

HOMINISASI DAN HUMANISASI: TINJAUAN KRITIS ATAS KONSEP PENDIDIKAN DRIYARKARA

Willem Batlayeri, S. Fils., M. Hum

Dosen Pengajar STPAK St. Yohanes Penginjil Ambon

ABSTRAK

Humanisation is the basic concept of education, in the opinion of Driyarkara. This concept is the foundation of a number of critical thoughts by Driyarkara in matters of education, which can be perceived in a frame of philosophical and theological reflections. Philosophy and theology are considered to be the main instruments when one discusses education. Though this theory is rationally upon as most superbe, which is not to be discussed what so ever. On the contrary, education is a product of a discourse, which has to be studied in a critical way, in order to forestall a mismanagement of dogmatical truth.

KATA-KATA KUNCI:

Pendidikan, Hominisasi, Humanisasi

Pendahuluan

Driyarkara dengan nama lengkapnya Prof. Dr. N. Driyarkara, SJ dikenal luas sebagai seorang pemikir kritis, pendidik dan pengajar. Ia dilahirkan di Kedunggubah, Jawa Tengah pada tanggal 13 Juni 1913. Semasa sekolahnya, ia menempuh jalur pendidikan dasar di *Volksschool* dan *Vervolg School* di Cangkep dan meneruskan di *Hollandsch Inlandsche School* di Purworejo dan Malang. Ia menempuh jalur pendidikan menengah di Seminari dengan Program Humaniora Gymnasium pada 1929-1935. Tahun 1935-1941 masuk Novisiat Serikat Yesus di Girisonta dan ditahbiskan sebagai Imam Jesuit oleh Mgr. Soegijapranata, S.J pada tahun 1947. Tahun 1947-1949 ia melanjutkan

studi teologi di Maastricht Belanda dan pendidikan doktoral di Universitas Gregoriana Roma pada tahun 1950-1952.

Tahun 1952-1954, Driyarkara menjadi staf pengajar di Ignatius College di Yogyakarta. Tahun 1955-1956 menjadi ketua PTPG (Pendidikan Tinggi Pendidikan Guru) Sanata Dharma Yogyakarta. Tahun 1960-1963, Driyarkara menjadi guru besar luar biasa pada Universitas Indonesia dan Hassanudin. Tahun 1960, Driyarkara pernah menjadi anggota MPRS. Tahun 1963-1965, Driyarkara menjadi guru besar tamu pada St. Louis University di St. Louis, Missouri, USA. Tahun 1965 pernah menjabat sebagai anggota DPA (Dewan Pertimbangan Agung). Tahun 1966, Driyarkara diusulkan menjadi guru besar tetap di Universitas Indonesia pada tanggal 22 November 1966. Tahun 1967, ia meninggal dunia pada usia 53 tahun 8 bulan di Tanah Abang Jakarta. Ia dimakamkan di pemakaman para imam Girisonta Jawa Tengah.

Mencermati gambaran singkat mengenai sosok seorang Driyarkara, tentu banyak hal yang telah dilakukannya, secara khusus dalam bidang pendidikan. Meski demikian, tujuan utama kita mendalami konsep pendidikan Driyarkara ini adalah untuk memberikan ruang interpretasi yang lebih luas dan melepaskan diri dari rezim kebenaran filsafat dan teologi. Hal ini dilakukan bukan untuk melemahkan status pengetahuan teologi dan filsafat tetapi membantu kita untuk sadar akan bahaya dogmatisme. Dalam konteks itu, pembahasan ini merupakan sebuah pertimbangan kritis, secara khusus mempertimbangkan efek dari perjumpaan teologi dan filsafat dalam konstruksi wacana pendidikan Driyarkara.

Untuk mendalami topik tersebut, uraian ini mengacu pada beberapa pertanyaan mendasar, yakni: Manakah prinsip dasar Driyarkara

mengenai pendidikan? Seberapa besar wacana filsafat dan teologi mempengaruhi konsep pendidikan Driyarkara? Bagaimana dan dengan cara apa Driyarkara memungkinkan kebenaran teologi dan filsafat dalam bangunan teoretis pendidikan bekerja secara plural? Jawaban atas rangkaian pertanyaan tersebut akan diuraikan secara rinci sebagai berikut.

1. Keterlibatan Driyarkara dalam Pendidikan

Keterlibatan Driyarkara dalam dunia pendidikan sudah berlangsung sejak ia masih menjalani pendidikan teologi. Keterlibatan itu berawal dari penugasannya sebagai pengajar filsafat, pendampingan anak-anak asrama Muntilan, mengurus perizinan penyelenggaraan seminari Mertoyudan, menjadi pengelola majalah *Basis* dan penulis majalah *Praba*, serta keterlibatannya dalam pengembangan PTPG Sanata Dharma.¹ Di samping itu, masih banyak buah karya Driyarkara yang dapat ditambahkan sendiri pada daftar keterlibatan Driyarkara dalam pendidikan. Akan tetapi yang penting untuk dipertimbangkan bersama ialah dasar ketertarikan tersebut.

Pertanyaannya adalah: mengapa Driyarkara bersedia mau terlibat dalam dunia pendidikan? Apakah keterlibatan Driyarkara semata-mata karena ketaatan religius sebagai seorang biarawan? Situasi seperti apakah yang mengkondisikan Driyarkara mau terlibat dalam pendidikan? Rangkaian pertanyaan di atas diajukan sebagai dasar teoretis untuk melacak dasar kegelisahan Driyarkara mengenai pengembangan dunia pendidikan di tanah air.

¹G. Budi Subanar, "Keterlibatan Driyarkara dalam Pengembangan PTPG Sanata Dharma," dalam *Oase Driyarkara: Tafsir Generasi Masa Kini* (Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2013), 20-21.

Salah satu alasan penting yang melatarbelakangi keterlibatan Driyarkara dalam pendidikan adalah persoalan degradasi nilai sosial budaya dalam masyarakat, secara khusus perubahan mentalitas anak muda di Indonesia. Driyarkara mengamati bahwa masyarakat Indonesia yang pada umumnya mendasari hidupnya pada ikatan nilai-nilai religi lambat-laun mengalami kehancuran.

Perhatian pada kehancuran aspek religi menjadi sesuatu yang penting bagi Driyarkara sebab ia meyakini “tentang adanya hubungan antara manusia dan dunia yang tak kelihatan; hubungan dengan tanah tumpah darah; hubungan antara manusia dalam keluarga sebagai suatu bentuk kesatuan sosial di mana anggota-anggotanya saling mengenal; dan kecukupan material karena orang dapat mengerti susahnya hidup.”² Atas dasar itu, muncul kerinduan dalam diri Driyarkara untuk kembali ke dalam suasana desa ideal.

