

KOMPARASI PEMIKIRAN PAULO FREIRE DAN ABDULLAH NASHIH ULWAN DALAM PENDIDIKAN ANAK

TESIS

Diajukan sebagai salah satu syarat
untuk memperoleh gelar Magister Pendidikan (M.Pd)
Program Studi Pendidikan Agama Islam



Oleh:
SYAMSUL ANWAR
NIM. 2386030001

**PROGRAM MAGISTER PENDIDIKAN AGAMA ISLAM
PASCASARJANA
UIN SIBER SYEKH NURJATI CIREBON
2026**

LEMBAR PENGESAHAN

KOMPARASI PEMIKIRAN PAULO FREIRE DAN ABDULLAH NASHIH ULWAN DALAM PENDIDIKAN ANAK

Disusun oleh:
SYAMSUL ANWAR
NIM. 2386030001

Telah diujikan pada tanggal 21 April 2026
Dan dinyatakan memenuhi syarat untuk memperoleh gelar
Magister Pendidikan (M.Pd)

Dewan Penguji

Ketua/Anggota,

Prof. Dr. Ilman Nafi'a, M. Ag
NIP. 197212201998031004

Sekretaris/Anggota,

Dr. Akhmad Affandi, M. Ag
NIP. 197212142003121003

Pembimbing I/Penguji,

Prof. Dr. Ilman Nafi'a, M. Ag
NIP. 197212201998031004

Pembimbing II/Penguji,

Dr. Akhmad Affandi, M. Ag
NIP. 197212142003121003

Penguji Utama,

Dr. Moh. Ali, M. Pd.I
NIP. 197408302007121001

Direktur,

Prof. Dr. Ilman Nafi'a, M. Ag
NIP. 197212201998031004

LEMBAR PERSETUJUAN

KOMPARASI PEMIKIRAN PAULO FREIRE DAN ABDULLAH NASHIH ULWAN DALAM PENDIDIKAN ANAK

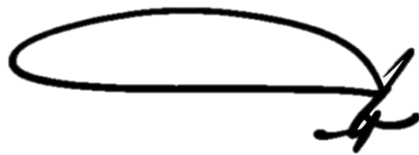
Disusun oleh:
SYAMSUL ANWAR
NIM. 2386030001

Telah disetujui pada tanggal 25 Februari 2026

Pembimbing I,

Pembimbing II,

UINSSC
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SIBER
SYEKH NURJATI CIREBON



Prof. Dr. Ilman Nafi'a, M. Ag
NIP. 197212201998031004



Dr. Akhmad Affandi, M. Ag
NIP. 197212142003121003

PERNYATAAN KEASLIAN

Yang bertanda tangan di bawah ini:

Nama : Syamsul Anwar
NIM : 2386030001
Jenjang Program : Magister
Program Studi : Pendidikan Agama Islam Pada Program Pascasarjana
UIN Siber Syekh Nurjati Cirebon

Menyatakan bahwa tesis ini secara keseluruhan adalah ASLI hasil penelitian saya, kecuali pada bagian-bagian yang dirujuk sumbernya dan disebutkan dalam daftar Pustaka.

Pernyataan ini dibuat dengan sejujurnya dan dengan penuh kesungguhan hati disertai kesiapan untuk bertanggung jawab atas segala resiko yang mungkin diberikan sesuai dengan peraturan yang berlaku, apabila di kemudian hari ditemukan adanya pelanggaran terhadap etika keilmuan atau ada klaim terhadap keaslian karya saya ini.

UINSSC
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SIBER
SYEKH NURJATI CIREBON

Cirebon, 25 Februari 2026

Yang menyatakan



Syamsul Anwar
NIM. 23860300001

NOTA DINAS

Prof. Dr. Ilman Nafi'a, M. Ag

Program Pascasarjana UIN Siber Syekh Nurjati Cirebon

NOTA DINAS

Lamp : 5 (Lima) Lembar

Hal : Penyerahan Tesis

Kepada Yth,
Direktur Program Pascasarjana
UIN Siber Syekh Nurjati Cirebon
Di
CIREBON

Assalamualaikum Wr. Wb.

Setelah membaca, meneliti, dan merevisi seperlunya, kami berpendapat bahwa tesis saudara **Syamsul Anwar (2386030001)** yang berjudul: **“Komparasi Pemikiran Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan Dalam Pendidikan Anak”** telah dapat diujikan.

Bersama ini kami kirimkan naskahnya untuk diujikan dalam sidang ujian tesis Program Pascasarjana UIN Siber Syekh Nurjati Cirebon.

Atas perhatiannya diucapkan terima kasih.

Wassalamualaikum Wr. Wb.

Cirebon, 25 Februari 2026
Pembimbing I



Prof. Dr. Ilman Nafi'a, M. Ag
NIP. 197212201998031004

NOTA DINAS

Dr. Akhmad Affandi, M. Ag

Program Pascasarjana UIN Siber Syekh Nurjati Cirebon

NOTA DINAS

Lamp : 5 (Lima) Lembar

Hal : Penyerahan Tesis

Kepada Yth,
Direktur Program Pascasarjana
UIN Siber Syekh Nurjati Cirebon
Di
CIREBON

Assalamualaikum Wr. Wb.

Setelah membaca, meneliti, dan merevisi seperlunya, kami berpendapat bahwa tesis saudara **Syamsul Anwar (2386030001)** yang berjudul: **“Komparasi Pemikiran Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan Dalam Pendidikan Anak”** telah dapat diujikan.

Bersama ini kami kirimkan naskahnya untuk diujikan dalam sidang ujian tesis Program Pascasarjana UIN Siber Syekh Nurjati Cirebon.

Atas perhatiannya diucapkan terima kasih.

Wassalamualaikum Wr. Wb.

Cirebon, 25 Februari 2026
Pembimbing II

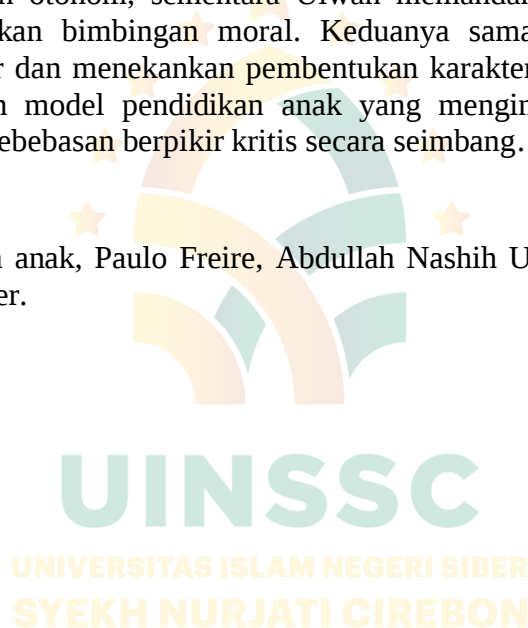


Dr. Akhmad Affandi, M. Ag
NIP. 197212142003121003

ABSTRAK

Pendidikan anak merupakan fondasi penting dalam pembentukan karakter dan kesadaran manusia. Penelitian ini bertujuan menganalisis konsep pendidikan anak menurut Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan dari aspek tujuan, prinsip, pendekatan, serta posisi anak, termasuk persamaan, perbedaan, dan implikasinya. Metode yang digunakan adalah penelitian kepustakaan (library research). Hasil penelitian menunjukkan bahwa Freire memandang pendidikan sebagai proses pembebasan melalui kesadaran kritis dengan pendekatan dialogis dan transformatif, sedangkan Ulwan menekankan pembinaan iman dan akhlak melalui keteladanan, pembiasaan, serta kontrol edukatif berbasis nilai religius. Freire menempatkan anak sebagai subjek aktif dan otonom, sementara Ulwan memandang anak sebagai amanah yang memerlukan bimbingan moral. Keduanya sama-sama menolak pendidikan yang otoriter dan menekankan pembentukan karakter. Sintesis kedua pemikiran menghasilkan model pendidikan anak yang mengintegrasikan nilai moral-spiritual dengan kebebasan berpikir kritis secara seimbang.

Kata kunci: pendidikan anak, Paulo Freire, Abdullah Nashih Ulwan, kesadaran kritis, pendidikan karakter.



ABSTRACT

Childhood education is an important foundation in the formation of human character and consciousness. This study aims to analyze the concept of child education according to Paulo Freire and Abdullah Nashih Ulwan from the aspects of goals, principles, approaches, and the position of the child, including similarities, differences, and implications. The method used is library research. The results of the study show that Freire views education as a process of liberation through critical awareness with a dialogical and transformative approach, while Ulwan emphasizes the development of faith and morals through role models, habits, and educational control based on religious values. Freire positions children as active and autonomous subjects, while Ulwan views children as a trust that requires moral guidance. Both reject authoritarian education and emphasize character formation. The synthesis of these two ideas produces a model of child education that integrates moral-spiritual values with the freedom of critical thinking in a balanced manner.

Keywords: *children's education, Paulo Freire, Abdullah Nashih Ulwan, critical awareness, character education.*



KATA PENGANTAR

Puji syukur penulis panjatkan ke hadirat Allah Swt atas segala limpahan rahmat, taufik, dan hidayah-Nya sehingga penulis dapat menyelesaikan tesis ini yang berjudul “Komparasi Pemikiran Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan Dalam Pendidikan Anak” Tesis ini disusun sebagai salah satu syarat untuk memperoleh gelar magister dalam bidang pendidikan.

Penulisan tesis ini dilatarbelakangi oleh pentingnya pendidikan anak sebagai fondasi utama pembentukan karakter, kesadaran, dan kualitas generasi masa depan. Dalam praktik pendidikan, terdapat perbedaan pendekatan antara pendidikan yang menekankan bimbingan nilai moral dan spiritual dengan pendidikan yang menekankan kebebasan berpikir kritis serta dialogis. Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire merupakan dua tokoh penting yang merepresentasikan paradigma tersebut. Melalui kajian komparatif terhadap pemikiran kedua tokoh ini, penelitian ini bertujuan untuk mengungkap persamaan, perbedaan, serta implikasi konseptualnya terhadap pengembangan pendidikan anak yang lebih humanis dan seimbang.

Penulis menyadari bahwa penyusunan tesis ini tidak terlepas dari bantuan, bimbingan, dan dukungan berbagai pihak. Oleh karena itu, penulis menyampaikan terima kasih yang sebesar-besarnya kepada:

1. Bapak Prof. Dr. Aan Jaelani M. Ag, Rektor UIN Siber Syekh Nurjati Cirebon.
2. Bapak Prof. Dr. Ilman Nafia' M. Ag, Direktur Pascasarjana UIN Siber Syekh Nurjati Cirebon.
3. Bapak Dr. Akhmad Affandi M. Ag, Ketua Program Studi Pendidikan Agama Islam Pascasarjana UIN Siber Syekh yang telah memberikan arahan dan dukungan selama proses studi.
4. Bapak Prof. Dr. Ilman Nafia' M. Ag, dosen Pembimbing I (satu) yang dengan penuh kesabaran, ketelitian, dan keikhlasan telah membimbing penulis sejak tahap perencanaan hingga penyelesaian tesis ini.

5. Bapak Dr. Akhmad Affandi, M. Ag, dosen Pembimbing II (dua) yang dengan penuh kesabaran, ketelitian, dan keikhlasan telah membimbing penulis sejak tahap perencanaan hingga penyelesaian tesis ini.
6. Para dosen penguji yang telah memberikan masukan konstruktif demi penyempurnaan karya ilmiah ini.
7. Bapak dan Ibu Dosen serta civitas akademika UIN Siber Syekh Nurjati Cirebon yang telah menyediakan fasilitas dan lingkungan akademik yang kondusif.
8. Orang tua dan keluarga tercinta yang senantiasa memberikan doa, motivasi, serta dukungan moral dan material.
9. Rekan-rekan mahasiswa dan semua pihak yang telah membantu penulis secara langsung maupun tidak langsung dalam proses penyusunan tesis ini.

Penulis menyadari bahwa tesis ini masih memiliki keterbatasan dan kekurangan. Oleh karena itu, kritik dan saran yang membangun sangat diharapkan demi penyempurnaan di masa mendatang. Semoga tesis ini dapat memberikan kontribusi ilmiah bagi pengembangan kajian pendidikan anak serta menjadi referensi bagi pendidik, orang tua, dan peneliti selanjutnya.

Akhir kata, penulis berharap semoga karya ini dapat memberikan manfaat bagi dunia pendidikan dan masyarakat luas.



28 April 2026

Penulis

Syamsul Anwar
NIM. 2386030001

DAFTAR RIWAYAT HIDUP



Syamsul Anwar lahir pada tanggal 10 Agustus 1988. anak ketiga dari empat bersaudara, putra dari Bapak Asta dan Ibu Kasnimah. Penulis adalah warga negara Republik Indonesia yang bertempat tinggal di Jl. Sekarkemuning RT 003 RW 003, Kelurahan Karyamulya, Kecamatan Kesambi, Kota Cirebon.

Riwayat pendidikan penulis dimulai dari Sekolah Dasar Negeri Tugu VI Sliyeg, Indramayu, lulus pada tahun 2000. Selanjutnya penulis melanjutkan pendidikan di Sekolah Lanjutan Tingkat Pertama Negeri 1 Sliyeg, Indramayu, dan lulus pada tahun 2003. Pendidikan menengah atas ditempuh di SMU Negeri 2 Indramayu, lulus tahun 2006.

Penulis juga menempuh pendidikan nonformal di bidang bahasa Arab melalui program I'dad Bahasa Arab di Ma'had Al-Imarot Bandung pada tahun 2015. Pendidikan tinggi strata satu Jurusan Ilmu Al-Qur'an dan Tafsir (S1) diselesaikan di Institut Agama Islam Cirebon pada tahun 2022. Kemudian, pada tahun 2023, penulis melanjutkan pendidikan magister Pendidikan Agama Islam di UIN Siber Syekh Nurjati Cirebon.

Saat ini, penulis berprofesi sebagai pengajar di SD Integral Luqman Al Hakim Kota Cirebon.

Akhir kata, penulis mengucapkan rasa syukur yang sebesar-besarnya atas terselesaikannya tesis yang berjudul *"Komparasi Pemikiran Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan dalam Pendidikan Anak."*

MOTO

“ Belajar seumur hidup adalah kunci menuju kebijaksanaan dan kemuliaan hidup.”



UINSSC

**UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SIBER
SYEKH NURJATI CIREBON**

PERSEMBAHAN

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Dengan penuh rasa syukur ke hadirat Allah Swt. atas segala rahmat, taufik, dan hidayah-Nya, sehingga tesis ini dapat diselesaikan dengan baik.

Tesis ini penulis persembahkan kepada:

1. Kedua orang tua tercinta bapak Asta dan Ibu Kasnimah, yang telah memberikan kasih sayang, doa, pengorbanan, dan dukungan tanpa batas sepanjang perjalanan hidup dan pendidikan penulis.
2. Istri (Muliana) dan anak-anak tercinta Aisyah Syuhada el-Anwar, Shofwatunnisa el-Anwar, Muhammad Haziq el-Anwar, yang senantiasa menjadi sumber semangat, inspirasi, serta memberikan dukungan moral dan spiritual dalam menyelesaikan studi ini.
3. Seluruh keluarga besar yang selalu memberikan motivasi, doa, dan perhatian kepada penulis.
4. Para dosen, guru, dan pembimbing yang telah membimbing, mengarahkan, serta membagikan ilmu dengan penuh keikhlasan.
5. Sahabat dan rekan seperjuangan di Program Magister Pendidikan Agama Islam yang telah menjadi teman berdiskusi, berbagi pengalaman, dan saling menguatkan selama proses studi.
6. Lembaga Manarussalam, dan semua pihak yang telah memberikan kesempatan, bantuan, serta dukungan dalam proses penyusunan tesis ini.

Semoga karya ini menjadi amal jariyah yang bermanfaat, memberikan kontribusi bagi pengembangan ilmu pengetahuan, serta menjadi wasilah kebaikan di dunia dan akhirat. Aamiin Yaa Rabbal 'Alamiin.

DAFTAR ISI

HALAMAN JUDUL TESIS	i
LEMBAR PERSETUJUAN	ii
PERNYATAAN KEASLIAN	iii
NOTA DINAS PEMBIMBING I	iv
NOTA DINAS PEMBIMBING II.....	v
LEMBAR PENGESAHAN	i
ABSTRAK	vi
ABSTRACT	vii
KATA PENGANTAR.....	viii
DAFTAR ISI.....	xiii
DAFTAR TABEL.....	xvi
BAB I PENDAHULUAN.....	1
A. Latar Belakang Masalah.....	1
B. Rumusan Masalah	9
C. Tujuan Penelitian	10
D. Kegunaan Penelitian.....	11
E. Kerangka Teori.....	12
F. Penelitian Terdahulu	25
G. Metode Penelitian.....	28
H. Sistematika Pembahasan	30
BAB II KONSEP PENDIDIKAN ANAK	33
A. Konsep pendidikan anak menurut Paulo Freire	33
1. Tujuan Pendidikan Anak Menurut Paulo Freire.....	34

2. Prinsip Pendidikan Anak Menurut Paulo Freire.....	40
3. Pendekatan Pendidikan Anak Menurut Paulo Freire.....	50
B. Konsep pendidikan anak menurut Abdullah Nashih Ulwan	60
1. Tujuan Pendidikan Anak Menurut Abdullah Nashih Ulwan	61
2. Prinsip Pendidikan Anak Menurut Abdullah Nashih Ulwan	69
3. Pendekatan Pendidikan Anak Menurut Abdullah Nashih Ulwan	77
C. Analisis Komparatif Konsep Pendidikan.....	85
BAB III POSISI ANAK DALAM PROSES PENDIDIKAN.....	90
A. Anak sebagai Subjek Pendidikan Menurut Paulo Freire.....	90
B. Anak sebagai Subjek Pendidikan Menurut Abdullah Nashih Ulwan	96
C. Analisis Komparatif Posisi Anak dalam Proses Pendidikan.....	101
BAB IV PERSAMAAN DAN PERBEDAAN KONSEP PENDIDIKAN ANAK MENURUT PAULO FREIRE DAN ABDULLAH NASHIH ULWAN.....	106
A. Persamaan Konsep Pendidikan Anak Menurut Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan	106
1. Memposisikan Anak sebagai Subjek Pendidikan.....	106
2. Menolak Pendidikan Otoriter dan Kekerasan.....	109
3. Mengarahkan Pendidikan pada Pembentukan Karakter dan Kesadaran	111
B. Perbedaan Konsep Pendidikan Anak Menurut Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan	113
1. Landasan Filosofis Pendidikan.....	114
2. Makna Kontrol dan Disiplin dalam Pendidikan	116
3. Orientasi Tujuan Akhir Pendidikan.....	118
BAB V IMPLIKASI KONSEP PENDIDIKAN ANAK TERHADAP PENGEMBANGAN PENDIDIKAN ANAK	121

A. Implikasi terhadap Penguatan Pendidikan Karakter yang Humanis dan Reflektif.....	121
B. Implikasi terhadap Peran Pendidik sebagai Pembimbing Nilai dan Fasilitator Kesadaran	126
C. Implikasi terhadap Pengembangan Kurikulum yang Kontekstual dan Bermakna.....	130
D. Implikasi terhadap Model Disiplin Edukatif yang Humanis.....	133
E. Implikasi terhadap Pembentukan Anak sebagai Pribadi Bermoral dan Agen Sosial	139
BAB VI PENUTUP	146
A. Kesimpulan	146
B. Saran.....	147
DAFTAR PUSTAKA.....	149



DAFTAR TABEL

Tabel 2.1 Komparatif Konsep Pendidikan Anak	86
Tabel 3.1 Komparatif Posisi Anak dalam Proses Pendidikan.....	102
Tabel 5.1 Perbandingan Disiplin Tradisional dan Disiplin Edukatif Humanis...	134



BAB I

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang Masalah

Pendidikan memegang peranan yang sangat penting untuk perkembangan peradaban manusia. Pendidikan berkontribusi langsung terhadap pembentukan sumber daya manusia yang unggul dan berkarakter yang menjadi pilar utama dalam pembangunan peradaban bangsa (Gani & Arif, 2023). Menurut Ramayanti et al. (2023) implementasi pendidikan karakter berkontribusi secara dominan terhadap pembentukan peradaban manusia dengan tingkat pengaruh mencapai lebih dari 70% dalam membentuk perilaku sosial dan etika masyarakat. Faisal et al. (2023) juga menyatakan bahwa kemajuan suatu bangsa sangat dipengaruhi oleh kualitas pendidikan karakter yang mampu membentuk sistem nilai masyarakat di tengah perubahan global yang cepat.

Pendidikan pada hakikatnya merupakan proses pewarisan nilai yang berperan penting dalam membentuk kualitas kehidupan manusia serta arah perkembangan peradaban. Selaras dengan penelitian Afnan et al. (2024) yang menjelaskan bahwa pendidikan karakter pada anak usia dini memiliki peran krusial dalam membentuk perilaku dan nilai moral yang menjadi dasar kepribadian individu di masa depan. Amri et al. (2023) juga menunjukkan bahwa potensi anak tidak akan berkembang secara optimal tanpa adanya pendidikan yang terarah sejak dini karena pendidikan berfungsi sebagai stimulus utama dalam mengembangkan kapasitas intelektual dan moral anak.

Secara ekstrim bahkan dapat dikatakan bahwa maju mundurnya atau baik buruknya peradaban suatu bangsa akan ditentukan oleh bagaimana pendidikan yang dijalani oleh masyarakat bangsa tersebut. Semakin baik proses pendidikan berlangsung, semakin cepat perkembangan peradabannya. Sebaliknya jika proses pendidikan tidak berlangsung baik, maka terjadilah stagnasi perkembangan peradaban (Bangsa, 2021).

Pendidikan memiliki keterkaitan yang sangat erat dengan kemajuan peradaban suatu bangsa, bahkan sering diposisikan sebagai faktor utama yang menentukan arah perkembangan sosial, budaya, dan moral masyarakat. Pangestu et al. (2023) menyatakan bahwa pendidikan berperan sebagai sarana strategis dalam membangun kualitas sumber daya manusia sekaligus membentuk identitas dan karakter bangsa yang menjadi dasar peradaban. Faisal et al. (2023) juga menegaskan bahwa kemajuan peradaban tidak dapat dilepaskan dari keberhasilan pendidikan dalam menanamkan nilai moral, etika, dan karakter karena krisis peradaban yang terjadi pada suatu bangsa seringkali berakar dari lemahnya sistem pendidikan karakter.

Majunya peradaban suatu bangsa sangat ditentukan oleh kualitas generasi penerus yang dimilikinya. Selaras dengan Rasyid et al. (2023) yang menyatakan bahwa pendidikan karakter menjadi elemen penting dalam membentuk generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki moral, tanggung jawab sosial, dan kesiapan menghadapi tantangan zaman. Anggraeni (2024) juga memperlihatkan bahwa nilai-nilai pendidikan memiliki kontribusi signifikan dalam

membentuk generasi yang kritis, kreatif, dan berkarakter sebagai penerus bangsa di tengah perkembangan global yang dinamis.

Sehubungan dengan hal tersebut, maka pentingnya pendidikan anak menjadi perhatian utama dalam wacana peradaban dan kemajuan bangsa. Pendidikan ialah hal yang sangat penting bagi manusia karena dengan pendidikan seseorang dapat mencapai kehidupan yang lebih baik dan mempunyai wawasan yang lebih luas (Safitri & Dewi, 2024). Nofika (2024) mengungkapkan bahwa pendidikan karakter pada anak usia dini memiliki dampak signifikan dalam membentuk perilaku moral dan sosial, di mana integrasi nilai-nilai dalam pembelajaran terbukti mampu meningkatkan pemahaman serta perilaku etis anak. Afnan et al. (2024) juga mengemukakan bahwa masa anak usia dini merupakan fase krusial dalam pembentukan karakter, sehingga diperlukan sinergi antara keluarga dan sekolah dalam menanamkan nilai-nilai moral melalui pembiasaan dan keteladanan.

Pendidikan anak ialah fondasi utama dalam pembentukan kualitas manusia dan keberlanjutan suatu peradaban. Pada fase anak, nilai, cara berpikir, sikap, dan orientasi hidup mulai dibentuk secara mendasar (Ering & Mandey, 2024). Oleh karena itu keberhasilan atau kegagalan suatu sistem pendidikan anak akan sangat menentukan arah perkembangan individu sekaligus masa depan suatu bangsa. Pendidikan karakter dan moral sejak usia dini ialah bagian terpenting dalam pembangunan karakter generasi muda, karena masa tersebut ialah periode *golden age* di mana kemampuan menyerap nilai-nilai etis sangat tinggi serta menjadi dasar pembentukan perilaku sosial dan moral di masa depan (Nofika, 2024).

Pendidikan anak bukan sekadar transfer pengetahuan, tetapi ialah proses pembentukan karakter, moral, dan kepribadian yang utuh. Lingkungan keluarga, pendidikan formal, serta interaksi sosial yang terjadi sejak dini berperan signifikan dalam membentuk kepribadian dan nilai-nilai yang menjadi landasan kehidupan anak (Harahap, 2021). Oleh karena itu pemahaman bagaimana pendidikan anak berkontribusi pada perkembangan karakter dan kualitas manusia menjadi urgensi dalam penelitian pendidikan.

Dalam perkembangan wacana pendidikan global, konsep pendidikan anak terus mengalami perdebatan terutama terkait dengan sejauh mana anak harus diarahkan dan sejauh mana anak diberikan kebebasan dalam proses pendidikannya. Isu ini muncul karena pendidikan anak tidak hanya berfungsi sebagai transfer pengetahuan, tetapi juga sebagai media pembentukan karakter dan moral yang kuat pada usia dini. Pendidikan moral ialah bagian penting dari pembentukan nilai dan perilaku anak, meskipun pada praktiknya seringkali terdapat tension antara tujuan akademik dan nilai moral yang ingin ditanamkan (James, 2023).

Di satu sisi, pendidikan anak dipandang harus berlandaskan nilai, moral, dan pembinaan karakter yang kuat agar anak tidak kehilangan arah dalam kehidupan sosial dan pribadi mereka. Pendidikan nilai ini dianggap penting untuk membentuk kesadaran moral dan etika anak mulai dari usia dini, serta menjadi basis bagi pembentukan perilaku prososial dalam masyarakat (Mukarromah, 2022). Di sisi lain, pemikiran pedagogis kritis seperti yang dikembangkan oleh Paulo Freire menekankan pentingnya pendidikan yang membebaskan peserta didik dari dominasi pendidikan tradisional yang bersifat pasif (*banking model*), sehingga

proses belajar harus berlangsung dialogis dan memungkinkan anak berperan aktif dalam berpikir kritis (Juppenny et al., 2025).

Perdebatan tersebut tercermin dalam berbagai paradigma pendidikan yang berkembang dan dijadikan rujukan dalam dunia pendidikan, baik dalam tradisi pendidikan Islam maupun pendidikan modern Barat. Dafarizi et al. (2025) mengungkapkan bahwa integrasi antara pendidikan pembebasan ala Paulo Freire dan nilai-nilai pendidikan Islam menjadi pendekatan yang relevan dalam membentuk pendidikan yang humanis dan kontekstual, terutama dalam menghadapi tantangan pendidikan modern. Sementara Khadijah & Mauludin (2024) menjelaskan bahwa paradigma pendidikan berbasis fitrah tidak hanya berfungsi sebagai konsep normatif tetapi juga telah diimplementasikan dalam kurikulum dan praktik pembelajaran untuk membentuk karakter anak secara holistik.

Dalam konteks pendidikan Islam, pemikiran Abdullah Nashih Ulwan menjadi salah satu rujukan penting dalam pendidikan anak. Pemikirannya banyak digunakan dalam kajian dan praktik pendidikan keluarga serta pendidikan anak berbasis nilai-nilai Islam. Ulwan memandang pendidikan anak secara komprehensif meliputi aspek keimanan, moral, intelektual, fisik, sosial, dan psikologis, serta menekankan peran orang tua sebagai pendidik utama (Lillah et al., 2023). Ulwan memandang pendidikan anak sebagai proses komprehensif yang tidak hanya fokus pada aspek kognitif namun juga pada nilai-nilai keagamaan dan karakter secara menyeluruh.

Zulfa & Zuhriyah (2024) membandingkan relevansi pemikiran Ulwan dengan kurikulum pendidikan dasar, pandangannya diposisikan sebagai rujukan praktis dalam pendidikan anak di sekolah formal yang memperlihatkan luasnya pengaruh teori Ulwan di dunia pendidikan. Pendekatan ini menegaskan bahwa anak sebagai subjek pendidikan membutuhkan bimbingan orang tua, keluarga, dan lingkungan sosial, karena menurut Ulwan anak belum sepenuhnya mempunyai kapasitas menentukan arah hidupnya sendiri tanpa dukungan lingkungan pendidikan yang kuat. Pendekatan karakteristik holistik ini terbukti relevan dalam pembentukan karakter anak yang beriman dan bermoral (Umurohmi & Sari, 2025). Konsep ini menjadikan pendidikan anak sarat dengan nilai dan bimbingan yang terarah.

Sementara dalam tradisi pendidikan modern barat, pemikiran Paulo Freire juga menjadi rujukan penting dalam dunia pendidikan terutama melalui gagasan pendidikan pembebasan. Dalam pandangan Freire, pendidikan anak tidak boleh menjadikan anak sebagai objek pasif, melainkan sebagai subjek yang aktif dalam proses belajar (Panoyo, 2024). Freire menolak model pendidikan tradisional yang bersifat *banking model*, di mana guru hanya mentransfer pengetahuan dan siswa diposisikan sebagai penerima pasif karena hal ini menghambat kreativitas dan kesadaran kritis peserta didik. Pendidikan menurut Freire lebih menekankan pada relasi dialogis, keterlibatan aktif peserta didik, dan pengembangan kesadaran kritis (*critical consciousness*) terhadap realitas sosial yang membentuk proses pembelajaran (*problem-posing education*) (Ryadi, 2020).

Meskipun kedua pemikiran tersebut sama-sama menempatkan anak sebagai subjek pendidikan, terdapat perbedaan mendasar dalam memandang hakikat, tujuan, dan arah pendidikan anak. Abdullah Nashih Ulwan menekankan pentingnya bimbingan nilai, kontrol moral, dan peran otoritatif orang tua serta pendidik dalam menjaga fitrah anak. Sebaliknya Paulo Freire lebih menekankan kebebasan, kesetaraan, dan otonomi anak dalam proses pendidikan, dengan pendidik berperan sebagai fasilitator dialogis. Sependapat dengan Sumarni et al. (2026) yang menyatakan bahwa penguatan nilai dan bimbingan terarah tetap diperlukan karena proses stimulasi berpikir kritis pada anak perlu diimbangi dengan arahan moral melalui interaksi edukatif seperti kegiatan bertanya, diskusi, dan refleksi.

Permasalahan muncul ketika kedua konsep tersebut diterapkan secara ekstrem. Pendidikan anak yang terlalu menekankan kontrol dan bimbingan berpotensi mengekang kebebasan berpikir dan daya kritis anak. Menurut Syahrul & Nurhafizah (2022) gaya ini memberikan aturan ketat tanpa hubungan dua arah sehingga meskipun anak bisa patuh, kemampuan berpikir kritis dan regulasi emosionalnya sering terhambat.

Sementara pendidikan anak yang terlalu menekankan kebebasan tanpa kerangka nilai dan arahan yang jelas berpotensi menimbulkan kebingungan moral dan arah perkembangan anak. Menurut Amelindha & Pratama (2025) gaya pengasuhan permissif atau memberikan kebebasan tanpa struktur memang ramah bagi ekspresi anak, tetapi kelonggaran yang berlebihan dapat menyebabkan kurangnya keteraturan, kontrol diri yang rendah, dan kesulitan pengambilan keputusan yang matang pada anak. Kondisi ini memperlihatkan adanya ketegangan

konseptual dalam pendidikan anak yang belum sepenuhnya terjawab secara komprehensif.

Berbagai penelitian sebelumnya umumnya mengkaji pemikiran Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire secara terpisah, baik dalam konteks pendidikan Islam maupun pendidikan kritis. Akan tetapi kajian yang secara khusus membandingkan konsep pendidikan anak dari kedua pemikir ini dengan fokus pada implikasi filosofis dan pedagogisnya masih relatif terbatas. Padahal perbandingan tersebut penting untuk menemukan titik temu, perbedaan substantif, serta relevansi kedua konsep dalam konteks pendidikan anak di masa kini.

Penelitian ini menggunakan Teori Metode Komparatif yang dikembangkan oleh Giovanni Sartori sebagai landasan utama dalam menganalisis perbedaan dan persamaan konsep pendidikan anak menurut Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan. Pendekatan komparatif digunakan untuk mengidentifikasi karakteristik, keunggulan, serta keterbatasan masing-masing pemikiran secara sistematis, dengan asumsi bahwa suatu konsep tidak dapat dipahami secara utuh tanpa adanya pembandingan yang relevan. Dalam menganalisis hasil perbandingan tersebut, penelitian ini juga berpijak pada perspektif *critical theory* sebagai landasan analisis. Perspektif ini memandang pendidikan sebagai praktik yang tidak netral, melainkan sarat dengan nilai, ideologi, dan relasi kekuasaan yang memengaruhi proses pembentukan individu.

Pemilihan Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan dalam penelitian ini didasarkan pada beberapa pertimbangan. Pertama, keduanya merupakan tokoh yang memiliki pengaruh luas dalam diskursus pendidikan dalam tradisi pendidikan

modern Barat maupun pendidikan Islam. Kedua, kedua tokoh merepresentasikan dua paradigma yang kontras tetapi relevan yaitu pendidikan pembebasan berbasis kesadaran kritis dan pendidikan berbasis nilai moral-spiritual. Ketiga, pemikiran keduanya sama-sama menempatkan anak sebagai subjek pendidikan namun berbeda dalam pendekatan dan orientasi, sehingga menarik untuk dikaji secara komparatif. Keempat, hingga saat ini kajian yang secara khusus membandingkan konsep pendidikan anak dari kedua tokoh tersebut masih terbatas, sehingga penelitian ini memiliki urgensi dan nilai kebaruan dalam pengembangan teori pendidikan anak.

