia, di mana relasi sosial memiliki akar budaya yang kuat namun jarang diintegrasikan ke dalam kerangka etis formal.

Oleh karena itu, artikel ini bertujuan untuk mengkaji secara kritis pergeseran filosofis dari

etika berbasis kebajikan ke etika relasional, serta mengeksplorasi implikasinya bagi praktik pendidikan. Melalui pendekatan analisis normatif dan sintesis teoretis berbasis literatur filsafat pendidikan dan etika kontemporer, penelitian ini menawarkan kerangka konseptual untuk membangun relasi pedagogis yang lebih dialogis, partisipatif, dan manusiawi. Artikel ini menjawab dua pertanyaan penelitian utama: (1) Bagaimana etika relasional menawarkan kritik filosofis terhadap individualisme dalam etika Aristotelian dalam konteks pendidikan? dan (2) Apa implikasi dari pendekatan relasional bagi praktik pedagogis yang lebih dialogis dan manusiawi?

Kontribusi artikel ini bersifat teoretis dan praktis. Secara teoretis, artikel ini menawarkan rekonseptualisasi peran guru dan siswa sebagai partisipan etis dalam relasi yang saling memperkaya, bukan sekadar agen dan penerima moralitas. Secara praktis, artikel ini membuka ruang reflektif bagi pendidik, pengambil kebijakan, dan peneliti untuk merancang pendidikan yang tidak hanya membentuk individu yang berbudi luhur, tetapi juga mampu menjalin relasi yang adil, empatik, dan berkelanjutan dalam kehidupan sosial yang beragam. Artikel ini terstruktur dalam empat bagian: pertama, kritik terhadap etika Aristotelian; kedua, elaborasi atas etika relasional; ketiga, implikasi pedagogis; dan keempat, rekomendasi untuk teori, praktik, dan kebijakan pendidikan.

2 Metodologi

2.1 Paradigma Filosofis

Studi ini terletak di dalam **paradigma filosofis konstruktivis-interpretatif**, yang menyatakan bahwa realitas dibangun secara sosial melalui interaksi manusia dan makna itu muncul dari konteks bersama (Denzin & Lincoln, 2005; Schwandt, 2000). Prinsip-prinsip etika tidak diperlakukan sebagai universal abstrak yang terlepas dari pengalaman hidup, tetapi sebagai konstruksi yang berkembang yang dibentuk oleh keterlibatan relasional. Paradigma ini sangat tepat untuk mengeksplorasi etika relasional dalam pendidikan karena mengedepankan makna hubungan manusia dan pentingnya etisnya dalam lingkungan pendidikan tertentu. Orientasi semacam itu sejalan dengan definisi ilmiah interpretivisme dan konstruktivisme dalam penyelidikan kualitatif, yang menegaskan bahwa pengetahuan bersifat relatif, berganda, dan diciptakan bersama oleh peneliti dan peserta (Pervin & Mokhtar, 2022; Schwandt, 2000). Dalam pengaturan pendidikan, paradigma ini memungkinkan pemahaman yang mendalam tentang bagaimana guru dan siswa menafsirkan dimensi relasional dan moral pembelajaran, mengakui bahwa makna-makna ini terletak dan muncul daripada yang telah ditentukan sebelumnya (Levers, 2013).

2.2 Pendekatan Penelitian

Sebuah **pendekatan normatif-filosofis** diadopsi, menggabungkan analisis konseptual dengan interpretasi kritis terhadap praktik pendidikan (Clark, 2004; Parkay, 1986; Sockett, 2012). Penyelidikan normatif digunakan untuk mengartikulasikan prinsip-prinsip etika yang didasarkan pada teori relasional, sementara analisis interpretatif meneliti bagaimana model pendidikan saat ini mewujudkan atau gagal mewujudkan prinsip-prinsip ini (Carr & Haldane, 2003). Pendekatan ini tidak bertujuan untuk mengukur variabel secara kuantitatif, melainkan untuk menerangi ketegangan konseptual dan kesenjangan filosofis dalam kerangka kerja yang

ada (Rudge, 2008; R. Smith, 2001). Metodologi semacam itu konsisten dengan penelitian filosofis dalam pendidikan, yang berusaha untuk mengklarifikasi konsep, mengevaluasi nilai-nilai yang mendasarinya, dan memberikan pembenaran yang masuk akal untuk sikap etis dalam praktik.

2.3 Desain Penelitian

Desain penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan struktur analitis-deskriptif. Tahap pertama berupa telaah kritis terhadap etika kebajikan Aristoteles untuk menyingkap keterbatasan konseptualnya dalam konteks pendidikan, khususnya dalam menghadapi kompleksitas moral kontemporer (Aristotle, 2016; Kristjánsson, 2007). Tahap kedua mengkaji literatur mengenai etika relasional yang menekankan dimensi intersubjektif dan jaringan relasi manusia sebagai locus utama etika (Gilligan, 1982; Slote, 2007). Tahap ketiga menyintesis argumentasi filosofis dengan pengamatan kasus ilustratif dalam lingkungan sekolah untuk menguji penerapan prinsip etika relasional dalam praksis pendidikan (Noddings, 2013; Rebecca L Walker (ed.), 2007). Desain semacam ini memungkinkan integrasi antara kerangka teoretis dan praksis pedagogis sehingga menghasilkan model etika yang secara filosofis koheren sekaligus relevan dalam praktik pendidikan.

3 Hasil dan Diskusi

3.1 Kritik Etika Aristoteles dalam Konteks Pendidikan

Etika Aristotelian, dengan fokusnya pada pembentukan karakter (*character formation*) dan pencapaian *eudaimonia* melalui kultivasi kebajikan (*aretē*), telah menjadi salah satu kerangka dominan dalam pemikiran moral dan pendidikan selama berabad-abad. Dalam tradisi ini, pendidikan dipahami sebagai proses panjang habituasi—pembiasaan perilaku bermoral yang pada akhirnya membentuk watak yang baik (Aristotle, 2016). Guru berperan sebagai model kebajikan, sementara siswa dipandang sebagai agen yang sedang dalam proses internalisasi nilai-nilai moral. Pendekatan ini menawarkan visi yang jelas tentang tujuan pendidikan: membentuk individu yang utuh, rasional, dan berbudi luhur.

Namun, ketika diterapkan dalam konteks pendidikan kontemporer yang plural, dinamis, dan berbasis relasi, etika Aristotelian menghadapi sejumlah kritik filosofis dan praktis yang signifikan. Kritik utama terletak pada individualisme metodologisnya—yakni, kecenderungan untuk memahami moralitas sebagai proyek internal individu, di mana hubungan sosial diposisikan sebagai medium atau sarana untuk mencapai kebajikan pribadi, bukan sebagai entitas etis yang bernilai intrinsik (Biesta, 2018; Hodgson, 2020).

