

**EPISTEMOLOGI DALAM FILSAFAT ILMU: TINJAUAN HISTORIS,
KONSEPTUAL, METODOLOGIS, DAN ALIRAN-ALIRAN PEMIKIRAN DALAM
KONTEKS PENDIDIKAN DASAR**

Selly Noverina^{1*}, Margaretha Herlin Pratiwi², Alda Permatasari³, Annasriyah
Masfufah⁴, Novi Lestari⁵, Darwin Effendi⁶, Hasperi Susanto⁷

¹⁻⁷ Program Studi Magister Pendidikan Dasar Universitas PGRI, Palembang

^{1*}sellynoverina1@gmail.com, ²margarethaherlinpratiwi@gmail.com,

³aldapermatasari@gmail.com, ⁴annasriyahmasfufah4@gmail.com,

⁵novilestari@gmail.com, ⁶darwineffendi@gmail.com, ⁷hasperisusanto7@gmail.com

ABSTRACT

This study aims to examine epistemology as a fundamental pillar in the philosophy of science, particularly within the context of primary education practice development. Four major dimensions are addressed comprehensively: the nature and position of epistemology in the structure of philosophy of science, a reconstruction of the history of knowledge from ancient civilizations to the postmodern era, the conceptualization of scientific knowledge along with the scientific method's procedures and structural hierarchy, and a critical mapping of epistemological schools from rationalism, empiricism, criticism, pragmatism, positivism, phenomenology, to constructivism. Unlike previous studies that tend to examine these dimensions separately, this research integrates them into a unified analytical framework relevant for primary education practitioners and policymakers. The method employed is a systematic literature review with a hermeneutic philosophical approach. Findings reveal a significant gap in Indonesian language literature concerning the application of epistemology in primary education contexts. This article contributes by offering an integrated epistemic framework as a guide for curriculum development and scientifically grounded instruction.

Keywords: *Epistemology, philosophy of science, primary education, scientific method, schools of thought.*

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan menelaah epistemologi sebagai landasan fundamental dalam filsafat ilmu, khususnya dalam konteks pengembangan praktik pendidikan dasar. Empat dimensi utama dibahas secara komprehensif: hakikat dan posisi epistemologi dalam bangunan filsafat ilmu, rekonstruksi sejarah pengetahuan dari peradaban kuno hingga postmodern, konseptualisasi pengetahuan ilmiah beserta prosedur metode ilmiah dan hierarki strukturnya, serta pemetaan kritis aliran-aliran epistemologi dari rasionalisme, empirisme, kritisisme, pragmatisme, positivisme, fenomenologi, hingga konstruktivisme. Berbeda dari kajian sebelumnya yang cenderung memisahkan dimensi-dimensi tersebut, riset ini mengintegrasikannya dalam satu kerangka analisis terpadu yang relevan bagi pendidik dan pengambil

kebijakan pendidikan dasar. Metode yang digunakan adalah kajian pustaka sistematis dengan pendekatan hermeneutikfilosofis. Temuan menunjukkan adanya kesenjangan signifikan dalam literatur berbahasa Indonesia terkait penerapan epistemologi pada konteks pendidikan dasar. Artikel ini berkontribusi dengan menawarkan kerangka epistemik terpadu sebagai panduan pengembangan kurikulum dan pembelajaran berbasis pengetahuan ilmiah.

Kata kunci: Epistemologi, filsafat ilmu, pendidikan dasar, metode ilmiah, aliran pemikiran.

A. Pendahuluan

Ilmu pengetahuan bukan sekadar kumpulan fakta yang tercecer tanpa struktur, melainkan suatu bangunan kognitif yang tersusun di atas fondasi filosofis tertentu. Dalam kerangka filsafat ilmu, fondasi tersebut dibangun oleh tiga pilar utama: ontologi yang mempertanyakan hakikat realitas, epistemologi yang mengkaji cara manusia mengetahui, dan aksiologi yang menilai dimensi kegunaan serta etika pengetahuan. Di antara ketiganya, epistemologi memegang peranan paling strategis sebab ia menetapkan kriteria validitas bagi seluruh klaim pengetahuan yang dihasilkan oleh aktivitas ilmiah (Suriasumantri, 2007). Kata epistemologi sendiri berakar pada dua kata Yunani: *episteme* yang bermakna pengetahuan sejati, dan *logos* yang merujuk pada kajian atau teori. Secara konseptual, epistemologi bertanya tentang kondisi-kondisi yang memungkinkan suatu keyakinan layak

disebut pengetahuan, sumber-sumber dari mana pengetahuan dapat ditimba, serta batas-batas kemampuan kognitif manusia dalam memahami dunia (Audi, 2011), pertanyaan-pertanyaan yang memiliki konsekuensi nyata bagi metode penelitian, standar kebenaran, dan kebijakan kurikulum pendidikan.