Merujuk pada kondisi tersebut penelitian ini mempunyai kebaruan (*novelty*) pada upaya komparatif yang berfokus pada pendidikan anak sebagai objek kajian bukan pada tokoh semata. Penelitian ini berusaha mengungkap perbedaan dan persamaan konseptual pendidikan anak menurut Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan, sekaligus menganalisis implikasinya terhadap perumusan model pendidikan anak yang seimbang antara nilai, bimbingan, dan kebebasan berpikir kritis. Sehingga penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi teoritis dalam pengembangan konsep pendidikan anak, serta menjadi rujukan bagi pendidik dan orang tua dalam merancang pendidikan anak yang humanis, bernilai, dan relevan dengan tantangan zaman.

B. Rumusan Masalah

Merujuk pada latar belakang masalah yang telah diuraikan di atas, maka rumusan masalah dalam penelitian ini ialah sebagai berikut:

1. Bagaimana konsep pendidikan anak menurut pemikiran Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan dilihat dari tujuan, prinsip, dan pendekatan pendidikannya?
2. Bagaimana posisi anak dalam proses pendidikan menurut Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan terkait dengan hubungan antara bimbingan, kontrol, dan kebebasan berpikir anak?
3. Apa perbedaan dan persamaan mendasar konsep pendidikan anak menurut Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan dalam membentuk kesadaran, karakter, dan perkembangan anak?
4. Bagaimana implikasi perbedaan konsep tersebut terhadap pengembangan pendidikan anak yang seimbang antara nilai, bimbingan, dan kebebasan berpikir kritis?

C. Tujuan Penelitian

Merujuk pada rumusan masalah yang telah diuraikan, maka tujuan dalam penelitian ini ialah sebagai berikut:

1. Untuk menganalisis konsep pendidikan anak menurut pemikiran Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan ditinjau dari tujuan, prinsip, serta pendekatan pendidikannya.
2. Untuk mengkaji posisi anak dalam proses pendidikan menurut Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan terkait relasi antara bimbingan, kontrol, dan kebebasan berpikir anak.

3. Untuk membandingkan persamaan dan perbedaan mendasar konsep pendidikan anak menurut Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan dalam membentuk kesadaran, karakter, dan perkembangan anak.
4. Untuk merumuskan implikasi konseptual dari perbandingan pemikiran Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan bagi pengembangan pendidikan anak yang seimbang antara nilai, bimbingan, dan kebebasan berpikir kritis.

D. Kegunaan Penelitian

Penelitian ini mempunyai kegunaan secara teoritis dan secara praktis. Adapun kegunaannya ialah sebagai berikut:

1. Kegunaan Teoritis

Secara teoritis penelitian ini berguna untuk menjelaskan tentang konsep pendidikan anak secara umum dan menjelaskan konsep pendidikan dalam pandangan Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan dan serta sebagai khazanah pengetahuan dan wawasan secara luas tentang pendidikan.

2. Kegunaan Praktis

Adapun kegunaan penelitian ini secara praktis diperuntukkan untuk beberapa kalangan sebagai berikut:

- a. Untuk pendidik, penelitian ini sebagai referensi dan pedoman untuk memahami konsep pendidikan anak pada era modern serta aplikasinya.
- b. Untuk lembaga pendidikan, penelitian ini sebagai bahan evaluasi dan sekaligus sebagai landasan dalam mengembangkan konsep pendidikan anak yang humanis dan bermutu.

- c. Untuk peneliti lain, penelitian ini berguna sebagai bahan referensi dalam melaksanakan penelitian yang sejenis secara mendalam dan luas.

E. Kerangka Teori

Kerangka teori yang dikembangkan dalam penelitian ini ialah sebagai berikut:

1. Grand Teori

Penelitian ini menggunakan Teori Metode Komparatif yang dikembangkan oleh Giovanni Sartori sebagai landasan utama dalam menganalisis perbedaan dan persamaan konsep pendidikan anak menurut Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan. Menurut Sartori, studi komparatif merupakan pendekatan penting dalam ilmu sosial untuk memahami suatu fenomena secara lebih mendalam melalui proses perbandingan yang sistematis. Studi komparatif memungkinkan peneliti membandingkan berbagai model atau konsep untuk menemukan karakteristik, keunggulan, serta keterbatasan masing-masing pendekatan sehingga menghasilkan pemahaman yang lebih komprehensif dan kontekstual (Putri & Albina, 2025). Pendekatan komparatif digunakan untuk menganalisis perbedaan dan persamaan sistem pendidikan guna meningkatkan kualitas dan relevansi praktik pendidikan (Amelia et al., 2025).

Suatu konsep atau sistem tidak dapat dipahami secara utuh tanpa adanya pembandingan, karena makna dan karakteristik suatu objek akan menjadi lebih jelas ketika dikontraskan dengan objek lainnya. Zizan & Destiana (2024) menunjukkan bahwa variasi model pembelajaran menghasilkan capaian perkembangan kognitif yang tidak seragam pada anak, sehingga perbandingan antar pendekatan menjadi

penting untuk menemukan model yang paling sesuai dengan kebutuhan perkembangan anak. Dengan demikian, metode komparatif memungkinkan peneliti untuk mengidentifikasi persamaan, perbedaan, serta keunggulan dan keterbatasan dari masing-masing konsep yang diteliti.

Dalam konteks penelitian ini, pendekatan komparatif digunakan untuk membandingkan dua paradigma pendidikan anak yang berbeda yaitu pendidikan pembebasan yang dikemukakan oleh Freire dan pendidikan berbasis nilai serta fitrah yang dikembangkan oleh Ulwan. Melalui perbandingan tersebut, penelitian ini tidak hanya mendeskripsikan kedua pemikiran, tetapi juga menganalisis secara kritis orientasi, tujuan, serta implikasi pedagogis dari masing-masing konsep pendidikan anak.

Penelitian ini juga didukung oleh perspektif dialektika yang dikemukakan oleh Georg Wilhelm Friedrich Hegel sebagai kerangka pelengkap dalam memahami hubungan antara dua pemikiran yang berbeda. Dalam dialektika Hegel, perkembangan pemikiran terjadi melalui proses tesis, antitesis, dan sintesis. Senda et al. (2025) mengungkapkan bahwa dialektika Hegel yang bergerak melalui kontradiksi dan resolusi menuju sintesis, dapat digunakan sebagai pendekatan pendidikan untuk mengembangkan nalar kritis peserta didik melalui proses dialog dan refleksi yang berkelanjutan. Siau et al. (2025) juga menyatakan bahwa penerapan model dialektika Hegel mampu mentransformasi pembelajaran dari yang bersifat dogmatis menjadi lebih dialogis dan membebaskan karena peserta didik dilibatkan dalam proses negasi dan rekonstruksi pengetahuan secara aktif.

Dalam penelitian ini, konsep pendidikan berbasis nilai dan bimbingan moral menurut Ulwan dapat diposisikan sebagai tesis, sementara konsep pendidikan pembebasan dan kesadaran kritis menurut Freire sebagai antitesis. Melalui proses analisis komparatif, kedua konsep tersebut kemudian disintesis untuk menghasilkan pemahaman baru yang lebih komprehensif mengenai pendidikan anak. Cahyani & Wibowo (2025) menyatakan bahwa pemikiran Paulo Freire tentang pedagogi kritis menekankan pentingnya dialog, kesadaran kritis (*conscientization*), dan pembebasan sebagai respons terhadap praktik pendidikan yang dehumanistik. Sementara itu, Midi (2024) mengungkapkan bahwa konsep pendidikan menurut Abdullah Nashih Ulwan berfokus pada pembinaan iman, akhlak, dan tanggung jawab moral sebagai fondasi dalam menghadapi tantangan sosial modern. Mulyadi et al. (2026) menunjukkan bahwa konsep *conscientization* Freire dapat dipadukan dengan nilai-nilai pendidikan Islam untuk menghasilkan pendekatan pendidikan yang lebih kontekstual, humanis, dan transformatif.

Dengan menggabungkan metode komparatif Sartori dan pendekatan dialektika Hegel, penelitian ini tidak hanya bertujuan mengidentifikasi perbedaan dan persamaan, tetapi juga menghasilkan sintesis konseptual sebagai kontribusi teoretis dalam pengembangan model pendidikan anak yang lebih integratif, humanis, dan relevan dengan tantangan zaman.

2. Teori Kritis dalam Pendidikan Anak

Teori kritis (*Critical Theory*) memandang bahwa pendidikan tidak pernah bersifat netral. Pendidikan selalu berada dalam konteks sosial, politik, budaya, dan ideologis tertentu yang memengaruhi tujuan, isi, serta praktiknya. Pendidikan tidak

hanya berfungsi sebagai sarana transmisi pengetahuan, tetapi juga sebagai instrumen pembentukan kesadaran, nilai, dan relasi kekuasaan dalam masyarakat. Pendekatan ini menggeser fokus dari sekadar pemberian konten kepada anak menjadi pemahaman pendidikan sebagai arena pembentukan kesadaran dan relasi sosial sejak dini, termasuk bagaimana anak dibentuk menjadi agen atau objek dalam sistem pendidikan tertentu (Huda & Takbir, 2023).

Dalam perspektif teori kritis, pendidikan anak dipahami sebagai ruang awal pembentukan kesadaran manusia. Anak tidak dipandang sebagai individu yang kosong atau pasif melainkan sebagai subjek sosial yang sejak dini telah berada dalam struktur nilai, norma, dan kekuasaan tertentu (Boimau et al., 2025). Jika pendidikan anak dijalankan secara dogmatis, otoriter, dan menutup ruang dialog, maka pendidikan berpotensi melanggengkan penindasan, ketidakadilan, dan ketimpangan sosial sejak usia dini.

Teori kritis menekankan pentingnya kesadaran kritis (*critical consciousness*) dalam pendidikan yaitu kemampuan anak untuk memahami realitas, merefleksikan kondisi sosialnya, serta mengembangkan sikap emansipatoris. Dalam konteks pendidikan anak kesadaran kritis tidak dimaknai sebagai perlawanan tanpa arah, melainkan sebagai kemampuan berpikir reflektif, bertanya, dan memahami makna dari setiap pengalaman belajar yang dialami.

Pendidikan anak dalam perspektif teori kritis bertujuan untuk membebaskan anak dari berbagai bentuk dominasi, baik dominasi struktural, kultural, maupun simbolik (Ryadi, 2020). Pendidikan anak tidak hanya diarahkan pada kepatuhan, tetapi juga pada pembentukan manusia yang sadar, merdeka, dan

mampu mengembangkan potensinya secara manusiawi. Perspektif inilah yang menjadi lensa utama dalam membaca konsep pendidikan anak dalam penelitian ini.

3. Pendidikan Anak dalam Perspektif Humanisme

Teori humanisme memandang pendidikan sebagai proses memanusiakan manusia. Fokus utama pendidikan bukan semata-mata pada pencapaian akademik, tetapi pada pengembangan potensi manusia secara utuh meliputi aspek intelektual, emosional, sosial, dan moral. Teori humanistik menempatkan peserta didik sebagai pusat pembelajaran dengan fokus pada pengembangan potensi, kreativitas, dan keterampilan sosial-emosional, sesuai dengan pemahaman humanisme pendidikan (Badri & Andi, 2020).

Pendidikan anak dalam perspektif humanisme menempatkan anak sebagai subjek pendidikan bukan objek. Anak mempunyai kebutuhan, pengalaman, dan potensi unik yang harus dihargai dalam proses pembelajaran. Pendekatan humanistik dalam pendidikan dasar yang menekankan pengalaman belajar anak, nilai moral, dan internalisasi karakter melalui proses pembelajaran berbasis kebutuhan anak (Amir et al., 2024). Oleh karena itu pendidikan tidak boleh bersifat memaksa, menekan, atau meniadakan suara anak, melainkan harus memberikan ruang bagi anak untuk tumbuh, berekspresi, dan mengaktualisasikan dirinya. Safitri & Gistituati (2024) menekankan pendekatan humanistik yang memandang siswa sebagai individu unik dengan potensi masing-masing, di mana pendidikan bertujuan membantu aktualisasi diri melalui lingkungan belajar yang menghormati perbedaan.

Humanisme juga menekankan bahwa tujuan akhir pendidikan ialah aktualisasi diri (*self-actualization*) yaitu kondisi di mana anak mampu mengenali dirinya, mengembangkan potensi terbaiknya, serta hidup secara bermakna dan bertanggung jawab (Prasetyo et al., 2024). Peran pendidik ialah sebagai fasilitator, pendamping, dan pembimbing yang membantu anak menemukan jati dirinya, bukan sebagai otoritas tunggal yang mendominasi proses belajar.

Pendidikan anak dalam perspektif humanisme menuntut keseimbangan antara kebebasan dan tanggung jawab. Anak diberi ruang untuk berkembang, namun tetap dalam kerangka nilai yang mendukung pertumbuhan kepribadian yang sehat dan beradab. Perspektif humanisme ini menjadi dasar penting dalam membandingkan konsep pendidikan anak dari berbagai pemikiran yang mempunyai orientasi pembebasan dan pengembangan manusia.

4. Paulo Freire dalam Perspektif Teori Kritis

Pemikiran Paulo Freire berkembang dari pengalaman hidupnya di Brasil pada abad ke-20, terutama dalam konteks ketimpangan sosial, kemiskinan, dan sistem pendidikan yang cenderung memperkuat struktur penindasan. Freire melihat bahwa pendidikan tradisional sering menjadikan peserta didik sebagai objek pasif yang hanya menerima pengetahuan tanpa refleksi kritis, sehingga memperkuat dominasi struktural dan ketidakadilan sosial (Fauzi, 2021). Pemikiran Paulo Freire ialah salah satu representasi paling kuat dari teori kritis dalam bidang pendidikan. Freire memandang pendidikan sebagai praktik politik dan ideologis yang dapat berfungsi sebagai alat penindasan atau sebagai sarana pembebasan (Norvaizi et al., 2025).

Freire mengkritik model pendidikan tradisional yang disebutnya sebagai pendidikan gaya bank yaitu model pendidikan yang menempatkan guru sebagai pemilik pengetahuan dan peserta didik sebagai penerima pasif. Kritik Freire terhadap pendidikan gaya bank ialah upaya membongkar relasi kuasa dalam pendidikan yang menempatkan peserta didik sebagai objek pasif, sehingga menghambat terbentuknya kesadaran kritis anak. Pendidikan dialogis yang ditawarkan Freire dipandang mampu membangun kesadaran reflektif peserta didik terhadap realitas sosialnya melalui proses konsientisasi (Rohinah, 2019).

Dalam perspektif teori kritis Paulo Freire menempatkan anak sebagai subjek pendidikan yang harus dilibatkan secara aktif dalam proses belajar. Pendidikan pembebasan menurut Freire bertujuan membebaskan peserta didik dari praktik pendidikan yang menindas melalui dialog, refleksi, dan partisipasi aktif dalam pembelajaran (Norvaizi et al., 2025). Dialog menjadi sarana utama untuk membangun kesadaran kritis anak terhadap realitas sosial yang dihadapinya. Melalui dialog anak tidak hanya belajar tentang dunia tetapi juga belajar memahami dirinya sebagai bagian dari dunia tersebut.

Konsep pendidikan pembebasan Freire bertujuan untuk membebaskan manusia dari struktur penindasan, ketidakadilan, dan dominasi yang tidak disadari (Ryadi, 2020). Dalam konteks pendidikan anak, pembebasan dimaknai sebagai proses membangun kesadaran, keberanian berpikir, dan kemampuan anak untuk tidak menerima realitas secara *taken for granted*. Anak didorong untuk bertanya, berpikir kritis, dan berpartisipasi aktif dalam proses pendidikan.

Pendidikan kritis Freire bersifat humanis dan emansipatoris karena menempatkan peserta didik sebagai subjek yang mempunyai kemampuan berpikir, menafsirkan, dan mengubah realitas sosialnya. Pendidikan anak tidak lagi dipahami sebagai proses transfer pengetahuan semata, melainkan sebagai ruang pembentukan kesadaran kritis dan kemanusiaan (Mahur et al., 2019).

Konsep *critical consciousness* dalam pemikiran Freire ialah inti dari pedagogi pembebasan, di mana pendidikan berfungsi sebagai alat transformasi sosial, bukan sekadar institusi akademik yang netral (Ćumura & Petrović, 2022). Sementara itu Ryadi (2020) menekankan bahwa pendidikan kritis Freire menuntut kebebasan yang bertanggung jawab, yaitu kebebasan yang diarahkan pada nilai kemanusiaan dan keadilan sosial, sehingga pendidikan anak tetap mempunyai orientasi etis dan sosial yang jelas.

Kebebasan dalam pendidikan Freire tidak dimaknai sebagai kebebasan tanpa arah, melainkan kebebasan yang bertanggung jawab dan berorientasi pada kemanusiaan. Pendidikan anak dalam perspektif Freire bertujuan membentuk manusia yang sadar, kritis, dan mampu berkontribusi pada transformasi sosial menuju masyarakat yang lebih adil dan humanis.

5. Abdullah Nashih Ulwan dalam Perspektif Humanisme Teosentris

Pemikiran pendidikan Abdullah Nashih Ulwan dibentuk oleh kondisi sosial budaya masyarakat Islam yang menghadapi tantangan moral dan spiritual di tengah modernisasi serta perubahan nilai sosial global. Ulwan yang ialah ulama dan pemikir pendidikan Islam menempatkan pendidikan anak pada urutan prioritas

dalam upaya membentuk insan yang beriman, bermoral, dan bertanggung jawab merujuk pada prinsip fitrah manusia dan nilai ketuhanan (Zulfa & Zuhriyah, 2024).

Pemikiran Abdullah Nashih Ulwan tentang pendidikan anak berangkat dari landasan nilai-nilai Islam yang bersifat teosentris yaitu berpusat pada hubungan manusia dengan Tuhan. Namun demikian pendidikan anak menurut Ulwan tidak mengabaikan dimensi kemanusiaan, melainkan justru menempatkan manusia sebagai makhluk mulia yang mempunyai potensi fitrah yang harus dijaga dan dikembangkan (Ghalib et al., 2022). Ulwan menekankan pendidikan anak yang holistik dan berbasis nilai Islam, mencakup aspek keimanan, moral, intelektual, sosial, serta psikologis anak sebagai bagian penting dari pembentukan pribadi utuh. Pendekatan pendidikan Ulwan mencakup aspek keteladanan, pembiasaan, nasihat, serta pengawasan orang tua untuk menanamkan nilai-nilai Islam sejak dini, sehingga pendidikan anak tidak hanya berorientasi pada pengetahuan formal tetapi juga pada pembentukan karakter yang sesuai dengan fitrah kemanusiaan dalam Islam (Azizah & Nursikin, 2022).

Dalam perspektif ini pendidikan anak bertujuan membentuk manusia seutuhnya meliputi aspek iman, moral, intelektual, psikologis, sosial, dan fisik. Anak dipandang sebagai amanah yang mempunyai potensi bawaan (fitrah) yang suci dan harus diarahkan agar berkembang sesuai dengan nilai-nilai kebaikan (Fatimah et al., 2022). Pendidikan anak tidak dibiarkan berjalan secara bebas tanpa arah karena anak dipandang belum mempunyai kemampuan penuh untuk menentukan pilihan hidupnya secara mandiri. Pendidikan yang berbasis fitrah ini bertujuan untuk mengembangkan potensi baik anak secara seimbang, sehingga

anak mampu menjadi pribadi utuh yang tidak terlepas dari hubungan dengan Tuhan dan masyarakat (Ghalib et al., 2022).

Humanisme teosentris dalam pemikiran Ulwan menempatkan kebebasan anak dalam kerangka nilai ilahiah. Kebebasan bukan berarti bebas tanpa batas, melainkan kebebasan yang dibimbing oleh iman dan moral (Haryanti & Romli, 2021). Pendidikan anak menurut Ulwan bertujuan membebaskan manusia dari dominasi hawa nafsu, penyimpangan moral, dan perilaku yang merusak fitrah kemanusiaannya. Pengembangan fitrah anak dalam pendidikan Islam menuntut keterlibatan orang tua, pendidik, dan lingkungan secara sinergis untuk menghindarkan pergeseran nilai moral yang bisa terjadi jika pendidikan hanya berorientasi pada kebebasan tanpa bimbingan nilai yang kuat (Fatimah et al., 2022).

Peran orang tua dan pendidik dalam konsep Ulwan sangat sentral sebagai pembimbing, teladan, dan pengarah. Namun bimbingan tersebut tidak dimaksudkan untuk menindas atau mengekang, melainkan untuk menjaga dan mengembangkan potensi anak agar tumbuh menjadi manusia yang beriman, berakhlak, dan bermanfaat bagi masyarakat (Zulfa & Zuhriyah, 2024). Menurut Ulwan pendidikan anak seharusnya dimulai dalam lingkungan keluarga sebagai unit pendidikan pertama dan utama, yang bertanggung jawab memberi bimbingan moral dan spiritual agar anak tumbuh menjadi individu yang beriman dan berakhlak mulia (Haryanti & Romli, 2021). Hal ini menegaskan bahwa nilai religius dan moral menjadi dasar pendidikan anak dalam kerangka humanisme teosentris yang Ulwan kembangkan.

Pendidikan anak menurut Ulwan ialah bentuk humanisme teosentris yakni pendidikan yang menempatkan potensi manusia sebagai subjek utama yang harus dikembangkan dalam kerangka nilai ketuhanan, sehingga pendidikan tidak hanya sekadar mentransfer keterampilan tetapi juga membentuk manusia yang bermoral dan beriman sebagai bagian dari fitrah yang dijaga sejak dini.

6. Teori Pendidikan Anak

Konsep pendidikan anak dalam kajian ilmu pendidikan tidak hanya dipahami sebagai proses transfer pengetahuan, tetapi sebagai upaya pembentukan kepribadian secara menyeluruh yang mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Pendidikan menurut Ki Hadjar Dewantara merupakan proses menuntun segala kekuatan kodrat anak agar berkembang sesuai fitrah dan mencapai kebahagiaan (Gupitasari et al., 2025).

Deviyanti & Priyanti (2022) menyatakan bahwa pendidikan Ki Hadjar Dewantara berorientasi pada sistem among dengan prinsip asih, asah, asuh untuk menuntun kodrat anak menuju perkembangan optimal. Mardela et al. (2025) juga menunjukkan bahwa konsep kodrat alam dan kodrat zaman dalam pemikiran Ki Hadjar Dewantara relevan dalam pendidikan modern yang berpusat pada peserta didik. Dalam konsep ini, pendidik berperan sebagai pamong yang memberi arah tanpa memaksa perkembangan anak, sehingga anak tetap tumbuh sesuai kodratnya.

Jean Piaget memandang bahwa pendidikan anak harus disesuaikan dengan tahap perkembangan kognitifnya yang terdiri dari sensorimotor, praoperasional, operasional konkret, dan operasional formal. Menurut Piaget anak bukanlah individu pasif, melainkan pembelajar aktif yang membangun pengetahuannya

sendiri melalui interaksi dengan lingkungan (Wardani, 2022). Oleh karena itu, proses pendidikan harus memberikan pengalaman langsung agar perkembangan intelektual anak berlangsung optimal dan sesuai dengan tahap kematangannya.

Penelitian terkini juga menunjukkan bahwa implementasi teori Piaget masih sangat relevan dalam dunia pendidikan. Yanti et al. (2024) menyatakan bahwa pembelajaran pada tingkat dasar perlu disesuaikan dengan tahap perkembangan kognitif anak agar hasil belajar lebih optimal dan bermakna. Jiang (2025) juga mengungkapkan bahwa anak belajar melalui proses konstruktif aktif, di mana mereka mengasimilasi dan mengakomodasi pengalaman baru untuk membentuk pengetahuan yang lebih kompleks. Hal ini memperkuat gagasan Piaget bahwa perkembangan kognitif anak berlangsung secara bertahap dan tidak dapat dipaksakan di luar kesiapan usia perkembangan mereka.

Sementara itu, Lev Vygotsky menekankan pentingnya interaksi sosial dalam perkembangan anak melalui konsep *Zone of Proximal Development* (ZPD). Vygotsky menyatakan bahwa anak dapat mencapai perkembangan yang lebih tinggi apabila mendapatkan bimbingan dari orang dewasa atau teman sebaya yang lebih kompeten. ZPD merupakan ruang antara kemampuan aktual anak dan kemampuan potensial yang dicapai melalui bantuan orang dewasa atau teman sebaya yang lebih kompeten (Anwar et al., 2024).

Dheta et al. (2024) menemukan bahwa interaksi sosial dalam pembelajaran meningkatkan perkembangan kognitif siswa sesuai konsep ZPD Vygotsky terutama melalui bantuan (*scaffolding*) guru. Mustakimah (2023) juga menyatakan bahwa ZPD efektif diterapkan dalam pembelajaran anak usia dini melalui aktivitas

kelompok dan bantuan teman sebaya untuk meningkatkan kemampuan belajar. Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan anak tidak dapat dipisahkan dari peran lingkungan sosial dan kolaborasi dalam proses belajar.

Erik Erikson dalam teori perkembangan psikososial menjelaskan bahwa masa kanak-kanak merupakan tahap penting dalam pembentukan kepercayaan (*trust*), kemandirian (*autonomy*), inisiatif (*initiative*), dan rasa kompeten (*industry*). Pada tahap awal kehidupan, anak belajar membangun rasa percaya terhadap lingkungan melalui pemenuhan kebutuhan dasar oleh pengasuh yang kemudian berkembang menjadi kemampuan untuk mandiri dan mengambil inisiatif dalam aktivitas sehari-hari. Keberhasilan dalam tahap-tahap ini akan membentuk dasar kepribadian yang sehat dan rasa percaya diri anak dalam menghadapi lingkungan sosialnya (Orenstein & Kaur, 2026).

Setiap tahap psikososial Erikson berkontribusi pada perkembangan emosi dan sosial anak secara bertahap, di mana kegagalan dalam satu tahap dapat memengaruhi tahap perkembangan berikutnya (Rorije et al., 2023). Bailey (2025) menegaskan bahwa dukungan lingkungan seperti keluarga dan guru sangat menentukan keberhasilan anak dalam membangun rasa percaya diri, kemandirian, serta kemampuan sosial-emosional yang stabil.

Dari berbagai pandangan tersebut dapat disimpulkan bahwa pendidikan anak merupakan proses yang bersifat holistik, dinamis, dan kontekstual. Pendidikan tidak hanya berfokus pada aspek intelektual, tetapi juga perkembangan moral, sosial, emosional, dan spiritual anak yang dipengaruhi oleh interaksi dengan lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat.

F. Penelitian Terdahulu

Penelitian terdahulu yang relevan dengan penelitian ini ialah sebagai berikut:

1. Penelitian oleh Aini & Aliwan (2025) yang berjudul “Pemikiran Abdullah Nashih Ulwan dan Zakiah Daradjat Tentang Pendidikan Agama Islam Pada Anak dan Relevansinya di Era Kontemporer”. Hasilnya memperlihatkan bahwa Ulwan menekankan pendekatan normatif-teologis dengan keluarga sebagai pusat pendidikan, sedangkan Daradjat menekankan pendekatan psikologis yang kontekstual sesuai perkembangan anak. Keduanya dinilai saling melengkapi dalam membangun pendidikan agama Islam yang holistik.
2. Penelitian oleh Prasetyo et al., (2024) yang berjudul “Pendidikan Anak dalam Islam (Studi Komparasi Pemikiran Abdullah Nashih 'Ulwan dan Muhammad Abdul Hafizh Suwaid)”. Hasil penelitian memperlihatkan bahwa kedua tokoh sama-sama menekankan pendidikan iman sejak dini melalui tauhid, cinta kepada Rasulullah, pembiasaan ibadah, pengajaran Al-Qur'an, dan metode keteladanan, meskipun terdapat perbedaan dalam penekanan metode dan tahapan pendidikan.
3. Penelitian oleh Zulfa & Zuhriyah (2024) yang berjudul “Relevansi Pendidikan Anak dalam Islam Perspektif Abdullah Nashih 'Ulwan dan Kurikulum Merdeka di Sekolah Dasar”. Hasil penelitian memperlihatkan adanya kesesuaian antara konsep pendidikan anak Ulwan dengan pendidikan agama Islam dan pendidikan karakter dalam Kurikulum Merdeka, khususnya dalam aspek nilai, karakter, dan pembinaan moral anak.

4. Penelitian oleh Fadhli (2025) yang berjudul “Studi Komparatif Pemikiran Paulo Freire dan Ki Hajar Dewantara dalam Konteks Pendidikan Kritis”. Hasil penelitian memperlihatkan bahwa keduanya menolak pendidikan otoriter dan menekankan pendidikan yang membebaskan, dialogis, serta menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam proses pembelajaran, meskipun berangkat dari latar budaya dan konteks yang berbeda.
5. Penelitian oleh Norvaizi et al., (2025) yang berjudul “Pendidikan Pembebasan Perspektif Paulo Freire”. Hasil penelitian memperlihatkan bahwa pendidikan pembebasan menuntut dialog, partisipasi aktif, dan pemberdayaan peserta didik agar mempunyai kesadaran kritis terhadap realitas sosial. Penelitian ini juga menemukan adanya kesamaan nilai emansipasi antara pendidikan pembebasan Freire dan nilai-nilai pembebasan dalam Islam.
6. Penelitian oleh Nurdin & Nuguroho (2023) yang berjudul “Reformulasi Konsep Pendidikan Religius-Humanism: Tinjauan Komparatif atas Pemikiran Ibnu Sina dan Paulo Freire”. Hasil penelitian memperlihatkan bahwa konsep pendidikan Ibnu Sina dan Paulo Freire memiliki perbedaan mendasar yang dipengaruhi oleh latar sosial dan pendekatan masing-masing. Ibnu Sina menekankan metode pembiasaan, teladan, dan disiplin, sedangkan Freire mengedepankan dialog dan kesadaran kritis. Integrasi keduanya menghasilkan konsep humanisme religius yang menyeimbangkan dimensi spiritual dan sosial.
7. Penelitian oleh Wibowo et al. (2023) yang berjudul “Studi komparasi teori keteladanan Nashih Ulwan dan teori kognitif sosial Albert Bandura”. Hasil penelitian ini memperlihatkan bahwa teori keteladanan Abdullah Nashih

Ulwan dan teori sosial Bandura sama-sama menekankan proses belajar melalui observasi dan peniruan. Perbedaannya terletak pada sumber keteladanan, di mana Ulwan merujuk pada Nabi Muhammad SAW, sedangkan Bandura pada lingkungan sosial. Keduanya menunjukkan bahwa keteladanan berperan penting dalam pembentukan perilaku anak.

8. Penelitian oleh Hasan & Alimah (2023) yang berjudul “Metode Pendidikan Influentif Untuk Anak Usia Dini Perspektif Abdullah Nashih Ulwan”. Hasil penelitian ini mengidentifikasi lima metode pendidikan anak menurut Ulwan yaitu keteladanan, pembiasaan, nasihat, pengawasan, dan hukuman. Metode tersebut masih relevan diterapkan dalam pendidikan anak usia dini di era modern. Pendekatan ini menekankan integrasi nilai akidah, ibadah, dan akhlak dalam pembentukan karakter.
9. Penelitian oleh Fadhli (2025) yang berjudul “Studi Komparatif Pemikiran Paulo Freire dan Ki Hajar Dewantara dalam Konteks Pendidikan Kritis”. Hasil penelitian memperlihatkan bahwa Paulo Freire menekankan pendidikan sebagai proses pembebasan melalui dialog dan kesadaran kritis. Sementara itu, Ki Hajar Dewantara menekankan pendidikan berbasis nilai budaya dan kepemimpinan edukatif. Keduanya sama-sama menolak pendidikan otoriter dan menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif.
10. Penelitian oleh Akbar et al. (2025) yang berjudul “Pemikiran Pendidikan Humanis Paulo Freire dan Relevansinya dengan Pendidikan Humanisme Islam”. Hasil penelitian memperlihatkan bahwa pendidikan humanis Freire berfokus pada dialog dan pembebasan dari penindasan. Sementara itu,

pendidikan humanisme Islam menekankan pengembangan manusia secara utuh berdasarkan nilai tauhid. Keduanya memiliki kesamaan dalam memanusiakan manusia melalui pendidikan yang holistik.

Merujuk pada telaah terhadap penelitian terdahulu, dapat disimpulkan bahwa sebagian besar penelitian sebelumnya mengkaji pemikiran Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire secara terpisah atau membandingkannya dengan tokoh lain dalam tradisi yang sama. Penelitian-penelitian tersebut umumnya berfokus pada pendidikan agama Islam, relevansi kurikulum, atau pendidikan kritis secara umum, belum secara khusus menempatkan pendidikan anak sebagai fokus utama kajian komparatif antara dua tradisi pemikiran yang berbeda.

Penelitian ini mempunyai persamaan dengan penelitian terdahulu dalam hal penggunaan pemikiran Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire sebagai rujukan konseptual pendidikan. Namun, penelitian ini berbeda dan mempunyai kebaruan karena secara khusus membandingkan konsep pendidikan anak dari kedua tokoh dengan mengaplikasikan kerangka teori kritis dan humanisme, serta menelaah ketegangan konseptual antara bimbingan nilai dan kebebasan berpikir dalam pendidikan anak. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya bersifat deskriptif, tetapi juga analitis-kritis untuk menemukan implikasi konseptual bagi pengembangan pendidikan anak yang berimbang dan humanis.

G. Metode Penelitian

1. Pendekatan Penelitian

Pendekatan yang digunakan dalam penelitian ini ialah pendekatan kepustakaan. Menurut Nazir (2020) studi kepustakaan ialah teknik pengumpulan

data dengan mengadakan studi penelaahan terhadap buku-buku, literatur-literatur, catatan-catatan, dan laporan-laporan yang ada hubungannya dengan masalah yang dipecahkan.