Perubahan mentalitas anak muda Indonesia terus terjadi sebagai konsekwensi dari arus perkembangan zaman. Perubahan tersebut menyebabkan kebanyakan anak muda cenderung individualistis. Dalam pengamatannya, Driyarkara menemukan kecenderungan banyak orang yang sangat mendukung model pendidikan individualistis. Hal ini ditandai dengan kebiasaan orang tua yang dengan gampang menuruti seluruh kehendak anak, *ngeneneng-ngenegi* anak, anak dimanjakan, dan diberi apa pun yang disukai.³

²Driyarkara, *Kumpulan Karangan Driyarkara tentang Pendidikan* (Yogyakarta: Kanisius, 1980), 20-21.

³A. Sudiarja, G Budi Subanar, St. Sunardi, T. Sarkin, *Karya Lengkap Driyarkara: Esai-Esai Filsafat Pemikir yang Terlibat Penuh dalam Perjuangan Bangsaanya* (Jakarta: Gramedia Putaka utama, 2006), 420.

Melawan model pendidikan individualistis tersebut, Driyarkara mempromosikan aspek kritis dalam pendidikan anak muda. Menurutnya: “Barangsiapa yang menyelenggarakan pengajaran sesungguhnya ia menyelenggarakan pendidikan. Dengan memberikan pengajaran (orang tua, lembaga pendidikan dan negara) dengan sendirinya ikut memberikan pendidikan kepada anak muda.”⁴ Dengan kata lain, imaji Driyarkara dalam pendidikan adalah mendidik anak untuk menyadari apa yang menjadi kebutuhannya sekaligus mau bersikap kritis atas apa yang menjadi kebutuhannya.

Permenungan Driyarkara dilanjutkan dengan mempersoalkan kembali proses penyelenggaraan pendidikan yang diprakarsai oleh pemerintah kolonial Belanda. Pembentukan dan penyelenggaraan HIS (*Holland Indische School*) dinilai sangat diskriminatif.⁵ Driyarkara kemudian mengusulkan agar sejak pendidikan dasar, menengah dan pendidikan kejuruan tidak lagi diskriminatif tetapi berjenjang bagi tenaga pertukangan, keperawatan, pengairan maupun keguruan.⁶

Di sisi lain, persoalan serupa yang kembali merebak di kalangan pribumi adalah hegemoni kekuasaan feodalisme. Kurang lebih pada tahun 1800, feodalisme di Jawa berkembang secara intensif. Hal ini ditandai dengan adanya kemunculan kerajaan-kerajaan besar di nusantara. Seiring dengan itu, kedaulatan VOC semakin tidak tergoyahkan sebagai penguasa baru di Indonesia. Meski para raja, bupati dan elit pribumi telah mengadopsi gaya hidup kebangsawanan yang secara simbolik hadir melalui penggunaan asesori keanggunan seperti pakaian, jumlah pengikut;

⁴A. Sudiarja, G Budi Subanar, St. Sunardi, T. Sarkin, *Ibid.*, 423.

⁵G. Budi Subanar, *Ibid.*, 20.

⁶*Ibid.*, 23.

akan tetapi secara *de facto* menjadi pelayan kapitalis (VOC).⁷ Ironiknya, negara yang diharapkan dapat berfungsi sebagai pelindung malah menunjukkan dirinya sebagai penguasa tunggal. Hal ini disebut oleh Driyarkara sebagai bahaya stato-sentris pendidikan, artinya sistem pendidikan yang terlalu mendewakan negara.⁸

Selain beberapa pokok persoalan yang telah disebutkan di atas, dalam beberapa kolom *pendidikan ala warung pojok* (2006), pembacaan romo Gregorius Budi Subanar, SJ menyebutkan pula beberapa pokok kegelisahan Driyarkara terkait pendidikan. Di antaranya adalah: (i) kesangsian Driyarkara terhadap mutu pengajaran akibat *record* mengajar guru yang terlalu berlebihan; (ii) kehidupan universitas yang anti profesor asing; (iii) kecanduan ilmu sehingga merasa diri maha tahu; (iv) individualistik dan tidak kooperatif; (v) pendirian berbagai universitas baru dan kekakuan aturan kampus; (vi) ketergantungan terhadap kapital barat; (vii) pendewaan terhadap ijazah tanpa peduli kemampuan; (viii) kebijakan harga buku pelajaran, dan (ix) korupsi yang terus meraja lelah.⁹ Pokok-pokok persoalan semacam ini yang kemudian mendorong Driyarkara untuk berupaya melakukan reorientasi pendidikan di Indonesia.

Berangkat dari gambaran situasional di atas, saya ingin memfokuskan pada model pendidikan yang kelihatannya menjadi kebutuhan Driyarkara. Hal ini berkaitan erat dengan angan-angan

⁷A. Sudiarja, G Budi Subanar, St. Sunardi, T. Sarkin, *Ibid.*, 306.

⁸*Ibid.*, 420.

⁹G. Budi Subanar, *Ibid.*, 23. Lih. juga G. Budi Subanar, *Pendidikan Ala Warung Pojok: Catatan-Catatan Tentang Prof. Dr. N. Driyarkara, S.J Tentang Masalah Sosial, Politik dan Budaya* (Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2006), kolom 4; kolom 19; kolom 35; kolom 46; kolom 52; kolom 61; kolom 73; kolom 78; kolom 80; kolom 99; kolom 108; kolom 140.

Driyarkara terhadap dunia pendidikan yang tercermin dalam rangkaian pemikirannya mengenai proses pendidikan.

Proses pendidikan dipahami sebagai *hidup bersama dalam kesatuan tri-tunggal agar bisa terjadi proses pemanusiaan anak untuk “memanusiakan diri sendiri” sebagai manusia purnawan; hidup bersama dalam kesatuan tri-tunggal di mana terjadi pembudayaan anak dengan tujuan untuk “membudaya diri sendiri” sebagai manusia purnawan; dan hidup bersama dalam kesatuan tri-tunggal agar bisa terjadi “pelaksanaan nilai-nilai” sehingga pada akhirnya dapat dilaksanakan secara sendiri sebagai manusia purnawan.*¹⁰ Cara pandang ini mengandung tiga unsur penting dalam praktek pendidikan antara lain: (i) pemanusiaan; (ii) pembudayaan; dan (iii) pelaksanaan nilai-nilai. Harapannya agar melalui pendidikan individu dimungkinkan untuk mereimajinasi diri dan hidupnya. Dengan bercermin pada pemikiran Driyarkara mengenai pendidikan, mungkinkah hal tersebut teraktualisasi? Proses pemanusiaan manusia seperti apakah yang diinginkan oleh Driyarkara? Untuk memahami persoalan tersebut marilah kita memeriksa beberapa gagasan filosofis Driyarkara berikut ini.

