



doi : <http://dx.doi.org/10.25157/ja.v13i1.24169>

REKONSTRUKSI FILSAFAT PENDIDIKAN MOHAMMAD SJAFEI: ANALISIS ONTOLOGI, EPISTEMOLOGI, DAN AKSIOLOGI SERTA RELEVANSINYA DALAM KURIKULUM MERDEKA

Meri Erlina ^{1*}, Erlina Wiyanarti²

¹ Universitas Persatuan Islam, ² Universitas Pendidikan Indonesia

Email Koresponden: merierlina7@gmail.com ^{1*}

Article history: Submitted: 2026-02-10 | Accepted: 2026-03-20 | Published 2026-04-21

Abstrak

Pendidikan Indonesia menghadapi tantangan dalam membentuk lulusan yang unggul secara intelektual sekaligus berakar pada nilai kebangsaan. Namun, rekonstruksi filosofis terhadap pemikiran tokoh pendidikan nasional sebagai landasan Kurikulum Merdeka masih terbatas. Penelitian ini bertujuan merekonstruksi filsafat pendidikan Mohammad Sjafei melalui analisis ontologi, epistemologi, dan aksiologi, memetakan posisinya dalam pragmatisme, esensialisme, dan progresivisme, serta mengidentifikasi relevansinya bagi pembelajaran sejarah. Penelitian menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan studi kepustakaan filosofis-historis dan analisis isi konseptual terhadap karya Sjafei serta sumber sekunder otoritatif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa filsafat pendidikan Sjafei berlandaskan manusia integral, pengalaman kontekstual, dan pembentukan karakter kebangsaan melalui prinsip “Alam Berkembang Jadi Guru” dan sistem aktif-kreatif INS Kayutanam. Penelitian ini menawarkan sintesis antara filsafat pendidikan Barat dan epistemologi lokal Nusantara sebagai kerangka pedagogik sejarah berbasis place-based learning dan penguatan Profil Pelajar Pancasila.

Kata Kunci: filsafat pendidikan, INS Kayutanam, Mohammad Sjafei, pembelajaran sejarah, *place-based learning*

Abstract

Contemporary Indonesian education faces the challenge of producing graduates who are intellectually competent while rooted in national values. However, systematic philosophical reconstruction of national education thinkers as a foundation for the Merdeka Curriculum remains limited. This study aims to reconstruct Mohammad Sjafei’s educational philosophy through ontological, epistemological, and axiological analysis, map its position within pragmatism, essentialism, and progressivism, and identify its relevance to history learning. The study employed a qualitative method using a philosophical-historical literature approach and conceptual content analysis of Sjafei’s works and authoritative secondary sources. The findings reveal that Sjafei’s educational philosophy is grounded in the concept of integral humanity, contextual experience, and national character formation, reflected in the principle of “Alam Berkembang Jadi Guru” and the active-creative educational system of INS Kayutanam. The study contributes a synthesis of Western educational philosophy and local Indonesian epistemology as a reconstructive framework for place-based history pedagogy and strengthening the Pancasila Student Profile.

Kata Kunci: educational philosophy, history education, INS Kayutanam, Mohammad Sjafei, *place-based learning*

PENDAHULUAN

Filsafat pendidikan merupakan fondasi konseptual yang menentukan arah, isi dan praksis sistem pendidikan suatu bangsa (Carr, 2003). Sebagai cabang filsafat terapan, filsafat pendidikan mengkaji tiga pertanyaan dasar yaitu, hakikat realitas dan manusia (ontologi), hakikat pengetahuan beserta cara perolehannya (epistemologi), dan hakikat nilai serta tujuan (aksiologi) (Pinar, 2012). Dalam konteks Indonesia kontempore, perumusan filsafat pendidikan menghadapi tantangan ganda disatu sisi, tuntutan globalisasi dan disrupsi teknologi mendorong adopsi paradigma pembelajaran yang fleksibel dan berbasis kompetensi abad ke-21, di sisi lain, kemerosotan moral, mental, dan intelektual pada realitas pendidikan di Indonesia menuntut penguatan karakter kebangsaan yang berakar pada kearifan lokal Nusantara (Afdhal et al., 2022). Di sisi lain kemerosotan moral, mental, dan intelektual dalam realitas pendidikan Indonesia menuntut penguatan karakter kebangsaan yang berakar pada kearifan lokal nusantara (Fahri et al., 2022; Mauliy et al., 2023). Hal ini sejalan dengan urgensi dekoloniasasi kurikulum guna memutuskan pola pikir pendidikan yang terlalu mengadopsi nilai luar dan mengabaikan jati diri bangsa (Hidayat et al., 2024) Kebijakan Kurikulum Merdeka yang ditetapkan melalui Kepmendikbudristek No. 56/M/2022 mencoba menjawab tantangan ini dengan mengusung pembelajaran berdiferensiasi, berbasis projek, dan berorientasi pada Profil Pelajar Pancasila (Kementerian Pendidikan, 2022). Namun demikian, fondasi filosofis kebijakan tersebut belum banyak ditelusuri kembali ke sumber-sumber pemikiran pendidikan nasional yang sesungguhnya merupakan akar genealogis dari prinsip-prinsip tersebut.

Dalam historiografi pendidikan Indonesia, terdapat sejumlah pemikir yang merancang paradigma pendidikan emansipatif sebagai respons terhadap dominasi epistemologi kolonial Belanda. Ki Hadjar Dewantara dengan Taman Siswa, Tan Malaka

dengan madilog, dan Mohammad Natsir dengan pendidikan integratif Islam, mereka semua telah mendapat perhatian luas dalam diskursus akademik. Sebaliknya, Mohammad Sjafei (1893-1969), pendiri *Indonesische Nederlandsche School* (INS) Kayutanam, masih relatif terpinggirkan dalam wacana pedagogi nasional kontemporer (Zed, 2012). Sjafei adalah figur strategis yang merancang model pendidikan nasional dari Sumatera Barat dengan konsepsi yang khas, keseimbangan antara pekerjaan, pikiran, dan perasaan atau *hand, brain, and heart* (Fauzi, 2022). Konsepsi ini diwujudkan melalui prinsip "*Alam Berkembang Jadi Guru*" dan semboyan "*Cari Sendiri, Kerjakan Sendiri*" yang menjadi identitas pedagogis INS Kayutanam (Asnan, 2003; Navis, 1996). Sistem pendidikan INS Kayutanam yang dirintis Sjafei sejak 31 Oktober 1926 menempatkan alam ciptaan Tuhan sebagai paradigma pedagogis utama, dengan dialektika alam sebagai dasar pembelajaran (Navis, 1996).

Pemikiran Sjafei merupakan antitesis terhadap pendidikan kolonial yang berorientasi pada kepentingan pemerintah Hindia Belanda dan kurang memperhatikan kebutuhan serta potensi anak-anak Indonesia (Fauzi, 2022). Jika dibaca dengan kerangka pendidikan kontemporer, beresonansi kuat dengan konsep *place-based education* yang dikembangkan dalam literatur pendidikan internasional pada dekade berikutnya (Gruenewald, 2003; G. A. Smith & Sobel, 2010; Tanu & Moodie, 2021). Resonansi ini mengindikasikan bahwa pemikiran Sjafei bukan sekadar produk lokal-historis, melainkan kontribusi epistemologis yang relevan dengan perdebatan filsafat pendidikan global, khususnya dalam diskursus dekolonialisasi pengetahuan dan revitalisasi epistemologi lokal (Mignolo & Walsh, 2018; L. T. Smith, 2021). Lebih jauh, gagasan Sjafei tentang pembelajaran aktif-kreatif memiliki paralelisme konseptual dengan filsafat pengalaman Dewey (Dewey, 1938) dan

multiple intelligences yang kemudian dikembangkan Gardner (Afdhal et al., 2022), namun dengan inflektor lokal yang khas Nusantara. Kajian ini dengan demikian berkontribusi pada perdebatan global tentang epistemologi indigenous dalam pendidikan khususnya bagaimana sistem pengetahuan lokal dapat menjadi poros, bukan sekadar pelengkap, dalam arsitektur kurikulum modern. Lebih jauh, gagasan Sjafei tentang pembelajaran aktif-kreatif memiliki paralelisme konseptual dengan filsafat pengalaman Dewey (1938) dan teori kecerdasan majemuk Gardner namun dengan infleksi lokal yang khas Nusantara dan tidak dapat direduksi sebagai derivasi pasif dari tradisi Barat (Afdhal et al., 2022; Breidlid & Krøvel, 2020).

Kajian akademik tentang pemikiran Sjafei selama ini dapat dipetakan dalam tiga arus utama. Pertama, pendekatan biografis-historis yang merekonstruksi perjalanan hidup dan kontribusi intelektual Sjafei (Asnan, 2003; Navis, 1996; Zed, 2012). Kedua, pendekatan tematik-konseptual yang memetakan gagasan Sjafei sebagai developmentalisme pendidikan yang mensintesis nasionalisme, pendidikan karakter, pendidikan aktif-kreatif, dan kesadaran kritis (Afdhal et al., 2022), atau sebagai konstruksi Indonesia-centric yang menjadikan INS sebagai medium pembentukan identitas nasional (Wati & Asri, 2021). Ketiga, pendekatan implementatif-relevansi yang mengkaji praktik pendidikan di lembaga warisan Sjafei dan kontribusinya bagi transformasi pendidikan vokasi maupun pembelajaran di INS Kayutanam pada periode pasca-reformasi (Wati & Asri, 2021). Walaupun ketiga arus kajian ini telah memberikan kontribusi penting, tiga celah penelitian masih terbuka. Pertama, belum ada kajian sistematis yang melakukan triangulasi ontologi-epistemologi-aksiologi dalam membaca pemikiran Sjafei sebagai satu konstruksi filsafat pendidikan utuh. Kedua, posisi Sjafei dalam peta aliran filsafat pendidikan pragmatisme, esensialisme, dan progresivisme belum dianalisis secara komparatif-konseptual. Ketiga, relevansi

pemikiran Sjafei terhadap kebijakan Kurikulum Merdeka dan paradigma pembelajaran sejarah kontemporer, khususnya pendekatan *place-based learning* dan *historical thinking* (Lévesque, 2008; Seixas & Morton, 2013; Wineburg, 2018), belum tersentuh dalam literatur arus utama. Ketiga celah ini menyebabkan pemikiran Sjafei sering direduksi menjadi catatan biografis tanpa daya analitis-aplikatif bagi pengembangan praksis pembelajaran sejarah masa kini.

Untuk menutup celah tersebut, penelitian ini menggunakan pendekatan filosofis-historis dengan kerangka analisis triangulasi ontologi-epistemologi-aksiologi yang diperluas dengan pemetaan komparatif lintas aliran filsafat pendidikan. Penelitian ini bertujuan untuk: (1) menganalisis konstruksi filsafat pendidikan Mohammad Sjafei dalam triangulasi ontologi, epistemologi, dan aksiologi; (2) memetakan posisi pemikiran Sjafei dalam aliran pragmatisme, esensialisme, dan progresivisme melalui analisis komparatif-konseptual; serta (3) mengidentifikasi relevansi pemikiran Sjafei bagi pengembangan pembelajaran sejarah dalam Kurikulum Merdeka, khususnya melalui pendekatan *place-based learning* dan penguatan Profil Pelajar Pancasila. Kebaruan (*novelty*) penelitian ini terletak pada pembacaan Sjafei sebagai sintesis trifilosofis-translokal bukan sekadar adopsi pasif filsafat Barat, melainkan rekonstruksi dialektis yang menempatkan epistemologi Nusantara sebagai poros analitis, suatu pendekatan yang berbeda dengan studi terdahulu yang umumnya bersifat deskriptif-historis (Afdhal et al., 2022; Wati & Asri, 2021).