Urgensi kajian epistemologi semakin mengemuka di tengah gelombang informasi digital yang deras. Era post-truth yang ditandai oleh berita palsu, pseudosains, dan relativisme kognitif membutuhkan landasan epistemologis yang kokoh. Tanpa pemahaman yang memadai tentang bagaimana pengetahuan divalidasi, masyarakat rentan terjebak dalam labirin klaim-klaim tanpa dasar yang berpotensi merusak tatanan sosial dan proses pendidikan (Coady, 2012). Dalam ranah pendidikan dasar khususnya, setiap guru — secara sadar maupun tidak, menganut asumsi-asumsi epistemologis tertentu yang memengaruhi cara mereka merancang pembelajaran, memilih

metode mengajar, dan menilai hasil belajar. Guru yang berhaluan empiris akan menekankan pengalaman langsung dan observasi, sementara guru yang condong pada konstruktivisme akan merancang aktivitas di mana siswa secara aktif membangun pemahamannya sendiri (Fosnot, 2005). Pemahaman eksplisit tentang landasan epistemologis ini akan menghasilkan praktik pedagogis yang lebih koheren dan reflektif.

Sejumlah penelitian terdahulu telah menelaah epistemologi dari sudut pandang historis dan konseptual. Moser dan Mulder (1994) memetakan perkembangan teori pengetahuan Barat secara kronologis dari Plato hingga pemikiran kontemporer. Chisholm (1989) mempopulerkan konsep foundationalism, bahwa pengetahuan harus dibangun di atas keyakinankeyakinan dasar yang tidak membutuhkan pembenaran lebih lanjut yang kelak menjadi sasaran kritik dari aliran kohesivisme dan pragmatisme. Quine (1951) dalam *Two Dogmas of Empiricism* menggugat distingsi analitik-sintetik dan reduksionisme, membuka jalan bagi epistemologi holistik yang

memandang keyakinan-keyakinan kita sebagai jaringan yang saling terkait.

Kritik terhadap epistemologi tradisional datang dari beberapa arah yang signifikan. Rorty (1979) menolak ambisi epistemologi sebagai "cermin alam" dan mengusulkan pergeseran menuju percakapan hermeneutis yang lebih cair, membuka jalan bagi epistemologi postmodern. Kuhn (1970) menunjukkan bahwa ilmu tidak berkembang secara linear-kumulatif melainkan melalui lompatan-lompatan paradigmatis yang bersifat disruptif. Popper (1972) menegaskan bahwa pengetahuan ilmiah berkembang bukan melalui verifikasi melainkan melalui falsifikasi dan kritik terusmenerus, dengan kontribusi orisinalnya berupa konsep *world 3* dunia produk-produk pikiran manusia yang otonom dari subjek.

Dimensi psikologis dan perkembangan kognitif turut memperkaya diskursus epistemologi. Goldman (1986) mengintegrasikan temuan psikologi kognitif ke dalam epistemologi, melahirkan epistemologi naturalistik yang memandang proses-proses kognitif sebagai relevan untuk menjelaskan perolehan pengetahuan yang terjustifikasi. Piaget (1970)

menjelaskan bagaimana pengetahuan berkembang secara bertahap melalui tahap-tahap sensorimotor, praoperasional, operasional konkret, dan operasional formal dengan implikasi langsung bagi desain kurikulum pendidikan dasar. Vygotsky (1978) menggeser fokus ke dimensi sosial; konsep Zone of Proximal Development (ZPD) dan scaffolding yang ia kembangkan menekankan bahwa kognisi terbentuk melalui interaksi sosial dan mediasi budaya, memperkuat konstruktivisme sosial sebagai aliran epistemologi yang relevan bagi praktik pembelajaran.