1. Relasi sebagai Sarana, Bukan Tujuan Etis

Dalam etika Aristotelian, teman (*philia*) dan komunitas (*polis*) memang memiliki peran penting. Namun, peran tersebut tetap bersifat instrumental: teman diperlukan karena membantu seseorang mengenali dan mengembangkan kebajikannya (Aristotle, NE, 1155a1–15). Komunitas menjadi wadah bagi aktualisasi potensi moral individu, bukan sebagai ruang di mana identitas dan tanggung jawab moral terbentuk secara ko-konstruktif. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa hubungan guru-siswa sering dipahami sebagai relasi pedagogis yang hierarkis—guru sebagai pembimbing kebajikan, siswa sebagai subjek pembentukan

moral—yang pada akhirnya mengabaikan dimensi dialogis dan timbal balik.

Kritik ini diperkuat oleh pemikir seperti Gert Biesta (2013), yang menunjukkan bahwa pendidikan yang terlalu fokus pada pengembangan diri (*self-development*) justru mengabaikan dimensi kehadiran bersama (*being-with-others*) yang esensial bagi kehidupan demokratis. Dalam kerangka semacam ini, siswa tidak diakui sebagai partisipan etis yang aktif, melainkan sebagai proyek moral yang harus "diperbaiki".

2. Kurangnya Ruang bagi Keterbukaan dan Ketidakpastian Relasional

Etika Aristotelian mengasumsikan adanya telos—tujuan akhir yang jelas—yakni eudaimonia. Dalam pendidikan, hal ini sering diterjemahkan sebagai pencapaian kompetensi moral tertentu, seperti keadilan, keberanian, atau kesabaran. Namun, pendekatan ini cenderung mengabaikan ketidakpastian, kerentanan, dan ketidakterdugaan yang melekat dalam relasi manusia. Hubungan etis yang autentik, menurut Martin Buber (1937), tidak tumbuh dari upaya mencapai tujuan, tetapi dari keterbukaan dalam "pertemuan" (encounter) I–Thou, di mana setiap pihak diakui dalam totalitas kemanusiaannya.

Dalam kelas yang didominasi oleh logika pencapaian kebajikan, ruang untuk pertemuan semacam ini menjadi sempit. Guru lebih fokus pada evaluasi karakter siswa daripada mendengarkan pengalaman hidup mereka. Interaksi menjadi prosedural, bukan relasional. Akibatnya, pendidikan kehilangan dimensi afektif, emotif, dan etis yang justru menjadi inti dari pembentukan manusia yang utuh.

3. Marginalisasi Suara yang Berbeda dan Konteks Sosial

Etika Aristotelian juga dikritik karena bias kultural dan sosialnya. Konsep kebajikan yang dianggap universal—seperti rasionalitas, ketenangan, dan kontrol diri—sering kali mencerminkan nilai-nilai laki-laki, kelas menengah, dan Barat (Gilligan, 1982; Noddings, 2013). Dalam konteks pendidikan multikultural, pendekatan ini berpotensi mendiskriminasi siswa dari latar belakang kolektif, emosional, atau non-dominan, yang mungkin mengungkapkan kebajikan melalui empati, perawatan (*caring*), atau solidaritas, bukan melalui rasionalitas individual.

Nel Noddings (2013), dalam karyanya tentang *ethics of care*, menegaskan bahwa etika yang sejati tidak dimulai dari pertanyaan "Apa yang harus saya lakukan?", tetapi "Apa yang dibutuhkan oleh orang di hadapan saya?". Dalam kerangka ini, tanggung jawab moral muncul bukan dari dalam diri, tetapi dari respons terhadap kehadiran orang lain. Ini merupakan pergeseran paradigmatik dari etika berbasis kebajikan ke etika berbasis relasi.

4. Etika Relasional sebagai Alternatif yang Menyeimbangkan Diri dan Lain

Studi ini mengidentifikasi etika relasional sebagai alternatif yang layak untuk mengatasi keterbatasan etika Aristotelian. Paradigma ini menggeser fokus etika dari "Bagaimana saya menjadi orang yang bermoral?" menjadi "Bagaimana kita harus berhubungan?" dan "Seperti apa seharusnya hubungan kita?" (Chen, 2024; Gergen, 2020a, 2020b). Dengan menempatkan relasi sebagai situs utama dari praktik etis, etika relasional menghindari dua ekstrem: pengorbanan diri yang total demi orang lain (*self-effacement*) dan keasyikan diri yang berlebihan (*narcissism*). Sebaliknya, ia menawarkan keseimbangan antara *self-regard* dan

mutual regard.

Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa tanggung jawab moral tidak muncul dari isolasi reflektif, tetapi dari keterlibatan timbal balik—dalam dialog, kerja sama, konflik yang konstruktif, dan saling pengakuan. Guru dan siswa tidak lagi dipahami dalam hierarki subjek-objek, tetapi sebagai rekan dalam perjalanan etis bersama. Relasi itu sendiri menjadi tempat di mana kebajikan—seperti empati, kesabaran, dan keadilan—dibentuk, diuji, dan direproduksi.

5. Implikasi Pedagogis: Dari Internalisasi ke Ko-Konstruksi

Kritik terhadap etika Aristotelian bukan berarti menolak pentingnya karakter atau kebajikan. Namun, ia menuntut rekonseptualisasi proses pembentukan moral: dari model transmisi internalisasi menuju model ko-konstruksi relasional. Dalam kelas yang berbasis etika relasional:

1. Guru tidak hanya mengajarkan kebajikan, tetapi menunjukkan kebajikan melalui cara mereka berhubungan.
2. Siswa tidak hanya belajar tentang moralitas, tetapi mengalaminya dalam interaksi sehari-hari.
3. Sekolah bukan hanya tempat pembentukan individu, tetapi komunitas etis yang hidup.

Etika Aristotelian, meskipun memberikan fondasi yang kuat bagi pemahaman tentang kebajikan dan pembentukan karakter, menghadirkan keterbatasan serius ketika diterapkan dalam konteks pendidikan yang menuntut relasi yang setara, dialogis, dan inklusif. Ketergantungannya pada individualisme, hierarki, dan telos yang tetap membuatnya kurang responsif terhadap kompleksitas relasi manusia. Etika relasional menawarkan alternatif yang lebih memadai dengan menempatkan kualitas hubungan sebagai pusat refleksi etis. Dalam pendidikan, pergeseran ini membuka jalan bagi praktik yang lebih manusiawi, partisipatif, dan demokratis—di mana moralitas tidak hanya dipelajari, tetapi dialami dan dibangun bersama.