2. Konstruksi Wacana Pendidikan Driyarkara

Berangkat dari kegelisahannya terhadap situasi pendidikan, tibalah Driyarkara dengan serangkaian konsepsi filosofisnya mengenai pendidikan. Konsepsi tersebut tidak sekedar mencerminkan kegelisahannya terhadap dunia pendidikan, akan tetapi secara implisit menegaskan posisi Driyarkara dalam memproduksi wacana tentang pendidikan. Bagaimana wacana itu dibangun dan apakah isinya? Untuk

¹⁰A. Sudiarja, G Budi Subanar, St. Sunardi, T. Sarkin, *Ibid.*, 415-417.

memulai penyelidikan ini, saya berangkat dari gagasan filosofis Driyarkara mengenai manusia, sejarah dan pendidikan itu sendiri.

2.1. Manusia dan Sejarah di Mata Driyarkara

Pembahasan Driyarkara mengenai manusia dipengaruhi oleh gagasan-gagasan filosofis dari kaum eksistensialisme seperti Soren Kierkegaard, J.P. Sartre dan Martin Heidegger. Secara singkat eksistensialisme Kierkegaard teridentifikasi melalui tiga konsep utama, yakni estetis, etis dan religio.¹¹ Sedangkan eksistensialisme Sartre teridentifikasi melalui lima konsep utama, yakni *La Nausee*, *L'entre-en-soi*, *L'entre-pour-soi*, *La liberte*, dan *L'autrui*.¹²

Menurut Sartre, dalam *La Nausee* manusia membutuhkan keadaan dimana ada kemerdekaan, tanpa aturan, tanpa norma dan tanpa moral dalam membangun realitas baru. Dalam *L'entre-en-soi* subjek adalah dirinya sendiri. *L'entre-en-soi* sebagai pengada bersifat tidak sadar. Berdasarkan pemikiran ini, Driyarkara memberikan corak khas pemikiran eksistensialisnya dengan membumikannya dalam kosmologi Jawa antara lain berupa *napsi isbat*, *napi jinis* dan *napi nakirah*. Dalam *L'entre-pour-*

¹¹Bentuk *estetis* merupakan bentuk kehidupan manusia yang pikirannya hanya diarahkan ke hal-hal di luar dirinya sendiri. Pada fase ini, pikiran tidak mengenai diri sendiri sebab diri sendiri tidak menjadi soal. Bentuk *etis* merupakan bentuk kehidupan di mana manusia memusatkan pikirannya ke dalam, ke diri sendiri. Hal ini dilakukan dengan tujuan untuk memperbaiki diri dan perbutan. Bentuk *religio* merupakan bentuk kehidupan di mana manusia menyerahkan diri secara total kepada Kristus.

¹²*La Nausee* merujuk pada realitas yang dihadapi manusia pada hakekatnya merupakan konstruksi manusia yang seringkali menimbulkan rasa muak atau jenuh dalam diri manusia. *L'entre-en-soi* merupakan pengada tidak sadar yang hanya dapat dimengerti pada dirinya sendiri, yakni dia yang ada, dan lainnya tidak ada. *L'entre-pour-soi* merupakan pengada yang sadar. Pengada yang sadar selalu sadar mengenai sesuatu. *La liberte* artinya kemerdekaan. *L'autrui* atau hidup bersama.

soi pengada yang sadar selalu sadar mengenai sesuatu. Sadar bagi Sastre adalah sebuah peniadaan dalam arti setiap perbuatan yang selalu beralih dari sesuatu kepada sesuatu yang lain. Jadi tujuan akhir dari sebuah peralihan adalah sebuah ketiadaan. Dalam *La liberte* kemerdekaan bukanlah dalam arti deterministik melainkan kehendak manusia untuk melakukan sesuatu, melakukan sesuatu yang tidak sepenuhnya mencapai titik akhir. Kemerdekaan adalah sebuah ketiadaan. Akhirnya dalam *L'autrui* hidup bersama adalah sebuah konflik. Dalam hidup bersama manusia akan selalu memiliki kecenderungan untuk menjadikan orang lain sebagai objek, barang, atau sesuai dengan keinginan dan kepentingan kita.

Secara khusus *napi nakirah*, Driyarkara merujuk pada sesuatu yang ada bukan tidak ada sama sekali namun ada dalam kesatuan dengan ciptaan yakni mengadakan sesuatu menjadi ada. *Napi nakirah* dilihat sebagai sesuatu yang selalu ada dalam kesatuan dengan Allah. Inilah “rumah Driyarkara” yang menjadi karakteristik dasar dalam ragam pemikiran Driyarkara.

Selain Soren Kierkegaard dan J.P. Sartre, hadir pula Martin Heidegger dengan *Da-Sein*. *Da-Sein* dipahami sebagai “*cara manusia berada, di mana manusia keluar dari dirinya dan melakukan kontak dengan dunia jasmania (beraktivitas, bertindak) untuk dapat menjadi dirinya sendiri, sebagai aku.*”¹³ Melalui kontak dengan objek di luar dirinya, manusia dapat mengalami dirinya sendiri. Inilah yang barangkali sering disebut-sebut oleh Driyarkara sebagai pengalaman fundamental manusia. Artinya setiap perbuatan adalah pengalaman untuk mengalami

¹³A. Sudiarja, G Budi Subanar, St. Sunardi, T. Sarkin, *Ibid.*, 1292.

diri sendiri di mana manusia menjadi sadar akan diri sendiri, kesibukan dan kesadaran pada barang lain.