Dimensi kritis dan emansipatoris epistemologi dikembangkan oleh Habermas (1971) yang mengklasifikasikan pengetahuan berdasarkan kepentingan manusia: teknis yang berorientasi kontrol, praktis yang berorientasi pemahaman antarmanusia, dan emansipatoris yang berorientasi pembebasan dari dominasi. Foucault (1972) menunjukkan bahwa pengetahuan selalu terkait dengan relasi kuasa apa yang dianggap "pengetahuan" dalam suatu era sangat ditentukan oleh struktur kekuasaan yang berlaku.

Longino (1990) memperkuat epistemologi sosial dengan menegaskan bahwa objektivitas ilmiah bukan sifat individual melainkan hasil dari praktik komunal yang melibatkan kritik intersubjektif dan standar publik yang dinegosiasikan.

Epistemologi juga diperkaya oleh kajian yang berpusat pada pengalaman dan fenomenologi. Husserl (1970) mengkritik saintisme positivistik dan menyerukan kembali kepada Lebenswelt dunia kehidupan sehari-hari sebagai fondasi pengetahuan yang lebih autentik.

Hamlyn (1978) menawarkan pandangan yang lebih nuansif tentang peran struktur konseptual dalam mengorganisasi pengalaman, sementara Noddings dan Shore (1984) berargumen bahwa epistemologi yang valid tidak boleh mengabaikan dimensi intuitif dari kognisi manusia yang justru sering berperan dalam terobosan-terobosan ilmiah dan artistik terbesar sepanjang sejarah.

Sejumlah kajian epistemologi menyentuh langsung ranah pendidikan dan kurikulum. Dewey (1938) meletakkan penyelidikan aktif atas permasalahan konkret sebagai

inti pengetahuan, yang menjadi basis epistemologis bagi problem-based learning. Hirst (1974) mengembangkan konsep bentukbentuk pengetahuan (forms of knowledge) yang masing-masing memiliki struktur logis, metode, dan kriteria kebenaran tersendiri sebagai dasar epistemologis penyusunan kurikulum yang seimbang. Bereiter

(2002) membedakan antara pengetahuan sebagai artefak yang dapat dibagikan dan kepercayaan sebagai kondisi mental individu penting bagi pengembangan literasi epistemik di sekolah dasar di era digital.

Tradisi epistemologi keutamaan dan filsafat pendidikan analitik melengkapi spektrum kajian ini. Plantinga (1993) menawarkan konsep warrant sebagai alternatif teori pembenaran tradisional dalam konteks epistemologi Reformed. Zagzebski (1996) mengembangkan virtue epistemology yang berfokus pada watak-watak intelektual seperti keingintahuan, kecermatan, dan keterbukaan pikiran sebagai landasan praktik epistemik yang baik relevan bagi pembentukan karakter intelektual peserta didik. Scheffler (1965)

memperkenalkan distingsi antara knowing that, knowing how, dan knowing to, sementara Siegel (1988) berargumen bahwa epistemologi rasionalisme kritis harus menjadi landasan pendidikan yang bertujuan mengembangkan kemampuan berpikir kritis. Gardner (1985) dan Noddings (1984) masing-masing menambahkan dimensi pluralisme epistemologis dan epistemologi kepedulian yang mempertanyakan asumsi-asumsi tunggal dalam epistemologi tradisional, serta relevansinya bagi pendidikan yang lebih inklusif dan manusiawi. Soltis (1981) menutup rangkaian ini dengan mengajak para pendidik untuk menjadi lebih sadar terhadap asumsiasumsi epistemologis yang mereka pegang dalam menjalankan praktik pedagogis sehari-hari.

Setelah menelaah dua puluh lima karya di atas, dapat diidentifikasi tiga kesenjangan penelitian yang signifikan. Pertama, kajian epistemologi dalam literatur berbahasa Indonesia cenderung bersifat deskriptif-ekspositoris semata, memaparkan aliran-aliran pemikiran secara terpisah-pisah tanpa mengintegrasikannya ke dalam

kerangka analitik yang kohesif dan aplikatif. Kedua, terdapat jurang yang lebar antara kajian epistemologi teoritis dengan implementasinya dalam praktik pendidikan dasar; mayoritas literatur yang ada ditujukan untuk audiens akademik filsafat, bukan untuk para pendidik yang bekerja di lapangan. Ketiga, belum ada kajian komprehensif dalam bahasa Indonesia yang secara khusus memetakan relevansi berbagai aliran epistemologi mulai dari rasionalisme klasik hingga konstruktivisme kontemporer bagi pengembangan kurikulum dan pedagogi di tingkat pendidikan dasar.