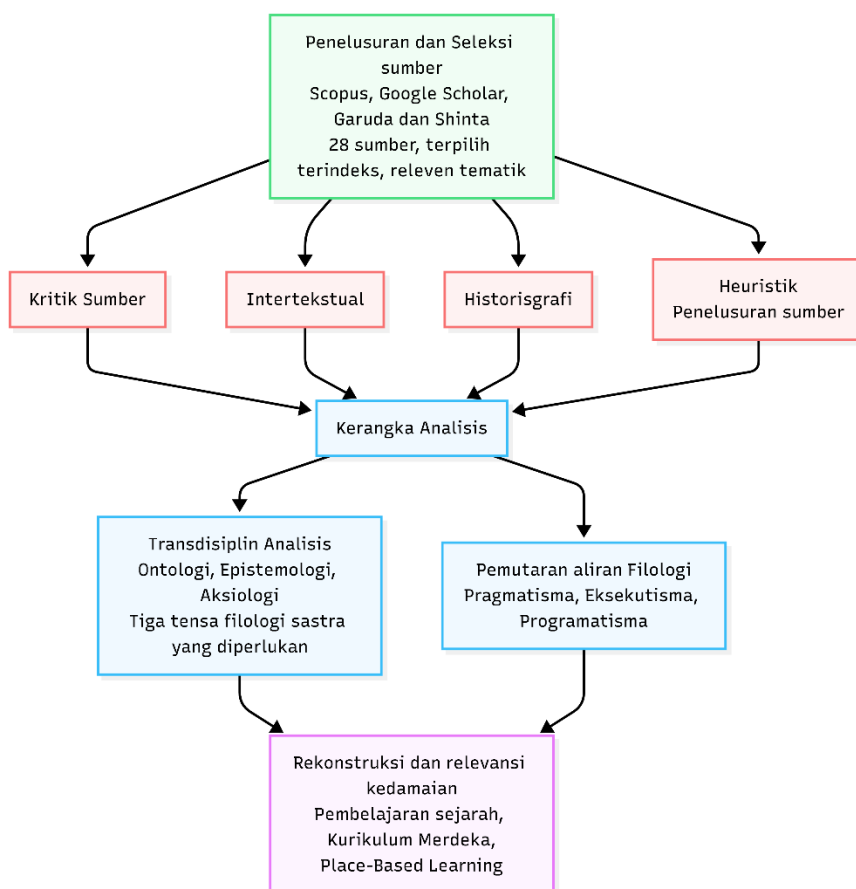
Penelitian ini diharapkan memberikan tiga kontribusi yang berdampak terhadap pengembangan keilmuan dan praksis pendidikan. Secara teoretis, kajian ini memperkaya literatur filsafat pendidikan Indonesia dengan model analisis triangulasi yang dapat direplikasi untuk meneliti tokoh pendidikan nasional

lain. Secara praktis-pedagogis, hasil penelitian dapat menjadi rujukan bagi guru sejarah, perancang kurikulum, dan pengembang bahan ajar dalam mengintegrasikan filsafat pendidikan tokoh nasional ke dalam praksis pembelajaran sejarah berbasis Kurikulum Merdeka. Secara historiografi, penelitian ini mengangkat kembali kontribusi tokoh pendidikan dari luar Jawa yang selama ini terpinggirkan, sehingga memperkaya peta historiografi pendidikan di Indonesia menjadi lebih plural dan representatif.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan studi kepustakaan filosofis-historis (*philosophical-historical literature review*). Peneliti memilih pendekatan ini karena objek kajian, yaitu pemikiran dan filsafat pendidikan Mohammad

Sjafei, merupakan konstruksi konseptual yang membutuhkan pembacaan teks secara mendalam, kontekstual, dan komparatif. Desain penelitian disusun secara non-eksperimental dengan model analisis konseptual triangulatif yang memadukan tiga lensa filsafat ontologi, epistemologi, dan aksiologi sebagai kerangka utama, lalu diperluas dengan analisis komparatif lintas aliran filsafat pendidikan, yaitu pragmatisme, esensialisme, dan progresivisme. Subjek kajian dalam penelitian ini adalah pemikiran pendidikan Mohammad Sjafei (1893–1969) yang termanifestasi dalam karya-karya tertulisnya maupun praksis pendidikan di Indonesische Nederlandsche School (INS) Kayutanam, Padang Pariaman, Sumatera Barat, sebagai lokus historis penelitian. Model prosedural penelitian ini ditampilkan pada Gambar 1.



Gambar 1. Bagan Alur Metodologi Penulis. Skema ini menunjukkan proses sistematis dari pengumpulan data hingga sintesis konseptual untuk menghasilkan relevansi pedagogis modern.

Strategi pencarian dan kriteria sumber. Penelusuran sumber dilakukan secara sistematis melalui empat basis data: Scopus, Web of Science (WoS), Google Scholar, dan Garuda-SINTA. Kata kunci yang digunakan mencakup: "Mohammad Sjafei" OR "INS Kayutanam"; "filsafat pendidikan Indonesia" OR "Indonesian educational philosophy"; "place-based education" OR "place-based learning"; "indigenous epistemology education"; "pragmatism essentialism progressivism education"; dan "Kurikulum Merdeka" OR "Indonesia curriculum reform." Kriteria inklusi sumber mencakup: (a) sumber primer berupa karya tulis Sjafei dan dokumen kelembagaan INS Kayutanam; (b) sumber sekunder terindeks yang mengkaji Sjafei, filsafat pendidikan, atau place-based learning; (c) publikasi 1990-2025 untuk sumber sekunder, tanpa batasan tahun untuk sumber primer historis; dan (d) berbahasa Indonesia atau Inggris. Kriteria eksklusi mencakup: (a) sumber tanpa atribusi penulis yang jelas; (b) publikasi non-peer-reviewed kecuali dokumen kebijakan resmi; dan (c) sumber yang tidak relevan secara tematis setelah pembacaan abstrak. Dari proses seleksi ini diperoleh 28 sumber yang memenuhi kriteria, terdiri atas 4 sumber primer dan 24 sumber sekunder.

Peneliti menjalankan penelitian ini melalui empat tahap prosedural yang diadaptasi dari kaidah riset historis-filosofis. Pertama, peneliti mengumpulkan sumber primer berupa karya-karya tulis Sjafei sendiri, antara lain Dasar-Dasar Pendidikan dan tulisan-tulisan terkait sistem INS Kayutanam dan sumber berupa koran Belanda yang diakses dari Arsip Nasional, serta sumber sekunder otoritatif berupa biografi yang ditulis oleh penulis-penulis yang memiliki kedekatan historis dengan Sjafei dan INS Kayutanam, kajian akademik dalam jurnal terindeks SINTA dan internasional, serta dokumen kelembagaan terkait INS Kayutanam. Peneliti mengakses sumber-sumber ini melalui Perpustakaan Nasional Republik Indonesia, repositori Universitas Pendidikan Indonesia, basis data Garuda dan SINTA, serta laman jurnal elektronik terbuka. Kedua, tahap kritik

sumber. Peneliti melakukan kritik eksternal untuk memverifikasi otentisitas dan integritas sumber, dan kritik internal untuk menilai kredibilitas serta konsistensi argumen yang dikemukakan dalam setiap sumber. Peneliti memeriksa silang informasi antar-sumber untuk memastikan validitas data historis dan akurasi atribusi gagasan. Ketiga, tahap interpretasi. Peneliti menafsirkan sumber-sumber yang telah lolos kritik dengan teknik analisis isi konseptual. Peneliti membaca teks-teks Sjafei secara hermeneutis melalui tiga lapis pembacaan, yaitu pembacaan kontekstual untuk menempatkan teks dalam konteks zamannya, pembacaan konseptual untuk mengurai struktur gagasan, dan pembacaan komparatif untuk membandingkan pemikiran Sjafei dengan kerangka filsafat pendidikan Barat dan tokoh pendidikan nasional lainnya. Keempat, tahap historiografi atau sintesis konseptual. Peneliti merekonstruksi pemikiran Sjafei sebagai satu konstruksi filsafat pendidikan utuh dalam bentuk narasi argumentatif yang menjawab tiga tujuan penelitian.

Sumber data primer dan sekunder yang peneliti gunakan dikumpulkan melalui teknik dokumentasi dan studi pustaka. Peneliti menggunakan instrumen lembar catatan analitis untuk mencatat kutipan kunci, gagasan inti, konteks historis, dan keterhubungan antar-konsep dari setiap sumber. Lembar catatan ini disusun dalam tiga kolom analitis dimensi ontologi, epistemologi, dan aksiologi sehingga memudahkan pemetaan tematik pada tahap analisis. Peneliti melakukan analisis data dengan model interaktif yang terdiri atas reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Pada tahap reduksi, peneliti memilah data berdasarkan relevansinya dengan tiga lensa filsafat dan tiga aliran pendidikan yang dikaji. Pada tahap penyajian, peneliti menyusun matriks komparatif untuk memetakan posisi pemikiran Sjafei dalam konstelasi filsafat pendidikan.

Pada tahap penarikan kesimpulan, peneliti merumuskan sintesis konseptual yang menjawab pertanyaan penelitian dan menelaah relevansinya dengan praksis pembelajaran sejarah dalam Kurikulum Merdeka.

Validitas dijaga melalui empat strategi: (1) triangulasi sumber, dengan membandingkan informasi yang sama dari minimal tiga sumber independen; (2) triangulasi teori, dengan menempatkan pemikiran Sjafei dalam dialog simultan dengan beberapa kerangka filsafat pendidikan; (3) reflektivitas metodologis, dengan mendokumentasikan asumsi awal, perubahan interpretasi, dan keputusan analitis secara sistematis; dan (4) peer debriefing dengan kolega di bidang pendidikan sejarah dan filsafat pendidikan untuk menguji kekokohan argumen dan meminimalisasi bias interpretatif.