Bertolak dari beberapa gagasan filosofis di atas, Driyarkara akhirnya tiba pada satu tesis dasar mengenai manusia. Menurut Driyarkara, manusia adalah Roh yang membadan. Konsep semacam ini rupanya berangkat dari pandangan metafisis mengenai dualisme ontologis tubuh dan jiwa (roh). Roh dimengerti sebagai sesuatu yang otonom, berdiri sendiri dan bersifat tunggal. Oleh karena manusia pada dasarnya merupakan pribadi yang tidak sempurna maka manusia perlu mengorientasikan dirinya kepada Roh sehingga dimungkinkan untuk mencapai kepenuhannya. Hubungan manusia dengan sesama dan alam semesta dapat terwujud jika manusia bersatu dengan Roh. Roh adalah forma dari materia (tak terkecuali badan manusia). *“Badan adalah bentuk kongkret dari kejasmanianku, atau ada ku sepanjang aku ini jasmani. Yang ada bukan badan, yang ada ialah aku ini dan badan adalah aku dalam bentukku yang jasmani. Badan adalah wujud kedudukanku sebagai makhluk jasmani. Badan adalah wujudku sebagai makhluk jasmani.”*¹⁴

Sehubungan dengan itu, manusia selalu berada dalam kekuatan gerak yang mendorong manusia ke arah tertentu. Dinamika menyatukan manusia dengan sesama dan dunianya. Ada kesatuan integral antara diri sendiri, sesama dan dunia. Jadi dalam dinamika, manusia mengarah ke luar dirinya sendiri. Penting untuk digarisbawahi terkait dinamika manusia adalah manusia tidak dapat dipahami sebatas hubungan horisontal melainkan bergerak ke Yang Mutlak. Bagi Driyarkara, *“gerak dalam dinamika horisontal belum cukup sebab dalam dinamika manusia*

¹⁴Ibid., 184.

bergerak menuju ke yang transendental, artinya kepada Allah. Manusia tidak dapat memperoleh kesempurnaan dalam relasinya dengan sesama dan dunianya sebab pada hakekatnya relatif terbatas. Oleh sebab itu, manusia perlu mencari Yang Mutlak."¹⁵

Penting untuk dipertimbangkan terkait filsafat eksistensialisme Driyarkara mengenai manusia adalah manusia selalu dipahami tidak sebatas dunia material, akan tetapi memiliki pendasaran eksistensialnya pada Allah. Dalam pengertian ini, eksistensi Allah dipahami sebagai sesuatu yang substansial yakni sesuatu yang ada dalam dirinya sendiri dan dapat mengkonsepkan dirinya. Allah adalah sesuatu yang substansial secara teologis mengosongkan diri dan menjadi manusia melalui inkarnasi. Artinya tindakan inkarnasi Allah tidak sebatas melegitimasi substansi Yang Mutlak melainkan sekaligus melegitimasi kebenaran substansial dari materialitas. Pandangan semacam ini pada akhirnya memang menuntun kita ke arah internalisasi hukum kausalitas Allah. Seolah-olah dalam sejarah manusia segala sesuatu memiliki satu sebab tunggal. Sejarah dalam pengertian ini merujuk pada kesatuan gerak, kebebasan dan kesadaran.

Menurut Driyarkara, *"manusia sadar akan diri sendiri sebagai gerak dari dahulu ke sekarang dan nanti. Dalam kesadaran tersebut manusia sendirilah yang menentukan dirinya dengan kemerdekaannya. Perbuatan manusia adalah perbuatan yang dilakukan dengan penuh kemerdekaan. Jadi dengan gerak dan kemerdekaan serta kesadaran menjadikan manusia sebagai makhluk yang mensejarah."*¹⁶ Jadi problem

¹⁵Ibid., 225.

¹⁶Ibid., 1268.

mengenai kemanakah arah sejarah manusia secara eksplisit terjawab dengan menunjuk pada pucak tertentu dari sejarah yakni kerajaan Allah. Dalam tradisi Katolik hal ini semakin dikukuhkan melalui pandangan teologis akan sejarah hidup manusia di dunia sebagai permulaan kerajaan Allah yang berziarah menuju kepenuhannya (*parousia*).¹⁷

Sejarah manusia semacam ini menunjukkan adanya persinggungan Driyarkara dengan pemikiran Anatole France, Hegel, dan L. Von Ranke. Bagi France dunia dan isinya hanya akan berkembang untuk lenyap dan akan menyusul dunia baru yang sama nasibnya.¹⁸ Tidak ada yang permanen sebab semuanya selalu bergerak menuju tujuan tertentu. Demikian pula Hegel yang menyatakan bahwa segala sesuatu yang terjadi di dunia adalah pelaksanaan dari Yang Mutlak yang sedang berjalan.¹⁹ Segala sesuatu yang terjadi di dunia merupakan manifestasi karya Yang Mutlak. Sejarah manusia tidak lain merupakan evolusi materi menuju Yang Mutlak. Akhirnya, Ranke secara eksplisit menegaskan arah sejarah itu sendiri. Baginya setiap zaman dan setiap generasi secara langsung berhadapan dengan tujuannya yakni Tuhan sendiri.²⁰ Jadi baik France, Hegel dan Ranke merumuskan sejarah manusia sebagai gerak menuju kepada Yang Mutlak.

Rangkaian pemikiran semacam tercium pula dalam penalaran filosofis Driyarkara mengenai manusia dan sejarah. Sejarah adalah sebuah peziarahan menuju Allah. Allah adalah awal (*alfa*) dan akhir (*omega*) dari perjalanan manusia. Dengan kata lain Driyarkara sesungguhnya sedang

¹⁷Ibid., 1275.

¹⁸Ibid., 1271.

¹⁹Ibid., 1272-1273.

²⁰Ibid., 1274.

membicarakan sejarah manusia yang sedang melakukan peziarahan kepada Allah. Jadi dengan mengetahui arah sejarah manusia kita dapat mengerti bahwa Allah adalah tujuan akhir manusia. Lantas, apa hubungannya dengan wacana pendidikan Driyarkara?

2.2. Pendidikan sebagai Aktivitas Fundamental Manusia

Sebetulnya cara Driyarkara memandang dan merumuskan manusia secara signifikan mempengaruhi wacananya tentang pendidikan. Hal ini tercermin dalam gagasan dasar Driyarkara mengenai *hominisasi* dan *humanisasi*. Proses *hominisasi* tidak dapat dilepaskan dari aktivitas mendidik. Aktivitas mendidik ini tercermin dalam penyadaran diri manusia sebagai makhluk co-eksistensial yakni manusia sebagai manusia untuk hidup sebagai manusia harus mengangkat dirinya ke taraf manusia.²¹ Proses ini merujuk pada aspek perkembangan manusia baik secara biologis maupun psikologis, sekaligus sebagai faktor pembeda antara manusia dengan binatang. Di sisi lain, manusia tidak cukup menjadi manusia. Bagi Driyarkara *hominisasi* perlu mengalami penyempurnaan melalui proses *humanisasi*. *Humanisasi* dalam pengertian ini merujuk pada proses perkembangan manusia ke arah yang tingkat lebih tinggi.²² Dengan kata lain, berdasarkan budi proses *humanisasi* mendorong perkembangan kebudayaan manusia ke arah yang lebih tinggi. Meski kedua proses tersebut dapat dijelaskan secara terpisah akan tetapi sebetulnya tidak ada pemisahan antara *hominisasi* dan *humanisasi*: “tidak ada *hominisasi* tanpa *humanisasi*,” tegas Driyarkara.²³

²¹Ibid., 367.