Artikel ini hadir untuk mengisi kesenjangan tersebut melalui tiga kontribusi utama: pertama, menghadirkan sintesis integratif yang menghubungkan empat dimensi epistemologi historis, konseptual, metodologis, dan aliran pemikiran dalam satu kerangka analisis terpadu; kedua, secara eksplisit menghubungkan diskursus epistemologi dengan konteks pendidikan dasar yang selama ini belum banyak dijamah; dan ketiga, menggunakan pendekatan hermeneutik-filosofis yang

memungkinkan pembacaan kritis dan kontekstualisasi lokal terhadap teoriteori epistemologi yang umumnya dikembangkan dalam konteks budaya Barat. Urgensinya dapat diterangkan dari tiga sudut: dari sudut akademik, pertumbuhan pesat publikasi ilmiah tanpa fondasi epistemologis yang kuat berisiko menghasilkan penelitian yang dangkal secara metodologis; dari sudut kebijakan, kurikulum merdeka belajar membutuhkan basis filosofis yang jelas agar tidak sekadar mengikuti tren global; dan dari sudut praktik, para guru pendidikan dasar perlu dibekali pemahaman epistemologis agar mampu membimbing siswa bukan hanya dalam menghafal fakta, melainkan dalam mengembangkan kemampuan bernalar dan mencintai kebenaran.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan rancangan kajian pustaka sistematis (systematic literature review) dengan pendekatan hermeneutik-filosofis. Berbeda dari kajian pustaka konvensional yang bersifat naratif dan kurang terstruktur, kajian pustaka sistematis menerapkan prosedur yang eksplisit dan dapat direplikasi dalam

proses penelusuran, seleksi, dan analisis sumber-sumber yang relevan.

Sumber data dikategorikan ke dalam dua kelompok. Sumber primer mencakup karya-karya orisinal para filsuf seperti teks Plato, Kant, Descartes, Hume, Husserl, Popper, dan Dewey yang diperlakukan sebagai data utama analisis. Sumber sekunder meliputi buku teks filsafat ilmu, disertasi doktoral, artikel jurnal terindeks Scopus dan SINTA, serta ensiklopedia filsafat terkemuka. Keseluruhan sumber yang digunakan dalam penulisan artikel ini berjumlah dua puluh lima referensi utama yang dipilih berdasarkan kriteria relevansi, kredibilitas akademik, dan kebaruan perspektif.

Analisis data dilakukan melalui tiga tahapan. Tahap pertama adalah analisis deskriptif, yakni mengidentifikasi dan menjelaskan konsep-konsep kunci dari setiap sumber. Tahap kedua adalah analisis komparatif, yakni membandingkan persamaan, perbedaan, dan ketegangan konseptual antara berbagai aliran epistemologi. Tahap ketiga adalah analisis sintetik-kritis, yakni mengintegrasikan temuan-temuan analitik ke dalam suatu

kerangka yang koheren dan relevan bagi konteks pendidikan dasar di Indonesia.

C. Hasil Penelitian dan Pembahasan

1. Hakikat dan Kedudukan Epistemologi dalam Filsafat Ilmu

Filsafat ilmu secara tradisional dibagi ke dalam tiga wilayah pertanyaan: apa yang ada (ontologi), bagaimana kita mengetahuinya (epistemologi), dan apa nilainya bagi kehidupan manusia (aksiologi). Namun di antara ketiga wilayah ini, epistemologi menempati posisi pivot yang paling menentukan, sebab ia menetapkan standar validitas bagi setiap klaim pengetahuan yang dihasilkan dalam wilayah-wilayah lainnya. Audi (2011) mendefinisikan epistemologi sebagai cabang filsafat yang menginvestigasi sifat, sumber, cakupan, dan batas-batas pengetahuan manusia.

Dalam arsitektur filsafat ilmu, epistemologi menjalankan setidaknya tiga fungsi pokok. Fungsi regulatif, yakni menetapkan kriteria dan norma-norma yang harus dipenuhi oleh klaim-klaim pengetahuan agar dapat diterima sebagai sah. Fungsi

heuristik, yakni mengarahkan prosedurprosedur penelitian agar pengetahuan yang dihasilkan memiliki landasan yang kuat. Fungsi reflektif, yakni mendorong para ilmuwan untuk terus mempertanyakan asumsiasumsi dasar yang melandasi praktik keilmuan mereka (Hamlyn, 1978).