2. Jenis dan Sumber Data

Jenis data penelitian yang digunakan dalam penelitian ini ialah jenis kualitatif. Menurut Mulyana et al., (2024) Penelitian kualitatif ialah pendekatan metodologis yang bertujuan untuk memahami perilaku manusia, pengalaman, dan fenomena sosial melalui pengumpulan dan analisis data non-numerik. Menurut Mulyana et al., (2024) sumber data ialah segala sesuatu yang dapat memberikan data atau informasi yang relevan dengan tujuan penelitian. Adapun sumber data yang digunakan dalam penelitian ini dikelompokkan menjadi dua yaitu sumber data primer dan sumber data sekunder.

3. Teknik Pengumpulan Data

Menurut Mulyana et al., (2024) teknik pengumpulan data ialah cara-cara yang digunakan oleh peneliti untuk mengumpulkan data yang diperlukan guna menjawab permasalahan penelitian dan mencapai tujuan penelitian yang telah ditetapkan. Teknik pengumpulan data yang digunakan dalam penelitian ini ialah kepustakaan dan dokumentasi.

4. Analisis Data

Analisis data yang digunakan adalah *content analysis* (analisis isi) yaitu menganalisis makna, konsep, dan gagasan yang terkandung dalam teks secara sistematis dan mendalam. Analisis dilakukan dengan cara mengidentifikasi konsep utama, mengelompokkan tema-tema penting, kemudian membandingkan

persamaan dan perbedaan pemikiran kedua tokoh berdasarkan kerangka teori yang digunakan. Hasil analisis selanjutnya disintesis untuk memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif mengenai konsep pendidikan anak yang menyeimbangkan antara pembinaan nilai moral dan pengembangan kesadaran kritis. Konstruksi tersebut menjadi bingkai analisis (Endraswara, 2020).

H. Sistematika Pembahasan

Sistematika pembahasan dalam tesis ini disusun untuk memperlihatkan alur berpikir penelitian secara logis dan berkesinambungan, sehingga setiap bab saling terkait dalam menjawab permasalahan penelitian mengenai konsep pendidikan anak menurut pemikiran Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire.

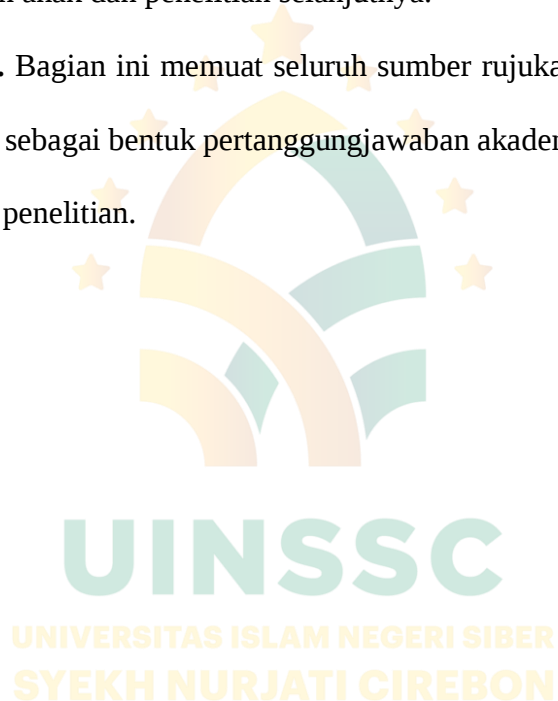
- 1. Bab I Pendahuluan.** Bab ini disusun sebagai landasan awal penelitian untuk menjelaskan mengapa penelitian ini penting dan layak dilakukan. Pembahasan dimulai dengan latar belakang yang menguraikan problematika konseptual pendidikan anak, khususnya ketegangan antara bimbingan, kontrol, dan kebebasan berpikir. Selanjutnya dirumuskan rumusan masalah, tujuan, dan kegunaan penelitian sebagai arah dan batasan kajian. Bab ini juga memuat kerangka teori, penelitian terdahulu untuk memperlihatkan posisi dan kebaruan penelitian, metode penelitian sebagai dasar ilmiah pengumpulan dan analisis data, serta sistematika pembahasan untuk memperlihatkan logika penyusunan keseluruhan tesis.
- 2. Bab II Konsep Pendidikan Anak Menurut Pemikiran Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire.** Bab ini bertujuan untuk membangun pemahaman konseptual sebagai fondasi analisis lanjutan. Pembahasan difokuskan pada

konsep pendidikan anak menurut Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire dengan menelaah tujuan, prinsip, dan pendekatan pendidikannya. Bab ini penting ditulis untuk memperlihatkan kerangka dasar pemikiran masing-masing tokoh sebelum dilakukan analisis komparatif yang lebih mendalam.

3. **Bab III Posisi Anak dalam Proses Pendidikan Menurut Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire.** Bab ini disusun untuk mempersempit fokus kajian pada posisi anak sebagai subjek pendidikan. Pembahasan diarahkan pada bagaimana hubungan antara bimbingan, kontrol, dan kebebasan berpikir anak dipahami dalam pemikiran Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire. Bab ini menjadi jembatan analitis antara pemaparan konsep umum pendidikan anak dan kajian komparatif yang lebih substantif.
4. **Bab IV Persamaan dan Perbedaan Konsep Pendidikan Anak Menurut Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire.** Bab ini ditulis untuk menjawab inti permasalahan penelitian melalui analisis komparatif. Fokus pembahasan diarahkan pada persamaan dan perbedaan mendasar konsep pendidikan anak kedua tokoh dalam membentuk kesadaran, karakter, dan perkembangan anak. Bab ini berfungsi untuk menegaskan titik temu dan perbedaan konseptual yang menjadi dasar argumentasi ilmiah penelitian.
5. **Bab V Implikasi Konsep Pendidikan Anak terhadap Pengembangan Pendidikan Anak.** Bab ini bertujuan untuk melampaui kajian deskriptif dan komparatif dengan menghadirkan kontribusi teoretis penelitian. Pembahasan difokuskan pada implikasi perbedaan dan persamaan konsep pendidikan anak menurut Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire terhadap pengembangan

pendidikan anak yang seimbang antara nilai, bimbingan, dan kebebasan berpikir kritis. Bab ini menjadi ruang utama bagi perumusan kebaruan (novelty) penelitian.

6. **Bab VI Penutup.** Bab penutup disusun untuk merangkum keseluruhan temuan penelitian dan menegaskan jawaban atas rumusan masalah. Bab ini memuat kesimpulan yang bersifat sintesis serta saran yang relevan bagi pengembangan kajian pendidikan anak dan penelitian selanjutnya.
7. **Daftar Pustaka.** Bagian ini memuat seluruh sumber rujukan yang digunakan dalam penelitian sebagai bentuk pertanggungjawaban akademik dan penegasan integritas ilmiah penelitian.



BAB II

KONSEP PENDIDIKAN ANAK

A. Konsep pendidikan anak menurut Paulo Freire

Paulo Freire memandang pendidikan bukan sekadar aktivitas transfer pengetahuan dari pendidik kepada peserta didik melainkan sebagai praksis sosial yang bertujuan membangun kesadaran kritis (*conscientization*) agar manusia mampu memahami, mempertanyakan, dan mentransformasi realitas penindasan yang mereka alami. Freire mengkritik model pendidikan tradisional yang menjadikan peserta didik objek pasif dan sebagai gantinya mendorong pendidikan dialogis yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam proses pembelajaran (Cahyani & Wibowo, 2025).

Wulandari & Aziz (2025) menegaskan bahwa pendekatan Freire menjadi landasan bagi pembelajaran yang bersifat humanis dan partisipatif karena menekankan dialog antar peserta didik dan pendidik serta pemberdayaan individu untuk berpikir reflektif. Pendidikan tidak dimaknai sebagai kegiatan satu arah dari guru ke murid tetapi sebagai perjumpaan antar subjek yang setara untuk membaca kenyataan sosial dan mencari makna secara bersama. Pendidikan semacam ini diharapkan membantu peserta didik membangun kesadaran yang lebih mendalam tentang struktur sosial di sekitar mereka serta kapasitas mereka untuk menjadi agen perubahan.

Konsep pendidikan Freire lahir dari konteks ketidakadilan sosial, kemiskinan struktural, dan marginalisasi kelompok tertindas di Amerika Latin yang

mendorongnya mengkritik sistem pendidikan tradisional yang ia sebut sebagai *banking education* yakni model pendidikan yang menempatkan peserta didik sebagai wadah kosong yang diisi pengetahuan secara sepihak. Sebagai alternatif, Freire menawarkan pendidikan dialogis dan *problem-posing education* yang menumbuhkan daya kritis, partisipasi aktif, serta kesadaran akan realitas sosial. Dalam konteks pendidikan anak, gagasan ini menekankan pentingnya membangun kebebasan berpikir, kemampuan reflektif, dan kepekaan sosial sejak dini sebagai fondasi pembentukan manusia yang merdeka dan bertanggung jawab. Hal ini memperlihatkan bahwa Freire menempatkan peserta didik sebagai subjek yang berpikir, bertanya, dan bertindak, bukan sekadar objek pasif yang menerima pengetahuan. Oleh karena itu, pembahasan selanjutnya akan menguraikan secara sistematis tujuan, prinsip, dan pendekatan pendidikan anak menurut Paulo Freire.

1. Tujuan Pendidikan Anak Menurut Paulo Freire

Dalam perspektif Paulo Freire, tujuan utama pendidikan anak bukan sekadar membekali pengetahuan akademik melainkan membentuk manusia yang sadar, merdeka, dan mampu mengubah realitas sosialnya. Pendidikan diarahkan untuk menumbuhkan kesadaran kritis (*conscientization*) yaitu kemampuan anak memahami kondisi sosial, ketidakadilan, serta struktur penindasan yang ada di sekitarnya. Anak tidak dipersiapkan hanya untuk menyesuaikan diri dengan sistem yang ada tetapi untuk menjadi subjek yang mampu mempertanyakan, merefleksikan, dan mentransformasikan realitas menuju kehidupan yang lebih adil dan manusiawi. Sehingga pendidikan bagi Freire bersifat emansipatoris, membebaskan manusia dari kebodohan, dominasi, dan ketergantungan berpikir.

Dalam karya Pendidikan Kaum Tertindas (terjemahan dari *Pedagogy of the Oppressed*), Paulo Freire menegaskan bahwa pendidikan bukanlah aktivitas netral atau sekadar transfer pengetahuan, tetapi ialah alat yang dapat membebaskan individu dari struktur penindasan sosial dan budaya (Freire, 1970). Freire mengkritik model pendidikan tradisional yang ia sebut *banking education* di mana guru mengisi siswa dengan informasi sehingga siswa menjadi pasif, tidak reflektif, dan mudah menerima status quo. Sebaliknya, tujuan pendidikan menurut Freire ialah mewujudkan relasi belajar yang dialogis dan memanusiakan, di mana anak atau peserta didik dipandang sebagai subjek aktif yang mampu mengkritisi realitas sosialnya dan mengembangkan kesadaran kritis (*conscientization*) terhadap hubungan kekuasaan yang menindas (Setyaka, 2024).

Selaras dengan itu dalam *Education for Critical Consciousness*, Freire menekankan bahwa tujuan pendidikan ialah membangkitkan kesadaran kritis peserta didik agar mereka mampu membaca “kata” sekaligus “dunia” mereka sendiri yakni memahami konteks sosial, struktur kekuasaan, dan masalah nyata yang dihadapi dalam kehidupan sehari-hari (Freire, 2005). Pendidikan di sini berfungsi sebagai praktek kebebasan yang memadukan refleksi dengan tindakan nyata (*praxis*) bukan aktivitas teoritis yang terpisah dari realitas sosial. Tujuan pendidikan anak menurut Freire melalui pemahaman ini ialah agar anak tidak hanya menjadi penerima pasif ilmu tetapi menjadi individu yang sadar akan posisi sosialnya, mampu menganalisis kondisi ketidakadilan, serta termotivasi untuk mengambil tindakan nyata yang memperbaiki diri dan masyarakatnya.

Shih (2026) menyatakan bahwa pendidikan yang membebaskan bertujuan pada transformasi sosial dan humanisasi individu. Pendidikan menurut Freire bukan hanya alat untuk menghasilkan individu yang cerdas secara akademik tetapi juga instrumen yang memungkinkan peserta didik termasuk anak untuk menjadi agen perubahan sosial melalui praxis yaitu integrasi antara refleksi kritis dan tindakan transformasi. Pendidikan semacam ini membantu anak untuk tidak hanya memahami realitas sosial tetapi juga terlibat dalam upaya perubahan menuju masyarakat yang lebih adil dan manusiawi.

Freire menolak tujuan pendidikan yang hanya berorientasi pada hafalan dan akumulasi informasi sebagaimana dalam model *banking education*. Dalam model ini, peserta didik dianggap sebagai wadah kosong yang diisi pengetahuan oleh guru, sehingga tidak mempunyai ruang untuk berpikir kritis. Sebagai gantinya, Freire mengusulkan pendidikan problem-posing yang bertujuan mengembangkan kemampuan refleksi, dialog, dan kesadaran sosial anak. Melalui pendekatan ini, anak diajak menghubungkan pengalaman hidupnya dengan proses belajar sehingga pendidikan menjadi relevan dengan realitas mereka. Tujuan pendidikan bukan hanya “tahu”, tetapi “sadar” dan “mampu bertindak”.

Ryadi (2020) mengungkapkan bahwa salah satu gagasan sentral Paulo Freire ialah pendidikan tidak boleh sekadar memindahkan pengetahuan secara mekanis karena model yang disebut *banking education* justru menghambat perkembangan kesadaran kritis peserta didik. Pendidikan yang membebaskan seperti yang diusulkan Freire dirancang untuk mengoptimalkan *conscientization* yaitu kesadaran

kritis individu terhadap struktur penindasan dalam masyarakat sehingga peserta didik dapat memahami dan menantang kondisi sosial yang tidak adil.

Pendidikan menurut Freire juga bertujuan memanusiakan manusia (*humanization*). Ia memandang bahwa penindasan dalam berbagai bentuk seperti kemiskinan, kebodohan struktural, dan ketidakadilan pendidikan telah merampas martabat kemanusiaan. Sehingga pendidikan harus mengembalikan manusia pada hakikatnya sebagai makhluk yang berpikir, berkehendak, dan bermartabat. Dalam konteks anak, pendidikan harus mewujudkan ruang bagi ekspresi, kreativitas, dan partisipasi aktif agar anak tumbuh sebagai pribadi yang percaya diri, mandiri, dan sadar akan perannya dalam masyarakat.

Cahyani & Wibowo (2025) mengungkapkan bahwa pemikiran Paulo Freire secara teoretis menempatkan humanisasi sebagai tujuan sentral pendidikan, yakni membangun kembali martabat manusia yang direnggut oleh praktik pendidikan yang menindas dan menghambat potensi kritis peserta didik. Pendidikan yang humanis menurut Freire tidak sekadar mentransfer pengetahuan tetapi berperan sebagai wahana pembebasan dari struktur sosial yang dehumanisasi, mendorong siswa untuk menjadi subjek aktif dalam pembelajaran dan memaknai pengalaman hidupnya. Temuan ini menegaskan bahwa pendidikan menurut Freire berakar pada konsep pembebasan dan humanisasi yang relevan untuk mengembangkan potensi berpikir mandiri serta reflektif peserta didik.

Juppenny et al. (2025) juga menemukan bahwa tujuan pendidikan Freire ialah mengembalikan otonomi dan martabat peserta didik melalui proses

pembelajaran yang dialogis dan reflektif. Pendidikan anak menurut pendekatan ini bertujuan menguatkan ekspresi, kreativitas, dan partisipasi aktif anak sebagai subjek belajar yang sadar akan perannya dalam masyarakat bukan sekadar konsumsi pasif isi pelajaran. Ruang dialog dan refleksi menjadi esensial dalam mengembangkan kepercayaan diri, kemandirian berpikir, dan kesadaran tanggung jawab sosial dalam diri anak.

Freire dipandang sebagai pelopor pendidikan yang memperjuangkan humanisasi peserta didik yaitu pendidikan yang memulihkan martabat manusia yang selama ini terkekang oleh sistem pendidikan tradisional yang menindas (*banking education*). Pendidikan yang humanis menurut Freire membuka ruang dialog, refleksi, dan kesadaran kritis agar individu mampu menjadi agen perubahan dalam masyarakat, bukan sekadar penerima informasi (Siswadi, 2024). Model pendidikan semacam ini memungkinkan anak untuk dilibatkan secara aktif dalam proses belajar, mengembangkan ekspresi dan kreativitasnya, serta memahami perannya dalam struktur sosial yang lebih luas.

Tujuan pendidikan anak menurut Freire juga mencakup pembentukan tanggung jawab sosial. Anak tidak dididik untuk kepentingan individual semata, tetapi untuk menjadi bagian dari komunitas yang peduli terhadap keadilan dan kesejahteraan bersama. Pendidikan diarahkan agar anak mampu membaca realitas sosial secara kritis dan terlibat dalam upaya perbaikan kondisi masyarakatnya. Cahyani & Wibowo (2025) menegaskan bahwa pendidikan tidak hanya sekadar mentransfer pengetahuan tetapi harus mampu membangkitkan kesadaran kritis peserta didik terhadap realitas sosialnya sehingga mereka dapat mengenali struktur

ketidakadilan dan ketimpangan di masyarakat. Pendidikan yang seperti ini mendorong peserta didik untuk tidak pasif tetapi menjadi agen perubahan yang sadar akan peran serta tanggung jawabnya dalam konteks sosial yang lebih luas. Prinsip ini relevan dengan ide Freire bahwa tujuan pendidikan ialah pemberdayaan individu untuk terlibat dalam perubahan sosial menuju masyarakat yang lebih adil.

Aini et al. (2025) menemukan bahwa pemberdayaan peserta didik melalui pendidikan yang mengintegrasikan refleksi terhadap realitas sosial dan praktek pembelajaran sosial dapat menumbuhkan rasa tanggung jawab kolektif. Pendidikan yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam pembelajaran dan pemberdayaan sosial membantu mereka memahami pentingnya keterlibatan dalam isu-isu sosial serta menumbuhkan kepedulian terhadap kesejahteraan komunitasnya. Konsep ini mendukung gagasan Freire bahwa pendidikan harus menghubungkan kesadaran individual dengan aksi sosial kolektif demi terwujudnya perubahan sosial yang lebih adil.

Khoiri et al. (2025) memperlihatkan bahwa dalam pendidikan berbasis pedagogi kritis Freire, kesadaran sosial peserta didik dihubungkan dengan keterlibatan mereka dalam dinamika sosial dan politik termasuk kemampuan untuk melihat ketidakadilan dan mengambil peran dalam memperbaikinya. Pendidikan semacam ini tidak hanya mengembangkan keterampilan berpikir kritis tetapi juga membangun *responsibility* atau tanggung jawab moral kepada komunitas sosialnya, yang ialah bagian tak terpisahkan dari tujuan pendidikan anak dalam konteks transformasi sosial. Cahyani & Wibowo (2025) juga memperlihatkan bahwa nilai-nilai *humanization* dan *conscientization* dalam praktik pendidikan mempunyai

relevansi kuat dengan pendidikan yang mengintegrasikan kesadaran sosial, inklusivitas, dan upaya pemberdayaan masyarakat. Pendidikan yang demikian bukan hanya memberdayakan anak secara individual untuk berpikir kritis terhadap realitas lokal tetapi juga menghubungkan pemahaman tersebut dengan rasa tanggung jawab kolektif untuk memajukan masyarakat yang lebih adil dan humanis.

Merujuk pada uraian yang telah disajikan dapat disimpulkan bahwa tujuan pendidikan anak menurut Paulo Freire berorientasi pada pembebasan dan humanisasi manusia melalui pengembangan kesadaran kritis, kemandirian berpikir, serta tanggung jawab sosial. Pendidikan tidak dimaknai sebagai proses pengisian pengetahuan semata, melainkan sebagai praksis reflektif yang menghubungkan pemahaman realitas dengan tindakan transformasi sosial. Anak diposisikan sebagai subjek aktif yang mampu merefleksikan pengalaman hidupnya, mempertanyakan ketidakadilan, dan terlibat dalam upaya perubahan menuju masyarakat yang lebih adil dan manusiawi. Dengan demikian, tujuan pendidikan dalam perspektif Freire mencakup pembentukan individu yang sadar, merdeka, bermartabat, dan berkomitmen terhadap kesejahteraan kolektif, sehingga pendidikan sejak dini menjadi fondasi penting bagi lahirnya generasi yang kritis, humanis, dan berperan sebagai agen perubahan sosial.

2. Prinsip Pendidikan Anak Menurut Paulo Freire

Dalam pemikiran Paulo Freire, prinsip pendidikan anak berakar pada nilai humanisasi, dialog, kesadaran kritis, dan pembebasan dari relasi pendidikan yang menindas. Freire menolak pendidikan yang bersifat otoriter dan satu arah karena

menempatkan peserta didik sebagai objek pasif. Sebaliknya, ia menegaskan bahwa pendidikan harus membangun relasi subjek-subjek antara pendidik dan peserta didik di mana keduanya sama-sama belajar, merefleksi, dan membangun pengetahuan secara kolektif. Prinsip ini menegaskan bahwa anak mempunyai martabat, pengalaman, dan potensi berpikir yang harus dihargai sejak dini dalam proses pendidikan.

Menurut Freire dalam karya Pendidikan Kaum Tertindas (*Pedagogy of the Oppressed*) menegaskan bahwa pendidikan yang autentik harus menjadi alat pembebasan dari struktur sosial yang menindas bukan sekadar metode transfer pengetahuan (Freire, 1970). Freire secara tegas mengkritik model pendidikan tradisional yang menjadikan peserta didik objek pasif dalam sistem hierarkis yang pada kondisi ekstrem justru memperkuat dominasi kaum kuat terhadap kaum lemah. Dalam pandangan ini, pendidikan harus membangun relasi egaliter antara pendidik dan peserta didik, di mana anak tidak hanya menerima informasi tetapi turut serta membaca kenyataan sosial dan menamai kondisi ketidakadilan yang dihadapinya serta bekerja menuju perubahan (Husni, 2020).

Berikut ialah prinsip pendidikan anak menurut paulo Freire:

a. Prinsip Dialog sebagai Fondasi Pembelajaran

Dialog bukan sekadar percakapan tetapi proses pedagogis yang memungkinkan pertukaran gagasan secara setara, penuh rasa hormat, dan berorientasi pada pemahaman realitas sosial. Melalui dialog anak diajak mengungkapkan pengalaman hidupnya, mengajukan pertanyaan, dan

merefleksikan kondisi di sekitarnya. Pendidikan yang dialogis membangun keberanian berpikir, keterbukaan, serta kesadaran bahwa pengetahuan tidak dimonopoli oleh guru melainkan dibangun bersama melalui interaksi sosial yang bermakna. Cahyani & Wibowo (2025) mengungkapkan bahwa dialog ialah inti dari pedagogi Freire karena dialog tidak hanya sekadar percakapan biasa melainkan suatu proses interaksi yang setara dan reflektif yang memungkinkan peserta didik dan pendidik untuk secara bersama-sama memahami dan menamai realitas sosialnya. Dalam konteks ini, dialog berperan sebagai medium untuk membangun kesadaran kritis, di mana anak tidak lagi diposisikan sebagai objek tetapi sebagai subjek yang berpikir dan berpartisipasi secara aktif dalam pembelajaran.

Amalia et al. (2024) menyatakan bahwa pendidikan yang dialogis justru mewujudkan ruang belajar yang partisipatif dan kolaboratif sehingga anak mempunyai kesempatan untuk mengajukan pertanyaan, menyampaikan pengalaman, dan membangun pengetahuan secara kooperatif. Hal ini memperlihatkan bahwa dialog dapat memperkuat keterlibatan sosial dan emosional anak dalam proses pembelajaran. Komariyah (2025) juga mengungkapkan bahwa pembelajaran dialogis membantu peserta didik mengembangkan kemampuan berpikir reflektif dan kritis, tidak hanya mengikuti instruksi atau menghafal informasi. Dalam model dialogis, anak didorong untuk memahami makna dan konteks pembelajaran melalui interaksi sosial yang bermakna sehingga mereka menjadi aktor aktif dalam proses belajar daripada sekadar reseptor pengetahuan.

Shih (2026) menyatakan bahwa dialogis Freire tidak bersifat teknis semata tetapi mencakup nilai-nilai seperti cinta, kerendahan hati, dan kepercayaan antara

pendidik dan peserta didik. Nilai-nilai ini membantu mewujudkan iklim pembelajaran yang menghargai pengalaman dan suara anak sehingga dialog bukan hanya alat komunikasi tetapi juga alat pembebasan yang memberdayakan anak sebagai individu yang reflektif dan sadar sosial.

b. Prinsip Kesadaran Kritis (*Conscientization*)

Prinsip berikutnya ialah kesadaran kritis (*conscientization*) sebagai inti pendidikan. Freire menekankan bahwa anak perlu dibimbing untuk memahami realitas sosial secara reflektif bukan menerimanya sebagai sesuatu yang wajar dan tidak dapat diubah. Pendidikan harus membantu anak mengenali ketidakadilan, ketimpangan, dan struktur sosial yang memengaruhi kehidupannya. Kesadaran ini tidak bertujuan menanamkan kebencian atau konflik melainkan membangun kepekaan moral dan kemampuan berpikir kritis agar anak tumbuh sebagai individu yang sadar akan hak, tanggung jawab, dan perannya dalam masyarakat.

Selaras dengan penelitian Cahyani & Wibowo (2025) yang menemukan bahwa konsep kesadaran kritis dalam pendidikan Freire menempatkan siswa sebagai partisipan aktif dalam memahami konstelasi sosial di sekitarnya dan mengembangkan refleksi terhadap realitas ketimpangan bukan sekadar menerima informasi. Dalam konteks ini, pendidikan diarahkan untuk mengenali sistem penindasan yang ada dalam struktur sosial dan mendorong peserta didik untuk berpikir kritis dan bertindak dalam merespons ketidakadilan.

Aulia et al. (2025) menyebut bahwa pendidikan berbasis prinsip kritis memerlukan keterlibatan aktif siswa dalam diskusi dan refleksi bersama sehingga

mereka dapat mengevaluasi pengalaman hidup mereka dalam konteks sosial yang lebih luas. Proses ini memungkinkan peserta didik mengembangkan kepedulian sosial dan kemampuan analitis untuk melihat hubungan antara pengalaman pribadi dan struktur kekuasaan yang lebih besar, mempersiapkan mereka untuk berkontribusi terhadap perubahan sosial secara sadar. Tangel (2025) juga menegaskan bahwa teori Freire tentang kesadaran kritis tidak hanya menekankan refleksi tetapi juga aksi yang bertanggung jawab untuk mengatasi ketidakadilan. Pendidikan yang mendorong kesadaran kritis berarti melatih peserta didik untuk mengidentifikasi akar masalah sosial, mempertanyakan kondisi yang tidak adil, dan berpikir mengenai langkah transformasi yang nyata dalam konteks kehidupan mereka sehingga pendidikan tidak hanya menjadi kegiatan intelektual tetapi juga alat pemberdayaan sosial.

Aini et al. (2025) memperlihatkan bahwa pendidikan kritis yang dipopulerkan Freire berorientasi pada transformasi sosial melalui kesadaran kritis di mana peserta didik dibimbing untuk tidak hanya mengenali realitas ketimpangan tetapi juga mengevaluasi dan meresponnya dalam konteks kehidupan mereka. Pendidikan semacam ini membentuk pola berpikir yang mampu menghubungkan pengalaman personal dengan kondisi sosial lebih luas sehingga anak tidak sekadar menerima kenyataan tetapi dapat memahami akar permasalahan dan berkontribusi pada solusi kolektif. Khoiri et al. (2025) juga menyatakan bahwa proses pembangunan kesadaran kritis secara sistematis dapat mendorong peserta didik untuk menjadikan pendidikan sebagai wahana untuk memperjuangkan keadilan sosial dan pemberdayaan komunitas. Pendidikan anak yang demikian tidak hanya

fokus pada aspek kognitif tetapi juga nilai moral dan sosial sehingga anak mampu menjadi individu yang kritis, berdaya, dan peduli terhadap kesejahteraan bersama.

c. Prinsip Penolakan terhadap *Banking Education*

Freire juga menegaskan prinsip penolakan terhadap *banking education* yaitu model pendidikan yang memposisikan anak sebagai wadah kosong yang diisi informasi oleh guru. Model ini dianggap menumpulkan daya kritis, kreativitas, dan kemandirian berpikir anak. Paulo Freire secara teoretis mengkritik model *banking education* karena memposisikan peserta didik sebagai objek pasif yang hanya menerima informasi dari pendidik tanpa ruang berpikir kritis. Dalam kritiknya, Freire menyatakan bahwa pendekatan semacam itu menghambat kreativitas, berpikir reflektif, maupun kemampuan dialogis peserta didik serta memperkuat struktur pendidikan yang menindas peserta didik sebagai subjek belajar (Mulyadi et al., 2026).

Sebagai gantinya, Freire mengembangkan prinsip *problem-posing education* yakni pendidikan yang berangkat dari realitas hidup peserta didik dan mendorong mereka memecahkan persoalan secara reflektif. Anak diajak mengamati lingkungan sosialnya, mendiskusikan masalah nyata, serta mencari solusi bersama melalui proses berpikir kritis dan kolaboratif. Model ini menempatkan peserta didik serta pendidik sebagai mitra kerja yang sama-sama membangun pengetahuan melalui refleksi terhadap pengalaman nyata, sehingga pendidikan menjadi transformasi bersama, bukan sekadar transfer informasi (Situmorang et al., 2025). Dalam konteks ini, pendidikan dirancang untuk membongkar struktur penindasan,

memajukan kemampuan berpikir kritis, dan menghargai potensi serta pengalaman peserta didik sebagai sumber awal pembelajaran.

Ryadi (2020) memperlihatkan bahwa pendekatan problem-posing bukan hanya berdampak pada dimensi kognitif tetapi juga melibatkan proses praxis yakni integrasi antara refleksi dan tindakan dalam pemecahan masalah sosial yang relevan. Dengan mengaplikasikan pendidikan yang berangkat dari persoalan nyata peserta didik, ruang dialog dibangun sehingga peserta didik tidak hanya menjadi penerima pasif tetapi aktor yang aktif dalam proses belajar sambil bertanya, menganalisis, dan bertindak. Govender (2020) menguatkan bahwa *banking education* membentuk budaya pendidikan yang otomatis dan mengikuti pola hierarkis di mana pendidik dianggap sebagai pemilik pengetahuan dan peserta didik semata-mata sebagai penerima. Hal ini bertentangan dengan gagasan Freire yang menempatkan peserta didik sebagai *co-investigator* yang aktif dalam memaknai konteks sosial dan budaya di sekitarnya melalui dialog terbuka dan pemecahan masalah bersama. Sehingga *problem-posing education* menjadi prinsip pedagogi yang mendorong keberdayaan, kreativitas, dan keterlibatan aktif peserta didik dalam proses pendidikan.

d. Prinsip Humanisasi dan Penghargaan terhadap Pengalaman Hidup Anak

Prinsip lain yang sangat penting ialah humanisasi dan penghargaan terhadap pengalaman hidup anak. Freire memandang setiap anak membawa pengetahuan awal (*prior knowledge*) yang berasal dari pengalaman sosial, budaya, dan keluarga. Pendidikan yang baik harus mengakui pengalaman ini sebagai sumber belajar

bukan mengabaikannya. Dengan menghargai pengalaman anak, proses pembelajaran menjadi lebih relevan, kontekstual, dan bermakna. Anak merasa diakui sebagai individu yang bernilai, sehingga tumbuh rasa percaya diri, motivasi belajar, dan kesadaran diri sebagai subjek pendidikan.

Fauziah et al. (2025) menyatakan bahwa rancangan pembelajaran yang menghargai konteks dan pengalaman peserta didik mampu mewujudkan pembelajaran yang kontekstual, relevan, dan bermakna. Desain pembelajaran semacam ini mendorong peserta didik menjadi subjek aktif yang mengaitkan pengalaman hidupnya dengan materi pembelajaran sehingga belajar bukan sekadar penguasaan fakta tetapi integrasi pengalaman nyata dengan pengetahuan baru. Ini mencerminkan prinsip humanisasi Freire yang memuliakan pengalaman peserta didik sebagai sumber belajar yang esensial.

Winarko & Budiwati (2024) memperlihatkan bahwa prinsip humanis dalam pendidikan menempatkan peserta didik sebagai pusat proses pembelajaran dengan penekanan pada kebebasan, keterlibatan emosional, refleksi, dan penghargaan terhadap individualitas. Dalam lingkungan belajar semacam ini, guru berperan sebagai fasilitator yang membuka ruang bagi anak untuk berekspresi, berpikir reflektif, dan mengembangkan potensi dirinya secara menyeluruh bukan hanya sebagai penerima pasif informasi. Hal ini selaras dengan prinsip Freire tentang pentingnya menghargai pengalaman dan martabat anak.