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Kontekstualisasi Historis dan Biografi Intelektual Mohammad Sjafei

Pemikiran filsafat pendidikan Mohammad Sjafei tidak dapat dibaca secara memadai tanpa memahami bahwa ia lahir bukan dari ruang akademik, melainkan dari pengalaman transkultural yang mempertemukan modernitas Eropa, akar epistemologis Minangkabau, dan kesadaran anti-kolonial. Ketiga lapisan pembentuk ini bekerja secara dialektis dalam diri Sjafei dan akan tampak kembali dalam struktur tiga dimensi filsafatnya ontologi, epistemologi, dan aksiologi yang dianalisis pada sub-bab berikutnya. Pembentukan intelektual Sjafei dimulai bukan melalui jalur akademis formal semata, melainkan melalui keterpaparan awal pada diskursus politik-nasionalis. Sejak masa studi di *Kweekschool* Bukittinggi (1905), Sjafei telah mengonsumsi tulisan-tulisan Tjipto Mangunkusumo dan Soewardi Surjaningrat melalui majalah *Hindia Putra* yang secara rutin dikirim oleh ayah angkatnya,

Ibrahim Marah Sutan seorang guru tamatan *Kweekschool* yang menjadi figur pembentuk pertama kesadaran politiknya (Ajisman, 2012; Navis, 1996). Pendidikan dasar diselesaikan Sjafei di Sekolah Rakyat pada 1908, dilanjutkan ke Sekolah Raja (*Kweekschool*) di Bukittinggi. Pada masa studinya di Bukittinggi sejak 1905, Sjafei telah membaca tulisan-tulisan tokoh nasional seperti Tjipto Mangunkusumo dan Soewardi Surjaningrat di majalah *Hindia Putra* yang dikirim rutin oleh ayah angkatnya. Bacaan-bacaan inilah yang membentuk kesadaran politik awal Sjafei (Ajisman, 2012; Navis, 1996). Setelah lulus Sekolah Raja, Sjafei merantau ke Jakarta dan terlibat aktif dalam Partai Insulinde sebagai pengurus cabang Jakarta dengan tugas koordinasi seluruh cabang di luar Pulau Jawa, bersama ayah angkatnya Marah Sutan. Pengalaman ini signifikan secara filosofis: Sjafei belajar membaca realitas sosial-politik bukan dari bangku sekolah kolonial, melainkan dari wacana perlawanan yang beredar di luar kurikulum resmi suatu pola epistemologis yang kelak menjadi inti prinsip "*Cari Sendiri, Kerjakan Sendiri.*" Pada Kongres Partai Insulinde 1917 di Semarang, Sjafei mengajukan resolusi penghapusan sistem kontrak buruh perkebunan Belanda yang ia nilai sebagai "*perbudakan terselubung*" karena memuat sanksi hukum bagi buruh yang mogok atau melarikan diri (Ajisman, 2012). Sjafei juga aktif di Budi Utomo cabang Jakarta dan menulis artikel berbahasa Belanda yang menyerukan pemuda Indonesia untuk menolak romantisme kolonial dan menyadari bahwa Belanda tidak mungkin mengutamakan kepentingan Indonesia di atas kepentingan bangsanya sendiri.

Kepedulian intelektual Sjafei pada pendidikan terbentuk lebih kokoh ketika orangtuanya mengirimnya ke Belanda untuk melanjutkan studi. Selama di Belanda, Sjafei menjabat sebagai pengurus Perhimpunan Indonesia dan berdialog dengan calon pemimpin nasional prakemerdekaan seperti Mohammad Hatta,

Mohammad Natsir, Sukiman, dan Subardjo. Dalam forum-forum diskusi tersebut, Sjafei mengajukan resolusi yang menegaskan: “Untuk mencapai hasil yang sebaik-baiknya bagi pergerakan nasional menghadapi penjajahan Belanda, pendidikan nasional harus diperluas dan diperdalam”, (Ajisman, 2012). Resolusi ini mengindikasikan bahwa sejak masa studi di Belanda, Sjafei telah memandang pendidikan sebagai instrumen strategis perjuangan kemerdekaan, bukan sekadar urusan teknis-pedagogis.

Kepulangan Sjafei dari Belanda pada 1925 menandai titik balik strategis dalam karier intelektualnya. Sjafei meninggalkan jalur perjuangan politik karena dua faktor utama: (1) degradasi gerakan politik menjadi konflik internal perebutan kepemimpinan partai, dan (2) represi pemerintah kolonial terhadap aktivisme politik (Ajisman, 2012). Alih-alih melanjutkan agitasi politik, Sjafei mengalihkan energi pada pendirian lembaga pendidikan sebagai strategi alternatif pembangunan kesadaran nasional. Menarik untuk dicermati bahwa keputusan ini mencerminkan pergeseran paradigmatik dari perjuangan eksternal-konfrontatif menuju transformasi internal-kultural melalui pendidikan, suatu strategi yang oleh Freire (1970) kelak disebut sebagai *cultural action for freedom*.

Pada 31 Oktober 1926, Sjafei meresmikan *Indonesische Nederlandsche School* (INS) di Kayutanam dengan dukungan awal dari *Vereniging Bumi Putera Personeel SS* (VBPSS), organisasi buruh kereta api yang diketuai Abdul Rachman keponakan Marah Sutan (Ajisman, 2012; “Inl. Montessori-School Gesloten van Moh. Sjafei,” 1934). Pendirian sekolah ini bukanlah perjalanan mudah. Sumber arsip koran *Het Nieuws van den Dag voor Nederlandsch-Indië* (1934) mendokumentasikan bahwa Sjafei sempat berupaya mendapatkan dukungan finansial dan moral dari kalangan Minangkabau di Fort de Kock (Bukittinggi), namun bantuan keuangan yang diharapkan tidak diperoleh, sehingga ia akhirnya mendirikan sekolah *atas risiko sendiri (voor eigen risico)*. Hal ini

memperjelas bahwa INS sejak awal merupakan proyek pendidikan otonom yang dibangun tanpa subsidi negara kolonial dan tanpa patronase elite tradisional, suatu posisi yang konsisten dengan semboyan “*Cari Sendiri, Kerjakan Sendiri*”. Pada awal pembukaan, INS hanya memiliki 75 murid yang dibagi atas dua kelas (1A dan 1B) dengan sistem belajar berganti hari, dan satu-satunya guru adalah Mohammad Sjafei seorang. Murid-murid datang dari Padang, Pariaman, Padang Panjang, dan Bukittinggi dengan menggunakan kereta api, dan pada awal pembukaan mereka hanya duduk di atas tikar tanpa bangku atau meja belajar (Ajisman, 2012).

Konteks historis lain yang penting dipahami adalah karakter dialektis INS terhadap sistem pendidikan kolonial Belanda. Sebagaimana terdokumentasi dalam Ajisman (2012), pendidikan kolonial Belanda dibangun di atas enam prinsip yang merugikan bumiputra, dualisme antara sekolah Belanda dan pribumi, *gradualisme* ekstrim yang memperlambat kemunculan sekolah setara *Europeesche Lagere School* (E.L.S.), prinsip *konkordansi* yang memaksa sekolah pribumi mengikuti model Nederland, kontrol birokratis sentral yang ketat, ketiadaan perencanaan pendidikan sistematis, dan orientasi utama mendidik calon pegawai pemerintah. Sjafei merancang INS sebagai antitesis sistematis terhadap keenam prinsip kolonial tersebut. Prinsip “*berdiri sendiri tanpa mau menerima bantuan yang mengikat*” ditegaskan Sjafei dengan menolak subsidi pemerintah Hindia Belanda, sekalipun konsekuensinya adalah pendanaan operasional yang sangat minim (Ajisman, 2012; Asnan, 2003).

Karakter resistif INS terus terjaga melintasi tiga rezim politik. Pada masa pendudukan Jepang, kependekan “INS” tetap dipertahankan dengan reinterpretasi menjadi *Indonesia Nippon Sekolah*, pada masa Revolusi Kemerdekaan menjadi *Indonesia Nationale School*; dan pada masa kontemporer dimaknai sebagai *Institut*

Nasional Sjafei (Asnan, 2003). Pada 1934, *Het Nieuws van den Dag voor Nederlandsch-Indië* mencatat bahwa pemerintah kolonial sempat menutup sekolah Sjafei (yang waktu itu disebut *Inlandsche Montessori-School*) sebagai bagian dari pengawasan ketat pemerintah terhadap inisiatif pendidikan pribumi. Pada masa pasca-Agresi Militer Belanda II tahun 1948, gedung INS bahkan rusak parah dengan kerugian ditaksir Sjafei sendiri sebesar dua juta gulden, sebagaimana ia kemukakan dalam wawancara dengan *De Nieuwsgier* (1951) bertajuk “*Beter doen dan praten*” (Lebih baik berbuat daripada berbicara) sebuah ungkapan yang sekaligus merefleksikan filosofi pedagogis aktif-kreatif yang ia anut.

Ketujuh fakta historis di atas memberikan tiga implikasi konseptual yang menjadi fondasi pembacaan filosofis selanjutnya. *Pertama*, pemikiran pendidikan Sjafei lahir dari pengalaman transkultural yang memadukan keterpaparan pada modernitas Eropa, akar kultural Minangkabau, dan kesadaran anti-kolonial. *Kedua*, INS bukan eksperimen akademik melainkan praksis politik-pedagogis yang dirancang sebagai instrumen pembentukan bangsa. *Ketiga*, ketahanan INS melintasi tiga rezim politik dengan sistem pendidikan yang fundamentalnya tidak berubah yaitu “*Alam Berkembang Jadi Guru*” dan “*Cari Sendiri Kerjakan Sendiri*” membuktikan bahwa filsafat pendidikan Sjafei memiliki daya tahan epistemologis yang transenden terhadap perubahan kekuasaan politik.

Ketiga implikasi konseptual di atas secara bersama-sama menunjukkan bahwa pemikiran Sjafei tidak dapat dipahami sebagai derivasi pasif dari salah satu tradisi filsafat pendidikan baik Barat maupun lokal melainkan sebagai konstruksi dialektis yang lahir dari tegangan produktif antara pengalaman, konteks, dan nilai. Inilah yang membuat pembacaan biografis-historis semata tidak memadai: untuk menemukan koherensi internal pemikirannya, dibutuhkan kerangka analitis yang mampu memetakan sekaligus ketiga lapisnya apa yang ia yakini tentang

hakikat manusia, bagaimana ia memandang pengetahuan dan proses belajar, dan untuk apa pendidikan itu pada akhirnya diselenggarakan. Dengan kata lain, biografi intelektual Sjafei yang telah dipaparkan di atas bukan tujuan analisis, melainkan titik masuk menuju rekonstruksi yang sesungguhnya: pembacaan triangulasi ontologi, epistemologi, dan aksiologi yang secara sistematis akan mengungkap bagaimana pengalaman transkultural, pilihan pedagogis, dan komitmen nilai Sjafei membentuk satu bangunan filsafat pendidikan yang utuh, orisinal, dan sebagaimana akan diargumentasikan relevan secara transhistoris bagi reformasi pendidikan Indonesia kontemporer.

Triangulasi Ontologi-Epistemologi-Aksiologi dalam Pemikiran Pendidikan Mohammad Sjafei

Pembacaan filosofis terhadap pemikiran pendidikan Mohammad Sjafei dalam penelitian ini menggunakan kerangka triangulasi tiga lensa filsafat klasik yaitu, ontologi yang menanyakan hakikat realitas dan manusia, epistemologi yang menanyakan hakikat dan cara perolehan pengetahuan, serta aksiologi yang menanyakan hakikat nilai dan tujuan (Carr, 2003; Noddings, 2018; Pinar, 2012). Tiga lensa ini bukan diperlakukan sebagai kategori terpisah, melainkan sebagai dimensi yang saling terkait dan saling mengkonstitusi dalam satu konstruksi filosofis yang utuh. Sub-bab ini menguraikan ketiga dimensi tersebut secara berurutan, kemudian menyajikan sintesis triangulatif yang memperlihatkan bagaimana ontologi, epistemologi, dan aksiologi Sjafei membentuk satu kesatuan yang saling melengkapi dan berkesinambungan.