3.2 Etika Relasional sebagai Paradigma Alternatif

Etika relasional (relational ethics) bukan sekadar tambahan atau pelengkap bagi etika tradisional, melainkan paradigma alternatif yang mendasar dalam memahami moralitas—khususnya dalam konteks pendidikan. Berbeda dengan etika berbasis kebajikan, deontologi, atau utilitarianisme yang menempatkan individu, aturan, atau konsekuensi sebagai pusat refleksi etis, etika relasional menegaskan bahwa hubungan itu sendiri adalah lokus utama dari kehidupan moral (Buber, 1958; Gergen, 2020b; Noddings, 2013). Dalam paradigma ini, pertanyaan etis tidak lagi dimulai dari “Siapa saya?” atau “Apa yang harus saya lakukan?”, melainkan dari “Bagaimana kita harus berhubungan?” dan “Seperti apa seharusnya hubungan kita?” (Harrison, 2021). Pergeseran ini bukan hanya semantik, tetapi merupakan transformasi ontologis dan epistemologis terhadap cara kita memahami manusia, moralitas, dan pendidikan.

1. Relasi sebagai Fondasi Identitas dan Tanggung Jawab Moral

Salah satu prinsip sentral etika relasional adalah bahwa identitas moral tidak bersifat pra-sosial, melainkan *terbentuk melalui keterlibatan dengan orang lain*. Kontras tajam muncul dengan pandangan Aristotelian yang melihat karakter sebagai entitas yang dikembangkan melalui latihan pribadi dan pembiasaan. Dalam etika relasional, manusia tidak menjadi “baik”

karena melatih kebajikan secara individual, tetapi karena terlibat dalam relasi yang saling mengakui, menghargai, dan merawat.

Martin Buber (1958) dalam karyanya *I and Thou* menjadi salah satu fondasi filosofis utama pendekatan ini. Ia membedakan antara relasi *I-It* (subjek–objek), di mana orang lain diperlakukan sebagai alat, dan relasi *I-Thou* (subjek–subjek), di mana terjadi pertemuan penuh antara dua manusia dalam kehadiran yang autentik. Dalam pendidikan, relasi *I-It* terjadi ketika guru memperlakukan siswa sebagai “kasus” yang harus diperbaiki, atau ketika siswa dilihat hanya sebagai penerima pengetahuan. Sebaliknya, relasi *I-Thou* muncul ketika guru dan siswa saling menyapa sebagai manusia utuh—dengan emosi, pengalaman, dan realitas hidup yang kompleks.

Dalam kerangka ini, tanggung jawab moral bukanlah beban individu yang harus dipikul sendiri, tetapi muncul secara relasional—dalam respons terhadap kehadiran orang lain. Seperti yang ditegaskan oleh Emmanuel Levinas (1969), wajah (*the face*) orang lain menuntut respons dari saya, sebelum saya sempat merenungkan apa yang “benar” menurut hukum atau kebajikan. Dalam kelas, ini berarti bahwa tindakan etis tidak dimulai dari kurikulum moral, tetapi dari *cara guru menyambut siswa di pagi hari, mendengarkan keluhan mereka, atau merespons kesedihan yang tidak terucap*.

2. Menjembatani Dua Ekstrem: Antara Pengorbanan Diri dan Narsisisme

Etika relasional secara eksplisit berusaha menghindari dua ekstrem yang sering menghantui pendidikan moral:

- a) Pengorbanan diri total demi orang lain (*self-effacement*), seperti dalam beberapa interpretasi etika perawatan (*ethics of care*) yang menuntut guru atau siswa untuk selalu menomorduakan kebutuhan diri.
- b) Keasyikan diri yang berlebihan (*hyper-individualism*), yang menempatkan pencapaian pribadi, prestasi, atau identitas sebagai pusat segala tindakan—yang sering diperkuat oleh sistem pendidikan berbasis kompetisi dan penilaian kinerja.

Dengan menekankan keseimbangan relasional, etika relasional menawarkan posisi tengah: *saling peduli yang tidak menghapuskan diri, dan keterlibatan yang tidak mengeksploitasi*. Dalam konteks pendidikan, ini berarti guru tidak harus “menghilang” demi murid, tetapi juga tidak boleh otoriter atau defensif. Siswa pun tidak hanya diajak untuk patuh atau berprestasi, tetapi diakui sebagai rekan dalam proses etis bersama.

Nel Noddings (2013), salah satu tokoh utama etika perawatan, menekankan bahwa perawatan yang etis tidak bersifat satu arah. Ia menuntut responsivitas dari pemberi perawatan (*caregiver*) terhadap kebutuhan orang yang dirawat (*cared-for*), tetapi juga kesediaan untuk menerima perawatan. Dalam kelas, ini berarti guru juga harus terbuka untuk “dirawat”—untuk mendengar kritik, menerima umpan balik emosional dari siswa, dan menunjukkan kerentanan. Hubungan etis yang sehat, kata Noddings, adalah hubungan yang dapat dirawat dan merawat secara timbal balik.

3. Etika Relasional sebagai Respons terhadap Krisis Hubungan dalam Pendidikan

Kontemporer

Pergeseran ke etika relasional bukan hanya pilihan teoretis, tetapi respons terhadap krisis pedagogis yang nyata. Di banyak sekolah, interaksi antara guru dan siswa telah terkolonisasi oleh logika instrumental: nilai, ujian, kurikulum terstandarisasi, dan efisiensi administratif. Hubungan menjadi prosedural, bukan ontologis—artinya, relasi tidak dihargai karena nilai intrinsiknya, tetapi karena fungsinya dalam mencapai tujuan eksternal (Biesta, 2018).

Akibatnya, siswa sering merasa tidak dilihat, tidak didengar, dan tidak dihargai sebagai manusia utuh. Guru pun merasa terjebak dalam peran yang kaku, lebih sebagai “penyampai materi” daripada “fasilitator hubungan”. Dalam konteks seperti ini, etika relasional hadir sebagai tawaran pembebasan: ia mengingatkan bahwa pendidikan pada dasarnya adalah proses menjadi manusia bersama (*becoming human together*), bukan sekadar akuisisi pengetahuan atau keterampilan.

Kenneth Gergen (2020), dalam *Relational Being*, menekankan bahwa kita tidak “memiliki” hubungan, tetapi kita ada dalam hubungan. Realitas manusia bukanlah entitas yang terpisah, melainkan jaringan relasional yang terus-menerus dibentuk dan dibentuk kembali. Dalam pendidikan, ini berarti bahwa belajar tidak terjadi dalam kepala individu, tetapi dalam ruang antar-keberadaan (*betweenness*)—dalam diskusi, konflik, kerja sama, dan kehadiran.

4. Tanggung Jawab Moral sebagai Produk Keterlibatan Timbal Balik

Salah satu konsekuensi paling radikal dari etika relasional adalah redefinisi tanggung jawab moral. Dalam etika Aristotelian, tanggung jawab adalah milik individu: saya bertanggung jawab atas karakter saya. Dalam etika relasional, tanggung jawab muncul dalam keterlibatan timbal balik—saya bertanggung jawab kepada dan melalui hubungan saya dengan orang lain. Ini berarti bahwa:

- a) Seorang guru tidak hanya bertanggung jawab atas apa yang dia ajarkan, tetapi atas bagaimana dia berhubungan dengan setiap siswa.
- b) Seorang siswa tidak hanya bertanggung jawab atas tugasnya, tetapi atas bagaimana dia merespons teman sekelasnya, guru, dan lingkungan belajar.
- c) Sekolah sebagai institusi tidak hanya bertanggung jawab atas hasil belajar, tetapi atas kualitas relasional yang dibangun di dalamnya.