²²Ibid., 368.

²³Ibid., 369.

Dari penjelasan tersebut nampak bahwa cara pandang Driyarkara tentang manusia digabungkan dengan konsepsinya mengenai pendidikan. Hal ini tercerminkan dalam cara Driyarkara mengkonsepkan dan memposisikan manusia sebagai makhluk yang lahir, tumbuh dan berkembang ke arah yang lebih tinggi melalui aktivitas mendidik. Menurut Driyarkara proses *humanisasi* terjadi melalui aktivitas mendidik. Manusia dipimpin dengan cara yang sedemikian rupa sehingga bisa berdiri, bergerak, bersikap, bertindak sebagai manusia yang berkebudayaan lebih tinggi.²⁴ Inilah proses mendidik yang oleh Driyarkara disebut sebagai aktivitas fundamental manusia dengan tujuan untuk mengubah, menentukan dan membentuk hidup manusia, atau menyebabkan manusia menjadi manusia dengan berdasar pada cinta mendidik.

Istilah cinta mendidik oleh Driyarkara dibedakan dengan cinta sebagaimana yang lazim dipahami oleh kebanyakan orang. Cinta mendidikan dalam perspektif Driyarkara merujuk pada cinta yang turun ke bawah untuk menyatukan diri dengan subyek yang belum sejajar namun tidak tinggal tetap di bawah, akan tetapi mengangkat yang dicintai ke dalam suasana dirinya sendiri atau menjadi paripurna.²⁵ Akan sangat kelihatan dalam uraian berikutnya bahwa cara pandang semacam ini secara kongkrit berangkat dari aktualisasi cinta dalam keluarga. Cinta bapa mendorong sang bapak mendidik anak untuk seakan-akan memenuhi angan-angan sang bapak dan cinta ibu dalam korelasinya dengan cinta bapak membesarkan anak menjadi manusia. Ada kesatuan tri-tunggal dalam aktivitas mendidik. Sebagai indikator untuk mengukur keparipurnaan subyek dalam cinta mendidik, Driyarkara mengingatkan

²⁴Ibid., 371.

²⁵Ibid., 375.

pentingnya kesatuan sosial. Menurutnya cinta bermuara pada kesatuan hidup sosial di mana tiap-tiap individu terbantu untuk dapat menemukan diri dan dunianya.

Ide kesatuan tri-tunggal berdasar pada aktivitas mendidikan anak dalam keluarga. Di dalamnya tiap-tiap anggota keluarga mengambil perannya masing-masing. Dengan kata lain, aktivitas mendidikan yang dibayangkan oleh Driyarkara tidak berasal dari satu pihak. Aktivitas mendidik bisa datang dari pihak bapak, ibu dan anak. Sang bapak dengan modal kebapaanya menempatkan sang anak sebagai pihak yang melaksanakan impian-impian sang bapak.²⁶ Sekilas tampak bahwa hukum sang bapak telah mengobjektivasi sang anak, akan tetapi Driyarkara seakan-akan agak sedikit memperhalus posisi sang bapak dengan menetralsirnya dengan cinta sang bapak. Artinya meski cinta sang bapak mengkastrasi sang anak, akan tetapi cinta sang bapak itu selalu membuat kesempurnaan diri sang anak atau kehendak untuk memanusiakan sang anak.²⁷

Demikian halnya dari pihak ibu. Dari pihak ibu aktivitas mendidikan terletak pada pengakuan sang anak pada tataran perspektif masa depan.²⁸ Hal ini dijelaskan oleh Driyarkara dalam kesatuannya dengan cinta sang ibu kepada anak sejak dalam kandungan. Ibu tidak hanya mengandung anak secara badania dalam kandungan melainkan juga secara psikologis dalam jiwa.²⁹ Di sisi lain, aktivitas mendidik dari pihak ibu semakin mulia ketika disoroti dari karakter dasar keibuan. Keibuan di

²⁶Ibid., 384.

²⁷Ibid., 384.

²⁸Ibid., 389.

²⁹Ibid., 387.

sini sebagaimana yang dijelaskan oleh Driyarkara dialami dalam korelasinya dengan kesatuan cinta bapak-anak.³⁰ Kesatuan cinta inilah yang kemudian dirumuskan sebagai kehendak untuk memanusiation anak. Lantas, *bagaimana dari sisi anak?* Aktivitas mendidik nampaknya tidak terlalu ditekankan pada diri sang anak. Anak dibayangkan sebagai subyek pasif yang terbuka kepada orang tua. Anak tidak hanya melaksanakan impian sang bapak tetapi juga diselenggarakan oleh sang ibu. Keterlibatan sang anak sangat ditentukan oleh tingkat partisipasi anak belajar dari ruang hidup orang tuanya.³¹ Dalam ruang hidup orang tua, sang anak tidak hanya belajar mengamati apa yang dilakukan oleh orang tua melainkan secara signifikan menginternalisasikan nilai-nilai (moral) yang ditanamkan oleh orang tua ke dalam diri sang anak.

3. Rezim Kebenaran: Keterjebakan Filosofis Driyarkara

Dapat dikatakan bahwa pendidikan di mata seorang Driyarkara merupakan suatu aktivitas fundamental manusia. Tujuannya adalah memanusiation manusia (muda) atau mengangkat manusia ke arah yang lebih tinggi sehingga dapat menjalani hidupnya sebagai manusia dan sekaligus membudayakan dirinya. Selain itu, pendidikan sebagai aktivitas fundamental manusia selalu berada dan terarah kepada sesama. Artinya aktivitas mendidik tidak terlepas dari keterlibatan berbagai pihak; terarah kepada sesamanya sesuai dengan kodratnya sebagai makhluk yang co-eksistensial. Lantas, adakah yang salah dengan rangkaian pemikiran filosofis semacam ini?

³⁰Ibid., 388.

³¹Ibid., 393.