Muliati et al. (2025) menegaskan bahwa pendidikan yang menghormati nilai kemanusiaan dan pengalaman peserta didik dapat membentuk lingkungan belajar

yang inklusif dan menghargai keragaman budaya serta pengalaman individual anak. Fokus pada humanisasi pendidikan memungkinkan anak merasakan pembelajaran yang tidak hanya akademik tetapi juga emosional dan sosial sehingga mereka mampu mengembangkan empati, rasa tanggung jawab, serta motivasi belajar yang lebih tinggi karena pengalaman mereka diakui dan dihargai dalam proses pendidikan. Fauziyah et al. (2025) juga menjelaskan bahwa pendidikan anak usia dini yang berorientasi pada humanisme memungkinkan setiap anak untuk belajar sesuai dengan ritme, konteks, dan kebutuhan mereka sendiri, sehingga pembelajaran lebih personal, relevan, dan mendukung perkembangan holistik anak, termasuk aspek sosial, emosional, dan moral. Ini sejalan dengan prinsip Freire yang menempatkan pengalaman anak sebagai dasar pembelajaran humanis.

e. Prinsip Pembebasan dari Relasi Kekuasaan yang Menindas

Pendidikan menurut Freire berprinsip pada pembebasan dari relasi kekuasaan yang menindas. Guru tidak berperan sebagai penguasa kelas melainkan sebagai fasilitator yang mendampingi proses berpikir anak. Relasi pendidikan harus dibangun atas dasar cinta (*love*), kepercayaan (*trust*), kerendahan hati (*humility*), dan harapan (*hope*). Dalam suasana yang aman dan demokratis anak mampu mengekspresikan pendapat tanpa takut disalahkan atau dihukum sehingga proses belajar berlangsung secara otentik dan emansipatoris. Nafisah & Nurfuadi (2021) menyatakan bahwa pendidikan harus berfungsi sebagai alat pembebasan dari struktur sosial yang menindas bukan sekadar pengisian konten pengetahuan secara mekanis. Pendidikan yang membebaskan memposisikan peserta didik sebagai subjek aktif yang terlibat dalam dialog dan refleksi, sehingga relasi tradisional guru-

siswa yang hierarkis dapat diubah menjadi hubungan yang egaliter dan kolaboratif. Prinsip ini secara langsung menentang praktik pendidikan otoriter yang meminggirkan suara peserta didik dan menghambat potensi kritis mereka untuk memahami realitas sosial yang kompleks.

Ryadi (2020) mengungkapkan bahwa pembebasan dari relasi kekuasaan yang menindas ialah inti dari pendidikan humanis Freire. Pendidikan yang membebaskan menolak model *banking education* yang memperlakukan peserta didik sebagai objek pasif dan sebaliknya menekankan pendidikan sebagai proses dialogis yang membuka ruang partisipasi setara antar pendidik dan peserta didik. Proses ini mewujudkan lingkungan yang demokratis dan humanis di mana peserta didik merasa aman untuk mengemukakan pendapat tanpa takut disalahkan atau direndahkan.

Menurut Prastawa & Rey (2025) pendidikan pembebasan Freire juga dipahami sebagai upaya mendekonstruksi dominasi pengetahuan yang biasanya dikuasai oleh pihak berkuasa sehingga mengekang kreativitas dan inisiatif peserta didik. Dengan mengedepankan dialog dan *problem-posing education*, peserta didik tidak lagi diposisikan sebagai objek penerima pengetahuan tetapi sebagai subjek yang ikut berkontribusi pada pembangunan pengetahuan melalui refleksi terhadap kondisi sosialnya. Pola relasional ini membantu mengurangi ketimpangan kekuasaan dalam kelas dan mendorong pembelajaran yang lebih adil dan inklusif.

Cahyani & Wibowo (2025) juga memperlihatkan bahwa prinsip pembebasan dalam pedagogi Freire relevan untuk konteks pendidikan kontemporer karena

membantu memerangi kecenderungan pendidikan yang bersifat eksklusif dan menindas. Pendidikan yang bebas dari relasi kekuasaan yang menindas bukan hanya mengurangi dominasi guru terhadap peserta didik tetapi juga mampu mengoptimalkan kesadaran kolektif dan solidaritas sosial sehingga peserta didik mampu melihat pendidikan sebagai sarana transformasi sosial yang lebih luas. Ini memperlihatkan bahwa pembebasan Freire bersifat multidimensi tidak hanya membebaskan individu tetapi juga menguatkan kapasitas peserta didik untuk berpartisipasi dalam struktur sosial yang lebih adil.

Merujuk pada uraian yang telah disajikan dapat disimpulkan bahwa prinsip pendidikan anak menurut Paulo Freire berorientasi pada pembentukan manusia yang humanis, kritis, dan merdeka melalui relasi pendidikan yang dialogis dan setara. Pendidikan tidak dipahami sebagai proses pengisian pengetahuan secara sepihak, melainkan sebagai praksis reflektif yang menghargai pengalaman hidup anak, menumbuhkan kesadaran kritis terhadap realitas sosial, serta membebaskan dari struktur kekuasaan yang menindas. Prinsip-prinsip ini membentuk kerangka pedagogi kritis yang bertujuan mengembangkan anak sebagai individu yang reflektif, mandiri, dan bertanggung jawab secara sosial. Dalam konteks pendidikan anak, prinsip Freire relevan untuk mewujudkan proses belajar yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga sadar nilai, peka sosial, dan berorientasi pada transformasi kehidupan yang lebih adil dan manusiawi.

3. Pendekatan Pendidikan Anak Menurut Paulo Freire

Dalam pemikiran Paulo Freire, pendekatan pendidikan anak tidak dapat dipisahkan dari tujuan pembebasan dan humanisasi manusia. Pendidikan dipahami

sebagai proses dialogis yang melibatkan refleksi kritis dan tindakan nyata (praxis) bukan sekadar penyampaian materi pelajaran. Pendekatan ini menempatkan anak sebagai subjek aktif yang mempunyai pengalaman, suara, dan kemampuan berpikir yang perlu dihargai dalam proses belajar. Oleh karena itu, pendidikan anak harus dibangun dalam suasana demokratis, partisipatif, dan kontekstual agar anak mampu memahami realitas sosialnya serta mengembangkan kesadaran kritis sejak dini.

Paulo Freire dalam karyanya Pendidikan Kaum Tertindas (*Pedagogy of the Oppressed*) menekankan bahwa pendidikan sejati harus menjadi alat pembebasan dari penindasan struktural yang menghambat perkembangan kesadaran kritis individu dan masyarakat (Freire, 1970). Freire mengkritik model pendidikan tradisional yang ia sebut *banking model* di mana guru dianggap sebagai pemberi pengetahuan dan peserta didik sebagai penerima pasif, sehingga memperkuat kultur ketergantungan dan ketidakmampuan untuk berpikir kritis. Sebagai gantinya, ia mengusulkan pendidikan yang dialogis dan berbasis partisipasi aktif, di mana guru dan siswa belajar bersama melalui dialog reflektif yang memungkinkan peserta didik menyadari kondisi sosial yang menindas dan mengevaluasi cara untuk mengubahnya (Setyaka, 2024).

Dalam *Education for Critical Consciousness* (Freire, 2005), Freire mengembangkan gagasan tentang pendidikan sebagai praktek pembebasan yang dimulai dari kesadaran kritis (*critical consciousness*). Buku ini menegaskan bahwa proses pendidikan harus dimulai dari situasi hidup peserta didik dan mendorong mereka untuk mengidentifikasi, menganalisis, serta menantang struktur sosial yang tidak adil. Pendidikan dibangun sebagai ruang untuk mengembangkan kesadaran

historis dan sosial, yaitu kemampuan peserta didik memahami konteks nyata di mana mereka hidup dan berkontribusi pada perubahan yang lebih adil.

Berikut ialah pendekatan pendidikan anak menurut paulo Freire:

a. Pendekatan Dialogis

Pendekatan utama yang ditawarkan Freire ialah pendekatan dialogis. Dialog menjadi sarana membangun pengetahuan bersama antara pendidik dan anak melalui pertukaran pengalaman, pertanyaan, serta refleksi terhadap kehidupan sehari-hari. Dalam pendekatan ini, guru tidak bertindak sebagai pemilik kebenaran mutlak, melainkan sebagai fasilitator yang mendampingi proses berpikir anak. Melalui dialog, anak belajar mengemukakan pendapat, mendengarkan perspektif orang lain, serta memahami persoalan sosial secara lebih mendalam. Pendekatan dialogis ini menumbuhkan rasa percaya diri, keterbukaan berpikir, dan kesadaran bahwa belajar ialah proses kolektif yang bermakna.

Selaras dengan penelitian Amalia et al. (2024) yang mengadaptasi gagasan Paulo Freire, pendekatan dialogis dijelaskan sebagai cara mengatasi dominasi model pendidikan tradisional yang otoriter dengan mengedepankan interaksi *equal dialogue based learning*. Pendekatan ini menempatkan peserta didik dan pendidik dalam relasi setara, di mana kedua pihak saling bertukar pengalaman, refleksi, dan pemahaman terhadap realitas sosial mereka. Freire dialog tidak hanya sekadar percakapan biasa tetapi ialah proses pembelajaran yang mendorong siswa berpikir kritis dan terlibat aktif dalam produksinya sendiri dari pengetahuan yang kontekstual dan relevan.

Widaningsih (2025) menekankan bahwa dialog menurut Freire berperan penting dalam mewujudkan ruang belajar yang partisipatif, inklusif, dan demokratis, di mana siswa tidak lagi diposisikan sebagai penerima pasif, tetapi sebagai pelaku aktif dalam proses pembelajaran. Dalam konteks ini, guru bertindak sebagai fasilitator yang membimbing proses berpikir anak melalui pertukaran gagasan dan kritik reflektif sehingga pembelajaran menjadi bermakna dan kontekstual. Komariyah (2025) juga mengungkapkan bahwa ketika guru mengaplikasikan prinsip dialog kebebasan berpikir dan keterbukaan komunikasi, siswa memperlihatkan peningkatan pemahaman terhadap isi pelajaran sekaligus kemampuan reflektif yang lebih baik dalam memahami hubungan antara konsep akademik dengan realitas sosial di lingkungan mereka. Hal ini memperlihatkan relevansi *Freire's dialogic approach* bukan hanya dalam konteks pendidikan kritis umum tetapi juga dalam praktik pembelajaran yang konkret di kelas.

Manullang et al. (2021) menyatakan bahwa dialog sebagai pendekatan pedagogis menjadi landasan interaksi pembelajaran yang efektif karena mempromosikan inklusi, penghargaan terhadap perbedaan budaya, dan kolaborasi antara guru dan siswa. Pendekatan dialogis ini membantu membangun suasana demokratis di kelas yang memungkinkan suara anak didengar dan dihargai sehingga pembelajaran tidak hanya bersifat transaksional tetapi juga transformatif.

b. Pendekatan *Problem-Posing Education*

Freire juga mengembangkan pendekatan *problem-posing education* sebagai alternatif terhadap pendidikan tradisional yang bersifat otoriter. Pendekatan ini

berangkat dari realitas hidup anak di mana pengalaman sosial, lingkungan keluarga, dan persoalan sehari-hari dijadikan bahan refleksi dalam pembelajaran. Anak diajak mengamati masalah nyata, mendiskusikannya secara kritis, dan mencari solusi bersama melalui proses refleksi dan aksi. Sehingga pembelajaran menjadi relevan dengan kehidupan anak dan mendorong mereka untuk berpikir analitis, kreatif, serta bertanggung jawab terhadap lingkungan sosialnya.

Norvaizi et al. (2025a) mengungkapkan bahwa pendekatan *problem-posing freirean* muncul sebagai respons terhadap model pendidikan tradisional yang menempatkan peserta didik sebagai objek pasif. Dalam *problem-posing education*, materi pembelajaran didesain merujuk pada realitas kehidupan peserta didik sehingga memungkinkan terjadinya refleksi terhadap pengalaman sehari-hari, dialog antara pendidik dan anak, serta keterlibatan aktif mereka dalam pemecahan masalah sosial. Hal ini memperlihatkan bahwa pendidikan menurut Freire tidak hanya memindahkan pengetahuan tetapi mendorong partisipasi kritis anak dalam memahami konteks sosialnya.

Menurut Sadida & Liestyasari (2025) pendekatan ini terlihat ketika siswa diajak menghadapi tantangan nyata seperti eksplorasi lingkungan dan masalah keseharian yang kemudian direfleksikan bersama melalui dialog dan kerja tim. Pendekatan semacam ini mendorong siswa berpikir analitis dan kreatif dalam menghadapi persoalan dunia nyata, bukan hanya menjalankan instruksi dari guru. Sobon & Astari (2024) memperlihatkan bahwa *problem-posing education* berakar pada konsep kritis yang menghubungkan pembelajaran dengan konteks sosial dan budaya peserta didik, serta relevan dalam penguatan profil pelajar yang bersifat

mandiri dan reflektif. Pendidikan jenis ini membantu peserta didik mengembangkan pemahaman yang lebih bermakna karena masalah yang dihadapi berasal dari realitas mereka sendiri sehingga mereka belajar memecahkan masalah yang berkaitan dengan identitas, nilai, dan lingkungan sosialnya.

Faidah et al. (2022) memperlihatkan bahwa ketika siswa terlibat dalam merumuskan dan menyelesaikan masalah sendiri, kemampuan berpikir kritis mereka meningkat secara signifikan. Ini memvalidasi gagasan Freire bahwa pembelajaran tidak boleh bersifat transmisi pengetahuan semata tetapi harus melibatkan siswa sebagai aktor aktif yang berpikir, bertanya, dan bertanggung jawab dalam proses pembelajarannya. Cahyani & Wibowo (2025) menegaskan bahwa *problem-posing education* menurut Freire menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang membangun pengetahuan bersama pendidik. Pendekatan ini merujuk pada dialog, refleksi terhadap realitas, dan aksi kolektif sehingga pendidikan menjadi alat pembebasan dari sistem yang mengekang kreativitas dan inisiatif. Dengan demikian, penerapan *problem-posing* bukan hanya teknik pembelajaran tetapi sebuah pendekatan pedagogis yang memadukan berpikir kritis, kemanusiaan, dan transformasi sosial.

c. Pendekatan Humanis

Anak dipandang sebagai manusia yang utuh dengan aspek emosional, sosial, budaya, dan intelektual yang saling terhubung. Proses pendidikan harus menghormati martabat anak, memberikan ruang bagi ekspresi diri, dan mewujudkan lingkungan belajar yang aman dan penuh empati. Guru diharapkan

membangun hubungan yang hangat, penuh kasih, dan saling menghargai sehingga anak merasa diakui sebagai individu yang bernilai. Pendekatan ini membantu anak berkembang tidak hanya secara kognitif, tetapi juga secara emosional dan sosial.

Saputri et al. (2024) menyatakan bahwa pendekatan humanis menekankan pentingnya pemahaman dan penghormatan terhadap individu anak dalam konteks pembelajaran, yang berdampak positif pada motivasi intrinsik, keterlibatan aktif, pemahaman materi yang lebih dalam, dan keterampilan sosial. Hal ini mencerminkan bahwa pendekatan yang menghargai martabat anak secara emosional dan sosial bukan hanya mengoptimalkan aspek kognitif tetapi juga kualitas hubungan antara guru dan peserta didik dalam lingkungan belajar. Wicaksana et al. (2024) juga menemukan bahwa pendidikan humanistik dalam pendidikan karakter siswa di sekolah dasar dapat mewujudkan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan holistik siswa yakni aspek intelektual, moral, dan sosial secara seimbang. Guru berperan sebagai fasilitator yang menghargai nilai individu siswa sekaligus membimbing mereka membuat keputusan moral yang matang sehingga pembelajaran menjadi pengalaman yang aman dan bermakna bagi anak.

Husnaini et al. (2024) mengungkapkan bahwa humanisme dalam pendidikan menempatkan perkembangan sosial dan emosional anak sebagai bagian tak terpisahkan dari pembelajaran. Humanistik memandang kemampuan bertindak positif sebagai potensi alami anak, di mana tugas pendidik ialah mengembangkan potensi tersebut melalui penghormatan terhadap kebutuhan emosional anak agar mereka merasa nyaman, aman, dan termotivasi dalam proses belajar.

Sementara Fauziyah et al. (2025) memperlihatkan bahwa prinsip humanis menghormati martabat anak dan memperhatikan hubungan emosional serta perkembangan potensi secara menyeluruh. Pendekatan ini mengakui perbedaan individual anak, serta memasukkan aspek sosial dan emosional ke dalam proses pembelajaran sehingga anak tidak hanya menguasai materi tetapi juga merasa dihargai sebagai pribadi yang utuh. Patty et al. (2024) juga mengungkapkan bahwa pendekatan humanis yang menempatkan siswa sebagai pusat pembelajaran membantu mewujudkan ruang yang nyaman dan aman secara emosional untuk ekspresi diri, refleksi, serta keterlibatan aktif dalam diskusi dan aktivitas pembelajaran. Ini mendukung gagasan bahwa *humanistic learning* bukan hanya soal kognisi tetapi juga tentang keterlibatan sosial dan pengakuan terhadap kebutuhan emosional tiap anak.

d. Pendekatan Praksis Sosial

Freire menekankan pendekatan pendidikan sebagai praksis sosial yaitu perpaduan antara refleksi kritis dan tindakan nyata dalam kehidupan. Anak tidak hanya diajak memahami konsep atau nilai secara teoritis, tetapi juga dilibatkan dalam praktik sosial sederhana yang menumbuhkan kepedulian, kerja sama, dan tanggung jawab. Melalui pengalaman konkret ini anak belajar bahwa pengetahuan mempunyai fungsi untuk memperbaiki kehidupan bersama. Pendekatan praksis ini memperkuat tujuan pendidikan Freire untuk membentuk anak sebagai pribadi sadar, aktif, dan berdaya dalam menghadapi realitas sosial. Abidin (2022) memperlihatkan bahwa praktek pendidikan yang membebaskan menurut Freire tidak hanya berfokus pada teori semata tetapi mengintegrasikan refleksi dan

tindakan nyata untuk menghubungkan pengetahuan dengan kehidupan sosial peserta didik. Pendidikan yang demikian mendorong siswa untuk berpikir kritis tentang masalah sosial yang mereka hadapi dan kemudian mengambil tindakan yang relevan. Pendekatan ini memungkinkan siswa memahami realitas sosial mereka secara mendalam dan sekaligus mengeksplorasi upaya perubahan melalui pengalaman hidup mereka sendiri.

Abidin et al. (2025) menyatakan pentingnya peran guru sebagai fasilitator yang tidak hanya menyampaikan materi tetapi membimbing siswa melakukan refleksi terhadap realitas kehidupan sosial mereka. Dalam pendekatan ini, aktivitas pembelajaran didesain sedemikian rupa sehingga siswa melakukan observasi, diskusi, dan tindakan konkret yang terkait dengan masalah nyata di lingkungan mereka. Pendekatan pendidikan semacam ini merefleksikan gagasan Freire bahwa pendidikan harus praktek pembebasan yang memadukan refleksi dan aksi sosial.

Januar et al. (2026) memperlihatkan bahwa pendidikan harus memfasilitasi peserta didik dalam mengintegrasikan pengalaman hidup mereka dengan pemahaman kritis terhadap realitas sosial. Hal ini terkait erat dengan gagasan Freire bahwa pendidikan tidak netral tetapi sarat dengan relasi kekuasaan yang harus dianalisis dan diubah. Dengan demikian, melalui pendekatan praksis sosial, siswa dilatih untuk menyadari struktur sosial yang tidak adil dan diberi kesempatan untuk melakukan tindakan nyata yang memperbaiki kondisi sosial tersebut. Engeliq & Hotimah (2025) menekankan perlunya proses pembelajaran yang kontekstual dan partisipatif di mana siswa berkontribusi dalam merumuskan masalah yang relevan bagi kehidupan mereka. Hal ini sesuai dengan pendekatan Freire bahwa pendidikan

tidak boleh statis atau terlepas dari konteks sosial peserta didik tetapi harus menggabungkan refleksi terhadap pengalaman nyata dan aksi sosial untuk mewujudkan proses pembelajaran yang transformatif secara individu maupun kolektif.

Merujuk pada uraian yang telah disajikan dapat disimpulkan bahwa pendekatan pendidikan anak menurut Paulo Freire berlandaskan pada upaya pembebasan dan pemanusiaan manusia melalui proses belajar yang dialogis, partisipatif, dan kontekstual. Pendekatan dialogis menempatkan anak sebagai subjek aktif yang membangun pengetahuan melalui interaksi reflektif bersama pendidik, sementara *problem-posing education* mengaitkan pembelajaran dengan realitas kehidupan anak agar mereka mampu berpikir kritis dan mencari solusi atas persoalan sosial di sekitarnya. Pendekatan humanis menegaskan pentingnya penghormatan terhadap martabat, kebutuhan emosional, dan perkembangan holistik anak sebagai pribadi yang utuh, sedangkan pendekatan praksis sosial mengintegrasikan refleksi kritis dengan tindakan nyata untuk menumbuhkan kepedulian, tanggung jawab, dan kesadaran sosial sejak dini. Freire memandang pendidikan anak bukan sekadar proses transfer pengetahuan, tetapi sebagai ruang transformasi yang membentuk anak menjadi individu sadar, berdaya, dan berkomitmen terhadap perubahan sosial yang adil dan manusiawi.

B. Konsep pendidikan anak menurut Abdullah Nashih Ulwan

Pemikiran Abdullah Nashih Ulwan tentang pendidikan anak berangkat dari pandangan Islam yang menempatkan anak sebagai amanah Allah yang mempunyai potensi fitrah yang harus dijaga, dibimbing, dan dikembangkan secara optimal. Pendidikan anak tidak dipahami sekadar sebagai proses transfer pengetahuan melainkan sebagai upaya pembentukan manusia seutuhnya yang mencakup dimensi spiritual, moral, intelektual, psikologis, sosial, dan fisik secara terpadu. Ulwan menekankan bahwa tujuan pendidikan anak ialah membentuk anak yang beriman, berakhlak mulia, serta mempunyai akal dan moral yang kuat, dengan keluarga sebagai lembaga pendidikan pertama yang menentukan pembentukan karakter anak dari masa awal kehidupannya (Haryanti & Romli, 2021). Pendekatan pendidikan Ulwan sangat holistik, menekankan pembiasaan nilai-nilai religius dan moral dalam kehidupan sehari-hari sehingga pendidikan berfungsi sebagai proses internalisasi karakter yang selaras dengan fitrah kemanusiaan dan tujuan Islam dalam kehidupan sosial anak (Umurohmi & Sari, 2025).

Ulwan memandang bahwa keberhasilan pendidikan anak sangat ditentukan oleh lingkungan awal khususnya keluarga sebagai lembaga pendidikan pertama dan utama. Orang tua diposisikan sebagai pendidik utama yang bertanggung jawab membentuk karakter, kebiasaan, dan nilai hidup anak sejak usia dini. Keluarga berperan sentral dalam pembentukan karakter anak melalui keteladanan orang tua, pembiasaan nilai di rumah, dan lingkungan yang kondusif, yang menjadi basis pembentukan kepribadian serta perilaku sosial anak (Zailani et al., 2025). Orang tua sebagai pendidik pertama bertindak sebagai teladan utama yang mempengaruhi

internalisasi nilai moral dan akhlak dalam kehidupan sehari-hari anak sehingga keterlibatan aktif orang tua dalam pendidikan karakter anak sangat krusial untuk pertumbuhan kepribadian yang berintegritas (Bancin et al., 2025).

Konsep pendidikan anak dalam pemikiran Ulwan bersifat holistik dan terarah, di mana kebebasan anak tetap berada dalam bingkai nilai ilahiah dan moral. Anak diberikan ruang untuk berkembang sesuai potensinya akan tetapi tetap dibimbing agar tidak menyimpang dari tujuan penciptaannya sebagai hamba dan khalifah di bumi. Dari kerangka pemikiran inilah kemudian dirumuskan tujuan pendidikan anak, prinsip-prinsip dasar pelaksanaannya, serta pendekatan pendidikan yang digunakan dalam membentuk kepribadian anak secara utuh. Untuk memahami konsep pendidikan anak menurut Abdullah Nashih Ulwan secara sistematis, berikut ialah pembahasan yang akan difokuskan pada tiga aspek utama yaitu tujuan pendidikan anak, prinsip-prinsip pendidikan yang mendasarinya, dan pendekatan pendidikan yang diterapkan dalam proses pembinaan anak.

1. Tujuan Pendidikan Anak Menurut Abdullah Nashih Ulwan

Dalam pemikiran Abdullah Nashih Ulwan, tujuan utama pendidikan anak ialah membentuk manusia yang seimbang antara aspek spiritual, moral, intelektual, emosional, sosial, dan fisik. Pendidikan anak tidak diarahkan semata-mata pada pencapaian kecerdasan akademik melainkan pada pembinaan kepribadian yang utuh sesuai dengan fitrah manusia sebagai makhluk ciptaan Tuhan. Anak dipersiapkan sejak dini agar tumbuh menjadi individu yang beriman kepada Allah, mempunyai akhlak yang mulia, dan mampu menjalani kehidupan sosial secara bertanggung jawab.

Dalam kitab *Tarbiyatul Aulad fil Islam*, Abdullah Nashih Ulwan menegaskan bahwa tujuan pendidikan anak ialah membentuk manusia beriman yang hidupnya dibimbing oleh nilai tauhid dan akhlak Islam dalam seluruh aspek kehidupan. Pendidikan tidak hanya diarahkan pada kecerdasan intelektual tetapi lebih jauh pada pembinaan iman, akhlak, kesehatan jasmani, kemampuan berpikir, serta kesiapan sosial anak sebagai anggota masyarakat. Ulwan memandang bahwa setiap anak lahir membawa fitrah kesucian yang harus dijaga melalui pendidikan yang benar agar tidak menyimpang dari nilai kebaikan (Hidayat & Hair, 2024). Oleh karena itu, pendidikan anak bertujuan membentuk pribadi muslim yang seimbang, mampu mengendalikan diri, mempunyai kesadaran moral, dan sanggup menjalani kehidupan dengan tanggung jawab spiritual maupun sosial.

Sementara dalam karya *Mencintai dan Mendidik Anak Secara Islami*, Ulwan menekankan bahwa tujuan pendidikan anak tidak dapat dilepaskan dari kasih sayang sebagai fondasi pembinaan karakter. Pendidikan yang efektif menurutnya ialah pendidikan yang menggabungkan cinta, perhatian, dan pembimbingan nilai secara konsisten sehingga anak merasa aman secara emosional sekaligus terarah secara moral. Ulwan menegaskan bahwa anak perlu dibimbing untuk mencintai kebaikan, membenci keburukan, serta memahami makna tanggung jawab sejak dini melalui pendekatan yang penuh empati (Ulwan, 2009). Dengan demikian, tujuan pendidikan anak bukan hanya menghasilkan individu yang taat secara formal, tetapi membentuk manusia yang mempunyai kesadaran iman, kematangan emosi, dan kepribadian moral yang kokoh sebagai bekal menjalani kehidupan secara bermakna.

Palah (2023) menegaskan bahwa pendidikan anak tidak hanya berfokus pada kemampuan kognitif atau akademik semata tetapi juga harus mengintegrasikan aspek moral, emosional, dan spiritual ke dalam proses pembelajaran. Holistikitas ini mencakup nilai-nilai Islam yang menjadi fondasi pembentukan karakter dan kepribadian anak secara menyeluruh, hal ini sejalan dengan pemikiran Ulwan tentang pendidikan anak yang seimbang dan utuh. Us'an et al. (2025) juga mengungkapkan bahwa pemahaman agama yang diberikan secara tepat dan sesuai perkembangan anak tidak hanya membentuk kecerdasan spiritual, tetapi juga memperkuat karakter moral dan sosial anak sebagai bagian dari keseluruhan pembentukan kepribadian.

Amrindono et al. (2024) menggarisbawahi bahwa pendidikan harus selaras dengan nilai-nilai agama sejak awal kehidupan anak agar potensi fitrahnya berkembang secara optimal. Pendidikan Islam yang holistik mencakup aspek spiritual, moral, sosial, dan intelektual sehingga anak dapat menjadi individu yang beriman, berbudi pekerti luhur, dan terampil menghadapi tantangan zaman modern tanpa mengabaikan nilai keislaman. Sementara itu Buamona et al. (2025) memperlihatkan bahwa kecerdasan spiritual dan moral anak ditanamkan melalui ajaran Islam yang menjadi dasar dalam pendidikan anak. Fitrah yang suci ini perlu dikembangkan melalui pembiasaan nilai agama, peran orang tua dan guru sebagai model religius, serta lingkungan pendidikan yang kondusif sehingga tujuan pendidikan Islam tidak hanya mencakup aspek intelektual tetapi juga perkembangan moral dan keimanan yang kuat.

Ulwan menegaskan bahwa pendidikan iman ialah fondasi seluruh proses pendidikan anak. Penanaman nilai ketauhidan, kecintaan kepada Allah dan Rasul, serta pembiasaan ibadah sejak usia dini dipandang sebagai upaya membangun kesadaran spiritual yang akan membimbing perilaku anak sepanjang hidupnya. Tanpa fondasi iman yang kuat, perkembangan intelektual dan sosial anak berpotensi kehilangan arah moral. Sehingga tujuan pendidikan anak dalam perspektif Ulwan bukan hanya menghasilkan individu yang cerdas tetapi juga insan yang mempunyai integritas spiritual dan moral.

Pendidikan agama Islam sejak dini memainkan peran penting dalam membentuk karakter spiritual dan moral anak. Jamil (2020) memperlihatkan bahwa pendidikan agama Islam memberikan dasar nilai moral dan etika yang kuat seperti kejujuran, tanggung jawab, dan rasa hormat terhadap orang lain yang tidak hanya bersifat ritualistik tetapi juga berpengaruh pada perilaku anak dalam kehidupan nyata. Hal ini relevan dengan pemikiran Ulwan yang menempatkan fondasi iman sebagai landasan utama pendidikan anak demi menjaga arah moralnya sepanjang hidup.

Pendidikan agama Islam telah terbukti penting dalam membentuk karakter religius anak sekolah dasar dengan menanamkan pemahaman nilai-nilai agama dan moral sejak dini. Apriliah et al. (2025) menekankan pentingnya kolaborasi antara sekolah dan orang tua serta peran model teladan dalam membantu anak memahami dan mengaplikasikan nilai ajaran yang menjadi inti pendidikan moral dan spiritual. Temuan ini mendukung perspektif Ulwan bahwa penanaman iman dan moral perlu

dilakukan sejak usia anak melalui peran aktif orang tua dan lingkungan pendidikan yang konsisten.

Integrasi nilai-nilai Islam dalam pembentukan karakter anak usia dini menekankan peran keluarga dan strategi pembiasaan dalam kehidupan sehari-hari anak. Arikarani et al. (2025) menemukan bahwa nilai-nilai seperti tauhid, akhlaq, dan ketaatan beribadah menjadi fondasi moral yang membentuk perilaku anak secara berkelanjutan. Pembiasaan nilai di rumah dan di lingkungan menjadi kunci dalam menanamkan kesadaran spiritual sejak awal. Irpan & Sain (2024) juga memperlihatkan bahwa pendidikan agama Islam tidak hanya memberikan dasar kognitif tentang ajaran agama tetapi juga berperan dalam membentuk spiritualitas dan moral anak melalui internalisasi nilai-nilai religius yang mendalam. Pembelajaran yang menekankan hubungan dengan Tuhan, etika sosial, dan pengembangan kontrol diri membantu anak memahami tujuan hidup dan perilaku yang sesuai dengan nilai moral tinggi. Temuan ini mendukung gagasan Ulwan bahwa pendidikan iman akan membimbing perkembangan moral serta perilaku sosial anak secara menyeluruh.

Bustamam (2024) menyoroti pentingnya menanamkan nilai aqidah dan akhlak pada masa awal kehidupan sebagai dasar pembentukan karakter yang kuat. Anak usia dini disebut sebagai fase emas di mana mereka sangat mampu menyerap nilai spiritual yang kemudian menjadi dasar moral dan perilaku mereka ke depan. Penekanan atas nilai-nilai seperti keimanan, kedisiplinan, dan keteraturan membantu anak tidak hanya memahami ajaran agama tetapi juga menginternalisasikannya dalam tindakan nyata sehari-hari. Hal ini memperkuat

teori pendidikan Ulwan bahwa fondasi iman sejak dini menjadi prasyarat penting bagi keberhasilan pendidikan anak secara holistik.

Ulwan juga menekankan pentingnya pembinaan akhlak sebagai tujuan sentral pendidikan anak. Pendidikan akhlak diarahkan untuk membentuk karakter seperti kejujuran, tanggung jawab, kesabaran, kedisiplinan, dan kepedulian sosial. Nilai-nilai tersebut ditanamkan melalui keteladanan orang tua dan pendidik, pembiasaan perilaku baik, serta pengawasan yang penuh kasih sayang. Sehingga pendidikan anak bertujuan membentuk karakter yang kokoh sehingga anak mampu menghadapi berbagai tantangan kehidupan tanpa kehilangan nilai kemanusiaannya.

Selaras dengan penelitian Hafizi & Wiyono (2023a) yang memperlihatkan bahwa pendidikan akhlak sejak dini ialah landasan utama dalam membentuk karakter anak yang mempunyai integritas moral dan tanggung jawab sosial. *Moral education* tidak hanya berisi norma moral tetapi juga membangun nilai etika, empati, dan tanggung jawab sosial pada anak sehingga pendidikan akhlak menjadi faktor penting dalam perkembangan karakter anak di masyarakat.

Zailani et al. (2025) menegaskan bahwa keluarga sebagai lingkungan pertama anak mempunyai peran sentral dalam pendidikan karakter anak melalui pola asuh, teladan, dan komunikasi orang tua dengan anak. Keluarga membentuk kepribadian anak melalui internalisasi nilai-nilai moral dan perilaku disiplin sehingga pendidikan karakter tidak hanya terjadi di sekolah tetapi bermula dari lingkungan rumah yang kondusif dan konsisten. Kusdani (2022) juga menyatakan bahwa keteladanan orang tua ialah faktor utama dalam pembentukan karakter moral

anak karena anak cenderung meniru perilaku orang dewasa di sekitarnya. Keteladanan ini sangat memengaruhi sikap anak terhadap kejujuran, disiplin, serta perilaku sosial lainnya sehingga orang tua perlu menjadi contoh nyata dari nilai-nilai akhlak yang ingin ditanamkan.