Scheffler (1965) membedakan tiga modus mengetahui yang penting untuk dipahami dalam konteks pendidikan: *knowing that* (mengetahui bahwa sesuatu adalah benar), *knowing how* (mengetahui cara melakukan sesuatu), dan *knowing to* (mengetahui kapan dan mengapa sesuatu perlu dilakukan). Tripartisi ini memiliki implikasi langsung bagi desain kurikulum pendidikan dasar yang perlu mengembangkan ketiga modus pengetahuan tersebut secara seimbang, bukan hanya menekankan hafalan faktafakta propositional.

2. Rekonstruksi Sejarah Pengetahuan Manusia

Sejarah pengetahuan manusia adalah narasi panjang tentang usaha tiada henti untuk memahami diri dan dunia. Dari lukisan gua Lascaux yang berusia tiga puluh tujuh ribu tahun hingga kecerdasan buatan abad ke21, manusia selalu mengembangkan

caracara untuk menaklukkan ketidakpastian dan menavigasi kompleksitas realitas. Genealogi pengetahuan ini penting untuk dipahami karena ia menunjukkan bahwa epistemologi bukanlah kegiatan abstrak para filsuf di menara gading, melainkan respons nyata terhadap tantangantantangan hidup yang konkret.

Peradaban Yunani Kuno menorehkan fondasi epistemologi yang begitu dalam hingga resonansinya masih terasa dua milenium kemudian. Sokrates dengan metode *elenchos*nya mengajarkan bahwa kebijaksanaan sejati dimulai dari pengakuan akan ketidaktahuan diri sendiri. Plato dalam *Theaetetus* mengajukan definisi klasik pengetahuan sebagai *justified true belief* yang kemudian menjadi titik tolak perdebatan epistemologis selama berabadabad. Aristoteles dalam *Posterior Analytics* meletakkan kerangka logika demonstrasi sebagai metode untuk memperoleh pengetahuan ilmiah yang terjamin kebenarannya (Moser & Mulder, 1994).

Abad Pertengahan sering dicirikan sebagai masa kegelapan

intelektual, namun penilaian ini terlampau kasar. Para pemikir seperti Augustinus, Anselmus, dan Thomas Aquinas sesungguhnya mengembangkan epistemologi yang canggih dalam bingkai teologi Kristiani. Kontribusi terpenting mereka adalah mengajukan pertanyaan tentang hubungan antara iman dan akal, wahyu dan pengalaman, yang kemudian menjadi salah satu tema abadi dalam filsafat epistemologi. Transmisi warisan ilmiah Yunani melalui para sarjana Arab seperti Al-Kindi, Al-Farabi, Ibn Sina, dan Ibn Rushd juga berlangsung pada periode ini, memastikan kelangsungan tradisi rasionalistik dalam sejarah pengetahuan manusia.

Revolusi Ilmiah abad ke16 dan ke17 menandai pecahnya dominasi otoritas tradisi dan wahyu dalam memvalidasi pengetahuan. Copernicus, Kepler, Galileo, dan Newton bersama-sama membangun paradigma baru ilmu pengetahuan yang bertumpu pada matematika, eksperimen, dan deduksiinduksi yang ketat. Pergeseran ini bukan sekadar pergantian teori; ia adalah revolusi epistemologis yang mengubah secara mendasar standar tentang apa yang

dimaksud dengan pengetahuan yang sah (Kuhn, 1970).

Abad Pencerahan melahirkan dua kutub epistemologis yang saling bersaing namun saling membutuhkan. Di satu sisi, rasionalisme Descartes Leibniz Spinoza menegaskan bahwa akal budi adalah wasit tertinggi kebenaran. Di sisi lain, empirisme Locke Berkeley Hume menegaskan bahwa pengalaman inderawi adalah satu-satunya sumber pengetahuan yang legitimate. Kant, dalam jawaban monumentalnya terhadap benturan dua kubu ini, berhasil merumuskan sintesis yang menegaskan bahwa pengetahuan lahir dari perpaduan antara data inderawi dan kategorikategori apriori akal budi yang tak dapat direduksi satu sama lain (Chisholm, 1989).