Sebetulnya persoalannya tidak terletak pada salah benarnya konsep Driyarkara. Akan tetapi yang penting diperhatikan adalah kecenderungan Driyarkara untuk selalu mau kembali ke “rumahnya”. Rumah dalam pengertian ini adalah status kemapanan pengetahuan filsafat dan teologi. Dalam eksistensialisme Driyarkara, manusia yang didefenisikan sebagai roh yang membadan selalu mengorientasikan diri dan sejarah hidupnya pada kesempurnaan Allah. Hal ini menjadi sangat masuk akal ketika mendapatkan pendasaran ilmiah (teologi) pada eksistensi manusia sebagai pribadi yang tidak sempurna sehingga perlu mengorientasikan dirinya kepada Roh untuk mencapai kepenuhannya. Hubungan manusia dengan sesama dan alam semesta dapat terwujud jika manusia bersatu dengan Roh. Arah perkembangan manusia seperti inilah yang tidak memungkinkan manusia dapat melepaskan diri dari ide mengenai kesempurnaan Allah. Inilah sejarah hidup manusia yang selalu bergerak menuju Allah demi sebuah kesempurnaan diri dan hidup.

Hal yang sama terjadi pula dalam konstruksi filosofis Driyarkara mengenai pendidikan. Pendidikan sebagai suatu aktivitas fundamental manusia dengan tujuan untuk memanusiakan manusia (muda) atau mengangkat manusia ke arah yang lebih tinggi sebetulnya sedang bergerak ke arah pendasaran kebenaran filsafat dan teologis terhadap substansi Allah. Hal ini tercermin dalam upaya Driyarkara merumuskan proses *hominisasi* yang perlu mengalami penyempurnaan melalui proses *humanisasi* yakni proses perkembangan manusia ke tingkat yang lebih tinggi. Semakin kelihatan ketika Driyarkara menganalogikan struktur pendidikan dengan bentuk kesatuan sosial dalam keluarga.

Kesatuan sosial dalam keluarga adalah bentuk kesatuan tri-tunggal bapa-ibu-anak (Bapa-Putra-Roh Kudus) dalam pandangan katolik.

Legitimasi ide kesatuan tri-tunggal ini nampak dalam argumentasinya tentang moral perkawinan kristiani yang berdasarkan pada cinta kasih (cinta mendidik versi Driyarkara). Ada kecenderungan akademis dalam memposisikan kerja filsafat sebagai dasar legitimasi kebenaran teologis. Dengan metode analisis, aktivitas mendidik dinaturalisasikan ke dalam dunia teologi melalui filsafat yang diproduksi dalam wacana. Inilah titik di mana rezim kebenaran pendidikan dalam perspektif Driyarkara terkukuhkan. Kebenaran ini tidak sebatas membuat tiap-tiap individu dengan kehendak sendiri menginternalisasikan dan melaksanakannya kebenaran tersebut, akan tetapi menimbulkan keterjebatan filosofis. Artinya, produksi kebenaran diterima sebagai pengetahuan mutlak yang tidak lagi ingin dipertanyakan oleh kita.

Terkait dengan rezim kebenaran sebetulnya persoalannya bukan pada perkara salah/benar; betul/keliru; akan tetapi pada rezim kebenaran wacana tentang pendidikan. Kebenaran tersebut berfungsi secara esensial tanpa merasa perlu untuk mempertanyakannya lagi. Dalam kondisi semacam ini, Michel Foucault mengingatkan kita agar selalu mau menyadari akan bahaya rezim kebenaran tersebut yang tanpa disadari difungsikan untuk melegitimasi kekuasaan. Kekuasaan dalam pengertian ini dihubungkan dengan pengetahuan. Pengetahuan sebagai kekuasaan tidak membebaskan orang dari kekuasaan. Pengetahuan itu sendiri adalah kekuasaan yang bekerja dan memproduksi kebenaran. Kebenaran itu ditentukan dalam pengetahuan yang kemudian teraktualisasi dalam praktik wacana. Dalam konteks ini, kebenaran lantas dipakai sebagai alat konseptual untuk melegitimasi setiap tindakan politis dengan tujuan untuk menaklukkan atau menguasai orang lain.

Apa yang disebut sebagai kebenaran pada hakekatnya tidak pernah berada di luar kekuasaan sebaliknya sesuatu yang diperlakukan seakan-akan sebagai kebenaran yang tidak perlu dipertanyakan lagi, tidak lebih dari efek hubungan kekuasaan yang tersebar dan bergerak secara terus menerus dalam wacana yang sedang diproduksi.³² Kebenaran selalu dikondisikan oleh wacana melalui sistem bahasa tertentu untuk membicarakan kebenaran dan menginternalisasikannya. Keyakinan terhadap kebenaran tersebut mengkondisikan dan mendorong tiap-tiap individu untuk selalu menggunakan sistem bahasa yang telah tersedia.³³

Rezim kebenaran berfungsi sebagai sistem prosedural yang mengatur mengenai produksi, regulasi, distribusi, sirkulasi dan operasionalisasi kebenaran dalam wacana.³⁴ Konsekuensinya individu tidak sekedar memiliki ketergantungan terhadap kebenaran wacana tersebut; akan tetapi membuat individu-individu modern menjadi patuh sekaligus berguna. Kepatuhan subyek pada dasarnya bukan kerana sesuatu yang merepresi melainkan karena subyek itu didisiplinkan melalui mekanisme teknologi kekuasaan yang diproduksi dalam wacana sehingga menghasilkan sebuah kepatuhan. Lantas, mungkinkah kita bisa keluar dari keterjebakan tersebut?

³²Madan Sarup, *Postrukturalisme dan Posmodernisme: Sebuah Pengantar Kritis*, terj. Medhy Aginta Hidayat, (Yogyakarta: Jendela, 2003), 126.

³³Stuart Hall, *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (London: Sage Inc, 1997), 44.

³⁴Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*, trans. Colin Gordonm Leo Marshall, John Mepham, Kate Soper, (New York: Pantheon Books, 1980), 133.