1. Dimensi Ontologi: Manusia Integral dalam Keseimbangan Alam

Ontologi pendidikan Sjafei berakar pada konsepsi alam sebagai *Sunnatullah* ciptaan Tuhan yang bergerak dalam sistem dinamis-dialektis yang seimbang. Sebagaimana terdokumentasi dalam Ajisman

(2012), Sjafei merumuskan empat kerangka dasar pemikirannya saat mendirikan INS pada 1926. *Pertama*, bangsa Indonesia yang hidup di alam tropis khatulistiwa dengan tanah subur cenderung tidak memiliki tradisi etos kerja yang kuat, berbeda dengan bangsa-bangsa di belahan utara yang dipaksa alam yang memiliki empat musim untuk bekerja keras demi bertahan hidup. *Kedua*, bangsa beragama seharusnya mengakui alam sebagai *Sunnatullah* yang wajib dipedomani sebagaimana mempedomani kitab suci. Kehidupan alam dan makhluk di dalamnya merupakan gerak dinamis-harmonis sesuai kodrat masing-masing; “*setiap substansi yang tidak bergerak menurut sistem dinamakan alam*” (Ajisman, 2012). *Ketiga*, sistem dan tujuan pendidikan masa penjajahan berfungsi membentuk manusia priyayi yang elitis, bukan manusia beretos kerja, aktif, kreatif, dan mandiri yang dibutuhkan bangsa merdeka. *Keempat*, strategi pendidikan yang sesuai bagi bangsa Indonesia merdeka adalah menanamkan etos kerja melalui pengembangan komponen vital manusia secara seimbang sesuai kodrat.

Konsepsi ontologis tersebut paling padat termanifestasi dalam prinsip “*Alam Terkembang Menjadi Guru*”. Sjafei mencontohkan kejadian-kejadian alamiah di Indonesia seperti awan tebal yang mengandung uap menyebabkan hujan, beratus jenis unggas terbang setiap pagi mencari makan, tumbuh-tumbuhan dari lumut hingga pohon raksasa hidup berdampingan, matahari memancarkan panas sepanjang tahun, air mengalir dari tinggi ke rendah hingga ke laut, lalu menguap kembali menjadi awan, dan udara yang berpindah-pindah membuat distribusi air merata bagi makhluk hidup. Dari pengamatan fenomenologis ini Sjafei menarik prinsip ontologis utama yaitu alam selalu *bekerja* dan keseimbangan dinamis ini adalah hakikat realitas. Manusia, sebagai bagian substansial dari alam, harus menyelaraskan pikiran dan perasaannya dengan sistem alam tersebut, keluar dari sistem berarti kehancuran keseimbangan Navis dalam (Ajisman, 2012).

Konsekuensi ontologis dari premis ini adalah pandangan tentang manusia sebagai makhluk integral dengan tiga komponen vital yang harus dikembangkan secara seimbang yaitu, *otak* (intelektual), *jiwa-rohani* (afektif-spiritual), dan *tangan* (psikomotor-keterampilan). Ketiga komponen ini tidak dipandang sebagai entitas terpisah, melainkan sebagai dimensi-dimensi yang saling melengkapi dalam konstitusi manusia. Pendidikan otak melalui kurikulum akademik bertujuan agar peserta didik *cerdas dan berilmu*, pendidikan jiwa-rohani melalui kurikulum agama, seni, dan olahraga bertujuan agar peserta didik *memiliki mental yang tangguh*, pendidikan tangan melalui kerajinan tangan dan keterampilan bertujuan agar peserta didik *memiliki etos kerja* (Ajisman, 2012). Trianguasi *otak, jiwa, tangan* ini bukan ide ad-hoc, melainkan ekspresi langsung dari ontologi keseimbangan alam yang Sjafei anut dan struktur tiga dimensi inilah yang akan menjadi kernagka organisasi bagi epistemologi maupun aksiologi yang dibangun di atasnya.

Ontologi Sjafei dengan demikian dapat dipahami sebagai ontologi ekologis-spiritual yang berbeda dari tiga aliran filsafat pendidikan Barat. Berbeda dari ontologi pragmatis Dewey yang memandang realitas sebagai *flux* pengalaman tanpa landasan transendental (Dewey, 1938), ontologi Sjafei menempatkan alam sebagai *Sunnatullah* yang berlandaskan ciptaan Tuhan. Berbeda pula dari ontologi esensialis yang melihat realitas dalam kerangka warisan budaya permanen, ontologi Sjafei justru menekankan dinamika dialektis alam yang selalu bergerak. Berbeda pula dari ontologi progresif yang berfokus pada pengalaman individu, ontologi Sjafei menempatkan individu sebagai bagian integral dari komunitas-alam yang lebih besar.

2. Dimensi Epistemologi: Pengetahuan Berbasis Pengalaman, Kerja, dan Refleksi Alam

Epistemologi Sjafei merupakan konsekuensi logis dari ontologinya. Jika

realitas adalah alam yang bekerja dan manusia adalah makhluk integral yang menjadi bagian darinya, maka pengetahuan tidak dapat diperoleh dari abstraksi murni atau hafalan teks, melainkan harus diperoleh melalui keterlibatan langsung dengan alam dan kerja produktif. Dasar epistemologis ini terbukti dalam keterangan Sjafei, sebagaimana dikutip: “*Dengan mengakui adanya Tuhan, sudah jelas kita mengakui akan ciptaan Tuhan. Ciptaan-ciptaan itu diselidiki dan diperhatikan, hasil-hasil penyelidikan dan perhatian itulah bagian terbesar yang menjadi dasar atau filosofi pendidikan INS Kayutanam* (Ajisman, 2012).” Pernyataan ini memperlihatkan tiga aspek epistemologis sekaligus: (a) pengetahuan dimulai dari observasi terhadap ciptaan; (b) pengetahuan dikembangkan melalui penyelidikan atau penelitian aktif; dan (c) pengetahuan dimaknai melalui perhatian reflektif yang memberi makna pada pengamatan.

Manifestasi praksis epistemologi ini terlihat dalam sistem *aktif-kreatif* INS. Berbeda dengan sistem pendidikan kolonial yang mendorong pasivitas dan hafalan, INS menuntut siswa menjadi penyelidik aktif. Sekolah INS, siswa dituntut mampu menganalisis sendiri pelajaran-pelajaran yang belum diterangkan guru, bahkan ketika guru tidak hadir, siswa harus mampu menganalisis sendiri materi pelajaran agar tidak membuang waktu tanpa manfaat. Pendekatan ini, dalam terminologi modern, mendekati apa yang oleh (Lévesque, 2008) dan (Wineburg, 2018) disebut *inquiry-based learning* atau *self-directed learning*. Lebih jauh, kurikulum INS mengintegrasikan pendidikan akademik dengan keterampilan vokasional, pertukangan kayu, pertukangan besi, pertanian, peternakan, olahraga, dan kesenian sebagai sarana epistemik. Pendidikan keterampilan tangan bukan sekadar keahlian teknis, melainkan mode pengetahuan tersendiri yang melatih siswa menyatukan pemikiran dan tindakan dalam proses belajar-bekerja yang seimbang.

Ika pada level ontologis Sjafei berbagi kemiripan dengan Dewey dalam menolak dualisme pikiran-tangan, perbedaan

fundamentalnya justru muncul pada level epistemologis: sementara Dewey menempatkan pengalaman praktis sebagai sumber pengetahuan yang cukup (experience as the source of knowledge, Dewey, 1938), Sjafei menambahkan satu lapisan yang tidak ada dalam pragmatisme Barat, yaitu refleksi spiritual terhadap alam sebagai ciptaan Tuhan. Pengetahuan bagi Sjafei tidak hanya berasal dari interaksi praktis dengan dunia, tetapi juga dari kontemplasi terhadap alam sebagai ciptaan Tuhan yang mengandung nilai-nilai pendidikan. Kurikulum seni rupa, misalnya, bukan diorientasikan pada produksi seniman profesional, melainkan untuk “*melatih dan mengembangkan pandangan indra mata agar dapat menilai dan membedakan secara garis lurus, tebal atau tipis warna yang satu dengan yang lain*” (Ajisman, 2012). Demikian pula seni musik untuk melatih indera telinga, seni sastra untuk melatih bahasa lisan dan tulisan sebagai alat komunikasi, dan seni drama untuk melatih kerja sama. Setiap aktivitas didesain sebagai cara mengetahui yang melibatkan multi-indra, multi-modalitas, dan multi-dimensi suatu pendekatan yang mendahului konsep *multiple intelligences* yang kemudian dikembangkan Howard Gardner (Afdhal et al., 2022).

3. Dimensi Aksiologi: Etos Kerja,

Nasionalisme, dan Pembebasan Diri

Aksiologi Sjafei sangat eksplisit, pendidikan harus menanamkan nilai-nilai yang membentuk manusia merdeka, bertanggung jawab, dan produktif bagi bangsa. Empat tujuan pendidikan yang dirumuskan Sjafei (sebagaimana didokumentasikan Ajisman, 2012) merefleksikan struktur aksiologis ini: (1) *mendidik rakyat ke arah kemerdekaan dalam makna luas kemerdekaan berpikir, berbuat, beraktivitas, dan kemerdekaan dari penjajahan Belanda*; (2) *memberi pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan masyarakat*; (3) *menanamkan kepercayaan diri dan keberanian bertanggung jawab*; (4) *mandiri dan tidak bergantung pada bantuan yang mengikat*. Empat tujuan ini

menempatkan kemerdekaan sebagai nilai puncak yang tidak hanya bersifat politis (lepas dari kolonialisme) tetapi juga eksistensial (lepas dari ketergantungan, kebodohan, dan mentalitas budak).

Salah satu manifestasi aksiologis paling tegas adalah penolakan Sjafei terhadap kultur diploma dan ijazah yang dipandang sebagai “*mukjizat tanda kemajuan*” palsu. Dalam kampanye perekrutan murid INS, Abdul Rachman dan Sjafei menyampaikan kritik tajam: “*Bangsa kita telah tersesat oleh anggapan bahwa diploma dipandang sebagai mukjizat tanda kemajuan, sedangkan kemajuan itu sendiri diartikan mengubah cara hidup agar seperti orang Barat ... Pekerjaan yang baik didapat dengan kecerdasan dan bekerja keras. Sekolah di Hindia tidak mengajar bumiputra agar menjadi bangsa yang mampu bekerja keras*”. Pernyataan ini menunjukkan bahwa aksiologi Sjafei adalah aksiologi pembebasan, pembebasan dari kultur ketergantungan, mentalitas pegawai kolonial, dan delusi kemajuan ala Barat. Sjafei berorientasi pada lulusan yang menjadi *pencipta lapangan kerja*, bukan *pencari pekerjaan* di kantor pemerintah kolonial (Ajisman, 2012).