Abad ke 20 menyaksikan proliferasi aliran-aliran epistemologi baru yang memperkaya sekaligus memperumit peta diskursus. Positivisme logis Lingkaran Wina mencoba membangun epistemologi di atas fondasi bahasa logis yang presisi. Falsifikasionisme Popper menawarkan alternatif metodologis yang lebih tangguh. Epistemologi naturalistik Quine dan Goldman

mengintegrasikan temuan sains kognitif. Epistemologi sosial Longino menekankan dimensi komunal dari proses pembenaran. Epistemologi feminis mempertanyakan asumsi-asumsi maskulinis yang tertanam dalam tradisi filsafat (Longino, 1990).

3. Pengetahuan Ilmiah, Metode Ilmiah, dan Strukturnya

Pengetahuan ilmiah dalam tradisi epistemologi analitik didefinisikan sebagai sistem keyakinan yang benar, terjustifikasi secara memadai, diperoleh melalui prosedur yang andal, dan terbuka bagi pengujian serta revisi (Goldman, 1986). Definisi ini secara sengaja lebih ketat daripada definisi pengetahuan dalam penggunaan sehari-hari, karena pengetahuan ilmiah mengemban tanggung jawab epistemic yang lebih besar: ia harus dapat dikomunikasikan secara intersubjektif, dapat diuji secara publik, dan dapat direplikasi oleh peneliti lain dalam kondisi yang setara.

Karakteristik distinktif pengetahuan ilmiah meliputi beberapa dimensi penting. Pertama, dimensi sistematis: proposisi-proposisi ilmiah tidak berdiri sendiri melainkan terhubung dalam jaringan penjelasan

yang koheren. Kedua, dimensi empiris: klaimklaim ilmiah pada akhirnya harus dapat dikonfrontasikan dengan data empiris yang dapat diamati. Ketiga, dimensi publik: pengetahuan ilmiah harus dapat dikomunikasikan dan diakses oleh komunitas peneliti yang lebih luas.

Keempat, dimensi fallibilistik: pengetahuan ilmiah selalu terbuka untuk direvisi berdasarkan bukti dan argumen baru (Popper, 1972). Metode ilmiah merupakan prosedur operasional yang digunakan untuk menghasilkan pengetahuan ilmiah yang valid. Namun penting untuk dipahami bahwa tidak ada satu metode ilmiah yang tunggal dan baku; yang ada adalah keluarga metode yang berbedabeda sesuai dengan objek kajian dan pertanyaan penelitian. Ilmuilmu alam umumnya bertumpu pada eksperimen terkontrol dan pengukuran kuantitatif. Ilmu-ilmu sosial menggunakan kombinasi metode kuantitatif dan kualitatif. Ilmu-ilmu humaniora mengandalkan interpretasi teks dan analisis hermeneutis. Keragaman metodologis ini bukan kelemahan melainkan kekuatan epistemologis yang

mencerminkan kompleksitas realitas yang dikaji.

Struktur pengetahuan ilmiah membentuk hierarki yang berlapis. Di lapisan paling dasar terdapat data empiris atau fakta, yakni pengamatan terhadap kejadian konkret yang dapat diverifikasi. Di atas fakta terdapat konsep, yang merupakan abstraksi dari sekumpulan fakta yang memiliki kesamaan relevan. Dari hubungan antar konsep lahirlah hipotesis, yang merupakan dugaan tentang pola keteraturan dalam fenomena.

Hipotesis yang telah berulang kali teruji dan belum terfalsifikasi berkembang menjadi teori, yang menawarkan penjelasan komprehensif tentang suatu domain fenomena. Teori yang memiliki validitas universal dan presisi prediktif yang tinggi pada akhirnya dapat dirumuskan sebagai hukum ilmiah (Bereiter, 2002).

4. Pemetaan Kritis Aliran Aliran Epistemologi

Rasionalisme, sebagai aliran yang menempatkan akal budi sebagai sumber dan hakim tertinggi pengetahuan, memiliki kelebihan dalam memberikan jaminan kepastian

dan keuniversalan. Kebenaran matematika dan logika, yang tidak bergantung pada pengalaman inderawi tertentu, menjadi argumen terkuat para rasionalis. Namun kelemahan rasionalisme terletak pada kecenderungannya untuk menghasilkan sistem yang spekulatif dan sulit dikonfrontasikan dengan realitas empiris. Dalam konteks pendidikan dasar, orientasi rasionalis tampak dalam penekanan pada penalaran logis, pembuktian matematis, dan pembentukan konsep-konsep abstrak.