4. Meretas Kebuntuhan Driyarkara

Sebagai harapan kritis dalam proyek pembacaan pemikiran filosofis Driyarkara, secara khusus yang tercermin dalam konsepsi filosofisnya tentang pendidikan, saya ingin menempatkan proyek pembacaan terhadap Driyarkara dalam logika *pemikiran lemah*. Konsep logika *pemikiran lemah* boleh dikatakan sebagai terobosan baru dalam sejarah pemikiran filsafat. Konsep ini diperkenalkan oleh Gianni Vattimo. Filsafat pemikiran lemah atau yang lazim dikenal dengan nama *pensiero debole*. *Pensiero debole* merupakan sebuah bentuk ontologi hermeneutik, penafsiran atas Ada atau Yang Mutlak dalam omongan Driyarkara. *Pensiero debole* tak lain adalah interpretasi pelemahan yang Ada. Artinya, daya interpretasi bukanlah sesuatu yang netral seperti yang dituntut oleh ilmu alam tetapi selalu dipengaruhi oleh prasangka-prasangka kita yang dibentuk oleh harapan, ketakutan, kepentingan, dan keterbatasan kita.³⁵

Penafisiran metafisik ini dipengaruhi oleh pandangan Nietzsche dan Heidegger mengenai Ada atau *Dasein* seperti yang nampak pula dalam eksistensialisme Driyarkara. Ada adalah sesuatu yang substansial, otonom, tidak dapat berubah dan dijadikan sebagai jaminan atas kepastian kebenaran (absolut) sekaligus menuntut ada-ada berpartisipasi dalam kepenuhannya. Ada adalah logos, rasio, jiwa, atau Allah sendiri yang bersifat substansial di hadapan ada-ada yang lain sebagai objek. Konsekuensi objek hanya akan mencapai kepenuhannya dalam kesatuan dengan substansi Subjek yang tidak dapat diragukan.³⁶

³⁵Laurensius Sutadi, "Postmodern Hermeneutik dan Teologi: Pemikiran Lemah Gianni Vattimo dan Hermeneutika Paul Ricoeur", dalam *Studia Philosophica et Theologica*, Vol. 4 No. 2, (Oktober 2004), 105.

³⁶Sejajar dengan substansi subjek yang tidak dapat diragukan mengingatkan kita pada sistem pemikiran Descartes ketika menempatkan subjek sadar yang

Implementasi konsep *pensiero debole* oleh Driyarkara dalam pendidikan berdasarkan filsafat *pemikiran lemah* Vattimo terletak pada upayanya dalam meretas keterjebatan atau kebuntuan pemikiran modernis. Driyarkara yang menginterpretasikan eksistensi Ada sebagai sebuah kebenaran absolut. Justru kita perlu membalikan kebenaran tersebut sebagai sebuah bentuk “*pengosongan atau penipisan*” Ada yang tak terbatas. Jadi aktivitas interpretasi filosofis paling tidak ditempatkan sebagai suatu bagian dari tindakan pengosongan atau penipisan realitas Ada yang tak terbatas.

Disamping itu, krisis nilai progresifitas modernisme dalam logika pemikiran lemah hanya akan melahirkan nihilisme. Artinya, proyek modernitas berusaha untuk melakukan inovasi dan menciptakan sesuatu yang baru, dan kemudian menciptakan sesuatu yang baru pula dan berlangsung secara terus menerus. Hal ini secara otomatis meruntuhkan keyakinan dogmatis filosofis terhadap rezim kebenaran sebab secara *de facto* yang ada hanyalah sebuah bentuk akumulasi penafsiran atas rutinitas.

Dengan kata lain, keterjebatan filosofis tercermin dalam kemampuan mereproduksi ideologi melalui kerja filsafat dan teologi. Pada tahap ini, ide mengenai sesuatu yang baru kemudian menjadi kabur bahkan runtuh dengan sendirinya. Tidak ada yang baru, sebab yang ada hanya sebuah rutinitas untuk memenuhi kebutuhan modernitas yang

berpikir sebagai sebuah unsur substansial yang tidak dapat diragukan. *Cogito Ergo Sum*, saya berpikir maka saya ada, secara gamblang menegaskan keraguan atas segala sesuatu di luar saya yang berpikir. Hanya satu-satunya yang tidak diragukan adalah saya yang berpikir.

berlangsung secara terus menerus sampai pada titik di mana modernitas akan habis dengan sendiri.³⁷

Logika *pemikiran lemah* dalam perspektif Vattimo menjadi momen penting untuk melihat dengan jelas krisis pemikiran modernitas dan metafika yang telah mendogmatisasi pemikiran teologi-filsafat seperti yang dialami oleh Driyarkara dan membuka ruang baru yang lebih luas terhadap dinamika penafsiran rasional dengan mengakui aspek pluralitas. Aspek inilah yang jelas-jelas sangat bertentangan dengan jiwa modernitas yang mendasari diri pada pencarian kebenaran tunggal. Oleh sebab itu, filsafat *pemikiran lemah* Vattimo lebih-lebih merupakan sebuah kerangka metodologis hermeneutik yang mencoba meretas kebuntuan sistem pemikiran filsafat akibat penyempitan ruang penalaran hermeneutik. Upaya Vattimo adalah memberikan ruang baru untuk memahami teologi dan sistem pemikiran filsafat secara dinamis. Kebenaran adalah kebenaran yang terlemahkan. Kebenaran memberikan dirinya sendiri secara historis dalam kondisi-kondisi pemahaman tertentu yang dimiliki subjek dalam bahasa dan kebudayaan tertentu.

Bagi Vattimo setiap pengalaman kebenaran adalah pengalaman interpretasi sebagaimana yang berkembang pada awal abad 20-an dikalangan eksistensialisme dan neo-kantianisme, fenomenologi dan neo-positivistik. Jadi pengalaman kebenaran menjadi sebuah bentuk akumulasi dari pra-pengertian manusia. Pada tahap ini ide dari identitas kebenaran dan interpretasi hanya mengikuti konsep logika simbolik yang kemudian dijadikan sebagai spirit filsafat yang secara historis diperoleh pada tahap

³⁷Laurensius Sutadi, *Ibid.*, 104.

pra-pengetahuan.³⁸ Terkait dengan hermeneutik, bagi Vattimo dalam logika *pemikiran lemah*, hermeneutik bukanlah sebatas kebenaran sejarah melainkan sebuah bentuk radikalisasi dari sejarah kebenaran.