Selaras dengan struktur integral yang telah dirumuskan secara ontologis di atas, nilai-nilai yang ditanamkan INS juga terorganisasi dalam tiga dimensi yang sama: berpikir eksak dan logis (otak), sikap mental etis-estetis dan kesadaran spiritual (jiwa-rohani), serta etos kerja tanpa menunggu perintah (tangan) ketiganya diikat oleh satu prinsip aksiologis: bahwa kemerdekaan sejati hanya mungkin bagi manusia yang integral, bukan manusia yang terfragmentasi oleh sistem kolonial. Pada dimensi *otak*, nilai utamanya adalah berpikir eksak, logis, dan sistematis. Pada dimensi *jiwa-rohani*, nilai-nilainya meliputi sikap mental etis dan estetis (melalui seni), kerja sama dan toleransi (melalui drama dan olahraga), serta kesadaran spiritual sebagai *khalifah Allah* (melalui pendidikan agama). Pada dimensi *tangan*, nilai utamanya adalah etos kerja tradisi kemauan dan kerajinan bekerja, gagasan utama memulai dan menyelesaikan tugas tanpa

menunggu perintah (Ajisman, 2012). Dalam wawancara dengan *De Nieuwsgier* (“*Beter Doen Dan Praten Zegt Moh. Sjafei, de Grote Onderwijsman van West-Sumatra*,” 1951), Sjafei mengekspresikan posisi aksiologis ini melalui frasa “*Beter doen dan praten*” (Lebih baik berbuat daripada berbicara) suatu frasa yang sekaligus merupakan kritik aksiologis terhadap intelektualisme verbalistik.

Beberapa peneliti kontemporer telah memetakan aksiologi Sjafei dalam kerangka konseptual yang berbeda. Afdhal et al. (2022) menamakannya *developmentalisme pendidikan* yang merangkum nilai-nilai nasionalisme, pendidikan karakter, pendidikan aktif-kreatif, dan kesadaran kritis. Wati et al. (2024) menempatkannya sebagai *Indonesia-centric education* pendidikan yang menjadikan pembentukan identitas bangsa Indonesia sebagai tujuan utama. Fauzi (2022) merumuskannya sebagai konstruksi *hand, brain, and heart* yang menjadi antitesis pendidikan kolonial. Tiga rumusan ini berbeda istilah namun sepakat pada substansi: aksiologi Sjafei adalah aksiologi yang mengintegrasikan nilai eksistensial-individual (kemandirian, kepercayaan diri) dengan nilai sosial-kolektif (nasionalisme, tanggung jawab sosial) dalam satu kerangka pembebasan (Fauzi, 2022).

4. Sintesis Triangulatif: Konstruksi Filsafat Pendidikan Holistik

Tabel 1 memperlihatkan sesuatu yang lebih dari sekadar keterkaitan antar-dimensi: ia menunjukkan bahwa filsafat pendidikan Sjafei memiliki logika internal yang bergerak secara searah dan konsisten ontologi keseimbangan alam mengharuskan epistemologi berbasis pengalaman langsung, dan epistemologi berbasis pengalaman langsung mengharuskan aksiologi kemerdekaan-etos yang mengutamakan tindakan atas wacana. Tidak ada inkonsistensi antar-dimensi, dan tidak ada satu pun elemen yang bersifat dekoratif: setiap prinsip pedagogis di INS Kayutanam dapat dilacak langsung ke salah satu dari tiga dimensi filosofis ini.

Tabel 1. *Triangulasi Ontologi-Epistemologi-Aksiologi dalam Pemikiran Pendidikan Mohammad Sjafei*

Aspek	Pertanyaan Filosofis	Jawaban Sjafei	Manifestasi Praksis di INS Kayutanam	Relevansi untuk Kurikulum Merdeka
Ontologi	Apa hakikat manusia dan pendidikan?	Manusia adalah makhluk integral (otak, jiwa, dan tangan) yang menjadi bagian ari keseimbangan alam sebagai Sunnatullah.	Trianguasi pendidikan akademik, kerohanian, keterampilan, prinsip "A;am Terkembang Jadi Guru".	Dalam kurikulum Merdeka memiliki dimensi <i>beriman, bertakwa kepada Tuhan YME, dan berakhlak mulia dan berkebinekaan global.</i>
Epistemologi	Bagaimana pengetahuan diperoleh?	Melaluo observasi alam, kerja produktif, refleksi spiritual, dan dialektika dnegan budaya	Sistem aktif-kreatif, integrasi teori dan praktik (bengkel kayu, agrikultur, seni multi modal).	<i>Projeck-based learning dan place based learning, pembelajaran berdiferensiasi.</i>
Aksiologi	Nilai apa yang harus ditanamkan?	Kemerdekaan eksistensial, etos kerja, nasionalisme, kemandirian dan tanggung jawab sosial.	" <i>Cari Sendiri, Kerja Sendiri</i> ", pembentukan penciptaan lapangan kerja, kritik kultur diploma.	Kurikulum Merdeka memiliki dimensi <i>mandiri, bernalar, kritis, kreatif, dan bergotong royong.</i>

Sumber: Diolah dari (Afdhal et al., 2022; Ajisman, 2012; Fauzi, 2022; Kementerian Pendidikan, 2022; Navis, 1996; Wati & Asri, 2021).

Tabel 1 memperlihatkan tiga proposisi penting. *Pertama*, koherensi internal trifilosofis Sjafei sangat kuat, ontologi keseimbangan alam melahirkan epistemologi pengalaman-kerja yang melahirkan aksiologi kemerdekaan-etos-kemandirian. Tidak ada inkonsistensi antar-dimensi. *Kedua*, setiap dimensi filosofis Sjafei termanifestasi dalam praksis konkret di INS Kayutanam suatu hal yang membedakan filsafat pendidikan Sjafei dari sekadar wacana abstrak. Sjafei membangun filsafat pendidikan yang dipraktikkan sesuatu yang ia tunjukkan bukan hanya melalui ucapan, tetapi melalui keputusan mendirikan INS voor eigen risico (atas risiko sendiri) tanpa subsidi kolonial maupun patronase elite ("Inl. Montessori-School Gesloten van Moh. Sjafei," 1934). *Ketiga*, ketiga dimensi tersebut memiliki resonansi empat arah dengan empat dari enam dimensi Profil Pelajar Pancasila pada Kurikulum Merdeka, menunjukkan bahwa pemikiran

Sjafei bukan hanya artefak historis melainkan sumber filosofis yang masih hidup bagi pendidikan Indonesia kontemporer.

Lebih jauh, konstruksi trifilosofis ini yang mengintegrasikan dimensi spiritual-ekologis lokal dengan kerangka analitis universal menempatkan Sjafei dalam tradisi pemikiran pendidikan yang belakangan disebut sebagai indigenous pedagogy atau place-based epistemology dalam literatur pendidikan global (Gruenewald, 2003; G. A. Smith & Sobel, 2010). Kontribusi Sjafei bukan sekadar antitesis lokal terhadap kolonialisme, melainkan sebuah model alternatif yang relevan bagi diskursus global tentang bagaimana sistem pengetahuan lokal dapat menjadi fondasi bukan suplemen bagi arsitektur pendidikan modern.

Sintesis triangulatif ini menjawab tujuan penelitian pertama, konstruksi filsafat pendidikan Sjafei adalah satu kesatuan

organik di mana ontologi, epistemologi, dan aksiologi saling mengkonstitusi dalam kerangka manusia integral, pengetahuan kontekstual, dan kemerdekaan eksistensial. Yang membuat sintesis ini distinctif dibanding tradisi filsafat pendidikan Barat adalah hadirnya dimensi spiritual-ekologis Nusantara sebagai poros yang menyatukan tiga lensa filsafat klasik suatu kontribusi epistemologis yang akan dieksplorasi lebih jauh pada sub-bab berikutnya yang membandingkan posisi Sjafei dengan aliran pragmatisme, esensialisme, dan progresivisme.

Posisi Mohammad Sjafei dalam Konstelasi Filsafat Pendidikan: Pragmatisme, Esensialisme, dan Progresivisme

Setelah konstruksi internal pemikiran Sjafei dipetakan dalam triangulasi ontologi-epistemologi-aksiologi, langkah analitis berikutnya adalah memposisikan pemikiran tersebut dalam konstelasi aliran filsafat pendidikan yang dominan dalam diskursus pedagogi global abad ke-20. Tiga aliran yang relevan dipertimbangkan adalah pragmatisme yang dikembangkan Dewey, esensialisme yang dirumuskan Bagley, dan progresivisme yang dipopulerkan Kilpatrick. Pemilihan ketiga aliran ini bukan sekadar konvensi akademik, melainkan didasarkan pada dua pertimbangan: pertama, ketiga aliran tersebut hidup dan berkembang pada periode yang bersamaan dengan masa pembentukan pemikiran Sjafei (1920-1960-an); kedua, ketiga aliran tersebut memiliki resonansi konseptual baik konvergen maupun divergen dengan pemikiran Sjafei. Sub-bab ini menguraikan analisis komparatif tersebut secara sistematis, kemudian menyajikan sintesis yang mendukung argumen utama artikel ini bahwa pemikiran Sjafei merupakan rekonstruksi dialektis yang menempatkan epistemologi Nusantara sebagai poros analitis.

1. Sjafei dan Pragmatisme Dewey: Konvergensi Praksis, Divergensi Landasan

Pragmatisme John Dewey sebagaimana dirumuskan dalam *Experience and Education* (Dewey, 1938) memandang realitas sebagai

flux pengalaman yang dinamis. Pengetahuan adalah hasil interaksi aktif manusia dengan lingkungannya, dan tujuan pendidikan adalah pertumbuhan demokratis individu dalam masyarakat. Dewey menolak dikotomi antara teori dan praktik, menempatkan *learning by doing* sebagai prinsip pedagogis utama, dan memandang sekolah sebagai miniatur masyarakat demokratis (Carr, 2003; Noddings, 2018).

Pada tataran praksis pedagogis, terdapat konvergensi yang sangat kuat antara Sjafei dan Dewey. Keduanya menolak pendidikan yang hanya menekankan hafalan dan transfer pengetahuan satu arah, keduanya menempatkan pengalaman langsung sebagai sumber pengetahuan utama. Dimana keduanya mengintegrasikan teori dan praktik dalam satu kesatuan pembelajaran dan keduanya memandang pendidikan sebagai instrumen transformasi sosial. Sistem aktif-kreatif INS dengan integrasi bengkel kayu, besi, agrikultur, dan kesenian beresonansi langsung dengan *project method* yang Dewey rekomendasikan. Tidak mengherankan jika beberapa peneliti kontemporer memandang Sjafei sebagai eksponen pragmatisme khas Indonesia (Afdhal et al., 2022; Fauzi, 2022).