Siska et al. (2024) memperlihatkan bahwa peran orang tua dalam pembinaan disiplin dan tanggung jawab melalui pendidikan agama sangat efektif. Kegiatan sehari-hari yang melibatkan edukasi nilai agama tidak hanya mengoptimalkan kedisiplinan tetapi juga memperkuat rasa tanggung jawab anak terhadap tugasnya di sekolah dan kehidupan sosial. Sementara Sianipar & Herman (2024) mengungkapkan bahwa moral pendidikan anak di usia dini sangat dipengaruhi oleh keteladanan dan pembiasaan nilai yang diberikan oleh orang tua khususnya dalam membentuk kejujuran dan empati. Lingkungan keluarga yang penuh dukungan dan contoh perilaku moral yang konsisten menghasilkan anak yang tidak hanya cerdas secara akademik tetapi juga bermoral dan bertanggung jawab di masyarakat.

Di samping itu, Ulwan memandang bahwa pendidikan intelektual dan fisik juga ialah bagian penting dari tujuan pendidikan anak. Anak didorong untuk mengembangkan kemampuan berpikir, belajar ilmu pengetahuan, serta menjaga kesehatan jasmani agar tumbuh sebagai individu yang produktif dan mandiri. Pendidikan intelektual tidak dipisahkan dari nilai moral dan spiritual, melainkan dipadukan agar ilmu yang dimiliki anak menjadi sarana kebaikan bagi dirinya dan masyarakat.

Muniroh & Jasminto (2025) memperlihatkan bahwa pengembangan pendidikan anak tidak hanya fokus pada kemampuan intelektual, tetapi juga harus terintegrasi dengan stimulasi fisik dan nilai-nilai moral, karena pendekatan holistik seperti itu dapat membentuk kemampuan motorik kasar dan halus anak sekaligus menanamkan nilai kesabaran, tanggung jawab, dan ketekunan melalui aktivitas bermain yang edukatif. Hal ini sejalan dengan prinsip Ulwan bahwa pendidikan intelektual harus menyertai nilai moral dan kesehatan jasmani anak secara bersamaan. Hikmah (2023) menemukan bahwa pengembangan nilai keagamaan dan moral pada anak usia dini mempunyai corak ilahiyah serta corak insaniyah yang sesuai dengan tahap perkembangan anak. Pendekatan ini tidak hanya menanamkan nilai spiritual tetapi juga mempersiapkan anak untuk memahami baik dan buruk secara moral, yang kemudian menjadi dasar perkembangan intelektual yang bertanggung jawab.

Arzani & Eliyana (2024) memperlihatkan bahwa keluarga yang mampu mengintegrasikan nilai-nilai Islam dengan pengenalan kecerdasan majemuk anak akan lebih efektif dalam mendukung perkembangan intelektual dan moral anak secara seimbang. Amrindono et al. (2024) juga mengungkapkan bahwa pendidikan Islam memberikan fondasi kuat bagi pembentukan karakter anak melalui penanaman nilai-nilai moral, spiritual, dan intelektual secara simultan.

Merujuk pada uraian yang telah disajikan dapat disimpulkan bahwa tujuan pendidikan anak menurut Abdullah Nashih Ulwan berorientasi pada pembentukan manusia seutuhnya yang berkembang secara seimbang antara iman, akhlak, intelektual, emosional, sosial, dan fisik. Pendidikan anak tidak dimaknai sebagai

proses akademik semata melainkan sebagai pembinaan fitrah kemanusiaan melalui integrasi nilai spiritual, moral, dan pengembangan potensi intelektual serta jasmani. Fondasi iman menjadi pengarah utama bagi perkembangan kepribadian anak agar kecerdasan yang dimiliki tidak terlepas dari nilai moral dan tanggung jawab sosial. Peran keluarga, keteladanan orang tua, serta lingkungan pendidikan yang kondusif terbukti menjadi elemen kunci dalam mewujudkan tujuan tersebut. Sehingga konsep pendidikan anak Ulwan mencerminkan pendekatan holistik yang tidak hanya menyiapkan anak menjadi individu cerdas tetapi juga manusia bermoral, beriman, mandiri, dan mampu berkontribusi positif dalam kehidupan masyarakat.

2. Prinsip Pendidikan Anak Menurut Abdullah Nashih Ulwan

Dalam pemikiran Abdullah Nashih Ulwan, pendidikan anak harus dilaksanakan merujuk pada prinsip-prinsip fundamental yang bersumber dari nilai fitrah manusia dan ajaran Islam. Tarbiyatul Aulad fil Islam karya Abdullah Nashih Ulwan menegaskan bahwa pendidikan anak ialah tanggung jawab komprehensif yang mencakup pembentukan iman, moral, intelektual, sosial, dan fisik anak sejak dini sebagai amanah dari Allah SWT. Ulwan menjelaskan bahwa pendidikan anak harus dimulai sejak mereka lahir bahkan sebelum itu melalui kesiapan orang tua secara spiritual dan moral sehingga pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai transfer pengetahuan tetapi sebagai pembentukan kesadaran nilai yang kokoh (Hidayat & Hair, 2024). Pendidikan anak menurut Ulwan dalam buku ini bukan sekadar aktivitas formal tetapi ialah proses yang holistik berupa tarbiyah yang menyiapkan anak sebagai manusia yang bermanfaat dan bertanggung jawab secara sosial, spiritual, serta intelektual.

Ulwan memposisikan cinta orang tua dan pendidik sebagai faktor penting yang memperkuat prinsip pengakuan terhadap fitrah anak dan menjadikan proses pendidikan berjalan efektif secara psikologis dan spiritual. Prinsip pendidikan anak dalam Islam menurut Ulwan tidak hanya mencakup aspek normatif dan struktural tetapi juga menekankan dimensi emosional yang mendorong keterikatan antara anak dan pendidik sebagai dasar pembentukan karakter dan kesadaran moral yang berkelanjutan (Amaliati, 2021).

Prinsip utama yang menjadi dasar pendidikan anak ialah sebagai berikut:

a. Prinsip Pengakuan

Prinsip pengakuan bahwa setiap anak dilahirkan dalam keadaan suci dan mempunyai potensi kebaikan yang harus dijaga serta dikembangkan secara bertahap sesuai dengan perkembangan usia dan kematangan psikologisnya. Oleh karena itu, pendidikan anak tidak boleh bersifat memaksa atau merusak potensi alamiahnya melainkan membimbing dan mengarahkan pertumbuhan anak menuju kebaikan. Zulfah et al. (2023) menemukan bahwa setiap anak dilahirkan dengan potensi dasar yang suci yang harus dikembangkan melalui pendidikan yang menyesuaikan tahapan pertumbuhan fisik, emosional, dan spiritual anak. Pendidikan yang menghormati fitrah ini mendorong perkembangan keseluruhan individu secara seimbang dan menghargai keunikan potensi setiap anak daripada memaksakan satu bentuk pendidikan tunggal.

Rasmani et al. (2022) menyatakan bahwa pendekatan pendidikan yang holistik mengakui semua aspek perkembangan anak sebagai bagian tak terpisahkan

dari usaha pembelajaran yang seimbang. Hal ini selaras dengan prinsip Ulwan bahwa pendidikan tidak boleh merusak potensi alamiah anak tetapi harus membimbing mereka menuju perkembangan yang utuh. Kartika (2025) menekankan bahwa pengakuan terhadap potensi anak berarti melibatkan orang tua, pendidik, serta lingkungan yang saling mendukung dalam merencanakan strategi pembelajaran yang sesuai dengan bakat, minat, dan kebutuhan perkembangan anak. Pendidikan semacam ini mendorong anak untuk tumbuh secara optimal di berbagai aspek tanpa ditekan untuk memenuhi standar yang tidak sesuai dengan karakter dasarnya.

b. Prinsip Keteladanan (Uswah Hasanah)

Anak belajar terutama melalui peniruan terhadap perilaku orang tua dan pendidik di sekitarnya. Nilai iman, akhlak, kedisiplinan, dan tanggung jawab tidak cukup diajarkan secara verbal, tetapi harus diwujudkan dalam perilaku nyata yang dapat disaksikan dan ditiru anak dalam kehidupan sehari-hari. Keteladanan menjadi sarana pendidikan yang paling efektif dalam membentuk karakter anak secara berkelanjutan. Harti (2023) memperlihatkan bahwa keteladanan orang tua mempunyai peran sangat besar dalam mengembangkan moralitas anak usia dini karena perilaku orang tua akan terekam dalam diri anak dan menjadi model perilaku yang ditiru dalam kehidupan sehari-hari. Keteladanan ini tidak hanya mencerminkan nilai moral tetapi juga membentuk karakter anak secara konsisten melalui interaksi harian yang nyata. Temuan ini memperkuat prinsip keteladanan Ulwan bahwa anak belajar melalui contoh tindakan nyata bukan hanya instruksi verbal.

Hernawati et al. (2025) memperlihatkan bahwa nilai-nilai seperti kejujuran, tanggung jawab, sopan santun, serta perilaku religius lebih efektif ditanamkan dalam konteks aktivitas keluarga sehari-hari. Keteladanan berulang dalam rutinitas harian menjadi medium penting dalam internalisasi nilai moral, yang sejalan dengan prinsip Ulwan tentang pentingnya contoh nyata dalam pendidikan. Sementara Harahap et al. (2025) menyatakan bahwa perilaku orang tua, baik positif maupun negatif sangat memengaruhi perkembangan moral anak. Anak yang melihat orang tua sebagai figur teladan cenderung meniru sikap dan perilaku baik dalam kehidupan sosialnya. Ini memperlihatkan hubungan erat antara prinsip pengakuan dan keteladanan di mana anak tidak hanya diakui keberadaannya tetapi juga diberikan contoh nilai yang harus diinternalisasi.

c. Prinsip Pembiasaan dalam Pendidikan Anak

Nilai-nilai moral dan spiritual ditanamkan melalui aktivitas rutin seperti ibadah, sopan santun, tanggung jawab, serta perilaku sosial yang baik. Pembiasaan ini membentuk karakter anak secara perlahan namun kokoh sehingga nilai kebaikan menjadi bagian dari kepribadian anak, bukan sekadar pengetahuan teoritis. Pendidikan yang konsisten dan berulang dianggap lebih efektif dibandingkan nasihat sesaat.

R. A. D. Wardani et al. (2025) menyatakan bahwa program pembiasaan nilai moral melalui kegiatan sekolah dan keluarga seperti pengucapan salam, doa harian, serta kebiasaan berbagi terbukti mengoptimalkan pemahaman dan aplikasi nilai agama serta moral pada anak usia 4–5 tahun secara signifikan. Pembiasaan yang

dilakukan secara rutin dan berkelanjutan mewujudkan lingkungan edukatif yang memadukan aspek intelektual, moral, dan spiritual karena guru berperan sebagai model keteladanan sementara orang tua memberikan penguatan nilai di rumah.

Pendekatan pembiasaan nilai agama dan moral dalam pendidikan anak juga diperkuat melalui model pembelajaran keagamaan yang terprogram seperti doa, tahlil, dan kegiatan ritual keagamaan lain yang diulang setiap hari. Aktivitas rutinitas ini tidak hanya menanamkan perilaku religius tetapi juga membantu anak memahami nilai spiritual dalam konteks kehidupan nyata sehingga pembelajaran tidak bersifat teoritis tetapi menjadi bagian dari pengalaman hidup anak (Hafidz et al., 2025).

Bancin et al. (2025) mengungkapkan bahwa pembiasaan nilai moral dan agama yang dilakukan bersama antara guru dan orang tua mewujudkan sinergi lingkungan pendidikan yang lebih kuat. Ketika anak terbiasa melihat perilaku moral yang konsisten dari figur pentingnya sehari-hari seperti orang tua dan guru, nilai-nilai tersebut lebih cepat menjadi bagian dari karakter dasar anak yang kemudian mempengaruhi interaksi sosialnya di luar lingkungan pendidikan formal. Widat & Wulandari (2023) menguatkan bahwa pembiasaan nilai moral dan agama di pendidikan dini dapat menjadi strategi efektif untuk membentuk perilaku religius dan etika anak secara berkelanjutan. Aktivitas pembiasaan yang dirancang secara rutin seperti doa bersama, saling menolong, dan perilaku reflektif menumbuhkan kesadaran moral yang mendalam karena anak mengalami nilai-nilai tersebut setiap hari bukan hanya sebagai teori yang diajarkan sekali-dua.

d. Prinsip Nasihat

Prinsip nasihat yang penuh hikmah juga menjadi bagian penting dalam pendidikan anak. Ulwan memandang bahwa anak perlu diberikan pemahaman tentang makna perbuatan baik dan buruk melalui komunikasi yang lembut, rasional, dan sesuai dengan tingkat perkembangan berpikir anak. Nasihat bukan dimaksudkan sebagai ceramah yang menekan melainkan sebagai dialog edukatif yang membangun kesadaran moral dan spiritual anak.

Ulfah & Nurislamiah (2023) memperlihatkan bahwa komunikasi edukatif guru/pendidik berperan penting dalam menanamkan nilai moral pada anak usia dini melalui metode yang sesuai dengan perkembangan anak, termasuk penggunaan bahasa yang lembut, narasi cerita, dan dialog diskusi yang memudahkan pemahaman nilai baik dan buruk secara kontekstual. Pendekatan ini menekankan bahwa nasihat bukan sekadar ceramah tetapi ialah proses komunikasi yang membangun kesadaran moral anak melalui cara yang penuh makna dan sesuai tahap perkembangan mereka.

Pasaribu & Sultani (2024) menemukan bahwa pendidikan moral anak dalam keluarga Islam sangat efektif bila didukung oleh pola nasihat yang komunikatif dan terintegrasi dengan praktik keseharian. Pola ini mencakup dialog antara orang tua dan anak tentang perilaku yang baik dan buruk sehingga anak belajar memahami nilai moral secara langsung dari contoh nyata dan interaksi yang bersifat edukatif. Nurmawati & Kurniawan (2025) menekankan pentingnya dialog emosional serta komunikatif antara orang tua dan anak untuk menanamkan nilai moral secara

mendalam yang selaras dengan prinsip Ulwan tentang memberikan pemahaman dengan cara yang lembut dan sesuai perkembangan anak.

Bancin et al. (2025) menyatakan bahwa interaksi sehari-hari antara orang tua dan anak membantu anak membangun pemahaman moral yang kuat serta internalisasi nilai-nilai sosial yang positif. Hal ini mendukung gagasan bahwa nasihat edukatif harus bersifat dialogis dan kontekstual bukan hanya berupa aturan yang dipaksakan. Safingah & Putri (2025) juga menekankan bahwa pola nasihat yang efektif didasarkan pada komunikasi yang penuh kasih sayang, penguatan nilai-nilai agama, dan penggunaan bahasa yang sesuai dengan tingkat kognitif anak. Strategi semacam ini tidak hanya mentransfer informasi moral tetapi juga membangun hubungan emosional yang kuat antara orang tua dan anak yang penting untuk pembentukan kesadaran spiritual dan moral secara holistik.

e. Prinsip Pengawasan dan Koreksi yang Proporsional

Orang tua dan pendidik berkewajiban mengontrol perilaku anak agar tidak menyimpang dari nilai moral dan agama, namun pengawasan tersebut harus dilakukan dengan kasih sayang, bukan kekerasan. Hukuman dalam pendidikan hanya digunakan sebagai upaya terakhir dan bersifat mendidik bukan menyakiti atau merendahkan martabat anak. Prinsip ini memperlihatkan bahwa disiplin dalam pendidikan anak bertujuan membentuk tanggung jawab bukan menimbulkan ketakutan. Zailani et al. (2025) menyatakan bahwa keluarga bertindak sebagai lembaga pendidikan utama dalam membentuk nilai moral dan perilaku anak. Orang tua tidak hanya menjadi teladan tetapi juga melakukan pengawasan perilaku anak

secara konsisten dan penuh kasih sayang sehingga pembentukan karakter disiplin dan tanggung jawab lebih efektif daripada pendekatan yang bersifat otoriter atau memaksa. Pengawasan yang konsisten tanpa kekerasan memudahkan anak memahami batas perilaku dan nilai yang diharapkan secara internal.

Putri et al. (2024) mengungkapkan bahwa peran orang tua sebagai pengawas dan pendidik sangat penting bagi perkembangan psikologis anak. Lingkungan rumah yang positif, penuh dukungan emosional, dan pengawasan bertahap yang tidak bersifat menghukum berlebihan akan membantu anak merasa aman dan dihargai sehingga mereka lebih mampu mengembangkan kontrol diri dan tanggung jawab moral. Widiyanto & Nurfaizah (2023) juga menekankan bahwa pengawasan orang tua terhadap perilaku anak termasuk pemantauan terhadap aktivitas sehari-hari, komunikasi nilai, dan disiplin yang penuh kasih sayang, berkontribusi besar terhadap kemampuan anak menginternalisasi norma moral, tanggung jawab, dan keterampilan sosial yang sehat. Pola asuh seperti ini mendukung pembentukan karakter tanpa mengesampingkan kesejahteraan emosional anak.

Merujuk pada uraian yang telah disajikan dapat disimpulkan bahwa prinsip pendidikan anak menurut Abdullah Nashih Ulwan dibangun secara komprehensif dengan menempatkan fitrah anak sebagai titik awal pembinaan kemudian diarahkan melalui keteladanan, pembiasaan nilai, nasihat yang edukatif, serta pengawasan yang penuh kasih sayang. Kelima prinsip ini saling melengkapi dalam membentuk karakter anak secara holistik di mana anak tidak hanya diakui potensinya tetapi juga dibimbing secara konsisten menuju kematangan moral, spiritual, dan sosial. Pendidikan dalam perspektif Ulwan bukanlah proses pemaksaan melainkan

pendampingan yang menumbuhkan kesadaran internal anak terhadap nilai kebaikan melalui contoh nyata, pengalaman berulang, dialog yang bermakna, dan disiplin yang mendidik. Prinsip-prinsip pendidikan Ulwan menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan anak terletak pada keseimbangan antara kasih sayang dan ketegasan, antara pengakuan potensi dan pengarahan nilai, sehingga anak tumbuh sebagai pribadi yang beriman, berakhlak, dan bertanggung jawab dalam kehidupan sosialnya.

3. Pendekatan Pendidikan Anak Menurut Abdullah Nashih Ulwan

Dalam pemikiran Abdullah Nashih Ulwan, pendekatan pendidikan anak tidak bersifat tunggal melainkan integratif dengan memadukan aspek spiritual, moral, emosional, intelektual, dan sosial secara seimbang. Pendidikan anak harus disesuaikan dengan tahapan perkembangan usia dan karakter psikologis anak sehingga metode yang digunakan tidak kaku melainkan fleksibel dan kontekstual. Ulwan menolak pendekatan pendidikan yang hanya menekankan transfer pengetahuan karena menurutnya pendidikan sejati ialah proses pembentukan kepribadian secara menyeluruh yang berakar pada nilai iman dan akhlak.

Abdullah Nashih Ulwan dalam karya monumental *Tarbiyatul Aulad fil Islam* secara teoretis menekankan bahwa pendekatan pendidikan anak harus berangkat dari sistem nilai Islam yang komprehensif mencakup aspek iman, moral, intelektual, sosial, dan fisik secara holistik. Ulwan memberikan panduan rinci mengenai tanggung jawab orang tua dan pendidik dalam setiap fase perkembangan anak, mulai dari kelahiran hingga dewasa dengan tujuan membentuk insan yang beradab melalui metode yang sesuai syariah dan fitrah anak. Ulwan tidak hanya

menjelaskan metode pendidikan seperti keteladanan, nasihat, dan pembiasaan tetapi juga mengaitkannya dengan fungsi keluarga dan lingkungan sebagai institusi pendidikan pertama yang membentuk dasar moral dan spiritual anak sejak dini. Konsep ini relevan dengan kebutuhan pendidikan anak masa kini karena mengintegrasikan nilai agama dan praktik pembelajaran yang bersifat preventif terhadap pengaruh negatif budaya dan teknologi modern (Ubaidilla & Yuanita, 2021).

Ulwan lebih menekankan kasih sayang dan hubungan emosional sebagai aspek penting dari pendekatan pendidikan dalam karya *Mencintai dan Mendidik Anak Secara Islami*. Buku ini menegaskan bahwa pendekatan pendidikan Islam harus dibangun atas dasar cinta yang kuat antara orang tua dan anak, sehingga proses pembelajaran dan pengawasan dapat berjalan dalam suasana yang penuh kasih tanpa tekanan yang merendahkan martabat anak (Ulwan, 2009). Hubungan emosional ini memberi ruang bagi anak untuk tumbuh secara optimal dalam konteks nilai moral dan spiritual serta memperkuat kapasitas anak untuk memahami dan menerima pendidikan yang diberikan dengan kerelaan hati dan kesadaran diri. Pendekatan Ulwan tidak hanya bersifat teknis metodologis tetapi juga berbasis hubungan kasih sayang yang mencerminkan bahwa pendidikan anak menurut pemikiran Ulwan harus memadukan nilai teosentris dengan praktik humanis dalam kehidupan sehari-hari.

Pendekatan pendidikan anak menurut Abdullah Nahih Ulwan ialah sebagai berikut:

a. Pendekatan Keteladanan Sebagai Metode Pembentukan Karakter

Pendekatan utama yang ditekankan Ulwan ialah pendekatan keteladanan (uswah hasanah). Anak belajar paling efektif melalui observasi dan peniruan terhadap perilaku orang tua dan pendidik. Oleh karena itu, pendidik dituntut untuk menjadi representasi nilai moral dan spiritual dalam kehidupan sehari-hari. Nilai kejujuran, kesabaran, disiplin, dan tanggung jawab akan lebih mudah tertanam ketika anak melihatnya secara langsung dalam tindakan nyata bukan sekadar mendengar nasihat verbal. Keteladanan menjadi sarana internalisasi nilai yang paling kuat dan berkelanjutan dalam pembentukan karakter anak.

Penelitian oleh Ma'rufah & Hidayati (2024) mengungkapkan bahwa keteladanan moral dan agama orang tua dalam kehidupan sehari-hari mempunyai peran sangat penting dalam perkembangan moral anak usia dini, di mana anak lebih banyak menginternalisasi perilaku melalui observasi langsung daripada sekadar instruksi verbal. Keteladanan ini mencakup perilaku moral, kebiasaan beribadah, dan konsistensi nilai yang dicontohkan secara nyata oleh orang tua sehingga kemampuan moral dan karakter anak terbangun secara berkelanjutan dalam konteks keluarga.

Inggis & Dhiu (2025) menyatakan bahwa orang tua sebagai *role model* berkontribusi pada internalisasi nilai karakter seperti kedisiplinan, tanggung jawab, dan moral yang tercermin dalam perilaku anak dalam kehidupan sehari-hari. Lingkungan keluarga yang memperlihatkan perilaku konsisten positif membantu anak mengembangkan nilai moral secara mandiri melalui proses peniruan.

Wuryaningsih & Prasetyo (2022) menegaskan bahwa hubungan antara keteladanan orang tua dan nilai moral anak bersifat kuat dan signifikan. Ketika anak sering menyaksikan orang tua memperlihatkan perilaku baik dan benar, perkembangan nilai moral anak meningkat secara signifikan. Hal ini memperlihatkan bahwa keteladanan bukan hanya sekadar strategi, tetapi mekanisme pembelajaran moral empiris yang efektif di usia dini. Toron & Astuti (2022) juga memperlihatkan bahwa penanaman nilai melalui keteladanan orang tua tidak hanya membentuk karakter anak tetapi juga membantu anak menemukan identitas dan nilai diri mereka sendiri dalam konteks sosial dan keluarga. Keteladanan yang dikombinasikan dengan komunikasi dan keterlibatan aktif keluarga mewujudkan lingkungan pembelajaran yang mendukung perkembangan karakter secara holistik.

b. Pendekatan Pembiasaan Melalui Rutinitas Nilai

Ulwan mengembangkan pendekatan pembiasaan (*habituation*) sebagai strategi pendidikan karakter jangka panjang. Anak dibimbing untuk melakukan perilaku baik secara rutin seperti beribadah, berkata sopan, membantu sesama, menjaga kebersihan, dan mematuhi aturan. Melalui pengulangan yang konsisten, nilai-nilai moral dan spiritual secara perlahan menjadi bagian dari kepribadian anak. Pendekatan ini menegaskan bahwa karakter tidak terbentuk secara instan tetapi melalui proses panjang yang memerlukan konsistensi lingkungan keluarga dan pendidikan. Widat & Wulandari (2023) menyatakan bahwa program habituasi moral di tingkat pendidikan anak usia dini dapat memperkuat pemahaman serta aplikasinya dalam kehidupan nyata anak. Implementasi rutinitas seperti salam, doa

harian, dan berbagi membantu anak memahami nilai baik tidak hanya secara teoritis tetapi sebagai bagian dari pengalaman hidup yang berulang.

Penelitian oleh Shafiyah (2025) memperlihatkan bahwa pembiasaan nilai moral dan religius yang direncanakan dan dilaksanakan secara rutin di sekolah menghasilkan perkembangan perilaku keagamaan yang positif pada anak, dengan dukungan keterlibatan orang tua dan guru. Pendekatan ini memperlihatkan bahwa pembiasaan bukan sekadar kegiatan insidental, tetapi bagian dari strategi pendidikan yang terintegrasi dalam jadwal harian anak untuk membentuk perilaku religius dan moral secara internal. Nasution & Ismaraidha (2025) juga mengungkapkan bahwa penerapan metode habituasi melalui aktivitas rutin seperti salat bersama, salam, berbagi, dan menjaga kebersihan secara konsisten dapat menginternalisasi nilai agama dan moral pada anak sejak usia dini, sehingga anak memperlihatkan perkembangan positif dalam kepatuhan sosial, tanggung jawab, dan sikap religiusnya sebagai bagian dari karakter yang utuh.

c. Pendekatan Dialogis Lewat Nasihat Edukatif

Ulwani menekankan pendekatan dialog dan nasihat edukatif yang disesuaikan dengan tingkat pemahaman anak. Anak tidak cukup hanya diarahkan melalui perintah atau larangan tetapi perlu diberi pemahaman tentang makna di balik setiap nilai yang diajarkan. Nasihat diberikan dengan bahasa yang lembut, rasional, dan penuh kasih sayang agar anak mampu membangun kesadaran moral secara internal. Pendekatan ini membantu anak memahami alasan suatu perilaku dinilai baik atau

buruk sehingga kepatuhan tidak bersifat terpaksa melainkan lahir dari kesadaran diri.

Pada penelitian Al Arifi et al. (2023) ditemukan bahwa dialog yang sehat antara orang tua dan anak dapat menumbuhkan sikap inklusif, saling menghormati, dan keterbukaan nilai dalam keluarga. Pendekatan dialogis seperti ini mendukung perkembangan moral anak melalui keterlibatan aktif dalam pembelajaran sosial dan religius sehari-hari, bukan hanya penerimaan aturan secara pasif, sehingga anak mempunyai kesadaran moral yang lebih mendalam dan relevan dengan kehidupan nyata. Nersa (2025) juga menegaskan bahwa penggunaan narasi dialogis yang interaktif dapat membantu anak memahami nilai moral dan agama secara reflektif. Metode cerita ini mewujudkan ruang dialog emosional antara pendidik dan anak yang memungkinkan nilai menjadi bermakna dan dipahami secara rasional, bukan sekadar instruksi. Hal ini mendukung pandangan bahwa nasihat edukatif dan dialog perlu disesuaikan dengan kemampuan berpikir anak untuk membangun kesadaran moral yang autentik.

Ulfah & Nurislamiah (2023) menyatakan bahwa penggunaan metode komunikasi yang sesuai perkembangan anak seperti bahasa yang lembut, bercerita, dan dialog dapat mengoptimalkan pemahaman nilai moral dibandingkan pendekatan instruktif semata. Komunikasi dialogis seperti ini memperkuat internalisasi nilai agama dan moral karena anak dilibatkan secara aktif dalam proses belajar bukan hanya disuruh mematuhi aturan tanpa pemahaman maknanya. Pendekatan nasihat edukatif menempatkan anak sebagai peserta aktif yang diajak berpikir tentang nilai baik dan buruk. Cahaya (2023) menekankan bahwa nasihat

dan perhatian yang diberikan secara dialogis sangat penting, terutama di era digital. Metode nasihat yang dipadukan dengan pendekatan kasih sayang, dialog, dan perhatian terhadap pengalaman anak mampu membantu anak mengembangkan kontrol diri, etika, dan kesadaran moral secara lebih bermakna. Pembelajaran nilai melalui pendekatan dialogis seperti ini membuat anak dapat memahami konteks nilai yang diajarkan sehingga kepatuhan menjadi hasil dari pemahaman internal bukan tekanan eksternal.

d. Pendekatan Disiplin Humanis dalam Pengawasan

Ulwan mengaplikasikan pendekatan pengawasan dan koreksi yang proporsional sebagai bagian dari proses pendidikan. Pengawasan dilakukan untuk menjaga anak tetap berada dalam jalur nilai moral dan agama, sementara koreksi diberikan secara bertahap dan mendidik ketika terjadi penyimpangan. Hukuman bukan menjadi sarana utama melainkan langkah terakhir yang bersifat mendidik dan tidak merendahkan martabat anak. Pendekatan ini memperlihatkan bahwa disiplin dalam pendidikan Ulwan bertujuan membentuk tanggung jawab dan kontrol diri bukan mewujudkan rasa takut. Penelitian Halmiati et al. (2025) memperlihatkan bahwa pengawasan orang tua yang bersifat demokratis dan penuh dukungan emosional berkontribusi signifikan terhadap pembentukan kedisiplinan anak. Pendekatan ini memungkinkan anak merasa aman dan dihargai sehingga mereka mampu mengembangkan kontrol diri dan tanggung jawab moral tanpa merasa tertekan oleh hukuman keras atau kekerasan dalam pengasuhan. Hal ini sejalan dengan prinsip pendekatan disiplin humanis yang mengutamakan kasih sayang dan bimbingan dalam pengawasan anak.

Utami (2021) menegaskan bahwa pengasuhan keluarga mempunyai hubungan positif dengan karakter disiplin anak usia dini di mana pola asuh yang mendukung secara emosional dan memberikan keterlibatan aktif orang tua membantu anak membangun perilaku disiplin secara stabil. Interaksi pendidikan yang konsisten dan penuh perhatian dari orang tua memperkuat internalisasi norma moral serta tanggung jawab diri anak dalam kehidupan sehari-hari. Ananda et al. (2022) juga mengungkapkan bahwa pendekatan interaksi yang melibatkan evaluasi, kerja sama orang tua, dan pengawasan tanpa paksaan fisik mampu membentuk sikap disiplin yang positif pada anak. Metode seperti evaluasi dalam kelas dan kemitraan antara guru dan orang tua mewujudkan lingkungan pembelajaran yang mendukung kedisiplinan tanpa menimbulkan rasa takut, selaras dengan prinsip Ulwan tentang pengawasan yang mendidik.

Susanti & Prahastiwi (2025) mencatat bahwa peran bimbingan orang tua dalam membentuk kedisiplinan belajar anak sangat penting terutama ketika orang tua menggabungkan aturan yang jelas dengan komunikasi yang positif dan konsisten. Anak yang dipandu melalui pemahaman nilai norma sosial dan aturan perilaku cenderung memperlihatkan kedisiplinan yang lebih tinggi karena mereka memahami alasan di balik aturan tersebut bukan hanya takut terhadap konsekuensi hukuman. Sementara itu Pratiwi et al. (2025) menemukan bahwa pola asuh demokratis yang menekankan kontrol bersama, dialog, serta dukungan emosional mempunyai pengaruh paling dominan dan signifikan terhadap kedisiplinan anak. Ini memperlihatkan bahwa pendekatan pengawasan yang bersifat humanis dan

partisipatif lebih efektif dalam menanamkan tanggung jawab dan kontrol diri anak dibandingkan pendekatan otoriter yang mengutamakan hukuman fisik atau verbal.

Merujuk pada uraian yang telah disajikan dapat disimpulkan bahwa pendekatan pendidikan anak menurut Abdullah Nashih Ulwan dirancang secara komprehensif untuk membentuk kepribadian anak melalui proses yang manusiawi, bertahap, dan berlandaskan nilai ketuhanan. Keteladanan menjadi fondasi utama internalisasi nilai, pembiasaan memperkuat karakter melalui pengalaman berulang, dialog edukatif menumbuhkan kesadaran moral yang reflektif, sementara disiplin humanis menjaga arah perkembangan anak tanpa merusak martabatnya. Keempat pendekatan ini memperlihatkan bahwa pendidikan dalam perspektif Ulwan bukanlah proses pemaksaan perilaku, melainkan pendampingan yang menumbuhkan kontrol diri, tanggung jawab, serta kesadaran nilai secara internal. Sehingga pendekatan Ulwan merepresentasikan model pendidikan humanis-teosentris yang mengintegrasikan kasih sayang, bimbingan moral, dan pembentukan karakter secara seimbang demi melahirkan anak yang beriman, berakhlak mulia, dan mampu berperan positif dalam kehidupan sosial.