Dalam praktik, ini membutuhkan pergeseran dari evaluasi individu ke evaluasi relasional. Misalnya, bukan hanya “Apakah siswa ini jujur?”, tetapi “Bagaimana budaya kelas ini mendukung atau menghambat kejujuran?”. Bukan hanya “Apakah guru ini kompeten?”, tetapi “Bagaimana guru ini menciptakan ruang di mana setiap siswa merasa aman untuk berbicara?”.

5. Implikasi Filosofis: Dari Ontologi Individu ke Ontologi Relasional

Pada tingkat paling mendasar, etika relasional menuntut perubahan ontologis—cara kita memahami “apa itu manusia”. Jika etika Aristotelian berangkat dari asumsi bahwa manusia adalah *zoon politikon* (makhluk politik) yang mencapai kebaikan dalam komunitas, maka etika relasional melangkah lebih jauh: manusia adalah *zoon relationale*—makhluk yang ada melalui dan dalam relasi.

Paradigma ini sejalan dengan pemikiran pasca-modern, fenomenologis, dan feminis yang telah lama mengkritik individualisme Barat. Ia juga resonan dengan nilai-nilai kolektif dalam banyak budaya non-Barat, termasuk dalam konteks Indonesia, di mana konsep seperti gotong royong, musyawarah, dan hormat menghormati mencerminkan etika relasional yang sudah lama hidup dalam praktik sosial, meskipun belum diintegrasikan secara eksplisit ke dalam kerangka etis formal pendidikan.

Dari uraian di atas, Etika relasional bukan sekadar “pendekatan yang lebih hangat” terhadap pendidikan, tetapi kerangka filosofis yang koheren dan kritis terhadap dominasi individualisme dalam teori dan praktik pendidikan. Dengan menempatkan hubungan sebagai pusat etika, ia menawarkan cara baru untuk memahami identitas, tanggung jawab, dan tujuan pendidikan. Dalam konteks pendidikan, paradigma ini mengubah guru dan siswa dari posisi subjek–objek menjadi rekan dalam komunitas etis yang hidup. Tanggung jawab moral tidak lagi proyek privat, tetapi pengalaman kolektif yang muncul dalam keterlibatan timbal balik. Dengan demikian, etika relasional bukan hanya alternatif, tetapi necessity—kebutuhan mendesak untuk memulihkan kemanusiaan dalam pendidikan.

3.3 Kritik terhadap Praktik Pendidikan Saat Ini: Ketika Sekolah Menjadi Mesin Transfer, Bukan Ruang Pertemuan Etis

Pengamatan kritis terhadap praktik pendidikan kontemporer—baik di negara maju maupun berkembang—menunjukkan bahwa banyak institusi sekolah telah mengalami transformasi dari ruang pembentukan manusia menjadi mesin fungsional yang dirancang untuk efisiensi, akuntabilitas, dan pencapaian kompetensi. Dalam proses ini, hubungan manusiawi antara guru dan siswa, yang seharusnya menjadi jantung pendidikan, sering kali dikompromikan, dibatasi, atau bahkan dihilangkan dari praktik sehari-hari. Seperti yang diungkapkan dalam teks sumber, sekolah saat ini cenderung mengadopsi model instrumental dan fungsional, di mana interaksi dibingkai oleh peran formal “guru” dan “siswa”, dan dinamika pedagogis didominasi oleh pola transmisi satu arah yang mengutamakan transfer informasi daripada keterlibatan timbal balik yang otentik. Dalam subbagian ini, kritik tersebut akan dikembangkan secara mendalam melalui tiga dimensi utama: instrumentalisasi pendidikan, formalisasi relasi, dan pengabaian terhadap pembelajaran dialogis dan ko-konstruktif.

1. Instrumentalisasi Pendidikan: Pendidikan sebagai Alat, Bukan Tujuan

Salah satu akar utama dari krisis relasional dalam pendidikan adalah instrumentalisasi pendidikan—pandangan bahwa sekolah bukanlah tempat untuk membentuk manusia yang utuh, tetapi alat untuk mencapai tujuan eksternal, seperti pertumbuhan ekonomi, daya saing global, atau pencapaian nilai ujian. Dalam konteks ini, pendidikan direduksi menjadi proses akuisisi kompetensi teknis, dan siswa diperlakukan sebagai “modal manusia” (human capital) yang harus dioptimalkan (Brown, 2010; Biesta, 2018).

Dampak dari logika instrumental ini sangat dalam:

- a) Guru diukur dari seberapa efektif mereka mentransfer konten dan meningkatkan nilai siswa.
- b) Siswa dievaluasi bukan berdasarkan kedalaman pemahaman atau kematangan moral, tetapi dari performa dalam tes standar.

- c) Hubungan antara guru dan siswa pun menjadi transaksional: “Saya mengajar, kamu belajar; kamu lulus, saya berhasil.”

Dalam kerangka semacam ini, waktu, energi, dan ruang yang seharusnya digunakan untuk membangun relasi—seperti mendengarkan keluh kesah siswa, merespons keraguan emosional, atau mengadakan dialog reflektif—sering kali dianggap sebagai pemborosan waktu yang tidak produktif. Akibatnya, pendidikan kehilangan dimensi etis, afektif, dan eksistensialnya, dan berubah menjadi proses mekanistik yang menyerupai rantai produksi.

2. Formalisasi Relasi: Ketika "Guru" dan "Siswa" Menjadi Topeng, Bukan Manusia

Dalam banyak sekolah, relasi antarmanusia digantikan oleh peran institusional yang kaku. Guru bukan lagi seorang pendidik yang hadir secara utuh, melainkan “pengajar” yang harus memenuhi silabus. Siswa bukan lagi anak muda yang sedang mencari makna, tetapi “peserta didik” yang harus menyelesaikan tugas. Relasi tidak lagi tumbuh dari kehadiran autentik, tetapi dari kontrak peran yang formal dan hierarkis.

Kondisi ini menciptakan relasi I–It (subjek–objek), istilah yang digunakan oleh Martin Buber (1958) untuk menggambarkan hubungan yang tidak melibatkan pengakuan terhadap kemanusiaan pihak lain. Dalam kelas, ini terlihat ketika:

- a) Guru memanggil siswa dengan nomor absen, bukan nama.
- b) Siswa takut bertanya karena merasa tidak “diizinkan” untuk berbeda.
- c) Interaksi dibatasi oleh aturan kelas yang menekan ekspresi emosional.

Nel Noddings (2013) menyebut fenomena ini sebagai “absence of caring”—ketiadaan perawatan yang sejati. Ia menegaskan bahwa pendidikan yang bermoral tidak mungkin terjadi tanpa kehadiran guru yang responsif, empatik, dan terbuka terhadap realitas hidup siswa. Namun, dalam sistem yang menekankan kontrol, disiplin, dan efisiensi, kehadiran seperti ini justru dianggap mengganggu ketertiban.