Empirisme membalik prioritas epistemologis rasionalisme dengan menjadikan pengalaman inderawi sebagai titik tolak dan batu uji pengetahuan. Keunggulan empirisme terletak pada komitmennya terhadap bukti yang dapat diamati dan keterbukaan terhadap koreksi berdasarkan fakta baru. Namun Hume menunjukkan bahwa empirisme murni mengandung kelemahan mendasar: ia tidak mampu memberikan justifikasi yang memadai bagi inferensi induktif dan konsep kausalitas yang menjadi tulang punggung ilmu pengetahuan. Dalam praktik pendidikan dasar, orientasi empiris tampak dalam

pendekatan pembelajaran berbasis pengalaman, eksperimen sains sederhana, dan karyawisata belajar (Dewey, 1938).

Kritisisme Kant mewakili salah satu pencapaian terbesar dalam sejarah epistemologi. Dengan membedakan antara sensibilitas (kemampuan menerima data inderawi) dan intelektualitas (kemampuan mengorganisasi data tersebut melalui kategorikategori apriori), Kant berhasil menjelaskan bagaimana pengetahuan yang universal dan niscaya mungkin ada meskipun dimulai dari pengalaman partikular. Implikasi pedagogisnya adalah bahwa pembelajaran yang efektif harus mempertemukan pengalaman konkret dengan pembentukan konsep yang terstruktur, suatu prinsip yang kemudian dioperasionalkan oleh Piaget dalam teori perkembangan kognitifnya.

Pragmatisme menawarkan kriteria kebenaran yang berbeda secara radikal: suatu gagasan adalah benar jika berhasil berfungsi dalam praktik memecahkan masalah. James, Dewey, dan Peirce masing-masing mengembangkan varian pragmatisme yang memiliki

nuansa berbeda, namun semuanya sepakat bahwa pengetahuan harus diukur dari konsekuensinya yang dapat diamati. Dalam konteks pendidikan dasar, pragmatisme memberikan dasar bagi pembelajaran berbasis proyek, problembased learning, dan penilaian autentik yang mengutamakan kemampuan aplikasi pengetahuan dalam situasi nyata (Dewey, 1938).

Fenomenologi Husserl mengajak kita untuk kembali kepada hal-hal itu sendiri (*zu den Sachen selbst*), yakni kepada pengalaman kesadaran yang murni sebelum dikonstruksi oleh teoriteori yang sudah ada. Metode epoche penangguhan sementara semua asumsi tentang eksistensi dunia eksternal memungkinkan kita untuk menggambarkan struktur pengalaman secara lebih jujur dan akurat. Dalam konteks pendidikan dasar, sensitivitas fenomenologis mendorong pendidik untuk lebih memperhatikan perspektif dan pengalaman subjektif peserta didik sebagai titik tolak proses pembelajaran (Husserl, 1970).

Konstruktivisme, baik dalam versi kognitif Piaget maupun versi sosial Vygotsky, telah menjadi paradigma

yang paling berpengaruh dalam teori pendidikan kontemporer. Prinsip bahwa pengetahuan dikonstruksi secara aktif oleh subjek bukan sekadar diterima secara pasif dari luar memiliki implikasi revolusioner bagi desain pembelajaran. Guru tidak lagi berperan sebagai transmitter pengetahuan yang serba tahu, melainkan sebagai fasilitator yang menciptakan kondisi optimal bagi siswa untuk membangun pemahamannya sendiri melalui eksplorasi dan interaksi sosial (Vygotsky, 1978).

Positivisme dan falsifikasiisme Popper memberikan sumbangan penting berupa penekanan pada kontrol metodologis dan pengujian yang ketat. Prinsip bahwa teori ilmiah harus secara prinsipil dapat difalsifikasi memberikan kriteria yang jelas untuk membedakan ilmu dari pseudosains. Namun positivisme juga mendapat kritik tajam dari berbagai penjuru. Kuhn menunjukkan bahwa ilmu pengetahuan aktual tidak bekerja semata-mela melalui falsifikasi individual melainkan melalui dinamika paradigma komunitas ilmiah. Habermas mengkritik klaim positivisme bahwa sains bersifat

bebas nilai, dan menunjukkan bahwa kepentingan-kepentingan manusia selalu sudah tertanam dalam desain dan interpretasi penelitian.