C. Analisis Komparatif Konsep Pendidikan

Berdasarkan uraian konseptual dan temuan empiris yang telah dipaparkan, perbandingan antara pemikiran Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan dapat diringkas dalam tabel berikut:

Tabel 2.1 Komparatif Konsep Pendidikan Anak

Aspek	Paulo Freire	Abdullah Nashih Ulwan	Data Faktual (Penelitian/Temuan)
Tujuan Pendidikan	Membentuk manusia yang memiliki kesadaran kritis (<i>critical consciousness</i>), mampu memahami realitas sosial, serta berperan dalam perubahan sosial dan pembebasan dari penindasan.	Membentuk manusia seutuhnya yang seimbang antara iman, akhlak, intelektual, emosional, sosial, dan fisik berdasarkan nilai tauhid.	Shih (2026) menyatakan bahwa pendidikan yang membebaskan bertujuan pada transformasi sosial dan humanisasi individu. Sementara itu, studi Apriliah et al. (2025) menunjukkan bahwa pendidikan berbasis nilai religius meningkatkan perilaku tanggung jawab dan kedisiplinan anak. Laporan OECD juga menyatakan bahwa keterampilan sosial-emosional berkontribusi besar terhadap keberhasilan hidup anak.
Prinsip Pendidikan	Pendidikan bersifat dialogis, humanis, dan membebaskan; menolak konsep “banking education” dan menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif.	Pendidikan berlandaskan fitrah dengan prinsip pengakuan, keteladanan (uswah hasanah), pembiasaan, nasihat, serta pengawasan yang penuh kasih sayang.	Penelitian menunjukkan bahwa pendekatan dialogis meningkatkan pemahaman dan keterlibatan belajar siswa Apriliah et al. (2025). Di sisi lain, penelitian Harti (2023) dan Wardani et al. (2025) menunjukkan bahwa keteladanan dan pembiasaan efektif dalam membentuk karakter moral anak. Data UNICEF juga menegaskan pentingnya peran orang tua dalam pembentukan karakter anak.
Pendekatan Pendidikan	Menggunakan metode <i>problem-posing education</i> , dialog kritis, dan refleksi terhadap realitas sosial untuk membangun kesadaran dan transformasi sosial.	Menggunakan pendekatan keteladanan, pembiasaan, dialogis (nasihat edukatif), dan disiplin humanis dalam pengawasan perkembangan anak.	Selaras dengan penelitian Amalia et al. (2024) yang mengadaptasi gagasan Paulo Freire, pendekatan dialogis dijelaskan sebagai cara mengatasi dominasi model pendidikan tradisional yang otoriter dengan mengedepankan interaksi equal dialogue based learning. Sementara itu, penelitian Shafiyyah (2025) dan Halmiati et al. (2025) menunjukkan bahwa

Aspek	Paulo Freire	Abdullah Nashih Ulwan	Data Faktual (Penelitian/Temuan)
			pembiasaan dan disiplin humanis efektif dalam meningkatkan kontrol diri dan perilaku moral anak. Laporan UNESCO menegaskan bahwa pendekatan pendidikan holistik lebih efektif dalam membentuk karakter dan kompetensi anak.

Sumber: oleh Peneliti (2026)

Berdasarkan hasil perbandingan pada aspek tujuan pendidikan, terlihat bahwa Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan memiliki orientasi yang sama-sama humanis, namun berbeda dalam landasan filosofisnya. Freire menekankan tujuan pendidikan pada pembentukan kesadaran kritis (*critical consciousness*) yang memungkinkan individu memahami realitas sosial dan melakukan transformasi terhadap struktur ketidakadilan. Sementara itu, Ulwan berfokus pada pembentukan manusia seutuhnya yang seimbang antara aspek spiritual, moral, intelektual, emosional, sosial, dan fisik berbasis nilai tauhid. Secara empiris, Shih (2026) menegaskan bahwa pendidikan yang membebaskan bertujuan pada humanisasi dan perubahan sosial, sedangkan Apriliah et al. (2025) menunjukkan bahwa pendidikan berbasis nilai religius mampu meningkatkan kedisiplinan dan tanggung jawab anak. Selain itu, laporan OECD memperkuat bahwa keterampilan sosial-emosional memiliki kontribusi besar terhadap keberhasilan hidup anak di masa depan.

Pada aspek prinsip pendidikan, perbedaan keduanya tampak pada pendekatan yang digunakan dalam proses pembelajaran. Freire menekankan prinsip pendidikan dialogis, humanis, dan membebaskan dengan menolak model “banking

education” yang menempatkan peserta didik sebagai objek pasif. Sebaliknya, Ulwan mengembangkan prinsip pendidikan berbasis fitrah yang mencakup pengakuan terhadap potensi anak, keteladanan, pembiasaan, nasihat, dan pengawasan yang penuh kasih sayang. Secara faktual, penelitian Al Arifi et al. (2023) menunjukkan bahwa pendekatan dialogis meningkatkan keterlibatan dan pemahaman belajar siswa secara signifikan. Di sisi lain, Harti (2023) serta Wardani et al. (2025) membuktikan bahwa keteladanan dan pembiasaan merupakan strategi efektif dalam pembentukan karakter moral anak. Data dari UNICEF juga menegaskan bahwa keterlibatan orang tua merupakan faktor kunci dalam pembentukan karakter dan perkembangan sosial-emosional anak, yang sejalan dengan prinsip Ulwan.

Pada aspek pendekatan pendidikan, kedua tokoh sama-sama menekankan pentingnya partisipasi aktif dalam proses pendidikan, namun dengan orientasi yang berbeda. Freire menggunakan pendekatan problem-posing education, dialog kritis, dan refleksi terhadap realitas sosial sebagai sarana membangun kesadaran dan transformasi sosial. Sementara Ulwan menggunakan pendekatan keteladanan, pembiasaan, dialogis melalui nasihat edukatif, serta disiplin humanis dalam pengawasan anak untuk membentuk karakter berbasis nilai Islam. Secara empiris, Amalia et al. (2024) menunjukkan bahwa pendekatan dialogis berbasis gagasan Freire efektif dalam mengurangi dominasi model pembelajaran otoriter dan meningkatkan interaksi setara dalam proses belajar. Di sisi lain, penelitian Shafiyah (2025) dan Halmiati et al. (2025) membuktikan bahwa pembiasaan dan disiplin humanis mampu meningkatkan kontrol diri serta perilaku moral anak

secara signifikan. Hal ini juga diperkuat oleh laporan UNESCO yang menyatakan bahwa pendekatan pendidikan holistik lebih efektif dalam membentuk karakter dan kompetensi anak secara berkelanjutan.



BAB III

POSISI ANAK DALAM PROSES PENDIDIKAN

A. Anak sebagai Subjek Pendidikan Menurut Paulo Freire

Dalam pemikiran Paulo Freire, anak diposisikan secara tegas sebagai subjek pendidikan yang aktif, sadar, dan mempunyai kapasitas berpikir reflektif sejak dini. Freire menolak pandangan pendidikan tradisional yang memperlakukan peserta didik sebagai objek pasif atau wadah kosong yang hanya menerima pengetahuan dari guru. Dalam model *banking education* anak hanya berfungsi sebagai penerima informasi tanpa ruang untuk bertanya, mengkritisi, atau mengaitkan pembelajaran dengan realitas hidupnya. Ryadi (2020) menegaskan bahwa model pendidikan tradisional yang disebut *banking education* memperlakukan peserta didik layaknya wadah kosong yang diisi informasi oleh guru sehingga mereka tidak diberi ruang untuk berpikir aktif atau mengaitkan pengetahuan dengan realitas sosial. Freire mengkritik model ini karena hanya menghasilkan individu yang pasif, tanpa kapasitas reflektif, dan jauh dari tujuan humanisasi pendidikan.

Mudin et al. (2025) menyatakan bahwa pembelajaran dialogis Freire ialah penolak utama terhadap sistem pendidikan yang mengutamakan pengisian informasi. Pendidikan dialogis menurut Freire menempatkan anak sebagai subjek yang menyuarakan pengalaman, bertanya, dan bersama-sama membangun makna. Proses pendidikan semacam ini mencerminkan bahwa Freire memandang peserta didik sebagai individu yang mempunyai potensi dan kapasitas berpikir reflektif sejak dini yang harus dihargai dalam hubungan pendidikan yang demokratis. Mahur

et al. (2019) memperlihatkan bahwa kritik Freire terhadap *banking education* ialah bagian dari upaya lebih luas dalam transformasi pendidikan yang membebaskan. Pendidikan kritis menurut Freire menekankan bahwa hubungan antara pendidik dan peserta didik harus berbasis kemanusiaan, di mana peserta didik tidak menjadi objek manipulasi kurikulum semata, tetapi terlibat dalam proses berpikir yang kreatif dan kritis.

Freire menegaskan bahwa setiap anak membawa pengalaman sosial, budaya, dan pengetahuan awal yang bernilai sebagai sumber pembelajaran. Anak bukan individu yang belum tahu apa-apa, melainkan subjek yang telah berinteraksi dengan realitas sosialnya sejak dini. Pendidikan harus berangkat dari pengalaman hidup anak dan mengembangkannya melalui dialog, refleksi, dan pemecahan masalah nyata. Dengan cara ini anak tidak hanya memahami materi akademik tetapi juga belajar menafsirkan dunia, mengenali ketidakadilan, dan membangun kesadaran sosial secara bertahap sesuai tahap perkembangannya. Winandar et al. (2023) memperlihatkan bahwa ketika pengalaman sosial dan budaya anak dijadikan sebagai sumber belajar, keterlibatan aktif anak dalam proses pendidikan meningkat secara signifikan. Anak tidak hanya menerima materi akademik secara abstrak, tetapi juga berpartisipasi dalam kegiatan yang berlandaskan realitas keseharian mereka misalnya melalui eksplorasi budaya lokal di lingkungan sekitar.

Nurani et al. (2025) menekankan keterlibatan aktif anak dalam kegiatan belajar yang berhubungan langsung dengan pengalaman mereka, seperti kegiatan kelompok, pengamatan lingkungan, dan interaksi antar teman. Pembelajaran ini tidak hanya membantu perkembangan kognitif, tetapi juga mendukung

perkembangan sosial dan emosional anak melalui pengalaman yang diintegrasikan dalam konteks kehidupan mereka secara nyata. Ini memperlihatkan bahwa pengalaman sosial ialah sumber belajar yang penting dan berpengaruh kuat terhadap kemampuan anak memahami serta memaknai dunia. Menurut Schachter et al. (2025) aktivitas yang dirancang sesuai dengan kegiatan sehari-hari anak memberikan kesempatan bagi mereka untuk membentuk pemahaman secara langsung melalui interaksi sosial, diskusi, dan refleksi bersama teman serta guru. Ini juga sejalan dengan logika pendidikan Freire yang menempatkan anak sebagai subjek aktif yang membangun pengetahuan melalui pengalaman nyata dan refleksi terhadap realitas sosial mereka.

Guru tidak lagi diposisikan sebagai otoritas tunggal pemilik kebenaran melainkan sebagai fasilitator yang belajar bersama anak. Proses pendidikan berlangsung melalui dialog yang saling menghargai, di mana suara anak didengar, pengalamannya diakui, dan pemikirannya dikembangkan. Relasi semacam ini memungkinkan anak tumbuh sebagai individu yang percaya diri, berani mengemukakan pendapat, dan terbiasa berpikir kritis sejak usia dini. Siswadi (2024) memperlihatkan bahwa pendidikan yang membebaskan menuntut perubahan relasi tradisional guru dan siswa menjadi hubungan yang lebih egaliter. Hal ini bertujuan agar siswa merasa dihargai, diakui martabatnya, dan diberi ruang untuk menyampaikan pendapat secara bebas tanpa takut mendapat tekanan.

Penelitian oleh Sadida & Liestyasari (2025) memperlihatkan proses pembelajaran berlangsung melalui diskusi, refleksi, dan aksi siswa yang lebih luas daripada hanya menerima instruksi dari guru. Siswa berpartisipasi secara aktif

dalam menentukan tema pembelajaran, berdialog dengan guru serta teman, dan mengambil peran dalam pemecahan masalah nyata di lingkungan mereka. Hal ini memperlihatkan prinsip subjek-subjek pada relasi pendidikan yaitu siswa bukan lagi objek pasif tetapi mitra kolaboratif dalam membangun pengetahuan dan tindakan sosial. Mahur et al. (2019) juga menekankan bahwa pendidikan humanis dan dialogis menurut Freire memperluas peran guru sebagai fasilitator sekaligus mitra reflektif yang mendampingi perkembangan siswa secara emosional, intelektual, dan sosial. Guru dan siswa bersama-sama mengkaji pengalaman, mengembangkan konsep, serta mengevaluasi realitas sosial melalui interaksi yang setara.

Freire memandang bahwa menjadikan anak sebagai subjek pendidikan berarti melibatkan mereka dalam proses refleksi terhadap realitas sosial secara kontekstual dan bertahap. Anak tidak hanya belajar membaca teks tetapi juga membaca dunia. Melalui aktivitas pembelajaran yang kontekstual, anak diajak memahami lingkungan sosialnya, mengenali nilai keadilan, kerja sama, dan kepedulian. Pendidikan tidak berhenti pada penguasaan pengetahuan kognitif, tetapi berkembang menjadi sarana pembentukan kesadaran moral dan sosial yang membekali anak sebagai bagian dari komunitas yang lebih luas. Sobon & Astari (2024) memperlihatkan bahwa pendidikan yang berpusat pada pengalaman kehidupan nyata siswa dapat mengoptimalkan kemampuan anak membaca konteks sosial di sekitarnya dan mengaitkannya dengan pembelajaran di kelas.

Abidin et al. (2025) menegaskan bahwa pendidikan tidak boleh semata menjadi sarana reproduksi pengetahuan akademik yang otoriter, tetapi harus

menjadi ruang pembebasan yang mengangkat pengalaman siswa sebagai bahan eksplorasi pengetahuan. Nurmalia et al. (2025) menekankan relevansi pembelajaran kontekstual dalam menumbuhkan kemampuan berpikir kritis siswa terutama ketika kurikulum diorientasikan untuk menghubungkan konten pembelajaran dengan situasi kehidupan nyata anak. Pendekatan seperti ini membantu siswa memahami hubungan antara pembelajaran di sekolah dan dinamika sosial yang mereka temui setiap hari. Cahyani & Wibowo (2025) juga menegaskan bahwa esensi dari pendidikan kritis ialah humanisasi dan pembebasan, di mana anak bukan hanya menerima informasi tetapi dilibatkan dalam proses refleksi kritis terhadap kondisi sosialnya.

Konsep anak sebagai subjek pendidikan menurut Freire juga berkaitan erat dengan tujuan humanisasi. Paulo Freire memandang pendidikan sebagai proses humanisasi yang menjauhkan peserta didik dari kondisi penindasan dan dehumanisasi yang lazim terjadi dalam sistem pendidikan tradisional. Pendidikan yang membebaskan menurut Freire menolak model di mana siswa diperlakukan sebagai objek pasif dan sebaliknya menempatkan mereka sebagai subjek dalam proses belajar, sehingga mereka mampu berpartisipasi secara aktif, kritis, dan reflektif dalam memahami realitas sosial. Pendekatan ini berorientasi pada aktualisasi diri, ekspresi pengalaman hidup, dan kontribusi terhadap perubahan sosial yang lebih adil (Ryadi, 2020).

Ridholloh (2023) memperlihatkan bahwa Freire menekankan hubungan manusiawi antara guru dan siswa sebagai inti dari pendidikan yang memuliakan martabat peserta didik. Pendidikan harus menghormati pengalaman, suara, dan

potensi unik setiap siswa serta mewujudkan ruang dialogis dan reflektif sehingga mereka tidak hanya menerima informasi tetapi juga mengembangkan pemahaman independen serta kemampuan berpikir kritis. Cahyani & Wibowo (2025) menyatakan bahwa pendidikan berbasis humanisasi mampu memecah relasi dominasi yang menempatkan guru sebagai penguasa pengetahuan dan siswa sebagai subjek pasif. Sebaliknya, model pendidikan ini menekankan kolaborasi, otonomi berpikir, dan penghargaan terhadap pengalaman peserta didik sehingga proses belajar menjadi transformasi bersama yang memanusiakan.

Pendekatan pedagogi kritis yang diusung Freire juga telah diaplikasikan dalam konteks demokratisasi pendidikan, di mana siswa diperkuat sebagai agen sosial yang mempunyai kapasitas untuk berpikir kritis tentang struktur kekuasaan, relasi sosial, dan konteks politik di sekitar mereka. Pendidikan tidak sekadar mentransfer konten tetapi membekali siswa dengan kesadaran kritis untuk memahami kondisi sosial dan berpartisipasi dalam proses perubahan yang relevan dengan kehidupan mereka (Januar et al., 2026). Pendidikan harus membuka ruang bagi siswa untuk mengeksplorasi realitas mereka, mengekspresikan identitasnya, dan berkolaborasi dalam penciptaan pengetahuan. Ini membantu membangun rasa percaya diri, tanggung jawab sosial, dan kemampuan berpikir mandiri yang sangat penting untuk peran anak sebagai subjek pendidikan dan agen perubahan bukan sekadar penerima pasif (Siswadi, 2024).

Dalam perspektif Paulo Freire, anak sebagai subjek pendidikan ialah pusat dari proses pembelajaran yang dialogis, reflektif, dan transformatif. Anak dipandang sebagai individu yang mempunyai pengalaman, suara, dan potensi

berpikir kritis yang harus dikembangkan melalui pendidikan yang humanis dan membebaskan. Posisi ini menegaskan bahwa pendidikan anak bukan sekadar proses sosialisasi pengetahuan, melainkan proses pembentukan kesadaran, kemandirian berpikir, dan tanggung jawab sosial sejak dini.

B. Anak sebagai Subjek Pendidikan Menurut Abdullah Nashih Ulwan

Dalam pemikiran Abdullah Nashih Ulwan, anak diposisikan sebagai subjek pendidikan yang mempunyai potensi fitrah untuk berkembang menuju kepribadian yang saleh, berakhlak mulia, dan bertanggung jawab. Ulwan memandang bahwa setiap anak lahir dalam keadaan suci yang kemudian dibentuk oleh lingkungan keluarga dan pendidikan yang diterimanya. Oleh karena itu, pendidikan anak bukan sekadar proses pengajaran pengetahuan, melainkan upaya menyeluruh dalam membimbing, mengarahkan, dan membina seluruh aspek perkembangan anak, baik spiritual, moral, intelektual, emosional, maupun sosial. Posisi anak sebagai subjek tercermin dari perhatian Ulwan terhadap kebutuhan perkembangan anak yang harus dipahami sesuai tahap usia dan kondisi psikologisnya.

Fitri et al. (2024) menyatakan bahwa anak dilahirkan dengan fitrah dan potensi keimanan yang perlu dikembangkan sehingga pendidikan bukan sekadar transfer pengetahuan tetapi bimbingan menyeluruh yang meliputi aspek spiritual, moral, serta sosial. Konsep ini selaras dengan pandangan Ulwan bahwa anak ialah subjek pendidikan yang mempunyai potensi fitrah sejak lahir yang harus diarahkan melalui pendidikan yang sesuai dengan nilai Islam sehingga anak tumbuh menjadi pribadi berbudi pekerti luhur dan beriman. Khotimah & Fauzi (2021) menggarisbawahi bahwa setiap anak membawa potensi bawaan dari Allah yang jika

dikembangkan dengan benar akan menghasilkan kepribadian yang kuat, tidak sekedar cerdas secara akademik tetapi juga berkarakter baik. Pendidikan yang memaksimalkan fitrah anak menghindari praktik pendidikan yang justru menghilangkan potensi asli mereka, dan ini menegaskan posisi anak sebagai subjek aktif dalam proses pendidikannya.

Rizaq (2022) memperlihatkan bahwa keluarga berperan sebagai lembaga pendidikan pertama dan utama yang berkontribusi besar terhadap perkembangan karakter dan moral anak. Orang tua sebagai pendidik pertama membantu anak menginternalisasi nilai-nilai agama dan moral sejak dini melalui contoh hidup, pembiasaan nilai, serta interaksi emosional yang positif. Temuan ini mendukung gagasan Ulwan bahwa pendidikan anak harus melibatkan lingkungan awal anak untuk mewujudkan perkembangan holistik. Hikmah (2023) juga menekankan pentingnya pengembangan spiritual dan moral anak sejalan dengan fitrah mereka supaya anak dapat membedakan antara baik dan buruk serta menjalankan nilai-nilai agama secara bermakna. Pendidikan agama yang dimulai sejak fase pra-tamyiz akan mempengaruhi sikap, perilaku, dan karakter anak ke depan yang memperlihatkan bahwa anak bukan sekadar objek pembelajaran tetapi peserta aktif dalam internalisasi nilai-nilai moral-spiritual.

Ulwan menekankan peran orang tua dan pendidik sebagai pembimbing utama yang bertanggung jawab membentuk kepribadian anak secara sadar dan terencana. Namun, bimbingan ini tidak meniadakan peran aktif anak dalam proses pendidikan. Anak diajak belajar melalui pembiasaan ibadah, keteladanan perilaku, dialog sederhana, serta pengalaman hidup yang mendidik. Dalam kerangka ini,

anak bukan objek pasif yang sekadar menerima instruksi, tetapi individu yang secara bertahap dibentuk kesadarannya untuk memahami nilai-nilai kebaikan. Proses internalisasi nilai dilakukan secara gradual agar anak mampu menghayati dan mengamalkan ajaran agama dengan kesadaran pribadi, bukan karena paksaan semata. Nurdiana (2023) memperlihatkan bahwa orang tua ialah pendidik pertama dan utama dalam internalisasi nilai agama dan moral pada anak. Orang tua secara aktif membimbing anak melalui praktik ibadah bersama, pemberian contoh perilaku religius, dan penciptaan lingkungan yang mendukung pengembangan spiritual serta moral. Peran teladan orang tua ini membantu anak memahami nilai-nilai agama secara konkret dalam kehidupan sehari-hari, bukan sekadar teori di sekolah.

Maryam (2021) menyoroti bahwa internalisasi nilai agama Islam dalam keluarga membutuhkan peran aktif orang tua sebagai pembimbing yang konsisten. Orang tua tidak hanya mengajarkan doa dan ritual ibadah, tetapi juga menanamkan sikap toleransi, tanggung jawab, dan kesadaran moral melalui diskusi serta kebiasaan bersama di rumah. Hal ini mendukung pernyataan bahwa anak bukan penerima pasif, tetapi peserta aktif dalam proses pendidikan yang berorientasi nilai. Tsakila & Basri (2025) juga menemukan bahwa kolaborasi antara orang tua dan sekolah dalam menanamkan nilai-nilai keagamaan mempunyai dampak yang signifikan terhadap stabilitas perilaku religius anak. Aktivitas seperti shalat bersama, membaca kitab suci, dan pembiasaan nilai moral memperkuat pengaruh pendidikan keluarga terhadap pembentukan karakter anak secara holistik.

Ulwan memberikan ruang yang cukup besar pada aspek kontrol dan pengawasan sebagai bagian dari tanggung jawab pendidikan. Pengawasan bukan

dimaksudkan untuk mengekang kebebasan anak, melainkan untuk menjaga anak tetap berada dalam jalur moral dan akidah yang benar. Anak dipandang belum sepenuhnya matang dalam mengambil keputusan, sehingga membutuhkan arahan dan batasan yang jelas. Dalam konteks ini, kontrol berfungsi sebagai sarana perlindungan sekaligus pembentukan disiplin diri. Seiring bertambahnya usia dan kedewasaan, anak diarahkan untuk semakin mandiri dalam mengelola perilaku dan tanggung jawabnya.

Haerudin (2022) memperlihatkan bahwa pengawasan orang tua yang disertai komunikasi baik dan kesempatan anak untuk berbicara serta bertanya dapat membantu perkembangan moral anak secara signifikan. Pengawasan tidak sekadar mengatur perilaku, tetapi juga memberi ruang bagi anak untuk memahami nilai yang diajarkan secara logis dan penuh penghargaan terhadap pendapatnya, sehingga anak merasa dihargai dalam proses pembelajaran nilai tersebut. Nurhidayah & Rusdiana (2023) memperlihatkan bahwa kedisiplinan tidak terbentuk secara instan, tetapi melalui proses panjang di mana orang tua bertindak sebagai motivator, fasilitator, dan pengawas yang konsisten sehingga anak belajar berperilaku baik secara sadar dan bertanggung jawab.

Putri & Sari (2025) menyatakan bahwa pengawasan orang tua terhadap perilaku anak secara positif berkaitan dengan peningkatan kontrol diri peserta didik. Dengan meningkatnya pengawasan yang penuh perhatian, anak cenderung memperlihatkan kemampuan untuk mengendalikan dorongan dan mengambil keputusan yang sesuai dengan norma sosial dan nilai pendidikan yang diberikan oleh keluarga sebagai lingkungan pertama. Rohman (2022) mengungkapkan bahwa

kontrol orang tua yang ditunjukkan melalui pembuatan aturan sederhana, pembiasaan hidup teratur, dan contoh perilaku yang baik sangat membantu anak dalam menginternalisasi nilai disiplin. Ini menegaskan bahwa pengawasan bukanlah sekadar pembatasan, tetapi bagian dari proses pembentukan tanggung jawab dan kebiasaan positif dalam kehidupan sehari-hari anak.

Ulwan juga menekankan pentingnya pendekatan yang penuh kasih sayang dan kelembutan dalam memperlakukan anak. Pendidikan yang keras dan otoriter dinilai berpotensi merusak perkembangan psikologis anak serta menjauhkan mereka dari nilai-nilai agama. Oleh karena itu, koreksi terhadap kesalahan anak harus dilakukan secara proporsional, mendidik, dan tidak merendahkan martabatnya. Sikap ini memperlihatkan bahwa meskipun Ulwan menekankan kontrol, ia tetap mengakui martabat anak sebagai manusia yang harus dihormati. Anak diposisikan sebagai individu yang mempunyai perasaan, kebutuhan emosional, dan hak untuk diperlakukan secara manusiawi.

Sari Nst et al. (2026) menyatakan bahwa kasih sayang dan empati ialah fondasi utama dalam pengasuhan dan pendidikan anak karena pendekatan yang penuh kasih terbukti mendukung perkembangan emosional, sosial, moral, dan spiritual anak secara menyeluruh. Kasih sayang yang dipadukan dengan teladan perilaku positif, keadilan, dan kebijaksanaan dalam disiplin membantu anak mengembangkan kemampuan regulasi emosional dan internalisasi nilai moral yang kuat. Virgo et al. (2025) menemukan bahwa pendekatan empatik, penghormatan terhadap perbedaan individu, dan bimbingan yang sabar dari guru mengoptimalkan kedisiplinan sekaligus harga diri siswa. Pendidikan karakter yang menekankan

kasih sayang memungkinkan anak belajar disiplin tanpa rasa takut, justru melalui rasa dihormati dan dipahami. Hal ini relevan dengan gagasan Ulwan bahwa koreksi terhadap kesalahan harus proporsional dan mendidik tanpa merendahkan martabat anak. Santoso et al. (2025) menyoroti bahwa pemenuhan kebutuhan emosional anak melalui dukungan, perhatian, dan kasih sayang sangat penting dalam mewujudkan suasana belajar yang aman dan nyaman. Ketika anak merasa aman secara emosional, motivasi belajar meningkat dan keterlibatan mereka dalam pembelajaran menjadi lebih efektif.

Dalam perspektif Abdullah Nashih Ulwan, anak sebagai subjek pendidikan dipahami dalam kerangka bimbingan moral-religius yang terarah. Anak bukan sekadar objek perintah, tetapi individu yang secara bertahap dibina kesadarannya melalui keteladanan, pembiasaan, dialog, dan pengalaman hidup. Bimbingan dan kontrol menjadi instrumen utama untuk melindungi fitrah anak sekaligus membentuk karakter yang kokoh. Posisi ini mencerminkan keseimbangan antara pengakuan terhadap potensi aktif anak dan tanggung jawab pendidik dalam mengarahkan perkembangan anak sesuai nilai-nilai Islam.

C. Analisis Komparatif Posisi Anak dalam Proses Pendidikan

Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire sama-sama menempatkan anak sebagai subjek dalam proses pendidikan namun dari landasan filosofis dan tujuan yang berbeda. Ulwan berpijak pada paradigma pendidikan Islam yang berorientasi pada pembinaan fitrah, akhlak, dan keimanan anak melalui bimbingan moral yang intensif dari orang tua dan pendidik. Sementara itu, Freire bertolak dari teori kritis yang memandang pendidikan sebagai sarana pembebasan manusia dari struktur

penindasan melalui pengembangan kesadaran kritis dan dialog setara. Perbedaan titik pijak ini melahirkan konsepsi yang khas mengenai hubungan antara bimbingan, kontrol, dan kebebasan berpikir anak. Oleh karena itu, analisis komparatif berikut disusun untuk memperlihatkan secara lebih jelas persamaan dan perbedaan posisi anak dalam proses pendidikan menurut kedua tokoh tersebut.

Tabel 3.1 Komparatif Posisi Anak dalam Proses Pendidikan

No.	Aspek Perbandingan	Abdullah Nashih Ulwan	Paulo Freire
1.	Pandangan dasar tentang anak	Anak ialah amanah Allah yang mempunyai fitrah suci dan harus dibina agar tumbuh dalam iman dan akhlak.	Anak ialah subjek historis yang mempunyai kesadaran, pengalaman, dan potensi berpikir kritis.
2.	Posisi anak dalam pendidikan	Subjek yang perlu dibimbing, diarahkan, dan dijaga secara moral-spiritual.	Subjek aktif yang berpartisipasi membangun pengetahuan dan kesadaran sosial.
3.	Peran pendidik/orang tua	Pendidik sebagai pembimbing moral, teladan, dan pengawas perkembangan anak.	Pendidik sebagai fasilitator dialog, mitra belajar, dan pendamping refleksi.
4.	Bentuk bimbingan	Normatif religius, mengarahkan pada kebaikan merujuk pada ajaran Islam.	Dialogis reflektif, mengembangkan kesadaran kritis dan pemahaman realitas.
5.	Makna kontrol dalam pendidikan	Kontrol diperlukan untuk melindungi fitrah anak dari penyimpangan, dilakukan dengan kasih sayang.	Kontrol otoriter ditolak, diganti dengan kesadaran diri melalui refleksi kritis.
6.	Sikap terhadap disiplin	Disiplin mendidik, proporsional, tidak merendahkan martabat anak.	Disiplin dibangun melalui kesadaran, bukan ketakutan atau hukuman.
7.	Kebebasan berpikir anak	Diakui namun dibatasi dalam koridor nilai agama dan akhlak.	Sangat ditekankan sebagai fondasi pembebasan dan humanisasi.
8.	Orientasi pendidikan	Pembentukan karakter religius, moral, dan kepribadian saleh.	Pembentukan kesadaran kritis, kemandirian, dan transformasi sosial.
9.	Relasi guru dan anak	Hierarki etis yang penuh tanggung jawab dan kasih sayang.	Relasi setara berbasis dialog dan kerja sama

No.	Aspek Perbandingan	Abdullah Nashih Ulwan	Paulo Freire
10	Tujuan akhir pendidikan	Anak menjadi pribadi beriman, berakhlak, dan bertanggung jawab.	Anak menjadi manusia merdeka, sadar, dan agen perubahan sosial.

Sumber: oleh Peneliti (2026)

Merujuk pada Tabel 3.1 terlihat bahwa meskipun Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire sama-sama menempatkan anak sebagai subjek pendidikan, keduanya memaknai subjektivitas anak dalam kerangka yang berbeda. Ulwan memandang anak sebagai amanah ilahi yang mempunyai fitrah suci sehingga membutuhkan bimbingan intensif agar tumbuh dalam iman dan akhlak yang benar. Subjektivitas anak dalam perspektif ini tetap berada dalam koridor pengarahannya moral-spiritual, di mana peran pendidik sangat dominan sebagai pembimbing, teladan, sekaligus pengawas perkembangan anak. Sebaliknya, Freire menempatkan anak sebagai subjek historis yang aktif, mempunyai pengalaman dan kesadaran sosial yang menjadi dasar proses belajar. Anak bukan hanya dibimbing tetapi dilibatkan secara dialogis untuk membangun pengetahuan dan memahami realitas sosial secara kritis.

Perbedaan mendasar juga tampak pada bentuk relasi pendidikan yang dibangun. Ulwan mempertahankan relasi hierarkis etis antara pendidik dan anak yang dilandasi tanggung jawab, kasih sayang, dan kontrol mendidik demi menjaga fitrah anak dari penyimpangan moral. Kontrol dalam pandangan Ulwan bukanlah penindasan melainkan proteksi yang bersifat pedagogis dan religius. Sementara itu, Freire secara tegas menolak relasi kuasa yang otoriter karena dinilai melanggar penindasan dan mematikan kesadaran kritis. Ia menggantikannya

dengan relasi setara berbasis dialog di mana pendidik berperan sebagai fasilitator dan mitra belajar yang membantu anak merefleksikan pengalaman hidupnya.

Dalam aspek disiplin dan kebebasan berpikir, Ulwan mengakui pentingnya disiplin yang proporsional serta kebebasan anak untuk berpikir namun tetap dibatasi oleh nilai-nilai agama dan akhlak. Hal ini memperlihatkan bahwa kebebasan dalam pendidikan Islam versi Ulwan bersifat normatif dan terarah pada pembentukan karakter saleh. Sebaliknya, Freire memandang kebebasan berpikir sebagai fondasi utama pendidikan yang membebaskan. Disiplin tidak dibangun melalui hukuman atau ketakutan tetapi melalui kesadaran diri yang tumbuh dari refleksi kritis terhadap realitas.

Perbedaan orientasi pendidikan pun memperjelas fokus masing-masing pemikiran. Ulwan menekankan pembentukan kepribadian religius, moral, dan bertanggung jawab sebagai tujuan utama pendidikan anak. Pendidikan diarahkan untuk menjaga kemurnian fitrah dan membentuk akhlak mulia sejak dini. Sementara itu, Freire mengarahkan pendidikan pada pengembangan kesadaran kritis, kemandirian, dan kemampuan anak untuk terlibat dalam transformasi sosial. Anak dipersiapkan bukan hanya sebagai individu baik secara moral tetapi sebagai agen perubahan yang mampu menantang ketidakadilan.

Analisis komparatif ini memperlihatkan bahwa posisi anak sebagai subjek pendidikan dalam pemikiran Ulwan lebih bersifat normatif protektif sedangkan dalam pemikiran Freire bersifat emansipatoris transformatif. Ulwan menekankan pentingnya kontrol yang penuh kasih untuk menjaga arah perkembangan anak

sesuai nilai agama, sementara Freire menekankan kebebasan dan dialog untuk membangun kesadaran kritis. Meskipun berbeda pendekatan, keduanya sama-sama menolak pendidikan yang merendahkan martabat anak dan sepakat bahwa anak harus diperlakukan sebagai manusia utuh yang mempunyai potensi untuk berkembang secara optimal dalam konteksnya masing-masing.