3. Dominasi Transmisi Satu Arah: Penghambatan Pembelajaran Dialogis dan Ko-Konstruktif

Pola dominan dalam banyak kelas masih mengikuti model bankir pendidikan (*banking model of education*) yang dikritik oleh Paulo Freire (1970): guru sebagai “penabung” pengetahuan, siswa sebagai “wadah” yang harus diisi. Dalam model ini, pengetahuan dipahami sebagai sesuatu yang sudah selesai, objektif, dan netral—yang hanya perlu ditransfer dari guru ke siswa. Akibatnya:

- a) Dialog dihambat, karena ruang untuk bertanya, menyanggah, atau menafsirkan dibatasi.
- b) Ko-konstruksi pengetahuan diabaikan, karena siswa tidak dianggap sebagai partisipan aktif dalam proses belajar.
- c) Kreativitas dan kritisisme ditekan, karena yang dihargai adalah kepatuhan dan reproduksi.

Padahal, sebagaimana ditunjukkan oleh teori konstruktivis dan sosial-konstruktivis (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991), belajar yang bermakna terjadi dalam interaksi sosial—dalam diskusi, perdebatan, kerja sama, dan pertukaran perspektif. Pengetahuan bukan sesuatu yang “diberikan”, tetapi dibangun bersama dalam ruang relasional. Namun, dalam praktik pendidikan

saat ini, ruang semacam itu sering kali tidak tersedia, tidak dihargai, atau tidak diakui sebagai bagian dari “kerja guru”.

4. Implikasi Sosial dan Emosional: Krisis Kemanusiaan dalam Pendidikan

Dampak dari model pendidikan instrumental ini tidak hanya terlihat dalam kualitas akademik, tetapi juga dalam kesehatan emosional dan sosial peserta didik. Studi dari Organisasi Kesehatan Dunia (WHO, 2021) menunjukkan peningkatan signifikan dalam depresi, kecemasan, dan perasaan terasing di kalangan pelajar, terutama di sistem pendidikan yang sangat kompetitif dan berbasis kinerja. Banyak siswa melaporkan merasa tidak dilihat, tidak didengar, dan tidak penting di sekolah—bukan karena guru tidak peduli, tetapi karena struktur sistem tidak mendukung hubungan yang mendalam.

Gert Biesta (2018) menyebut ini sebagai "krisis subyektivitas" dalam pendidikan: siswa tidak lagi mengalami diri mereka sebagai subjek yang bebas dan bertanggung jawab, tetapi sebagai objek dari penilaian dan kontrol. Dalam kondisi seperti ini, etika tidak mungkin tumbuh, karena etika membutuhkan ruang untuk kehadiran, kerentanan, dan tanggung jawab bersama.

5. Paradoks Modernitas Pendidikan: Semakin Canggih, Semakin Terasing

Ironisnya, meskipun teknologi pendidikan semakin canggih—dengan platform digital, pembelajaran daring, dan AI—kualitas relasi justru semakin rapuh. Interaksi menjadi lebih virtual, lebih terjadwal, dan lebih terfragmentasi. Guru dan siswa bisa “bertemu” tanpa benar-benar berjumpa. Wajah di layar tidak bisa digenggam, suara tidak bisa didengar dalam kedalaman emosionalnya. Dalam konteks ini, etika relasional bukan sekadar pilihan pedagogis, tetapi tindakan pembebasan. Ia mengingatkan bahwa pendidikan yang bermakna tidak dapat terjadi tanpa kehadiran manusia yang utuh, tanpa pertemuan yang autentik, tanpa ruang untuk menjadi diri sendiri dan bersama orang lain.

Dengan singkat, disimpulkan bahwa kritik terhadap praktik pendidikan saat ini bukan sekadar keluhan terhadap metode mengajar, tetapi kritik mendasar terhadap filosofi pendidikan yang mendominasi dunia modern. Ketika sekolah mengadopsi model instrumental, formal, dan transmisional, ia kehilangan jiwanya sebagai ruang etis dan manusiawi. Hubungan antara guru dan siswa direduksi menjadi transaksi peran, pembelajaran menjadi transfer data, dan tanggung jawab moral diabaikan. Dalam konteks seperti ini, etika relasional bukan sekadar alternatif teoretis, tetapi kebutuhan mendesak untuk memulihkan kemanusiaan, kehadiran, dan keterlibatan timbal balik dalam pendidikan. Tanpa perubahan paradigmatis, pendidikan akan terus menghasilkan individu yang kompeten, tetapi terasing dari diri sendiri dan dari sesama.

3.4 Tiga Prinsip Etika Relasional dalam Pendidikan: Menuju Praktik Pedagogis yang Berakar pada Kehadiran dan Keterlibatan

Etika relasional bukan hanya kritik terhadap paradigma pendidikan yang dominan, tetapi juga tawaran konstruktif untuk membangun kembali praktik pedagogis berdasarkan prinsip-prinsip kemanusiaan, dialog, dan tanggung jawab bersama. Dalam konteks ini, penelitian ini mensintesis tiga prinsip utama yang dapat menjadi fondasi transformasi etis dalam pendidikan: (1) Melampaui Peran Formal, (2) Keterlibatan Relasional sebagai Praktik Etis, dan (3) Ruang untuk Eksplorasi Relasional. Ketiga prinsip ini tidak bersifat teknis atau instrumental,

melainkan ontologis dan normatif—mereka menuntut perubahan dalam cara kita memahami identitas, hubungan, dan tujuan pendidikan itu sendiri.

1. Melampaui Peran Formal: Dari "Guru" dan "Siswa" Menuju Pertemuan sebagai Manusia Utuh

Prinsip pertama menuntut dekonsolidasi peran institusional yang membatasi relasi antarmanusia dalam sekolah. Dalam banyak konteks pendidikan, identitas guru dan siswa dikurung dalam topeng peran yang kaku: guru sebagai otoritas pengetahuan, siswa sebagai penerima pasif. Relasi pun menjadi prosedural dan hierarkis, bukan organik dan setara. Etika relasional menolak dikotomi ini dengan menekankan bahwa setiap orang dalam pendidikan hadir bukan hanya sebagai peran, tetapi sebagai manusia utuh—dengan emosi, pengalaman hidup, kerentanan, dan keunikan.

Martin Buber (1958) menyebut ini sebagai pergeseran dari relasi *I-It* (subjek–objek) ke *I-Thou* (subjek–subjek). Dalam relasi *I-Thou*, guru tidak hanya “mengajar siswa”, tetapi berjumpa dengan seorang anak muda yang sedang mencari makna. Siswa pun tidak hanya “mengikuti guru”, tetapi merespons kehadiran seorang dewasa yang terbuka dan peduli. Dalam praktik, ini berarti:

- a) Guru memperkenalkan diri secara personal, menceritakan pengalaman hidup yang relevan, dan menunjukkan kerentanan.
- b) Siswa diundang untuk berbagi kisah, perasaan, dan perspektif di luar tugas akademik.
- c) Interaksi tidak dimulai dari “Apa yang harus saya ajarkan hari ini?”, tetapi dari “Bagaimana kabar kalian hari ini?”.