Namun, pada tataran landasan filosofis, terdapat divergensi fundamental yang sering luput dari analisis. Pragmatisme Dewey berakar pada metafisika naturalisme yang menolak transendensi realitas adalah pengalaman semata, tanpa landasan supra-empiris (Dewey, 1938). Sebaliknya, ontologi Sjafei eksplisit menempatkan *Sunnatullah* sebagai landasan: “*Dengan mengakui adanya Tuhan, sudah jelas kita mengakui akan ciptaan Tuhan*” (Sjafei, 1968 sebagaimana dikutip dalam (Ajisman, 2012)). Bagi Dewey, alam adalah konteks pengalaman, sedangkan bagi Sjafei, alam adalah *Sunnatullah* yang mengandung nilai pedagogis transendental. Konsekuensinya, pengalaman dalam pragmatisme Dewey bersifat horizontal-imanen antara individu dan lingkungan sosialnya, sedangkan pengalaman dalam pemikiran Sjafei bersifat vertikal-imanen

sekaligus antara individu, lingkungan, dan ciptaan Tuhan.

Divergensi kedua terletak pada orientasi nilai. Aksiologi Dewey berorientasi pada demokrasi industrial dan pertumbuhan individu, sedangkan aksiologi Sjafei berorientasi pada kemerdekaan kolektif anti-kolonial dan pembentukan etos kerja bangsa. Konteks historis menjelaskan perbedaan ini, Dewey merumuskan filsafatnya dalam masyarakat demokratis Amerika awal abad ke-20 yang mencari modus pendidikan untuk industrialisasi, sedangkan Sjafei merumuskan filsafatnya dalam konteks Hindia Belanda terjajah yang mencari modus pendidikan untuk emansipasi nasional. Konteks ini membuat experience Dewey lebih bersifat individual-eksperimental, sedangkan pengalaman Sjafei lebih bersifat kolektif-transformatif (Wati et al., 2024).

2. Sjafei dan Esensialisme Bagley: Konvergensi Disiplin, Divergensi Fungsi

Esensialisme yang dirumuskan William Chandler Bagley (1934) menekankan pentingnya penguasaan warisan budaya esensial dan disiplin ilmu inti sebagai fondasi pendidikan. Bagley menolak kelonggaran progresivisme yang berisiko mengabaikan ketuntasan penguasaan dasar, dan mendorong otoritas guru sebagai penjaga warisan intelektual peradaban (Bagley, 1934). Tujuan pendidikan esensialis adalah penguasaan disiplin ilmu fundamental seperti: matematika, bahasa, ilmu alam, sejarah, dan moralitas tradisional (Carr, 2003).

Pada tataran ini, Sjafei berbagi dengan Bagley konvergensi pada penekanan disiplin dasar. Sjafei merumuskan kurikulum otak yang mencakup ilmu pasti dan ilmu alam (matematika, fisika, kimia) serta ilmu sosial dan humaniora sebagai materi esensial yang wajib dikuasai semua siswa (Ajisman, 2012). Sjafei juga menekankan disiplin dan ketekunan sebagai bagian integral dari pembentukan karakter, dan memandang guru sebagai figur otoritatif yang sekaligus menjadi teladan (*uswah*) bagi siswa. Penekanan pada penguasaan dasar yang sistematis ini

menempatkan Sjafei dalam jarak konseptual yang dekat dengan esensialisme.

Namun, divergensi muncul pada fungsi materi esensial. Bagi Bagley, penguasaan disiplin ilmu adalah tujuan intrinsik warisan intelektual peradaban yang harus diwariskan kepada generasi berikutnya untuk menjaga kontinuitas budaya. Bagi Sjafei, penguasaan ilmu pasti dan ilmu alam justru bukan diorientasikan agar siswa menjadi ahli di bidang tersebut; “Hampir seluruh profesi yang digeluti orang sedikit sekali yang ada hubungannya dengan ilmu pengetahuan yang diperoleh di sekolah. Kurikulum ilmu pasti dan ilmu alam berfungsi untuk melatih dan mengembangkan nalar siswa agar mampu berpikir eksak, logis, dan sistematis” (Ajisman, 2012). Pernyataan ini sangat penting karena menunjukkan bahwa Sjafei memandang materi akademik sebagai alat pengembangan nalar, bukan tujuan kognitif final. Demikian pula ilmu sosial dan humaniora yang difungsikan untuk “melatih dan mengembangkan daya ingat dan penalaran siswa”. Fungsi instrumental-pengembangan ini adalah varian unik yang membedakan esensialisme Sjafei dari esensialisme Bagley yang lebih kanonik.

Divergensi kedua terletak pada isi materi esensial. Esensialisme Bagley berakar pada warisan intelektual Barat yang dipandang universal, sedangkan esensialisme Sjafei eksplisit berakar pada konteks Indonesia. Sjafei menempatkan sejarah nasional, bahasa Indonesia, dan pendidikan kewarganegaraan sebagai materi esensial yang khas Indonesia, dan menambahkan dimensi keterampilan vokasional (pertukangan, pertanian) serta seni sebagai komponen esensial suatu kombinasi yang tidak ditemukan dalam esensialisme klasik. Dengan demikian, Sjafei mengambil bentuk esensialisme (penekanan pada disiplin dasar) tetapi mengganti isinya dengan materi-materi yang relevan dengan konteks anti-kolonial dan nation-building Indonesia.

3. Sjafei dan Progresivisme Kilpatrick: Konvergensi Aktivitas, Divergensi Kerangka

Progresivisme yang dipopulerkan William Heard Kilpatrick (1925) sebagai pengembangan dari pragmatisme Dewey menempatkan peserta didik sebagai pusat pembelajaran (child-centered). Kurikulum disusun berbasis minat dan masalah riil anak, metode utamanya adalah project method yang melibatkan inquiry, eksperimen, dan kolaborasi. Guru berperan sebagai fasilitator pertumbuhan; dan tujuan pendidikan adalah aktualisasi potensi serta kreativitas individu (Pinar, 2012). Konvergensi Sjafei dengan progresivisme tampak jelas dalam sistem aktif-kreatif INS yang menuntut siswa menjadi penyelidik aktif, dalam pendekatan multi-modal yang mengakomodasi berbagai bakat dan minat (sebagaimana dikemukakan Afdhal et al., 2022, mendekati multiple intelligences Gardner), dalam penekanan pada kreativitas dan pemecahan masalah, serta dalam orientasi pendidikan yang menghargai keunikan setiap peserta didik. Beberapa peneliti bahkan mengaitkan Sjafei langsung dengan tradisi progresif: Wati dan Asri (2021) mendokumentasikan bahwa relevansi pemikiran Sjafei dengan praksis pendidikan kontemporer di SMA INS Kayutanam paling kuat termanifestasi pada dimensi-dimensi progresif tersebut.

Divergensi terletak pada kerangka sosial-politik progresivisme. Progresivisme Kilpatrick berakar pada pandangan liberal-individual peserta didik adalah individu unik yang harus diaktualisasikan potensinya, dan masyarakat adalah agregasi dari individu-individu yang teraktualisasi tersebut. Sjafei tidak berbagi presuposisi liberal-individual ini. Bagi Sjafei, peserta didik memang harus

aktif dan kreatif, tetapi keaktifan dan kreativitas tersebut diorientasikan pada tujuan kolektif: kemerdekaan bangsa, etos kerja produktif, dan kemandirian ekonomi rakyat. Kebebasan dalam pemikiran Sjafei bukan kebebasan eksperimental-individualistis ala progresivisme Kilpatrick, melainkan kebebasan eksistensial-kolektif dalam kerangka pembebasan bangsa terjajah (Afdhal et al., 2022; Fauzi, 2022).

Divergensi kedua adalah peran disiplin dan struktur. Progresivisme klasik cenderung menolak struktur yang ketat dan otoritas guru yang kuat. Sjafei justru mempertahankan disiplin dan ketekunan sebagai nilai utama, serta menempatkan guru sebagai pendamping aktif-kreatif yang juga merupakan teladan moral. Dalam hal ini, Sjafei mengambil aspek progresif (peserta didik aktif, multi-modal, kreatif) tetapi menggabungkannya dengan struktur pedagogis yang lebih disiplin suatu kombinasi yang tidak konsisten dalam progresivisme murni.

4. Sintesis Komparatif: Sjafei sebagai Konstruksi Trifilosofis-Translokal

Analisis komparatif terhadap ketiga aliran tersebut memperlihatkan pola yang konsisten: Sjafei mengambil elemen pragmatis pada metode (learning by doing, integrasi teori-praktik), elemen esensialis pada penekanan disiplin dasar dan struktur kurikulum inti, dan elemen progresif pada orientasi peserta didik aktif-kreatif. Namun, Sjafei tidak hanya mengkompilasi ketiga elemen tersebut secara aditif; ia merekonstruksinya dalam kerangka filosofis yang berbeda secara fundamental. Tabel 2 berikut menyajikan pemetaan komparatif lengkap.

Tabel 2. Posisi Filosofis Mohammad Sjafei dalam Konstelasi Aliran Filsafat Pendidikan

Dimensi	Pragmatisme (Dewey, 1938)	Esensialisme (Bagley, 1934)	Progresivisme (Kilpatrick, 1925)	Sintesis Mohammad Sjafei (1968/1979)
Hakikat Realitas (Ontologi)	Realitas dinamis, <i>flux</i> pengalaman tanpa transendensi	Realitas memiliki struktur warisan	Realitas adalah pengalaman individu yang	Realitas integral: alam ciptaan Tuhan (<i>sunnatullah</i>) sebagai

		budaya esensial yang permanen.	sedang berlangsung	keseimbangan organik antara manusia, lingkungan dan nilai.
Hakikat Pengetahuan (Epistemologi)	Pengetahuan adalah interaksi aktif dengan lingkungan (<i>learning by doing</i>)	Pengetahuan adalah penguasaan disiplin ilmu yang teruji secara historis.	Pengetahuan adalah konstruksi peserta didik melalui minat dan masalah yang nyata.	Pengetahuan adalah sintesis pengalaman langsung, refleksi, kebangsaan. Am epistemologi lokal.
Hakikat Nilai (Aksiologi)	Nilai bersifat instrumental, teruji dalam konsekuensi sosial	Nilai-nilai tradisional dan moralitas budaya bersifat preservatif	Nilai berkembang sesuai pertumbuhan individu.	Nilai adalah kemerdekaan eksistensial, etos kerja, nasionalisme, tanggung jawab sosial
Tujuan Pendidikan	Pertumbuhan demokratis individu dalam masyarakat	Penguasaan warisan kultural dan disiplin intelektual	Aktualisasi potensi dan kreativitas anak	Manusia merdeka, mandiri, nasionalis, dan produktif bagi bangsa
Peran Guru	Fasilitator pengalaman	Otoritas akademik dan moral	Fasilitator pertumbuhan	Pendamping aktif-kreatif dan teladan (<i>uswah</i>)
Peran Peserta Didik	Subjek aktif yang mengalami	Penerima warisan ilmu	Pusat pembelajaran (<i>child-centered</i>)	Subjek aktif-kreatif yang mencari dan mengerjakan sendiri
Kurikulum	Berbasis problem dan pengalaman	Disiplin ilmu inti (<i>core subjects</i>)	Berbasis minat dan proyek anak	Integrasi umum, vokasi, kesenian, berbasis alam dan...

Sumber: Diolah dari (Ajisman, 2012; Bagley, 1934; Carr, 2003; Dewey, 1938; Kilpatrick, 1925; Navis, 1996; Noddings, 2018; Pinar, 2012).