Dengan kata lain, hermeneutik tidak hanya dapat dipikirkan secara metafisis seperti mendeskripsikan struktur objektif yang sistematis, melainkan dibutuhkan ketepatan dalam memberikan respon atas pluralitas kebenaran.³⁹ Misalnya dalam kasus perdebatan mengenai kematian Allah, Vattimo menegaskan bahwa kematian Allah adalah sebuah kematian metafisis yang tidak perlu ditangisi. Konsep kematian Allah yang dikemukakan bukanlah sebuah kenyataan melainkan hanya sebuah interpretasi. Bahkan dalam perkembangan kontemporer iman malah membunuh Allah. Singkatnya kebenaran hermeneutik lain dari yang disampaikan, hermeneutik hanya tanggapan terhadap sejarah *Being* yang pada akhirnya merupakan sesuatu yang nihil.⁴⁰ Pada tahap ini, terjadi perkawinan antara hermeneutik dan nihilisme, di mana nihilisme memungkinkan adanya suara tertentu maupun nilai yang berbeda untuk berbicara secara bebas dalam komunikasi dengan yang lain. Posisi Vattimo, tidak mengingkari adanya kebenaran baru namun yang perlu diperhatikan adalah bahwa posisi kebenaran selalu menegasi kebenaran absolut atau kebenaran baru yang lemah dalam struktur makna.⁴¹

³⁸Gianni Vattimo (1997), "The Nihilistic Vocation of Hermeneutics," dalam *Beyond Interpretation: The Meaning of Hermeneutics for Philosophy*, terj. Webb, Polity Press, 1997, 6.

³⁹Ibid.

⁴⁰Gianni Vattimo, Ibid., 8.

⁴¹Diambil dari *handout* kuliah E. Subangun, "Il Pensiero Debole", 48.

Konsekuensi logis *pemikiran lemah* adalah pentingnya interpretasi untuk menghindari bahaya dogmatisme kebenaran absolut yang dipandang sebagai sebuah bentuk kekerasan metafisis. “*Suatu interpretasi tidak terikat dengan relasi yang tetap antara bahasa dan dunia pengalaman yang berada di luar bahasa, namun terikat dengan konsekuensi-konsekuensi interpretasi yang terakumulasi melalui persetujuan atau keputusan*”.⁴²

Oleh sebab itu, penolakan terhadap klaim kebenaran absolut yang diproklamasikan oleh seseorang tidak menjadikannya musuh melainkan sebuah bentuk tanda cinta kasih kepadanya yang teraktualisasi dalam bentuk pengosongan diri terhadap klaim kebenaran yang ditawarkan dan sekaligus secara tepat menghindari bahaya dogmatisme kebenaran yang dipandang sebagai bentuk kekerasan fisik. Gagasan ini sangatlah penting untuk memperlakukan kebenaran teologi seperti yang terjadi dalam bangunan teoretis Driyarkara secara lebih arif sehingga tidak menjadikannya sebagai “agama fundamentalis” di hadapan agama-agama lainnya dengan mengacu pada klaim kebenarannya. Di hadapan Vattimo kebenaran tidak pernah mempunyai bentuk objektif, tidak bersitegang dengan urusan apa yang riil atau tidak riil, melainkan bagaimana memahami kebenaran sebagai sebuah bentuk percakapan dialogis interpersonal yang terjadi dalam bahasa sehingga tidak jatuh dalam bahaya klaim kebenaran absolut.⁴³

⁴²Ibid., 54-55

⁴³Ibid., 58.

Kesimpulan

Tulisan ini hanyalah sebuah introduksi untuk mencoba memahami ragam pemikiran Driyarkara. Dengan menelaah pendidikan Driyarkara paling tidak menjadi pembelajaran bagi saya pribadi dan peminat Driyarkara untuk tidak memitoskan Driyarkara akibat eksotisme pemikiran filsafat dan teologis. Dengan cara semacam ini, paling tidak pendasaran rasional pada pendidikan tidak terlalu menggiring kita ke arah sebuah kebenaran tunggal seakan-akan segala sesuatu memiliki satu sebab tunggal. *Mungkinkah kebenaran pluralistik dapat bekerja dalam sistem pemikiran kita dalam dunia pendidikan?* Inilah yang barangkali perlu juga kita pertimbangkan bersama di tengah situasi pendidikan kita sekarang.

Melalui pendidikan lahirlah manusia-manusia muda, sebuah proses pemanusiaan manusia muda yang sudah sepantasnya selalu mau menyadari akan bahaya semacam ini. Peran pendidikan membentuk intelektual muda yang oposisional. Posisi intelektual selalu bertindak sebagai aparat kebenaran (*apparatus of truth*) yang tidak lagi hanya berkuat pada profesinya semata, atau dikondisikan sebagai *petty-bourgeois* untuk melayani kepentingan kaum kapitalis, akan tetapi terdorong untuk mau memikirkan rezim kebenaran yang berfungsi secara esensial dalam masyarakat.⁴⁴

Daftar Kepustakaan

Driyarkara, *Kumpulan Karangan Driyarkara tentang Pendidikan*.
Yogyakarta: Kanisius, 1980.

⁴⁴Michel Foucault, *Power/Knowledge*, Ibid., 132.

- Foucault, Michel. *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*. Translated by Colin Gordonm Leo Marshall, John Mepham, Kate Soper. New York: Pantheon Books, 1980.
- _____. *The History of Sexuality*. Terjemahan Robert Hurley. New York: Pantheon Books, 1976.
- _____. *Discipline and Punish: The Birth of the prison*. Terjemahan Alan Sheridan. New York: Vintage Books, 1979.
- Hall, Stuart. *Representation: Cultural Representations And Signifying Practices*. London: Sage Inc, 1997.
- Laurensius Sutadi. "Postmodern Hermeneutik dan Teologi: Pemikiran Lemah Gianni Vattimo dan Hermeneutika Paul Ricoeur." Dalam *Studia Philosophica et Theologica*, Vol. 4 No. 2, (Oktober 2004).
- Subanar, G. Budi. "Keterlibatan Driyarkara dalam Pengembangan PTPG Sanata Dharma." Dalam *Oase Driyarkara: Tafsir Generasi Masa Kini*. Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2013.
- _____. *Pendidikan Ala Warung Pojok: Catatan-Catatan tentang Prof. Dr. N. Driyarkara, S.J tentang Masalah Sosial, Politik dan Budaya*. Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2006.
- Sudiarja, A, G Budi Subanar, St. Sunardi, T. Sarkin. *Karya Lengkap Driyarkara: Esai-Esai Filsafat Pemikir yang Terlibat Penuh dalam Perjuangan Bangsanya*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2006.
- Sarup, Madan. *Postrukturalisme Dan Posmodernisme: Sebuah Pengantar Kritis*. Terjemahan Medhy Aginta Hidayat. Yogyakarta: Jendela, 2003.
- Vattimo, Gianni. "The Nihilistic Vocation of Hermeneutics." Dalam *Beyond Interpretation: The Meaning of Hermeneutics for Philosophy*. Terjemahan David Webb. Polity Press, 1994.