Di Finlandia, misalnya, banyak guru yang memulai hari dengan morning circle—lingkaran obrolan singkat di mana setiap siswa dan guru berbagi perasaan mereka. Praktik ini tidak mengurangi waktu belajar, tetapi memperkaya ruang kelas dengan empati dan kehadiran. Di Indonesia, inisiatif seperti sharing session atau refleksi harian dalam pendidikan karakter juga menunjukkan potensi penerapan prinsip ini.

Namun, untuk benar-benar melampaui peran formal, kebijakan sekolah harus mendukung fleksibilitas relasional. Guru tidak boleh dihukum karena “terlalu banyak ngobrol” atau “tidak sesuai silabus” ketika sedang merespons krisis emosional siswa. Sebaliknya, kapasitas relasional harus diakui sebagai kompetensi profesional yang sah, setara dengan penguasaan materi pelajaran.

2. Keterlibatan Relasional sebagai Praktik Etis: Dari Perhatian Pasif ke Partisipasi Aktif

Prinsip kedua menegaskan bahwa perawatan atau perhatian semata tidak cukup. Dalam etika relasional, hubungan yang etis bukan hanya soal “memiliki hati yang baik”, tetapi tentang keterlibatan aktif, ko-konstruktif, dan saling menantang. Sebagaimana ditegaskan Nel Noddings (2013), perawatan yang sejati melibatkan dua dimensi: *natural caring* (perhatian spontan) dan *ethical caring* (komitmen untuk tetap merawat, bahkan ketika sulit).

Dalam konteks pendidikan, keterlibatan relasional mencakup:

- a) Saling mendengarkan secara aktif, bukan hanya menunggu giliran bicara.

- b) Penyelidikan kolaboratif, di mana guru dan siswa bersama-sama mengeksplorasi pertanyaan yang rumit, tanpa jawaban pasti.
- c) Pemecahan masalah bersama, seperti menangani konflik antarsiswa atau merancang proyek sosial.
- d) Tantangan konstruktif, di mana siswa boleh mempertanyakan pendapat guru, dan guru merespons dengan terbuka, bukan defensif.

Contoh konkret dapat dilihat dalam pembelajaran berbasis proyek (project-based learning) atau forum diskusi filosofis (Philosophy for Children), di mana siswa diajak untuk berdialog, berdebat, dan merefleksikan nilai secara kolektif. Dalam kelas semacam ini, guru bukan "pemegang kebenaran", tetapi fasilitator dialog, sementara siswa bukan "penerima", tetapi rekan dalam pencarian makna.

Prinsip ini juga menuntut penilaian yang berbasis relasi, bukan hanya kompetensi. Misalnya, bukan hanya menilai apakah siswa bisa menulis esai, tetapi juga bagaimana mereka merespons kritik teman, bagaimana mereka mendukung teman yang kesulitan, dan bagaimana mereka berkontribusi dalam kerja kelompok. Dalam kerangka ini, empati, keberanian moral, dan kerja sama menjadi bagian dari kurikulum tersembunyi (hidden curriculum) yang harus dibuat eksplisit dan dievaluasi secara etis.

3. Ruang untuk Eksplorasi Relasional: Membangun Ekosistem Pedagogis yang Memungkinkan Kehadiran

Prinsip ketiga menekankan bahwa etika relasional tidak bisa tumbuh dalam ruang yang ketat, terjadwal, dan terkontrol. Ia membutuhkan ruang terstruktur namun fleksibel—ruang di mana siswa dan guru dapat:

- a) Berbagi perasaan tanpa takut dihakimi.
- b) Melibatkan diri dalam dialog lintas perspektif (antaragama, antarbudaya, antargender).
- c) Mengakui realitas hidup mereka—termasuk kemiskinan, trauma, diskriminasi, atau harapan yang tidak terpenuhi.

Dalam banyak sekolah, ruang semacam ini tidak eksplisit atau bahkan dilarang. Emosi dianggap mengganggu, perbedaan dianggap berbahaya, dan refleksi dianggap membuang waktu. Namun, tanpa ruang eksplorasi relasional, pendidikan menjadi steril dan tidak relevan dengan kehidupan nyata. Beberapa model telah menunjukkan keberhasilan dalam menciptakan ruang semacam ini:

- a) *Restorative Circles* (Lingkaran Pemulihan): digunakan di sekolah-sekolah di Kanada dan Australia untuk menyelesaikan konflik melalui dialog yang setara, di mana setiap orang mendapat giliran berbicara dengan mikrofon simbolik.
- b) *Community Time* atau *Advisory Period* di sekolah-sekolah Amerika Serikat: waktu khusus di luar kurikulum untuk refleksi, konseling sebaya, dan pembangunan komunitas kelas.

Di Indonesia, program seperti Bimbingan Konseling (BK) atau Pembinaan Kepribadian memiliki potensi besar, tetapi sering kali dipandang sebagai pelengkap, bukan sebagai inti pendidikan. Untuk mewujudkan prinsip ini, sekolah perlu:

- a) Merancang jadwal yang menyediakan waktu khusus untuk interaksi non-akademik.
- b) Melatih guru dalam keterampilan dialog, empati, dan manajemen konflik.
- c) Menciptakan lingkungan fisik yang mendukung, seperti ruang tenang, sudut refleksi, atau taman sekolah yang bisa digunakan untuk diskusi.
- d) Yang lebih penting, kepemimpinan sekolah harus memandang ruang relasional sebagai investasi, bukan beban. Karena di sanalah, keadilan, empati, dan demokrasi benar-benar dipraktikkan, bukan hanya diajarkan.

Tiga prinsip etika relasional—melampaui peran formal, keterlibatan relasional sebagai praktik etis, dan ruang untuk eksplorasi relasional—bukan sekadar rekomendasi teknis, tetapi pemanggilan kembali terhadap jati diri pendidikan. Mereka menuntut agar sekolah berubah dari institusi transmisional menjadi komunitas etis yang hidup, di mana manusia hadir secara utuh, saling merawat, dan bersama-sama mencari makna. Penerapannya membutuhkan lebih dari pelatihan guru; ia membutuhkan reformasi filosofis, struktural, dan kultural. Namun, tanpa komitmen terhadap prinsip-prinsip ini, pendidikan akan terus menghasilkan individu yang cerdas secara kognitif, tetapi rapuh secara emosional dan dangkal secara moral.