Tabel 2 memperlihatkan bahwa pemikiran Sjafei tidak dapat direduksi ke salah satu dari tiga aliran. Pada setiap dimensi filosofis, Sjafei menempati posisi yang berbeda dari ketiganya bukan karena pertentangan, melainkan karena ia mengintegrasikan elemen-elemen ketiganya dalam kerangka spiritual-ekologis-nasionalis Nusantara yang absen pada ketiga aliran tersebut. Dengan demikian, pemikiran Sjafei dapat dirumuskan sebagai sintesis trifilosofis-translokal: trifilosofis karena mengintegrasikan tiga aliran filsafat pendidikan, dan translokal karena menempatkan epistemologi lokal sebagai poros yang menyatukan bukan sekadar adopsi pasif filsafat Barat melainkan rekonstruksi dialektis yang melahirkan konstruksi filosofis baru.

Argumen ini didukung oleh tiga bukti konseptual. Pertama, Sjafei tidak pernah mengakui dirinya sebagai pengikut salah satu

aliran Barat, melainkan menegaskan bahwa landasan pendidikannya adalah “alam ciptaan Tuhan, khususnya pada nilai-nilai pendidikan yang terdapat dalam alam Indonesia” (Ajisman, 2012). Kedua, model sekolah kerja INS dirancang Sjafei sebagai “berbeda secara fundamental dengan model sekolah kerja yang terdapat di Negara Barat” karena berlandaskan epistemologi lokal yaitu pemanfaatan alam Indonesia sebagai sumber nilai pedagogis (Ajisman, 2012; Navis, 1996). Ketiga, kerangka otak, jiwa, tangan yang Sjafei rumuskan tidak ditemukan dalam pragmatisme, esensialisme, maupun progresivisme dalam bentuk yang sama. Trianguasi ini adalah rumusan asli Sjafei yang memadukan rasionalitas, spiritualitas, dan praksis dalam satu kesatuan pedagogis (Fauzi, 2022).

Pembacaan ini memiliki implikasi historiografis yang penting: pemikiran Sjafei tidak boleh diposisikan sebagai

epigon (pengikut sekunder) filsafat pendidikan Barat, melainkan sebagai kontributor original dalam diskursus filsafat pendidikan global. Kontribusi originalnya terletak pada pembuktian bahwa epistemologi lokal-spiritual dapat berfungsi sebagai kerangka sintesis yang mempertemukan aliran-aliran filsafat pendidikan yang dalam tradisi Barat sering dipertentangkan. Argumen ini menjawab tujuan penelitian kedua dan menjadi pijakan untuk eksplorasi relevansi praktis pemikiran Sjafei pada Sub-bab berikutnya.

Relevansi Pemikiran Mohammad Sjafei untuk Pembelajaran Sejarah dalam Kurikulum Merdeka

Pembacaan filosofis terhadap pemikiran Sjafei pada dua sub-bab terdahulu telah memetakan konstruksi internalnya (triangulasi ontologi, epistemologi, aksiologi) dan posisinya dalam konstelasi filsafat pendidikan global (sintesis trifilosofis-translokal). Sub-bab ini bergerak ke ranah aplikatif dengan menelaah relevansi pemikiran tersebut bagi pengembangan pembelajaran sejarah dalam Kurikulum Merdeka. Argumen yang dikembangkan adalah bahwa pemikiran Sjafei memberikan tiga kontribusi konseptual yang dapat memperkaya praksis pembelajaran sejarah kontemporer: prinsip “*Alam Berkembang Jadi Guru*” sebagai fondasi filosofis place-based learning Nusantara, triangulasi otak, jiwa, tangan sebagai kerangka desain instruksional yang beresonansi dengan Profil Pelajar Pancasila, dan sistem aktif-kreatif sebagai epistemologi dasar pengembangan historical thinking.

1. “*Alam Berkembang Jadi Guru*” sebagai Cikal Bakal Place-Based Learning Nusantara

Konsep place-based education yang berkembang dalam literatur pendidikan internasional menempatkan tempat dengan ekologi, budaya, dan sejarahnya sebagai sumber dan konteks utama pembelajaran (Gruenewald, 2003; G. A. Smith & Sobel, 2010). Pendekatan ini mengkritik pendidikan

modern yang abstrak dan terlepas dari konteks lokal. Yang signifikan, prinsip “*Alam Berkembang Jadi Guru*” yang Sjafei rumuskan pada 1926 delapan dekade sebelum diskursus place-based education menjadi dominan dalam literatur internasional telah memuat substansi yang secara konseptual sejajar: alam dan tempat bukan sekadar latar pembelajaran, melainkan teks pembelajaran itu sendiri. Pembelajaran di INS Kayutanam menjadikan bengkel kayu dengan material lokal Sumatera, lahan pertanian dengan iklim setempat, dan kesenian dengan idiom kultural Minangkabau sebagai sarana epistemik utama (Ajisman, 2012; Navis, 1996). INS dengan demikian dapat dipahami sebagai prototipe historis place-based learning Nusantara yang mendahului literatur internasionalnya.

Penerapan prinsip ini dalam pembelajaran sejarah bukan bersifat abstrak. Rancangan pembelajaran berikut mengilustrasikan bagaimana prinsip tersebut dapat diwujudkan dalam satu unit pembelajaran yang konkret. Bayangkan sebuah SMA di Bandung yang merancang pembelajaran tentang Perlawanan Lokal terhadap Kolonialisme Belanda untuk kelas XI. Alih-alih membuka dengan membaca teks buku paket, guru membawa siswa ke Museum UPI dimana didepan gerbang UPI ada patung tentara yang mengangkat senjata makam tokoh perlawanan lokal yang berada dalam radius 10 km dari sekolah. Di situs tersebut, siswa ditugaskan melakukan field observation selama 45 menit: mendokumentasikan kondisi fisik situs, mencatat pertanyaan yang muncul dari pengamatan langsung, dan mewawancarai warga sekitar tentang narasi yang berkembang di komunitas. Pada pertemuan berikutnya, siswa membandingkan narasi lapangan yang mereka kumpulkan dengan narasi dalam buku teks nasional dan mengidentifikasi divergensi, kelalaian, maupun penekanan yang berbeda. Proses ini mewujudkan prinsip “tempat sebagai teks” dalam bentuk yang operasional: situs sejarah

lokal menjadi sumber primer yang harus dibaca, bukan sekadar dekorasi kunjungan. Model ini sejalan dengan prinsip pembelajaran berdiferensiasi dan berbasis proyek dalam Kurikulum Merdeka (Kementerian Pendidikan, 2022), sekaligus membangun jembatan antara sejarah nasional dan pengalaman historis lokal yang dialami siswa.

2. Trianguasi Otak, Jiwa, Tangan dan Kurikulum Merdeka

Profil Pelajar Pancasila yang menjadi kerangka penilaian Kurikulum Merdeka memuat enam dimensi: beriman bertakwa kepada Tuhan YME dan berakhlak mulia, berkebinekaan global, mandiri, bernalar kritis, kreatif, dan bergotong-royong (Kementerian Pendidikan, 2022). Enam dimensi ini memiliki resonansi yang kuat dengan trianguasi otak, jiwa, tangan yang Sjafei rumuskan, sebagaimana telah dipetakan.

Dimensi otak dalam pemikiran Sjafei beresonansi dengan bernalar kritis, pengembangan nalar eksak, logis, dan sistematis bukan sebagai tujuan akademik final melainkan sebagai alat berpikir kritis. Dimensi jiwa-rohani beresonansi dengan dimensi beriman dan berakhlak mulia (melalui pendidikan agama), berkebinekaan global (melalui pendidikan seni multi-modal), dan bergotong-royong (melalui drama, musik bersama, dan olahraga). Dimensi tangan beresonansi dengan mandiri dan kreatif, pembentukan etos kerja yang otonom dan keterampilan praktis yang produktif. Resonansi empat-arah ini bukan kebetulan, melainkan refleksi dari fakta bahwa Kurikulum Merdeka berakar pada tradisi pemikiran pendidikan nasional dimana Sjafei merupakan salah satu kontributornya (Wati & Asri, 2021).

Implikasi praktis bagi pembelajaran sejarah adalah perancangan pembelajaran yang mengintegrasikan tiga dimensi dalam satu kesatuan, bukan memisah-misahkannya. Pelajaran sejarah perang kemerdekaan, misalnya, dapat dirancang untuk mengembangkan otak (analisis kronologi dan kausalitas), jiwa (empati terhadap pengalaman

pejuang dan refleksi nilai patriotisme), serta tangan (proyek dokumentasi sejarah lisan dengan veteran lokal atau pembuatan media pembelajaran kreatif). Perancangan integratif ini sekaligus menjawab tantangan Kurikulum Merdeka yang menuntut pembelajaran berdiferensiasi dan berbasis proyek.

3. Sistem Aktif-Kreatif sebagai Fondasi *Historical Thinking*

Diskursus pembelajaran sejarah kontemporer di tingkat global menekankan pentingnya pengembangan *historical thinking* kemampuan berpikir historis yang melampaui hafalan fakta. Seixas dan Morton (2013) merumuskan enam konsep berpikir historis: signifikansi historis, bukti, kontinuitas dan perubahan, sebab dan akibat, perspektif historis, dan dimensi etis (Seixas & Morton, 2013). Lévesque (2008) menambahkan dimensi penalaran historis yang melibatkan kemampuan menganalisis berbagai sumber dan interpretasi (Lévesque, 2008). Wineburg (2018) menegaskan urgensi *historical thinking* di era digital di mana siswa dibanjiri informasi yang sering tidak terverifikasi (Ajisman, 2012).

Sistem aktif-kreatif INS yang Sjafei rancang menyediakan fondasi epistemologis yang sangat selaras dengan pengembangan *historical thinking*. Tuntutan Sjafei agar siswa mampu menganalisis sendiri pelajaran-pelajaran yang belum diterangkan guru bahkan ketika guru tidak hadir (Ajisman, 2012) merupakan fondasi awal dari *self-directed inquiry* yang menjadi ruh berpikir historis. Penekanan Sjafei pada penyelidikan terhadap “*ciptaan-ciptaan Tuhan*” sebagai sumber pengetahuan beresonansi dengan prinsip pencarian dan kritik sumber dalam metode sejarah. Kritik Sjafei terhadap pendidikan kolonial yang dogmatis dan satu arah selaras dengan kritik terhadap narasi sejarah yang monolit.

Implikasi pedagogis konkret dapat dirumuskan sebagai berikut. Pembelajaran sejarah dalam Kurikulum Merdeka dapat mengadopsi pola aktif-kreatif Sjafei melalui tiga strategi: pertama, pembelajaran sejarah

berbasis inquiry yang menempatkan siswa sebagai peneliti pemula, bukan penerima pasif narasi; kedua, penggunaan beragam sumber sejarah primer (arsip, tradisi lisan, artefak, foto) yang harus dianalisis kritis oleh siswa; ketiga, proyek sejarah berbasis komunitas yang mengintegrasikan dimensi akademik, afektif, dan praksis dalam satu pengalaman belajar yang utuh. Strategi ini sekaligus menjawab kekhawatiran Wineburg (2018) tentang pendidikan sejarah di era digital, alih-alih melawan disrupsi informasi dengan retorika anti-teknologi, pendidikan sejarah harus membekali siswa dengan kapasitas berpikir kritis historis yang kokoh.