BAB IV

PERSAMAAN DAN PERBEDAAN KONSEP PENDIDIKAN ANAK MENURUT PAULO FREIRE DAN ABDULLAH NASHIH ULWAN

A. Persamaan Konsep Pendidikan Anak Menurut Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan

Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan mempunyai persamaan dalam memandang pendidikan anak, meskipun keduanya lahir dari latar belakang ideologis, budaya, dan epistemologis yang berbeda. Freire berpijak pada humanisme kritis dan pedagogi pembebasan yang menekankan kesadaran sosial serta transformasi realitas. Sedangkan Ulwan berasal dari kerangka pendidikan Islam yang berfokus pada pembinaan fitrah, iman, dan akhlak. Akan tetapi perbedaan konteks tersebut tidak meniadakan adanya kesamaan prinsip mendasar dalam memandang hakikat anak dan proses pendidikan. Keduanya sama-sama menolak praktik pendidikan yang menindas, menempatkan anak sebagai subjek yang bermartabat, dan mengarahkan pendidikan pada pembentukan kepribadian yang utuh, baik secara moral maupun kesadaran reflektif. Berikut ialah persamaan konsep pendidikan anak menurut Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan:

1. Memposisikan Anak sebagai Subjek Pendidikan

Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan menempatkan anak sebagai subjek aktif dalam proses pendidikan, bukan objek pasif. Freire melihat anak sebagai individu yang mempunyai kesadaran, pengalaman, dan potensi berpikir kritis. Sementara Ulwan memandang anak sebagai amanah Allah yang harus dibimbing

dengan penuh tanggung jawab dan kasih sayang. Meskipun berbeda landasan filosofis, keduanya sepakat bahwa anak mempunyai martabat kemanusiaan yang harus dihormati dalam pendidikan.

Dalam penelitian Januar et al. (2026) tentang pedagogi kritis Freire menegaskan bahwa konsep pendidikan pembebasan (*liberatory education*) mendorong anak untuk ikut serta dalam mengidentifikasi masalah, berdialog, dan mencari solusi secara kritis bersama pendidik. Pendidikan bukan sekadar transfer pengetahuan tetapi proses interaktif di mana suara, pengalaman, dan pandangan anak dihargai dan dijadikan dasar untuk refleksi dan aksi bersama. Ini menempatkan anak sebagai subjek historis yang terlibat penuh dalam proses belajar bukan sekadar menunggu instruksi dari guru.

Ryadi (2020) mengungkapkan bahwa pendidikan yang membebaskan dan humanis bertujuan menghapus dominasi pendidikan tradisional yang memperlakukan peserta didik sebagai objek pasif. Dalam model ini, pendidikan diorientasikan pada *problem-posing education* yang memungkinkan peserta didik berpartisipasi aktif melalui dialog, refleksi, dan aksi sosial terhadap realitas di sekitarnya. Freire menempatkan anak sebagai subjek belajar yang mampu memaknai pengalaman hidupnya secara kontekstual dan mengambil peran dalam proses pembelajaran bersama pendidik bukan hanya menerima materi secara satu arah. Cahyani & Wibowo (2025) menegaskan bahwa prinsip pendidikan kritis Freire seperti dialog, kesadaran kritis, dan pendidikan yang membebaskan dapat mengubah cara pandang tentang peserta didik dari objek ke subjek pendidikan. Pendidikan tidak lagi dimaknai sebagai transfer pengetahuan semata tetapi sebagai

praktik pembebasan yang mengembangkan kesadaran anak terhadap struktur sosial yang tidak adil serta mendorong mereka untuk berpikir dan bertindak secara kritis. Hal ini memperlihatkan bahwa posisi anak dalam pendidikan Freire ialah sebagai individu yang aktif dan berdaya dalam proses pembelajaran.

Sementara itu dalam penelitian Zulfa & Zuhriyah (2024) Ulwan menegaskan bahwa pendidikan dalam Islam tidak hanya bersifat mekanis tetapi bertujuan membentuk kepribadian utuh anak yang berakar pada nilai agama dan moral. Anak dipandang sebagai amanah yang mempunyai potensi fitrah yang harus dikembangkan secara holistik termasuk aspek moral, sosial, dan intelektual, sehingga dalam proses pendidikan anak berperan aktif dalam internalisasi nilai tersebut dalam kehidupannya sehari-hari. Perspektif semacam ini memperlihatkan bahwa anak bukan sekadar objek pasif penerima ilmu tetapi peserta yang terlibat dalam proses pembentukan karakter secara menyeluruh.

Lillah et al. (2023) menyatakan bahwa Ulwan memandang anak sebagai individu yang harus dihormati martabatnya dan dimotivasi secara kontekstual dalam proses pendidikan. Pendidikan anak menurut Ulwan menuntut keterlibatan keluarga dan pendidik dalam merencanakan pembelajaran yang memperhatikan perkembangan psikologis, spiritual, dan sosial anak, sehingga anak tidak hanya ditanamkan nilai tetapi ikut berpartisipasi dalam penerapannya sesuai fitrahnya. Hal ini menegaskan posisi anak sebagai subjek yang aktif dalam proses pendidikan bukan sebagai objek yang hanya menerima perintah atau aturan tanpa keterlibatan aktif.

Azizah & Nursikin (2022) juga memperlihatkan bahwa pendidikan tidak dipisahkan dari situasi kehidupan anak secara langsung sehingga anak didorong untuk memahami dan mengalami nilai moral dan spiritual secara nyata. Pendidikan karakter dan nilai dalam pandangan Ulwan mencakup pembiasaan, keteladanan, serta dialog antara pendidik dan anak yang menempatkan anak sebagai agen yang berdaya dalam menginternalisasi nilai tersebut dalam kehidupannya. Ini memperlihatkan bahwa dalam pendidikan Islam Ulwan, anak tidak ditempatkan sebagai objek pasif tetapi sebagai peserta aktif yang memaknai dan mengaplikasikan nilai.

2. Menolak Pendidikan Otoriter dan Kekerasan

Kedua tokoh menentang praktik pendidikan yang bersifat keras, menekan, dan merendahkan anak. Freire mengkritik sistem pendidikan yang menindas melalui dominasi guru atas peserta didik, sedangkan Ulwan menilai kekerasan dapat merusak psikologis anak dan menghambat perkembangan akhlak. Keduanya menekankan pendekatan yang manusiawi, penuh empati, dan membangun hubungan positif antara pendidik dan anak. Riza & Maidefyi (2022) mencatat bahwa pendidikan harus menghindari kekerasan dan penekanan berlebihan karena tindakan keras terhadap anak dapat merusak perkembangan psikologis serta emosional mereka. Islam secara tegas mengajarkan perlunya memahami hak anak dan menjauhkan praktik kekerasan dalam pendidikan keluarga dan sekolah agar perkembangan norma moral dan spiritual tidak terganggu.

Dalam penelitian Norvaizi et al. (2025a) Paulo Freire secara teoretis menolak model pendidikan yang otoriter dan bersifat *banking* di mana guru berperan sebagai

figur dominan yang mengontrol pengetahuan tanpa memberikan ruang berpikir kepada peserta didik. Kritik Freire terhadap dominasi guru atas siswa menegaskan bahwa relasi hierarkis tersebut ialah bentuk penindasan yang harus diubah demi mewujudkan pendidikan yang demokratis dan manusiawi. Manullang et al. (2021) menyatakan pendekatan pendidikan yang kritis menurut Freire mengutamakan dialog, refleksi, dan kolaborasi antara pendidik dan peserta didik sebagai bentuk penolakan terhadap dominasi kekuasaan yang menindas dalam ruang kelas. Pendidikan yang membebaskan semacam ini berfungsi untuk menghapuskan relasi otoriter dan mewujudkan relasi pedagogis setara di mana suara anak dihargai dan kontribusinya dalam proses pembelajaran diakui.

Karimah et al. (2024) memperlihatkan bahwa pendekatan kontrol yang memaksa dan menekan berkontribusi pada hambatan perkembangan sosial emosional anak seperti kurangnya percaya diri, kecemasan, serta ketidakmampuan mengekspresikan pendapat secara bebas. Hal ini selaras dengan argumentasi Ulwan bahwa pendidikan harus menghindari kekerasan dan kontrol yang melampaui batas kasih sayang. Maemunah (2024) juga menemukan bahwa gaya pengasuhan yang keras berkaitan erat dengan perkembangan perilaku agresif dan ketidakstabilan emosional pada anak. Pendidikan yang bersifat otoriter tidak hanya merusak harga diri anak tetapi juga berpotensi mewujudkan sikap defensif atau agresif dalam kehidupan sosialnya. Hal ini sejalan dengan penolakan Ulwan terhadap praktik didaktik yang merendahkan martabat anak dan bertentangan dengan tujuan pendidikan moral yang manusiawi.

Felgiansyah et al. (2024) juga memperlihatkan bahwa tindakan yang merendahkan martabat atau menimbulkan luka fisik maupun psikologis bertentangan dengan nilai moral pendidikan Islam. Pendidikan yang efektif ialah yang memerangi kekerasan dan mewujudkan lingkungan pembelajaran yang aman, penuh empati, dan menghormati hak anak untuk tumbuh dan berkembang secara seimbang. Temuan ini selaras dengan penekanan Ulwan pada pendidikan yang proporsional dan penuh kasih sayang maupun dengan kritik Freire terhadap otoritarianisme dalam praktik pendidikan.

3. Mengarahkan Pendidikan pada Pembentukan Karakter dan Kesadaran

Freire menekankan pembentukan kesadaran kritis, tanggung jawab sosial, dan kemampuan berpikir reflektif. Ulwan menekankan pembentukan akhlak, keimanan, dan tanggung jawab moral sebagai tujuan utama pendidikan anak. Walaupun orientasinya berbeda, keduanya sepakat bahwa pendidikan tidak boleh hanya berfokus pada aspek kognitif tetapi harus membentuk kepribadian anak secara utuh. Dalam penelitian Ryadi (2020) Freire menegaskan bahwa pendidikan bukan hanya transfer informasi tetapi proses humanisasi yang bertujuan membebaskan peserta didik dari relasi pendidikan yang menindas. Pendidikan Freire diarahkan pada pembangunan kesadaran kritis yang membantu anak berpikir reflektif terhadap realitas sosial di sekitarnya sehingga pendidikan tidak berhenti pada penguasaan materi namun melahirkan individu yang sadar akan struktur sosial dan ketidakadilan. Cahyani & Wibowo (2025) menyoroti pemikiran Freire tentang pendidikan membebaskan anak dari sistem pendidikan tradisional yang sering mengekang kreativitas dan refleksi. Pendidikan Freire menempatkan anak dan

pendidik dalam hubungan dialogis, memperkuat kemampuan anak untuk melakukan refleksi kritis dan tanggung jawab sosial terhadap dirinya dan komunitasnya sehingga karakter anak berkembang bersama kesadaran sosialnya.

Pendekatan pendidikan humanis dan pembebasan menurut Freire juga relevan dalam konstelasi pendidikan modern karena menolak dominasi model pembelajaran otoriter dan menegaskan pentingnya dialog dan refleksi. Pendidikan semacam ini mendorong peserta didik untuk terus mempertanyakan struktur sosial yang ada dan mengembangkan kapasitasnya sebagai agen perubahan bukan sekadar mengikuti norma yang telah ditetapkan tanpa pemahaman kritis (Prastawa & Rey, 2025).

Penelitian yang dilakukan Umurohmi & Sari (2025) mengungkapkan bahwa konsep pendidikan karakter menurut Abdullah Nashih Ulwan bersifat holistik dan komprehensif, meliputi aspek iman, akhlak, intelektual, jasmani, psikologis, dan sosial anak. Pendidikan karakter ini tidak hanya berfokus pada kognitif tetapi juga membentuk moral dan perilaku sesuai nilai Islam melalui pembiasaan, keteladanan, dan sinergi antara keluarga, sekolah, dan masyarakat. Hal ini memperlihatkan bahwa Ulwan menempatkan akhlak dan keimanan sebagai inti pembentukan karakter anak.

Dalam penelitian Azizah & Nursikin (2022) Ulwan menegaskan bahwa pendidikan anak Islam harus melibatkan pendidikan nilai yang komprehensif termasuk pendidikan moral dan akhlak sebagai fondasi utama untuk pembentukan karakter yang baik dan tahan uji dalam menghadapi tantangan zaman. Pendidikan

nilai semacam ini membuka ruang bagi anak untuk tumbuh sebagai pribadi yang mempunyai kesadaran moral bukan sekadar penguasaan pengetahuan teoretis. Menurut Aeni & Zaenudin (2025) pembentukan karakter anak tidak dapat dilepaskan dari tanggung jawab orang tua dan guru untuk menanamkan nilai-nilai moral dan agama secara konsisten. Pendidikan akhlak, iman, dan sosial menjadi titik fokus pembinaan anak agar menjadi pribadi yang bertanggung jawab dan beretika dalam kehidupan nyata bukan semata hasil konsep atau teori saja.

B. Perbedaan Konsep Pendidikan Anak Menurut Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan

Meskipun Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan menekankan pentingnya pendidikan yang manusiawi dan membangun karakter anak, terdapat perbedaan signifikan dalam tujuan, pendekatan, dan relasi pendidik-anak. Freire menekankan pendidikan sebagai proses pembebasan yang menumbuhkan kesadaran kritis, kemandirian berpikir, dan kemampuan anak untuk berperan aktif dalam transformasi sosial. Sebaliknya, Ulwan menekankan pendidikan sebagai proses bimbingan moral-spiritual yang diarahkan pada pembentukan akhlak dan kepatuhan terhadap nilai-nilai agama, dengan kontrol yang proporsional untuk menjaga fitrah anak. Dengan memahami perbedaan ini, penelitian dapat menilai bagaimana kedua pendekatan memberi pengaruh terhadap perkembangan karakter, kesadaran, dan kebebasan berpikir anak dalam konteks pendidikan. Berikut ialah perbedaan konsep pendidikan anak menurut Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan:

1. Landasan Filosofis Pendidikan

Ulwan mendasarkan pendidikan anak pada ajaran Islam yang menekankan fitrah, iman, dan akhlak sebagai fondasi utama perkembangan anak. Pendidikan diarahkan sesuai nilai wahyu dan norma agama. Sebaliknya, Freire berpijak pada humanisme kritis dan teori pembebasan yang memandang pendidikan sebagai sarana melawan penindasan sosial serta membangun kesadaran historis manusia. Penelitian Haryanti & Romli (2021) menekankan bahwa pendidikan anak menurut Abdullah Nashih Ulwan berlandaskan Al-Qur'an dan Hadits sebagai sumber utama nilai. Pendidikan keluarga ialah wahana pertama dalam membentuk anak beriman, berakhlak mulia, dan bermoral, yang mengarahkan perkembangan anak secara komprehensif dalam perspektif Islam. Landasan ini memperlihatkan orientasi pendidikan Ulwan yang teosentris yakni berpijak pada nilai wahyu dan norma agama sebagai fondasi perkembangan anak.

Azizah & Nursikin (2022) mengungkapkan bahwa pendidikan anak Islam pada dasarnya bersifat holistik mencakup pembinaan iman, akhlak, intelektual, sosial, dan jasmani secara terpadu. Pendidikan karakter menurut Ulwan bukan sekadar instruksi verbal tetapi berbasis nilai-nilai agama yang dijadikan landasan hidup anak sebagai individu Muslim yang utuh dan bertanggung jawab. Hal ini mempertegas bahwa landasan filosofis pendidikan anak Ulwan ialah nilai Islam sebagai referensi utama pembentukan karakter dan moral. Lillah et al. (2023) juga memperlihatkan bahwa Ulwan menempatkan tanggung jawab pendidik yaitu orang tua atau guru pada pemeliharaan fitrah dan akhlak anak melalui bimbingan iman, moral, sosial, intelektual, dan fisik. Konsep ini tidak terpisah dari sumber wahyu,

menandakan bahwa pendidikan menurut Ulwan diarahkan untuk mengembangkan manusia berkarakter religius yang sesuai dengan tuntunan Islam sehingga landasan filosofis pendidikan anak bersifat normatif-religius.

Freire dipahami melalui paradigma pendidikan kritis dan pembebasan yang bertolak dari keterbatasan model pendidikan tradisional yang otoriter. Pendidikan menurut Freire memfokuskan pada pembebasan dari struktur sosial yang menindas dengan tujuan pengembangan kesadaran kritis (*conscientization*) dan humanisasi peserta didik. Pendidikan tidak sekadar transfer materi melainkan praktik reflektif dan aksi untuk memahami dan mengubah realitas sosial yang timpang (Ryadi, 2020). Cahyani & Wibowo (2025) menyatakan bahwa pendekatan Freire secara filosofis menggabungkan elemen kritis dan humanistik untuk mengatasi sifat dehumanisasi dalam pendidikan konvensional. Pendidikan bagi Freire bukan hanya pengajaran akademik tetapi pembebasan manusia dari struktur budaya dan pendidikan yang mengekang. Landasan ini merefleksikan orientasi Freire pada pemberdayaan peserta didik sebagai subjek yang sadar dan bertanggung jawab.

Merujuk pada uraian yang telah disajikan maka dapat disimpulkan bahwa landasan filosofis pendidikan anak menurut Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire mempunyai orientasi yang berbeda namun sama-sama bertujuan membentuk manusia seutuhnya. Ulwan berpijak pada nilai wahyu yang bersifat teosentris dengan menempatkan iman, fitrah, dan akhlak sebagai fondasi utama perkembangan anak sehingga pendidikan diarahkan pada pembentukan karakter religius yang sesuai dengan ajaran Islam. Sementara itu, Freire berangkat dari humanisme kritis yang memandang pendidikan sebagai sarana pembebasan dari

penindasan sosial melalui pembangunan kesadaran kritis dan proses humanisasi peserta didik. Perbedaan ini memperlihatkan bahwa Ulwan menekankan transformasi moral spiritual sebagai tujuan utama pendidikan, sedangkan Freire menekankan transformasi kesadaran sosial dan reflektif sebagai kunci pembebasan manusia. Keduanya sepakat bahwa pendidikan tidak boleh bersifat mekanis dan semata-mata kognitif melainkan harus membentuk karakter, martabat, dan tanggung jawab anak sebagai manusia yang utuh.

2. Makna Kontrol dan Disiplin dalam Pendidikan

Bagi Ulwan kontrol ialah bagian penting dari tanggung jawab orang tua dan pendidik untuk menjaga anak dari penyimpangan moral. Disiplin dipahami sebagai bentuk kasih sayang yang mendidik dan melindungi. Sementara Freire menolak kontrol yang bersifat hierarkis dan represif karena dianggap melanggar relasi kekuasaan yang menindas. Freire menekankan disiplin yang tumbuh dari kesadaran diri anak melalui refleksi kritis.

dalam perspektif Paulo Freire kontrol hierarkis dan otoriter ditolak karena ia melihat struktur tersebut sebagai bagian dari relasi kekuasaan yang menindas dan mematikan kreativitas serta kesadaran kritis peserta didik. Ryadi (2020) menjelaskan bahwa model pendidikan tradisional yang berorientasi pada dominasi guru atas peserta didik justru memperkuat ketergantungan dan mengekang perkembangan berpikir kritis. Pendidikan yang membebaskan menurut Freire memperlihatkan bahwa kontrol bukan melalui dominasi tetapi melalui pendidikan dialogis yang mendorong peserta didik berpikir dan bertindak secara sadar.

Siswadi (2024) menegaskan bahwa Freire memandang pendekatan otoriter sebagai bentuk dehumanisasi pendidikan di mana kontrol semacam itu menempatkan peserta didik sebagai objek pasif. Freire menekankan perlunya relasi guru dan siswa yang egaliter dengan disiplin yang lahir dari refleksi dan kesadaran diri bukan perintah atau hukuman dari atas ke bawah sehingga anak merasa dihargai dan berpartisipasi aktif dalam proses belajar.

Sebaliknya, Abdullah Nashih Ulwan menekankan bimbingan yang penuh perhatian dan pengawasan yang proporsional sebagai cara utama menjaga anak dari penyimpangan moral dan perilaku. Penelitian Adwiah et al. (2024) memperlihatkan bahwa salah satu metode yang digunakan Ulwan ialah pengawasan dan perhatian terhadap perilaku anak yang dilakukan dengan penuh kasih sayang dan bukan kekerasan. Metode ini bertujuan membentuk karakter dan moral anak secara menyeluruh melalui pendekatan yang mendidik, bukan bersifat otoriter atau menekan. Umurohmi & Sari (2025) mencatat bahwa disiplin dalam pendidikan anak yang ditekankan oleh Ulwan meliputi internalisasi nilai moral melalui pengawasan yang konsisten dan bukannya dominasi. Pendidikan menurut Ulwan berfokus pada pembiasaan dan pengawasan yang menguatkan nilai moral dan perilaku positif sehingga kontrol menjadi media pembentukan karakter bukan alat penindasan.

Merujuk pada uraian yang telah disajikan maka dapat disimpulkan bahwa makna kontrol dan disiplin dalam pendidikan menurut Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire berangkat dari tujuan yang sama yaitu membentuk kepribadian anak secara bertanggung jawab namun ditempuh melalui pendekatan yang berbeda

secara konseptual. Ulwan memandang kontrol sebagai bentuk tanggung jawab moral yang dilandasi kasih sayang untuk menjaga fitrah anak dari penyimpangan serta menanamkan nilai akhlak melalui pengawasan yang mendidik dan konsisten. Disiplin diposisikan sebagai sarana pembinaan karakter bukan penindasan. Sebaliknya, Freire menolak kontrol yang bersifat hierarkis dan represif karena dianggap menghambat kesadaran kritis dan mengganggu relasi kekuasaan yang menindas sehingga disiplin harus tumbuh dari refleksi, dialog, dan kesadaran diri anak. Ulwan menekankan kontrol sebagai perlindungan moral yang humanis, sementara Freire menekankan pembebasan dari kontrol otoriter melalui pendidikan sadar dan partisipatif namun keduanya sama-sama menghindari kekerasan serta menjunjung martabat anak dalam proses pendidikan.

3. Orientasi Tujuan Akhir Pendidikan

Tujuan akhir pendidikan menurut Freire ialah membentuk manusia yang merdeka, sadar akan realitas sosialnya, dan mampu melakukan transformasi terhadap ketidakadilan. Pendidikan bersifat emansipatoris dan transformatif sosial. Sebaliknya, Ulwan bertujuan membentuk anak menjadi pribadi yang beriman, berakhlak mulia, dan bertanggung jawab di hadapan Allah serta masyarakat. Pendidikan bersifat spiritual-moral.

Dalam penelitian Ryadi (2020) tujuan pendidikan menurut Paulo Freire menekankan pada pembebasan dan transformasi sosial melalui kesadaran kritis (*conscientizacao*), bukan hanya sekadar transfer pengetahuan. Pendidikan menurut Freire diarahkan agar peserta didik mampu memahami struktur ketidakadilan sosial dan melakukan refleksi kritis terhadap realitas di sekitarnya sebagai bagian dari

proses pembebasan dari relasi penindasan. Rizal (2025) menegaskan bahwa tujuan pendidikan Freire ialah untuk mewujudkan pendidikan yang membebaskan di mana peserta didik diajak berpikir reflektif, terlibat aktif, dan berkontribusi pada perubahan sosial menuju masyarakat yang lebih adil dan manusiawi. Pendidikan ini dilihat sebagai alat pemberdayaan individu dan kelompok agar tidak terjebak dalam ketergantungan sistem pendidikan tradisional yang mekanis.

Sementara itu, Abdullah Nashih Ulwan menekankan bahwa tujuan utama pendidikan anak ialah membentuk generasi yang beriman, berakhlak mulia, serta bermoral merujuk pada ajaran Al-Qur'an dan Sunnah. Pendidikan Islam dalam keluarga dianggap sebagai dasar utama pembentukan karakter dan nilai moral anak di mana keluarga berfungsi sebagai lembaga pendidikan pertama dan utama untuk mewujudkan pribadi yang beriman dan bertanggung jawab secara spiritual serta sosial (Haryanti & Romli, 2021).

Umurohmi & Sari (2025) mengungkapkan bahwa nilai-nilai pendidikan Islam menurut Ulwan mencakup pendidikan spiritual, moral, sosial, intelektual, dan fisik yang saling terintegrasi dalam pembentukan karakter anak utuh. Orientasi tujuan pendidikan menurut Ulwan bukan hanya mengoptimalkan kecerdasan akademik tetapi terlebih pada internalisasi nilai agama dan moral sebagai landasan utama perilaku kehidupan anak. Zulfa & Zuhriyah (2024) juga menegaskan bahwa tujuan pendidikan anak menurut Ulwan berkaitan dengan pengembangan aspek-aspek fundamental kehidupan seperti iman, moral, dan integritas sosial yang perlu dipadukan dalam praktik pendidikan masa kini. Hal ini memperlihatkan fokus

Ulwan pada pembentukan kepribadian utuh anak yang mampu berkontribusi positif dalam masyarakat.

Merujuk pada uraian yang telah disajikan maka dapat disimpulkan bahwa orientasi tujuan akhir pendidikan menurut Abdullah Nashih Ulwan dan Paulo Freire sama-sama melampaui sekadar pencapaian akademik namun bergerak pada pembentukan manusia seutuhnya dengan fokus yang berbeda. Ulwan menempatkan pendidikan sebagai sarana pembinaan iman, akhlak, dan tanggung jawab moral yang berakar pada nilai-nilai Islam, sehingga anak diarahkan menjadi pribadi saleh yang harmonis secara spiritual dan sosial. Sementara itu, Freire memandang pendidikan sebagai proses pembebasan yang bertujuan membangun kesadaran kritis, kemandirian berpikir, dan kemampuan melakukan transformasi sosial terhadap ketidakadilan. Sehingga meskipun Ulwan berorientasi pada pembentukan karakter religius dan Freire berorientasi pada emansipasi sosial, keduanya sepakat bahwa pendidikan anak harus bersifat holistik, membentuk kepribadian, dan mempersiapkan anak menjadi individu yang bertanggung jawab dalam kehidupan pribadi maupun sosial.

BAB V

IMPLIKASI KONSEP PENDIDIKAN ANAK TERHADAP PENGEMBANGAN PENDIDIKAN ANAK

A. Implikasi terhadap Penguatan Pendidikan Karakter yang Humanis dan Reflektif

Implikasi utama dari sintesis pemikiran Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan terhadap pengembangan pendidikan anak terletak pada penguatan pendidikan karakter yang tidak hanya normatif tetapi juga humanis dan reflektif. Freire menekankan pentingnya kesadaran kritis, dialog, dan refleksi terhadap realitas sosial, sementara Ulwan menekankan pembentukan akhlak, keimanan, dan tanggung jawab moral sebagai fondasi utama perkembangan anak. Ketika kedua perspektif ini dipadukan, pendidikan karakter tidak lagi dipahami sebagai proses penanaman nilai secara sepihak melainkan sebagai proses pembentukan kepribadian melalui pemahaman sadar, pengalaman hidup, dan keterlibatan aktif anak dalam memaknai nilai-nilai tersebut.

Muamar & Nafi'a (2025) memperlihatkan bahwa pendidikan yang mengutamakan konteks kehidupan anak dan memposisikan anak sebagai subjek pembelajaran efektif dalam menumbuhkan karakter autentik. Pendekatan ini tidak hanya menanamkan nilai moral secara normatif tetapi juga menghubungkannya dengan pengalaman nyata anak dalam kehidupan sosialnya sehingga pembentukan karakter berlangsung secara reflektif, kontekstual, dan bermakna. Temuan ini relevan dengan sintesis Ulwan dan Freire yang menekankan pendidikan karakter

sebagai pengalaman aktif yang melibatkan keterlibatan anak dalam interpretasi nilai bukan sekadar hafalan aturan moral.

Wartinah & Hidayat (2025) menekankan bahwa nilai-nilai seperti tanggung jawab, empati, disiplin, dan religiusitas ialah fondasi moral yang penting dalam pendidikan anak masa kini karena mampu membentuk generasi yang tidak hanya cerdas secara kognitif tetapi juga kuat secara moral serta siap menghadapi tantangan kontemporer. Temuan ini mendukung pandangan Ulwan bahwa pembentukan akhlak perlu diperkuat secara holistik, sekaligus sejalan dengan Freire yang menekankan pentingnya refleksi nilai dalam pengalaman sehari-hari anak.

Dalam kerangka ini, nilai moral dan spiritual sebagaimana ditekankan Ulwan tetap menjadi orientasi utama pendidikan anak namun proses internalisasinya berlangsung melalui pendekatan dialogis sebagaimana dikembangkan Freire. Anak tidak hanya diperintahkan untuk berbuat baik, jujur, atau taat tetapi diajak memahami makna dari nilai tersebut dalam kehidupan sehari-hari. Misalnya kejujuran tidak sekadar diajarkan sebagai kewajiban agama tetapi direfleksikan melalui pengalaman konkret anak dalam hubungan sosialnya, diskusi tentang konsekuensi kebohongan, dan keterkaitannya dengan keadilan dan kepercayaan sosial. Sehingga nilai moral tidak berhenti pada tataran doktrin melainkan tumbuh sebagai kesadaran internal.

A. Wardani et al. (2025) memperlihatkan bahwa implementasi pendidikan moral dan etika melalui cerita moral, diskusi kelompok, permainan peran, dan proyek kolaboratif efektif dalam membentuk karakter anak sejak usia dini. Metode-metode tersebut tidak hanya mengajarkan nilai secara teoritis tetapi juga

memberikan ruang bagi anak untuk mengalami, merefleksikan, dan mempraktikkan nilai-nilai tersebut dalam interaksi sosial nyata. Hasil ini mempertegas bahwa pendidikan karakter yang humanis dan reflektif mampu membentuk individu yang berintegritas dan bertanggung jawab. Hal ini mendukung sintesis Ulwan dan Freire dalam pengembangan pendidikan karakter anak yang lebih bermakna.

Penguatan pendidikan karakter yang humanis juga tercermin dari cara pendidik memperlakukan anak sebagai pribadi yang bermartabat. Ulwan menekankan kelembutan, kasih sayang, dan keteladanan sebagai metode utama pembinaan akhlak, sementara Freire menolak praktik pendidikan yang menindas dan merendahkan peserta didik. Implikasinya, pendidikan karakter harus berlangsung dalam suasana aman, penuh empati, dan menghargai suara anak. Anak diberi ruang untuk bertanya, mengungkapkan pendapat, bahkan mengkritisi perilaku yang dianggap tidak adil sehingga karakter berkembang melalui relasi yang sehat bukan melalui ketakutan atau tekanan.

Yuliani et al. (2026) menemukan bahwa pendekatan pendidikan karakter berbasis nilai-nilai kemanusiaan mampu mendorong anak untuk mengembangkan empati, kerja sama, dan hubungan sosial yang positif. Budaya sekolah yang humanis ini ditandai oleh interaksi yang terbuka antara guru dan siswa, serta komunikasi yang saling menghormati sehingga siswa merasa aman, dihargai, dan bebas untuk mengekspresikan pikirannya tanpa takut mendapatkan hukuman atau penghinaan.

Patty et al. (2024) menggambarkan bahwa prinsip-prinsip humanistik seperti penghormatan terhadap individualitas, kesejahteraan emosional, dan hubungan

positif antara guru dan siswa sangat penting untuk mewujudkan pendidikan yang menghargai martabat setiap anak. Pendidik berperan untuk membangun ruang kelas yang tidak menindas tetapi memperhatikan kebutuhan emosional dan sosial anak, sehingga semua peserta didik merasa aman, termotivasi, dan mampu berpartisipasi secara penuh.

Pendekatan reflektif menjadi kunci penting dalam penguatan karakter. Freire menekankan bahwa kesadaran terbentuk melalui refleksi kritis terhadap pengalaman hidup sedangkan Ulwan menekankan pembiasaan nilai melalui praktik keseharian. Sintesis keduanya mendorong pendidikan karakter berbasis pengalaman nyata anak seperti keterlibatan dalam kegiatan sosial, kerja sama, kepedulian terhadap lingkungan, dan penyelesaian konflik secara etis. Setelah pengalaman tersebut, anak diajak merefleksikan maknanya dalam cahaya nilai moral dan spiritual sehingga terbentuk hubungan antara tindakan, nilai, dan kesadaran diri.

Ulzana et al. (2025) mengungkapkan bahwa strategi pembelajaran reflektif seperti diskusi kelompok, bermain peran, dan refleksi moral tidak hanya menegaskan nilai-nilai moral seperti empati dan tanggung jawab tetapi juga mewujudkan ruang di mana anak merasa didengar dan terlibat aktif dalam proses pembelajaran. Pembelajaran yang memberi ruang bagi anak untuk merespon pengalaman mereka secara emosional dan moral membantu anak menginternalisasi nilai melalui pemahaman dan pengalaman nyata, bukan sekadar dihafalkan sebagai aturan. Temuan ini mendukung gagasan bahwa relasi pendidikan yang

menghormati suara anak esensial untuk pengembangan karakter yang humanis dan reflektif.

Implikasi lain yang penting ialah bergesernya orientasi pendidikan karakter dari sekadar kepatuhan menuju tanggung jawab moral yang sadar. Dalam pendekatan Ulwan kontrol tetap diperlukan untuk menjaga fitrah anak namun dalam sintesis dengan Freire kontrol tersebut diperkaya dengan proses penyadaran. Anak tidak hanya taat karena takut hukuman atau ingin mendapat pujian tetapi karena memahami alasan moral dan sosial di balik suatu tindakan. Hal ini membentuk karakter yang lebih kokoh, otonom, dan tahan terhadap tekanan lingkungan negatif.