3.5 Implikasi untuk Reformasi Pendidikan: Menuju Sistem yang Berakar pada Relasi dan Kemanusiaan

Adopsi etika relasional bukan sekadar perubahan metode mengajar atau tambahan program karakter, melainkan transformasi sistemik yang menyentuh tiga pilar utama pendidikan: desain kurikulum, persiapan guru, dan struktur kebijakan. Sebagaimana ditegaskan dalam teks sumber, kerangka etika relasional menuntut kita untuk memikirkan kembali pendidikan secara mendasar—dari sistem yang berfokus pada efisiensi dan hasil menjadi sistem yang berpusat pada hubungan, kehadiran, dan tanggung jawab bersama. Dalam subbagian ini, implikasi dari paradigma ini akan dijelaskan secara mendalam dalam tiga dimensi: kurikulum, pelatihan guru, dan kebijakan pendidikan.

1. Desain Kurikulum: Dari Transfer Konten ke Pembangunan Komunitas Etis

Kurikulum saat ini, terutama dalam sistem pendidikan berbasis standar, sering kali dirancang sebagai daftar kompetensi yang harus dikuasai, dengan penekanan kuat pada kognisi, pengetahuan faktual, dan keterampilan teknis. Namun, dalam kerangka etika relasional, kurikulum harus diperluas untuk mencakup dimensi afektif, etis, dan sosial yang menjadi inti dari pembelajaran manusiawi. Oleh karena itu, reformasi kurikulum harus:

- a) Mengintegrasikan ruang struktural untuk pembelajaran kolaboratif, seperti proyek bersama antarkelas, sekolah, atau komunitas, yang mendorong siswa untuk bekerja sama, bernegosiasi, dan bertanggung jawab secara kolektif.
- b) Menyediakan waktu dan format untuk dialog reflektif, seperti *community circle*, *philosophy for children*, atau *critical friendship groups*, di mana siswa dan guru dapat membahas isu-isu moral, sosial, dan eksistensial secara terbuka dan saling menghargai.
- c) Mendorong keterlibatan interdisipliner, karena isu-isu etis (seperti keadilan sosial, perubahan iklim, atau diskriminasi) tidak dapat dipahami melalui satu mata pelajaran saja. Misalnya, topik “ketimpangan” bisa dieksplorasi melalui gabungan sejarah, ekonomi,

sastra, dan seni.

Di Finlandia, kurikulum nasional secara eksplisit mengintegrasikan *phenomenon-based learning* (pembelajaran berbasis fenomena), di mana siswa mengeksplorasi tema kompleks (seperti migrasi atau kesehatan mental) melalui pendekatan lintas disiplin dan kolaboratif. Model semacam ini bukan hanya meningkatkan pemahaman konseptual, tetapi juga membangun kapasitas relasional dan empati.

Dalam konteks Indonesia, pengembangan Profil Pelajar Pancasila oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbudristek) menunjukkan arah yang sejalan—khususnya pada dimensi berpikir kritis, berkebinekaan global, dan bergotong royong. Namun, agar tidak menjadi slogan kosong, prinsip-prinsip ini harus diwujudkan dalam desain kurikulum harian, bukan hanya dalam dokumen kebijakan.

2. Persiapan Guru: Dari Ahli Konten ke Fasilitator Relasional

Salah satu tantangan terbesar dalam menerapkan etika relasional adalah keterbatasan kesiapan guru. Banyak program pendidikan guru (PGRI, FKIP, atau LPTK) masih berfokus pada penguasaan materi, metode pembelajaran, dan manajemen kelas, sementara kompetensi relasional—seperti mendengarkan secara empatik, menanggapi konflik secara konstruktif, atau membangun kepercayaan—sering kali diabaikan atau dianggap sebagai “soft skill” yang tidak terukur.

Reformasi dalam persiapan guru harus menekankan:

- a) Kompetensi dialogis: kemampuan untuk memfasilitasi diskusi yang setara, mengajukan pertanyaan terbuka, dan merespons perbedaan tanpa otoritarianisme.
- b) Kesadaran relasional: pemahaman bahwa setiap interaksi adalah kesempatan etis, dan bahwa hubungan memengaruhi pembelajaran lebih dalam daripada metode mengajar.
- c) Kepekaan etis: kemampuan untuk mengenali ketidakadilan, bias, dan trauma dalam kelas, serta meresponsnya secara reflektif dan adil.

Program seperti *Teaching for Understanding* (Harvard Graduate School of Education) atau *Relational Pedagogy Training* di universitas Skandinavia telah menunjukkan bahwa guru yang dilatih dalam pendekatan relasional lebih mampu menciptakan kelas yang inklusif, aman secara emosional, dan bermakna secara eksistensial.

Di Indonesia, pelatihan guru selama ini cenderung terlalu teknis dan terstandarisasi. Untuk itu, diperlukan revisi kurikulum pendidikan guru yang memasukkan mata kuliah seperti:

- a) Etika dalam Pendidikan
- b) Psikologi Relasional
- c) Dialog dan Konflik dalam Kelas
- d) Pedagogi Perawatan (*Caring Pedagogy*)

Selain itu, supervisi dan evaluasi guru harus bergeser dari “Apakah dia mengajar sesuai RPP?” menjadi “Bagaimana hubungannya dengan siswa? Apakah kelasnya menjadi ruang aman bagi semua?”

3. Kebijakan Pendidikan: Dari Metrik Kinerja ke Indikator Kualitas Relasional

Struktur kebijakan saat ini—baik di tingkat nasional maupun sekolah—masih sangat didominasi oleh logika akuntabilitas dan metrik kinerja: nilai ujian, angka kelulusan, akreditasi, dan ranking sekolah. Dalam logika ini, hubungan tidak terlihat, tidak terukur, dan tidak dihargai. Guru yang berhasil membangun kelas yang penuh empati tetapi memiliki nilai rata-rata sedikit di bawah standar sering kali dianggap “kurang berhasil”.

Etika relasional menuntut reformasi dalam cara kita mengevaluasi keberhasilan pendidikan. Kita perlu mengembangkan indikator kualitas relasional yang dapat mengukur:

- a) Tingkat kehadiran emosional siswa dan guru.
- b) Kualitas interaksi antarwarga sekolah (guru-siswa, siswa-siswa, guru-guru).
- c) Frekuensi dan kedalaman dialog reflektif.
- d) Tingkat keterlibatan siswa dalam pengambilan keputusan sekolah.
- e) Indeks rasa aman, kepercayaan, dan pengakuan dalam komunitas sekolah.

Beberapa negara telah mengembangkan alat semacam ini:

- a) Di Skotlandia, *How Good is Our School?* (HGIOSS) mencakup dimensi Wellbeing and Equality sebagai bagian dari evaluasi sekolah.
- b) Di Selandia Baru, *Education Review Office* (ERO) menilai “relational trust” sebagai indikator kunci kualitas sekolah.
- c) Di Kanada, beberapa distrik menggunakan social-emotional learning (SEL) dashboards untuk memantau perkembangan siswa di luar akademik.