4. Sjafei sebagai Sumber Filosofis Hidup

Tiga relevansi yang telah diuraikan *place-based learning*, integrasi dengan Profil Pelajar Pancasila, dan fondasi *historical thinking* menunjukkan bahwa pemikiran Sjafei bukanlah artefak historis yang relevansinya terkubur bersama era kolonial, melainkan sumber filosofis hidup yang dapat memperkaya praksis pendidikan sejarah Indonesia kontemporer. Tiga implikasi strategis dapat ditarik. Pertama, Kurikulum Merdeka sebagai kebijakan pendidikan kontemporer perlu memperkaya basis filosofisnya dengan rujukan eksplisit kepada pemikiran tokoh-tokoh pendidikan nasional, termasuk Sjafei, agar tidak terjebak dalam adopsi pasif kerangka pendidikan global. Kedua, guru sejarah perlu dibekali dengan literasi filsafat pendidikan tokoh nasional agar dapat menerjemahkan prinsip-prinsipnya ke dalam praksis pembelajaran yang kontekstual. Ketiga, pengembangan bahan ajar sejarah perlu mengintegrasikan model *otak, jiwa, tangan* sebagai kerangka desain instruksional yang menjamin pembelajaran holistik.

Kontribusi pemikiran Sjafei bagi pembelajaran sejarah dalam Kurikulum Merdeka pada akhirnya bukan sekadar reaktualisasi nostalgia, melainkan dialog produktif antara warisan filosofis nasional dan tantangan pendidikan kontemporer. Dialog ini diperlukan untuk membangun pendidikan sejarah Indonesia yang berakar pada konteks lokal, terhubung dengan diskursus global, dan

adaptif terhadap tantangan zaman tanpa kehilangan identitas filosofisnya. Dengan demikian, “*Alam Berkembang Jadi Guru*” yang Sjafei rumuskan delapan dekade lalu masih relevan menjadi prinsip orientasi bagi pembelajaran sejarah Indonesia hari ini dan masa depan.

SIMPULAN

Rekonstruksi filsafat pendidikan Mohammad Sjafei melalui kerangka triangulasi ontologi–epistemologi–aksiologi menghasilkan tiga temuan yang saling mengunci. Pertama, pemikiran Sjafei membentuk kesatuan organik yang koheren secara internal: ontologi keseimbangan alam (*Sunnatullah*) melahirkan epistemologi berbasis pengalaman, kerja, refleksi, yang pada gilirannya melahirkan aksiologi kemerdekaan-etos-kemandirian dan ketiganya bukan wacana abstrak, melainkan sistem yang diverifikasi oleh praksis konkret INS Kayutanam. Kedua, dalam konstelasi filsafat pendidikan global, Sjafei bukan epigon yang mengadopsi salah satu aliran secara pasif. Ia mengambil elemen pragmatis pada metode, elemen esensialis pada penekanan disiplin dasar, dan elemen progresif pada orientasi peserta didik aktif-kreatif namun merekonstruksi ketiganya dalam kerangka spiritual-ekologis-nasionalis Nusantara yang absen pada ketiga aliran tersebut. Ketiga, relevansi pemikiran Sjafei melampaui batas historisnya: prinsip “*Alam Berkembang Jadi Guru*” menyediakan fondasi filosofis bagi *place-based learning* Nusantara, triangulasi otak, jiwa, tangan beresonansi langsung dengan enam dimensi Profil Pelajar Pancasila, dan sistem aktif-kreatif memberikan landasan epistemologis bagi pengembangan *historical thinking* dalam Kurikulum Merdeka.

Ketiga temuan ini secara bersama-sama menegaskan satu klaim yang lebih luas: bahwa sistem pengetahuan lokal bukan sekadar alternatif pinggiran dalam percakapan filsafat pendidikan global, melainkan dapat berfungsi sebagai poros sintesis yang mampu mendialektikakan

tradisi-tradisi filsafat Barat dari dalam perspektif yang berbeda. Penelitian ini dengan demikian memposisikan Sjafei sebagai kontributor signifikan dalam filsafat pendidikan global melalui sintesis epistemologi indigenous yang bersifat *trahistoris* dan translokal studi ini memposisikan Sjafei sebagai kontribusi signifikan untuk filsafat pendidikan global melalui sintesis epistemologis asli.

Penelitian ini memiliki tiga keterbatasan yang perlu diakui secara terbuka. Cakupan sumber primer terbatas pada karya-karya Sjafei yang telah dibukukan, sementara arsip surat dan korespondensi pribadi belum dapat diakses secara utuh. Karakternya yang konseptual-filosofis menjadikan implikasi praktisnya masih memerlukan validasi empiris di satuan pendidikan. Perbandingan sistematis dengan tokoh pendidikan nasional lain seperti Ki Hadjar Dewantara dan Mohammad Natsir juga belum dilakukan dalam penelitian ini.

Ketiga keterbatasan tersebut sekaligus membuka tiga arah penelitian lanjutan yang produktif: penelitian filologi-historis terhadap arsip otentik Sjafei di INS Kayutanam untuk memperkaya basis sumber primer, penelitian implementasi yang menguji secara empiris efektivitas prinsip-prinsip Sjafei dalam pembelajaran sejarah berbasis Kurikulum Merdeka, serta penelitian komparatif lintas-tokoh yang menyandingkan Sjafei dengan pemikir pendidikan nasional lain demi memperkaya peta historiografi pendidikan Indonesia menjadi lebih plural dan dialogis.

DAFTAR PUSTAKA

- Afdhal, A., Manuputty, F., & Ramdhan, R. M. (2022). Pendidikan developmentalisme Moh. Sjafei: Membangun konsep pendidikan berkebudayaan di INS Kayutanam (1928-1969). *Jurnal Mahasiswa BK An-Nur: Berbeda, Bermakna, Mulia*, 8(3), 130–141.
- Ajisman. (2012). Dinamika perkembangan INS Kayutanam 1926-1998. In Ajisman, Z. Zubir, Jumhari, & E. A. (Eds.), *Bunga rampai sejarah Sumatera Barat: Sumatera Barat dari zaman Jepang hingga era reformasi* (pp. 1-66). BPSNT Padang Press.
- Asnan, G. (2003). *Kamus sejarah Minangkabau*. Pusat Pengkajian Islam dan Minangkabau.
- Bagley, W. C. (1934). *Education and emergent man: A theory of education with particular application to public education in the United States*. Thomas Nelson and Sons.
- Beter doen dan praten zegt Moh. Sjafei, de grote onderwijzman van West-Sumatra. (1951, 15 Februari). *De Nieuwsgier*.
- Breidlid, A., & Krøvel, R. (Eds.). (2020). *Indigenous knowledges and the sustainable development goals*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429280825>
- Carr, D. (2003). *Making sense of education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. RoutledgeFalmer.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Fauzi, K. R. (2022). Mohammad Sjafei: Peran intelektualnya dalam mengembangkan pendidikan di Sumatera Barat melalui Ruang Pendidik INS Kayutanam. *Jurnal Siginjai*, 2(1), 45–53.
- Fahri, M., Rahmawati, R., & Zulkifli, Z. (2022). Decolonizing the curriculum: Postcolonial perspectives in Indonesian education. *Journal of Curriculum Studies Research*, 4(1), 120-135.
<https://doi.org/10.46303/jcsr.2022.9>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Continuum.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
- Hidayat, A., Syarifuddin, S., & Pratama, R. (2024). Reconstructing national character education: Integration of local wisdom in the modern classroom. *Educational Theory and Practice Review*, 6(1), 45-59.
- Inl. *Montessori-school gesloten van Moh. Sjafei*. (1934, 22 Februari). *Het Nieuws van den Dag voor Nederlandsch-Indië*.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022).

Erlina, M., & Wiyanarti, E. (2026). Rekonstruksi Filsafat Pendidikan Mohammad Sjafei: Analisis Ontologi, Epistemologi, dan Aksiologi Serta Relevansinya Dalam Kurikulum Merdeka. *Jurnal Artefak*, 13 (1), 61-82

- Keputusan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 56/M/2022 tentang Pedoman Penerapan Kurikulum dalam Rangka Pemulihan Pembelajaran.* Kemendikbudristek.
- Kilpatrick, W. H. (1925). *Foundations of method: Informal talks on teaching.* Macmillan.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century.* University of Toronto Press.
- Lowan-Trudeau, G. (2021). *Indigenous environmental education for cultural renewal.* Routledge.
- Mauliy, S., Sudrajat, A., & Aman, A. (2023). The challenges of character education in the era of society 5.0: An Indonesian perspective. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(2), 210-225. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.02.18>
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis.* Duke University Press.
- Moh. Sjafei en zijn school. (1950, 19 Januari). *Het Nieuwsblad voor Sumatra.*
- Mulyono, H., & Sartono, S. (2023). Character education in the era of society 5.0: An analysis of the independent curriculum in Indonesia. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 14(1), 12-25.
- Navis, A. A. (1996). *Filsafat dan strategi pendidikan M. Sjafei: Ruang Pendidik INS Kayu Tanam.* Grasindo.
- Noddings, N. (2018). *Philosophy of education* (4th ed.). Routledge.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). Routledge.
- Prasetyo, Z. K., & Dasna, I. W. (2022). Decolonizing the curriculum: Integrating local wisdom into science education in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 15(3), 89-104.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts.* Nelson Education.
- Sidin, H. N. (2004). *Apa siapa: Edisi Sumatera Barat bagian I.* Pustaka Artaz.
- Smith, G. A., & Sobel, D. (2010). *Place- and community-based education in schools.* Routledge.
- Smith, L. T. (2021). Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples (3rd ed.). Zed Books.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities.* Orion Society.
- Tanu, D., & Moodie, N. (2021). The decolonising potential of place-based education. Dalam International research on permanent authentic records in electronic systems. Routledge.
- Wati, L., Rochwulaningsih, Y., & Puguh, D. (2024). Mohammad Sjafei: A nationalist educator in West Sumatra. *Indonesian Historical Studies*, 8(2), 102-117. (Carr, 2003; Noddings, 2018; Pinar, 2012)
- Wati, L. A., & Asri, Z. (2021). Pemikiran pendidikan Mohammad Sjafei dan relevansinya dengan pelaksanaan pendidikan di SMA INS Kayutanam tahun 2006-2018. *Jurnal Kronologi.*
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone).* University of Chicago Press.
- Zed, M. (2012). Engku Mohammad Sjafei dan INS Kayutanam: Jejak pemikiran pendidikannya. *Lembaran Sejarah.* <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:146772512>

Erlina, M., & Wiyanarti, E. (2026). Rekonstruksi Filsafat Pendidikan Mohammad Sjafei: Analisis Ontologi, Epistemologi, dan Aksiologi Serta Relevansinya Dalam Kurikulum Merdeka. *Jurnal Artefak*, 13 (1), 61-82