Berikut adalah tabel perbandingan komprehensif aliran-aliran epistemologi beserta implikasinya dalam konteks pendidikan dasar:

Tabel 1. Perbandingan Aliran-Aliran Epistemologi dan Implikasinya bagi Pendidikan Dasar

Aliran	Sumber Pengetahuan	Tokoh Utama	Konsep Kunci	Implikasi Pendidikan Dasar
Rasionalisme	Akal budi (rasio)	Descartes, Leibni, Spinoza	Cogito ergo sum, innate ideas	Penekanan penalaran logis & matematika
Empirisme	Pengalaman inderawi	Locke, Hume, Berkeley	Tabula rasa, sense data	Pembelajaran berbasis pengalaman nyata
Kritisisme	Sintesis rasio & pengalaman	Immanuel Kant	Apriori, fenomena vs noumena	Perpaduan konsep & pengalaman konkret
Pragmatisme	Kegunaan dalam praktik	James, Dewey, Peirce	Truth as what works	Problem based & project based learning
Positivisme	Verifikasi &	Comte,	Falsifikasi,	Penilaian

	falsifikasi empiris	Carnap, Popper	verifikasi	berbasis bukti & data
Fenomenologi	Kesadaran & pengalaman murni	Husserl, Merleau-Ponty	Epokhe, intentionalitas	Mendengar perspektif subjektif siswa
Konstruktivisme	Konstruksi aktif subjek	Piaget, Vygotsky	ZPD, scaffolding	Siswa aktif membangun pengetahuan

D. Kesimpulan

Kajian ini menegaskan bahwa epistemologi merupakan landasan penting dalam memahami hakikat, sumber, dan validitas pengetahuan yang memengaruhi cara manusia berpikir dan bertindak. Perkembangan berbagai aliran epistemologi menunjukkan bahwa tidak ada satu pendekatan yang mampu menjelaskan seluruh proses pengetahuan secara sempurna, melainkan masing-masing memberikan kontribusi dalam memahami cara manusia memperoleh kebenaran. Dalam konteks pendidikan dasar, pemahaman epistemologi menjadi kebutuhan profesional bagi guru untuk merancang pembelajaran yang tidak hanya berorientasi pada penguasaan informasi, tetapi juga mengembangkan kemampuan berpikir kritis, bernalar logis, dan membangun

sikap ilmiah peserta didik sebagai bekal menghadapi tantangan perkembangan peradaban.

DAFTAR PUSTAKA

- Audi, R. (2011). *Epistemology: A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge* (3rd ed.). Routledge.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Chisholm, R. M. (1989). *Epistemology*. PrenticeHall.
- Coady, C. A. J. (2012). *Testimony: A Philosophical Study*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Henry Holt and Company.
- Fosnot, C. T. (Ed.). (2005). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge* (A. M. Sheridan Smith, Trans.). Pantheon Books.
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Goldman, A. I. (1986). *Epistemology and Cognition*. Harvard University Press.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Beacon Press.

- Hamlyn, D. W. (1978). *Experience and the Growth of Understanding*. Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. Routledge & Kegan Paul.
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology* (D. Carr, Trans.). Northwestern University Press.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Longino, H. E. (1990). *Science as Social Knowledge: Values and Objectivity in Scientific Inquiry*. Princeton University Press.
- Moser, P. K., & Mulder, D. H. (Eds.). (1994). *The Theory of Knowledge: A Thematic Introduction*. Oxford University Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Noddings, N., & Shore, P. J. (1984). *Awakening the Inner Eye: Intuition in Education*. Teachers College Press.
- Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology* (E. Duckworth, Trans.). Columbia University Press.
- Plantinga, A. (1993). *Warrant: The Current Debate*. Oxford University Press.
- Popper, K. R. (1972). *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. Oxford University Press.
- Quine, W. V. O. (1951). Two dogmas of empiricism. *The Philosophical Review*, 60(1), 20–43.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press.
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Scott, Foresman.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Routledge.
- Soltis, J. F. (1981). Education and the concept of knowledge. In J. F. Soltis (Ed.), *Philosophy and Education*. National Society for the Study of Education.
- Suriasumantri, J. S. (2007). *Filsafat ilmu: Sebuah pengantar populer* (Cetakan ke19). Pustaka Sinar Harapan.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zagzebski, L. T. (1996). *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge University Press.