Di Indonesia, meskipun masih terbatas, inisiatif seperti Zona Integritas, Sekolah Ramah Anak, atau Penilaian Budaya Pancasila menunjukkan potensi untuk mengintegrasikan indikator non-akademik. Namun, agar tidak menjadi formalitas, indikator relasional harus diperkuat dengan instrumen yang valid, partisipatif, dan berkelanjutan—melibatkan suara siswa, guru, dan orang tua.

Dengan demikian, implikasi dari etika relasional jauh melampaui perubahan di tingkat kelas. Ia menuntut reformasi holistik terhadap sistem pendidikan: dari kurikulum yang eksklusif menjadi inklusif, dari pelatihan guru yang teknis menjadi transformasional, dan dari kebijakan yang berbasis angka menjadi berbasis nilai. Tanpa dukungan struktural, usaha guru untuk membangun hubungan yang etis akan tetap heroik, tetapi terisolasi dan tidak berkelanjutan.

Namun, ketika sistem mulai menghargai relasi sebagai inti dari pendidikan, maka sekolah tidak lagi hanya tempat untuk menjadi pintar, tetapi ruang untuk menjadi manusia—bersama, secara etis, dan dengan rasa hormat. Dalam konteks dunia yang semakin terfragmentasi, tidak adil, dan digital, pendidikan yang berakar pada relasi bukan sekadar pilihan, tetapi kebutuhan eksistensial.

4 Kesimpulan

Studi ini menyoroti keterbatasan etika Aristoteles dalam konteks pendidikan, terutama

orientasi yang berpusat pada individu yang menurunkan hubungan sosial ke peran sekunder. Sebaliknya, etika relasional menawarkan kerangka kerja yang memposisikan hubungan manusia sebagai lokus inti refleksi dan praktik etis. Paradigma ini menegaskan bahwa tanggung jawab etis muncul dalam keterlibatan timbal balik dan upaya bersama, bukan melalui penanaman kebajikan pribadi yang terisolasi.

Temuan ini menekankan bahwa praktik pendidikan saat ini cenderung ke arah interaksi mekanistik dan terikat peran, yang merusak potensi dialog yang otentik dan manusiawi. Mengintegrasikan etika relasional ke dalam pendidikan membutuhkan menata ulang struktur, proses, dan nilai yang mengatur sekolah. Tiga prinsip inti diidentifikasi: membina hubungan di luar peran formal, menanamkan keterlibatan relasional sebagai bentuk praktik etis, dan menciptakan ruang untuk eksplorasi relasional yang asli.

Dengan menerapkan prinsip-prinsip ini, pendidikan dapat bergerak menuju model yang lebih dialogis dan ko-konstruktif yang memelihara perkembangan moral dan intelektual. Reformasi semacam itu akan menyelaraskan praktik pendidikan dengan visi etika yang didasarkan pada saling ketergantungan dan saling berkembang dari semua peserta dalam komunitas belajar.

5 Referensi

- Aristotle. (2016). *Nicomachean Ethics. Seven Masterpieces of Philosophy*, 34–62.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt6wq12z.13>
- Biesta, G. (2018). Philosophy of education for the public good: Five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 50(8), 781–789.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1184492>
- Buber, M. (1937). *I and thou*.
- Buber, M. (1958). *I and Thou* (R. G. Smith (Trans.); 2nd ed.). Charles Scribner's Sons.
- Carr, D., & Haldane, J. (Eds.). (2003). *Spirituality, Philosophy and Education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203464908>
- Chen, G. A. (2024). *Can Relational Ethics Offer Radical Hope for Teacher Learning ?* 1726–1729.
- Clark, J. (2004). The Ethics of Teaching and the Teaching of Ethics. *Teachers' Work*, 1(2), 80–84. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v1i2.378>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). The Sage handbook of qualitative research, 3rd ed. In *The Sage handbook of qualitative research, 3rd ed.* (pp. xix, 1210–xix, 1210). Sage Publications Ltd.
- Gabriel, L., & Casemore, R. (2009). *Relational Ethics in Practice*. Routledge.
- Gergen, K. J. (2020a). Ethics in Education: A Relational Perspective. In S. Gill & G. Thomson (Eds.), *Ethical Education: Towards an Ecology of Human Development* (pp. 15–26). Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI: 10.1017/9781108769778.003>
- Gergen, K. J. (2020b). *Relational being: Beyond self and community* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice Psychological Theory and Women's Development*

- (Issue September). Harvard University Press.,
<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=4a81bedc6ab89f2bJmltdHM9MTcyMzE2MTYwMCZpZ3VpZD0wOGM5OWVjMC01YjAwLTZjYTEtMjQ1Yy04YTE2NWE0NTZkMjgm aW5zaWQ9NTE4OA&p=3&ver=2&hsh=3&fclid=08c99ec0-5b00-6ca1-245c-8a165a456d28&psq=Gilligan%2C+Carol.+In+a+Different+Voice%3A+Psych>
- Hodgson, N. (2020). The virtues of the relational: Rethinking virtue ethics for education. *Ethics and Education*, 15(2), 133–146. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1752189>
- Krishnan, B. N. (2023). *Aristotle 's Rules for Living Well*.
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315567914>
- Levers, M. J. D. (2013). Philosophical paradigms, grounded theory, and perspectives on emergence. *SAGE Open*, 3(4). <https://doi.org/10.1177/2158244013517243>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (2nd ed., Vol. 2). University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt7zw1nb>
- Parkay, F. W. (1986). The Ethics of Teaching by Kenneth A. Strike and Jonas F. Soltis. New York: Teachers College Press, 1985, 112 pp., paperbound. *The Educational Forum*, 50(1), 105–107. <https://doi.org/10.1080/00131728509335738>
- Pervin, N., & Mokhtar, M. (2022). The Interpretivist Research Paradigm: A Subjective Notion of a Social Context. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(2). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v11-i2/12938>
- Rebecca L Walker (ed.), P. J. I. (ed. . (2007). *Working virtue: Virtue Ethics and Contemporary Moral Problems* (R. L. Walker & P. J. Ivanhoe (Eds.)). Oxford University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/oso/9780199271658.001.0001>
- Rudge, L. T. (2008). Holistic Education: An Analysis of Its Pedagogical Application. *The Ohio State University*, March, 269.
- Saripah, N., Tri, Y., & Muhtar, T. (2025). *Reorientasi Pendidikan Karakter dalam Menyongsong Indonesia Emas 2045 : Sebuah Tinjauan dalam Perspektif Pedagogik Kritis*. 10(2), 1003–1009.
- Schwandt, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructivism. *Handbook of Qualitative Research*, 189–214.
- Slote, M. (2007). *The Ethics of Care and Empathy*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203945735>
- Smith, R. (2001). Preface. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), iii–iii. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00228>
- Sockett, H. (2012). Knowledge and Virtue in Teaching and Learning: The Primacy of Dispositions. *Knowledge and Virtue in Teaching and Learning: The Primacy of Dispositions*, 1–250. <https://doi.org/10.4324/9780203155509>