Ulzana et al. (2025) menggambarkan bahwa pendidikan karakter holistik yang mengintegrasikan pendekatan reflektif dan kontekstual secara signifikan dapat memperkuat nilai empati dan tanggung jawab pada peserta didik sekolah dasar. Proses pembelajaran yang melibatkan refleksi diri seperti *journaling*, diskusi kelompok, dan pengalaman sosial nyata membantu anak tidak hanya mematuhi aturan tetapi memahami esensi nilai tersebut dalam kehidupan sehari-hari, serta mengembangkan kesadaran moral yang lebih mendalam. Podu & Lukum (2025) juga memperlihatkan bahwa karakter seperti tanggung jawab, etika, dan moral dapat tumbuh efektif melalui lingkungan pendidikan yang konsisten dan rehabilitatif. Pendidikan karakter tidak hanya menekankan kepatuhan terhadap aturan tetapi juga mendorong peserta didik untuk membuat keputusan etis secara sadar dan bertindak secara bertanggung jawab terhadap diri sendiri, orang lain, dan lingkungan sosialnya.

Penguatan pendidikan karakter yang lahir dari integrasi pemikiran Ulwan dan Freire menghasilkan model pendidikan yang seimbang antara nilai dan kesadaran. Pendidikan karakter tidak bersifat indoktrinatif, kaku, atau represif tetapi berkembang melalui dialog, keteladanan, refleksi, dan pengalaman nyata. Anak dibentuk sebagai pribadi yang beriman, berakhlak, sekaligus kritis dan bertanggung jawab secara sosial. Model ini relevan bagi pendidikan anak kontemporer yang menghadapi tantangan krisis moral sekaligus kebutuhan akan kemampuan berpikir reflektif dalam kehidupan modern.

B. Implikasi terhadap Peran Pendidik sebagai Pembimbing Nilai dan Fasilitator Kesadaran

Implikasi penting dari perpaduan konsep pendidikan anak menurut Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan terletak pada transformasi peran pendidik yaitu guru dan orang tua. Pendidik tidak lagi dipahami semata sebagai figur pengontrol perilaku anak atau penyampai pengetahuan secara sepihak melainkan sebagai pembimbing nilai dan fasilitator kesadaran yang mendampingi perkembangan moral, emosional, dan intelektual anak secara holistik. Dalam perspektif Ulwan, pendidik berfungsi sebagai teladan akhlak dan penjaga fitrah anak melalui bimbingan penuh kasih sayang. Sementara itu, Freire menempatkan pendidik sebagai mitra dialog yang membantu anak merefleksikan realitas dan membangun pemahaman kritis. Sintesis keduanya memperkaya peran pendidik sebagai figur yang membimbing sekaligus memberdayakan. Nursakinah et al. (2025) menyatakan bahwa guru tidak lagi hanya menyampaikan materi pelajaran secara

satu arah, tetapi berperan sebagai fasilitator pembelajaran yang mengarahkan proses belajar anak secara aktif, kreatif, dan kolaboratif.

Implikasi ini menggeser praktik pendidikan dari pendekatan instruktif dan otoriter menuju pendekatan relasional yang humanis. Pendidik tidak lagi mendominasi proses belajar dengan perintah, hukuman, atau ceramah satu arah tetapi mewujudkan ruang dialog yang memungkinkan anak mengemukakan pendapat, bertanya, dan merefleksikan pengalaman. Dalam kerangka Ulwan, dialog tetap dibingkai dalam nilai moral dan spiritual yang kokoh, sementara dalam perspektif Freire dialog menjadi sarana pembebasan kesadaran. Sehingga pendidikan tidak hanya membentuk kepatuhan eksternal tetapi membangun kesadaran internal anak tentang makna nilai, tanggung jawab, dan pilihan hidup.

Susrawan et al. (2023) memperlihatkan bahwa pendidikan yang memfokuskan pada penghormatan terhadap peserta didik sebagai individu membawa dampak positif terhadap keterlibatan aktif siswa dalam proses belajar. *Humanistic education* tidak hanya memperhatikan aspek akademik tetapi juga kebutuhan emosional dan karakter siswa, mendorong pendidik untuk mewujudkan hubungan relasional yang hangat dan menghargai pengalaman belajar anak. Jailani et al. (2025) juga memperlihatkan bahwa lingkungan belajar yang menghormati martabat peserta didik secara keseluruhan mampu mewujudkan suasana yang nyaman dan bermakna bagi anak. Pendidik berperan sebagai fasilitator yang membantu anak memaknai pengalaman belajar melalui dialog, refleksi, dan keterlibatan aktif bukan sekadar pengawas atau pemberi perintah. Model humanis

religius ini diidentifikasi efektif dalam memadukan nilai-nilai pendidikan moral dengan praktik diskusi dan refleksi yang memperkaya pengalaman anak.

Peran pendidik sebagai pembimbing nilai juga menuntut keteladanan yang konsisten dalam sikap dan perilaku sehari-hari. Ulwan menekankan bahwa anak belajar terutama melalui contoh konkret dari orang tua dan guru bukan hanya melalui nasihat verbal. Ketika dikombinasikan dengan gagasan Freire, keteladanan ini tidak bersifat pasif melainkan disertai dengan refleksi kritis bersama anak tentang mengapa suatu perilaku dinilai baik atau buruk. Proses ini membantu anak menginternalisasi nilai secara sadar bukan sekadar meniru tanpa pemahaman. Pendidik berfungsi sebagai model moral sekaligus pemandu berpikir reflektif.

Napratilora et al. (2021) memperlihatkan bahwa guru yang menjadi teladan dalam implementasi pendidikan karakter mempunyai dampak nyata terhadap pembentukan moral dan etika peserta didik. Teladan guru mencakup konsistensi dalam sikap, perilaku, dan tindakan sehari-hari yang mencerminkan nilai-nilai moral yang ingin ditanamkan sehingga siswa tidak hanya mempelajari teori moral tetapi juga melihat contoh nyata dari orang yang mereka hormati sebagai pendidik.

Setyaningsih (2023) menemukan bahwa nilai-nilai pendidikan karakter seperti tanggung jawab, disiplin, dan etika sosial lebih efektif tertanam ketika guru dan orang tua berperan aktif sebagai contoh nyata dalam kehidupan sehari-hari anak. Keteladanan tidak hanya muncul dari ucapan tetapi dari konsistensi tindakan yang mencerminkan nilai karakter tersebut, mendorong anak untuk melihat dan melakukan refleksi terhadap perilaku yang benar dan salah dalam konteks sosialnya.

Implikasi ini mendorong pendidik untuk memperhatikan perkembangan emosional anak sebagai bagian integral dari proses pendidikan. Ulwan mengingatkan pentingnya kelembutan, kasih sayang, dan penghargaan terhadap perasaan anak, sedangkan Freire menekankan pentingnya rasa aman psikologis agar dialog dan kesadaran kritis dapat tumbuh. Perpaduan keduanya menuntut pendidik mewujudkan lingkungan belajar yang suportif, bebas dari ketakutan, dan menghargai martabat anak. Dalam suasana seperti ini, anak lebih berani mengekspresikan ide, mengakui kesalahan, dan belajar dari pengalaman secara jujur dan terbuka. Afifah & Arbarini (2025) mengungkapkan bahwa peran pendidik dalam mengembangkan keterampilan emosional anak usia dini sangat krusial. Pendidik yang mewujudkan lingkungan belajar yang aman dan cepat untuk belajar, mengaplikasikan metode pendidikan positif serta panduan individu dalam manajemen sosial dapat mengoptimalkan kecerdasan emosional siswa termasuk kesadaran diri, pengaturan emosi, dan keterampilan sosial yang ialah aspek penting dalam pembentukan karakter anak yang utuh.

Peran pendidik sebagai fasilitator kesadaran juga berarti mendorong kemandirian berpikir anak secara bertahap dan bertanggung jawab. Dalam kerangka Ulwan, kebebasan anak tetap diarahkan dalam koridor nilai agama dan moral, sementara Freire menekankan kebebasan sebagai syarat utama tumbuhnya kesadaran kritis. Sintesis keduanya menghasilkan pendekatan pendidikan yang seimbang: anak diberi ruang untuk berpikir, memilih, dan bertindak, namun tetap dibimbing oleh nilai etis yang kuat. Pendidik tidak memaksakan jawaban tetapi

mengajukan pertanyaan reflektif yang membantu anak menemukan makna dan konsekuensi dari setiap tindakan.

Implikasi konseptual ini memperkuat posisi pendidik sebagai agen pembentukan karakter dan kesadaran bukan sekadar pengawas disiplin atau penyampai materi akademik. Pendidikan anak diarahkan menjadi proses pendampingan yang menumbuhkan iman, akhlak, empati, nalar kritis, dan kemandirian moral secara terpadu. Transformasi peran pendidik ini menjadi fondasi penting bagi pengembangan pendidikan anak yang humanis, reflektif, dan relevan dengan tantangan sosial masa kini.

C. Implikasi terhadap Pengembangan Kurikulum yang Kontekstual dan Bermakna

Pengembangan kurikulum pendidikan anak yang kontekstual dan bermakna menjadi implikasi penting dari integrasi konsep Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan. Ulwan menekankan bahwa pendidikan harus menanamkan nilai-nilai spiritual, moral, dan akhlak secara konsisten dalam kehidupan anak, sementara Freire menekankan pentingnya mengaitkan pembelajaran dengan realitas sosial yang dihadapi peserta didik. Perpaduan keduanya mendorong kurikulum tidak hanya berisi materi akademik dan norma abstrak tetapi juga pengalaman belajar yang relevan dengan kehidupan sehari-hari anak. Kurikulum demikian membantu anak memahami makna nilai kebaikan dalam konteks nyata, bukan sekadar sebagai konsep teoritis.

Dalam perspektif ini, pembelajaran *problem posing* sebagaimana dikemukakan Freire dapat dipadukan dengan nilai moral spiritual Ulwan. Anak

diajak mengkaji permasalahan sederhana di lingkungannya seperti kejujuran, kerja sama, kepedulian sosial, dan tanggung jawab lalu merefleksikannya dalam cahaya nilai agama dan etika. Proses ini menumbuhkan kesadaran bahwa ajaran moral tidak berdiri terpisah dari kehidupan sosial melainkan menjadi pedoman dalam menyikapi realitas sehari-hari. Kurikulum yang demikian mendorong anak berpikir kritis sekaligus berkarakter sehingga nilai-nilai tidak hanya dihafal tetapi dihayati dan dipraktikkan.

Wiryanto et al. (2020) memperlihatkan bahwa model *problem posing* dapat mengoptimalkan kemampuan metakognisi siswa karena mendorong mereka untuk menyusun pertanyaan, mengamati situasi nyata, serta memikirkan solusi sendiri sebagai bagian dari pengalaman pembelajaran yang bermakna dan kontekstual. Hal ini memperlihatkan bahwa *problem posing* dapat menjadi landasan kurikulum yang memungkinkan peserta didik menghubungkan materi pelajaran dengan pengalaman sosial dan nilai yang mereka alami sehari-hari.

Pendekatan praksis sosial juga memperkaya pengembangan kurikulum yang bermakna. Anak tidak hanya belajar tentang nilai kebaikan melalui cerita atau nasihat tetapi melalui kegiatan nyata seperti proyek sosial kecil, kerja kelompok berbasis kepedulian lingkungan, dan pembiasaan perilaku positif dalam komunitas sekolah serta keluarga. Aktivitas ini mencerminkan gagasan Freire tentang integrasi refleksi dan tindakan sekaligus sejalan dengan Ulwan yang menekankan pembiasaan akhlak dalam kehidupan sehari-hari. Sehingga kurikulum berfungsi sebagai wahana pembentukan karakter melalui pengalaman konkret bukan sekadar transfer pengetahuan.

Ali et al. (2024) mencatat bahwa model *project-based learning* tidak hanya mengoptimalkan keterampilan sosial seperti kerja sama dan empati, tetapi juga membantu anak mengalami langsung nilai-nilai moral seperti tanggung jawab dan kepedulian lingkungan dalam konteks yang nyata. Anak-anak belajar saling menopang dalam kegiatan kerja kelompok dan proyek lingkungan sehingga nilai-nilai tersebut tidak hanya diajarkan tetapi juga diekspresikan dalam tindakan nyata. Temuan ini sejalan dengan gagasan bahwa pengalaman konkret dalam pendidikan memperkuat internalisasi karakter secara alami bukan sekadar lewat penjelasan teoritis semata.

Implikasi lainnya ialah perlunya fleksibilitas kurikulum agar responsif terhadap konteks sosial dan budaya anak. Ulwan menekankan pentingnya pendidikan yang sesuai dengan tahap perkembangan dan lingkungan anak, sementara Freire menolak pendidikan yang seragam dan terlepas dari realitas sosial peserta didik. Kurikulum yang kontekstual memungkinkan pendidik menyesuaikan materi dengan permasalahan lokal, pengalaman hidup anak, serta tantangan sosial yang relevan. Hal ini membuat pembelajaran lebih bermakna dan mendorong keterlibatan aktif anak dalam proses belajar.

Winandar et al. (2023) memperlihatkan bahwa integrasi elemen budaya dalam kurikulum pendidikan anak usia dini tidak hanya mengoptimalkan minat belajar tetapi juga memperkuat identitas budaya serta keterlibatan aktif anak dalam proses pembelajaran. Dengan mengadaptasi materi pelajaran sesuai budaya dan konteks lokal, anak dapat lebih mudah memahami hubungan antara nilai-nilai yang diajarkan dengan kehidupan sosial mereka.

Nurlina et al. (2025) menegaskan bahwa penggunaan sumber belajar dari lingkungan alami anak seperti komunitas, alam sekitar, atau aktivitas sosial lokal dapat memperkaya kurikulum dan mendorong keterlibatan aktif peserta didik. Pendekatan semacam ini tidak hanya menyesuaikan materi dengan pengalaman anak tetapi juga mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah melalui konteks nyata.

Pengembangan kurikulum yang mengintegrasikan nilai moral spiritual Ulwan dan kesadaran kritis Freire menghasilkan pendidikan yang holistik, relevan, dan transformatif. Kurikulum tidak hanya membentuk anak yang patuh secara normatif tetapi juga sadar, reflektif, dan mampu mengaplikasikan nilai kebaikan dalam kehidupan nyata. Pendidikan anak menjadi proses pembentukan karakter sekaligus pemberdayaan sosial sejak dini, yang mempersiapkan generasi beriman, berakhlak, kritis, dan bertanggung jawab dalam menghadapi dinamika masyarakat modern.

D. Implikasi terhadap Model Disiplin Edukatif yang Humanis

Implikasi penting dari sintesis pemikiran Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan dalam pendidikan anak tampak jelas pada pengembangan model disiplin yang bersifat edukatif dan humanis. Ulwan menegaskan bahwa disiplin diperlukan sebagai bentuk perlindungan terhadap fitrah anak agar tidak menyimpang dari nilai moral dan agama namun harus dilakukan dengan kasih sayang, kelembutan, dan tujuan mendidik. Sementara itu, Freire menolak disiplin yang berbasis dominasi dan ketakutan karena justru melanggar relasi kekuasaan yang menindas serta mematikan kesadaran kritis anak. Integrasi kedua pemikiran ini melahirkan konsep

disiplin yang tidak represif tetapi membangun kesadaran dan tanggung jawab internal anak. Berikut ialah perbandingan disiplin tradisional dan disiplin edukatif humanis:

Tabel 5.1 Perbandingan Disiplin Tradisional dan Disiplin Edukatif Humanis

No.	Aspek Disiplin	Disiplin Tradisional (Otoriter)	Disiplin Edukatif Humanis (Ulwan dan Freire)
1.	Dasar penerapan	Kekuasaan guru atau orang tua dan kepatuhan mutlak	Kasih sayang, dialog, dan kesadaran moral
2.	Tujuan utama	Mengontrol perilaku anak	Membentuk tanggung jawab internal dan karakter
3.	Metode	Hukuman, ancaman, dan perintah sepihak	Refleksi, konsekuensi edukatif, dan bimbingan
4.	Posisi anak	Objek yang harus patuh	Subjek yang belajar memahami nilai
5.	Peran pendidik	Penguasa aturan dan pemberi sanksi	Pembimbing moral dan fasilitator kesadaran
6.	Respons terhadap kesalahan	Dihukum untuk menimbulkan efek jera	Dikoreksi melalui dialog dan pembelajaran
7.	Dampak psikologis	Takut, tertekan, dan pasif	Aman, percaya diri, dan terbuka
8.	Hubungan pendidik dan anak	Kaku dan hierarkis	Hangat dan saling percaya

Sumber: oleh Peneliti (2026)

Merujuk pada Tabel 5.1 perbandingan antara disiplin tradisional yang bersifat otoriter dan disiplin edukatif humanis memperlihatkan perubahan mendasar dalam cara pendidikan memandang anak, kekuasaan, serta tujuan pembentukan perilaku. Disiplin tradisional berangkat dari asumsi bahwa anak pada dasarnya harus dikontrol melalui otoritas orang dewasa sehingga kepatuhan menjadi tujuan utama. Kekuasaan guru atau orang tua diposisikan sebagai sumber kebenaran dan aturan yang tidak boleh dipertanyakan. Dalam kerangka ini, anak belajar berperilaku baik bukan karena memahami nilai moralnya melainkan karena takut terhadap hukuman atau ancaman. Pola ini sejalan dengan kritik Paulo Freire

terhadap pendidikan otoriter yang melanggengkan relasi dominasi dan menjadikan peserta didik sebagai objek pasif.

Sebaliknya, disiplin edukatif humanis yang ialah sintesis pemikiran Ulwan dan Freire berpijak pada kasih sayang, dialog, dan kesadaran moral. Ulwan menegaskan bahwa kontrol memang diperlukan untuk menjaga fitrah anak namun harus dilakukan dengan kelembutan dan niat mendidik bukan dengan kekerasan atau penghinaan. Freire melengkapi prinsip ini dengan penolakan terhadap kontrol otoriter dan menggantinya dengan proses penyadaran melalui refleksi kritis. Dalam disiplin humanis, aturan tetap ada tetapi anak diajak memahami makna di balik aturan tersebut sehingga kepatuhan tumbuh dari kesadaran internal bukan tekanan eksternal. Sehingga disiplin tidak lagi sekadar alat pengendalian perilaku melainkan sarana pembentukan karakter dan tanggung jawab pribadi.

Perbedaan metode penerapan juga sangat signifikan. Disiplin tradisional mengandalkan hukuman fisik maupun verbal, ancaman, serta perintah sepihak yang menuntut ketaatan instan. Walaupun metode ini sering dianggap efektif dalam jangka pendek, dampaknya cenderung negatif terhadap perkembangan emosional anak. Anak mungkin patuh di hadapan otoritas, tetapi berpotensi memberontak ketika kontrol eksternal hilang. Sebaliknya, disiplin edukatif humanis mengaplikasikan refleksi, dialog, dan konsekuensi edukatif sebagai sarana koreksi. Ketika anak melakukan kesalahan, pendidik tidak langsung menghukum tetapi mengajak anak memahami dampak perbuatannya terhadap diri sendiri dan orang lain. Proses ini membantu anak mengembangkan empati, penalaran moral, dan kemampuan mengambil keputusan yang bertanggung jawab.

Dari sisi posisi anak, disiplin tradisional menempatkan anak sebagai objek yang harus patuh terhadap aturan orang dewasa tanpa ruang dialog. Anak tidak dilatih untuk berpikir kritis atau memahami alasan moral di balik suatu larangan maupun perintah. Pola ini berpotensi menghambat perkembangan kemandirian dan rasa tanggung jawab internal. Sebaliknya, dalam disiplin edukatif humanis anak diposisikan sebagai subjek yang sedang belajar memahami nilai. Anak diberi ruang untuk bertanya, mengemukakan perasaan, dan merefleksikan perilakunya. Posisi ini sejalan dengan pandangan Freire tentang peserta didik sebagai subjek historis serta pandangan Ulwan tentang penghargaan terhadap martabat dan kondisi psikologis anak.

Peran pendidik pun mengalami transformasi yang mendalam. Dalam disiplin tradisional, pendidik berfungsi sebagai penguasa aturan dan pemberi sanksi, sehingga relasi yang terbentuk bersifat hierarkis dan kaku. Wibawa sering dibangun melalui rasa takut bukan melalui keteladanan atau kepercayaan. Dalam disiplin edukatif humanis, pendidik berperan sebagai pembimbing moral dan fasilitator kesadaran. Guru dan orang tua menjadi teladan nilai, pendengar yang empatik, dan pendamping dalam proses refleksi anak. Otoritas tetap ada namun bersifat etis dan mendidik bukan menindas.

Amini et al. (2025) menyatakan bahwa pembelajaran humanistik mewujudkan lingkungan emosional yang mendukung perkembangan anak termasuk dalam hal disiplin dan kesadaran moral. Pendidik yang mengaplikasikan pendekatan humanistik dengan menghargai kebutuhan emosional anak, memberikan dukungan, dan memfasilitasi refleksi mampu mengoptimalkan

motivasi intrinsik peserta didik serta rasa tanggung jawab terhadap perilakunya sendiri. Lingkungan belajar semacam ini relevan dengan model disiplin edukatif humanis yang mengutamakan pemberdayaan peserta didik sebagai subjek pembelajaran bukan objek pasif dari aturan yang menindas.

Perbedaan ini berimplikasi besar terhadap dampak psikologis yang dialami anak. Disiplin tradisional cenderung melahirkan rasa takut, tertekan, rendah diri, bahkan agresivitas tersembunyi. Anak mungkin patuh secara lahiriah tetapi menyimpan emosi negatif yang dapat memengaruhi perilaku jangka panjang. Sebaliknya, disiplin edukatif humanis mewujudkan rasa aman, kepercayaan diri, dan keterbukaan. Anak merasa dihargai sebagai manusia sehingga lebih berani mengakui kesalahan, belajar dari pengalaman, dan memperbaiki diri secara sadar.

Penelitian Khasbiyah et al. (2025) tentang *positive discipline* memperlihatkan bahwa pendekatan ini berfokus pada pengembangan karakter murid melalui strategi yang menghargai kesadaran diri, tanggung jawab, dan moral tanpa penggunaan hukuman atau ancaman. *Positive discipline* mampu memperkuat pendidikan karakter dengan mewujudkan lingkungan yang aman, inklusif, dan suportif di sekolah sehingga siswa merasa dihargai dan termotivasi untuk bertindak sesuai nilai moral secara sadar. Pendekatan ini sejalan dengan model disiplin edukatif humanis yang menekankan kesadaran internal dan tanggung jawab bukan sekadar kepatuhan karena takut.

Wahidin & Siswandi (2025) menegaskan bahwa penerapan nilai humanis dapat memperkuat kualitas pendidikan dan pembentukan karakter peserta didik. Integrasi nilai-nilai ini dalam proses pembelajaran tidak hanya menghasilkan

dampak positif secara akademik tetapi juga sosial karena siswa menjadi lebih responsif terhadap isu sosial, berkolaborasi lebih baik, dan mempunyai keterampilan interpersonal yang kuat. Temuan ini mendukung pentingnya disiplin yang bukan sekadar aturan kaku tetapi berada dalam konteks humanis yang memperhatikan martabat anak.

Hubungan antara pendidik dan anak juga memperlihatkan kontras yang tajam. Dalam disiplin otoriter, hubungan bersifat formal, kaku, dan berjarak sering kali diwarnai ketakutan. Sementara itu, disiplin humanis membangun relasi yang hangat, penuh kepercayaan, dan dialogis. Relasi ini menjadi fondasi penting bagi perkembangan moral dan emosional anak karena nilai-nilai tidak hanya diajarkan secara verbal, tetapi dialami secara nyata dalam interaksi sehari-hari.

Anjelina et al. (2025) menemukan bahwa strategi pendidikan karakter kontekstual di rumah dan sekolah yang melibatkan pembiasaan nilai, peran model orang tua, dan komunikasi moral yang konsisten dapat mendorong terbentuknya disiplin dengan basis empati dan tanggung jawab. Strategi kontekstual ini memperlihatkan bahwa disiplin bukan hanya hasil dari aturan formal tetapi tumbuh melalui interaksi sosial yang konsisten dan bermakna, memperkuat gagasan bahwa disiplin harus dibangun melalui pengalaman hidup, dialog, dan pembiasaan kesadaran moral.

Analisis tabel ini memperlihatkan bahwa disiplin edukatif humanis bukan berarti menghilangkan aturan atau membiarkan anak tanpa batasan melainkan mentransformasikan cara penerapan disiplin agar lebih bermakna dan membangun kesadaran internal. Sintesis antara kontrol penuh kasih Ulwan dan pembebasan dari

otoritarianisme Freire menghasilkan model disiplin yang tetap tegas namun manusiawi, berorientasi pada pembentukan karakter jangka panjang, bukan sekadar kepatuhan sesaat. Dengan model ini, pendidikan anak tidak hanya mengatur perilaku tetapi membentuk pribadi yang bertanggung jawab, bermoral, dan mampu mengelola dirinya secara sadar dalam kehidupan sosial.

E. Implikasi terhadap Pembentukan Anak sebagai Pribadi Bermoral dan Agen Sosial

Implikasi penting dari sintesis konsep pendidikan Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan ialah terbentuknya paradigma pendidikan anak yang tidak hanya menekankan kesalehan pribadi, tetapi juga kepedulian sosial. Ulwan mengarahkan pendidikan pada pembentukan akhlak mulia, keimanan yang kokoh, dan tanggung jawab moral terhadap diri sendiri serta lingkungan. Anak dibina sejak dini agar mempunyai kesadaran spiritual yang menjadi dasar perilaku sehari-hari seperti kejujuran, kasih sayang, disiplin, dan kepedulian terhadap sesama. Nilai-nilai ini membentuk karakter internal yang menjadi fondasi moral anak dalam menghadapi berbagai tantangan kehidupan.

Hafizi & Wiyono (2023) memperlihatkan bahwa pendidikan karakter berperan penting dalam menanamkan nilai moral dan tanggung jawab sosial pada peserta didik. Program pendidikan karakter yang konsisten membantu anak memahami norma moral seperti kejujuran, empati, dan tanggung jawab, serta mendorong mereka untuk mengaplikasikan nilai-nilai tersebut dalam kehidupan sehari-hari dan interaksi sosialnya. Andini et al. (2023) menekankan bahwa pembentukan karakter anak harus mencakup integrasi nilai keimanan dan moral

sejak dini sebagai fondasi perilaku yang baik dalam kehidupan individu dan sosial. Penanaman nilai akhlak melalui pendidikan agama membantu anak memahami hubungan yang benar dengan Tuhan serta manusia lain sehingga perilaku sehari-hari mencerminkan kebaikan, kasih sayang, dan tanggung jawab.

Prihatina et al. (2022) memperlihatkan bahwa internalisasi nilai kepedulian sosial melalui kegiatan pembelajaran dapat mengoptimalkan rasa peduli peserta didik terhadap masalah di lingkungan sekitarnya. Anak-anak yang terlibat dalam pendidikan karakter memperlihatkan perilaku seperti kerja sama, perhatian terhadap teman, serta partisipasi dalam kegiatan sosial yang selaras dengan tujuan pendidikan moral untuk menghasilkan individu yang berkontribusi positif kepada masyarakat. Dini et al. (2024) mengungkapkan bahwa integrasi pendidikan agama dan moral dalam rutinitas anak memperkuat fondasi moral yang menjadi sumber perilaku baik dalam kehidupan sosial anak. Integrasi ini membantu anak mengejawantahkan nilai spiritual dalam tindakan nyata seperti kejujuran, empati, dan disiplin.

Hamdi et al. (2022) menyatakan bahwa pendidikan karakter tidak hanya relevan pada konteks normatif individual tetapi juga menguatkan tanggung jawab sosial di lingkungan sekolah dan masyarakat. Pengembangan karakter yang melibatkan keluarga, sekolah, dan komunitas efektif dalam membentuk perilaku moral yang konsisten dan responsif terhadap kebutuhan sosial sehingga anak tumbuh sebagai pribadi yang tidak hanya beriman tetapi juga peduli terhadap kesejahteraan orang lain.

Di sisi lain, Freire memperluas tujuan pendidikan dengan menekankan pembentukan anak sebagai subjek sosial yang kritis dan sadar akan realitas sekitarnya. Anak tidak hanya diajarkan untuk menjadi individu yang baik secara personal tetapi juga diajak memahami ketidakadilan sosial, relasi kekuasaan, dan peran mereka dalam mewujudkan perubahan. Kesadaran kritis ini mendorong anak untuk mempunyai empati sosial, keberanian menyuarakan kebenaran, dan keterlibatan aktif dalam kehidupan komunitas. Sehingga pendidikan tidak berhenti pada pembentukan moral pribadi tetapi berkembang menjadi pembentukan tanggung jawab kolektif.

Ryadi (2020) memperlihatkan bahwa pendidikan yang membebaskan bertujuan membantu peserta didik menyadari struktur ketidakadilan dalam masyarakat dan memahami relasi kekuasaan yang menindas. Freire mengkritik model pendidikan tradisional yang hanya mentransfer pengetahuan dan memposisikan siswa sebagai objek pasif dan mengusulkan pendidikan dialogis yang memanusiakan peserta didik sebagai subjek yang kritis terhadap realitas sosialnya.

Freire menempatkan pendidikan sebagai alat transformasi sosial yang menghubungkan pembelajaran dengan realitas sosial yang dihadapi peserta didik. Pendidikan yang demikian membantu anak dan siswa untuk tidak hanya menjadi individu yang berpengetahuan tetapi juga menjadi pelaku aktif dalam memperjuangkan keadilan dan perubahan sosial melalui dialog dan refleksi kritis terhadap kondisi kehidupan mereka (Cahyani & Wibowo, 2025).

Freire juga menekankan bahwa pendidikan harus bersifat dialogis dan humanis sehingga relasi antara pendidik dan peserta didik tidak merujuk pada dominasi struktur kekuasaan tetapi pada kerja sama yang egaliter (Amin et al., 2022). Hal ini memungkinkan peserta didik memahami pengalaman sosialnya, mengembangkan empati terhadap orang lain yang tertindas, dan membentuk kesadaran kolektif untuk melakukan perubahan sosial yang lebih luas.

Cahyani & Wibowo (2025) menjelaskan bahwa pendidikan menurut Freire dirancang untuk membantu peserta didik keluar dari budaya bisu yaitu kondisi di mana individu tidak mampu mengungkapkan pengalaman hidupnya secara jujur akibat struktur sosial yang menindas. Freire memandang bahwa pendidikan harus memungkinkan anak dan masyarakat untuk mengkritisi, menyuarakan pandangan mereka, dan mengambil peran aktif dalam kehidupan komunitasnya dengan keberanian dan kesadaran kolektif.

Integrasi pemikiran Ulwan dan Freire melahirkan konsep pendidikan anak yang membentuk manusia seimbang antara dimensi spiritual, intelektual, dan sosial. Akhlak dan iman yang kuat menurut Ulwan menjadi landasan etis bagi tindakan sosial yang kritis sebagaimana ditekankan Freire. Anak tidak hanya memahami mana yang benar dan salah secara normatif tetapi juga mampu merefleksikan dampak sosial dari tindakannya serta berpartisipasi dalam perbaikan lingkungan. Karakter religius tidak berkembang secara eksklusif dan individualistik melainkan terwujud dalam kepedulian nyata terhadap keadilan dan kesejahteraan bersama.

Penelitian oleh Umurohmi & Sari (2025) memperlihatkan bahwa konsep pendidikan karakter menurut Abdullah Nashih Ulwan meliputi aspek keimanan, akhlak, intelektual, jasmani, psikologis, dan sosial yang terintegrasi secara holistik dalam proses pendidikan anak. Pendekatan semacam ini menjadikan pembentukan karakter bukan tulisan teoritis melainkan bagian nyata dari pengalaman anak sehari-hari sehingga anak dibimbing memahami nilai moral dan spiritual sebagai landasan etis tindakan sosialnya. Hanisah et al. (2023) menyatakan bahwa pendidikan karakter yang efektif membentuk perilaku religius, disiplin, dan kepedulian sosial anak melalui sinergi antara pendidikan moral di sekolah dan dukungan orang tua. Hal ini menegaskan bahwa nilai moral spiritual yang ditanamkan dalam pembelajaran mampu menjangkau perilaku sosial siswa dalam konteks kehidupan nyata, tidak hanya bersifat kognitif semata.

Fatkhurrahman et al. (2020) memperlihatkan pentingnya model pendidikan yang memadukan refleksi diri dengan pengalaman belajar. Model ini membantu peserta didik tidak hanya menerima nilai moral dan spiritual tetapi juga mengembangkan kemampuan berpikir kritis, reflektif, dan bertanggung jawab terhadap lingkungan sosialnya. Hal ini selaras dengan gagasan Freire tentang pendidikan yang membebaskan. Farhurohman et al. (2024) juga menekankan bahwa penanaman nilai moral melalui aspek moral *knowing*, moral *feeling*, dan moral *behavior* membantu anak memahami dan mempraktikkan nilai moral dalam hubungan sosial dan kehidupan nyata. Integrasi nilai-nilai ini dalam kurikulum memperlihatkan keterkaitan antara pengembangan moral dan tanggung jawab sosial dalam pendidikan anak secara kontekstual.

Brata et al. (2025) menegaskan bahwa pendidikan spiritual yang terencana dan melibatkan aktifnya siswa dalam kegiatan moral dapat memperkuat kebiasaan baik, tata krama, dan empati sosial. Lingkungan pendidikan yang mendukung penguatan spiritual serta nilai moral ini memperkaya pendidikan karakter yang tidak hanya mengarahkan anak pada ketaatan ritual tetapi juga pada sikap peduli terhadap kesejahteraan orang lain.

Implikasi ini memperlihatkan bahwa pendidikan anak idealnya diarahkan pada pembentukan kepribadian utuh. Anak dibimbing menjadi individu yang beriman dan berakhlak sekaligus berpikir reflektif, mandiri, dan bertanggung jawab secara sosial. Nilai spiritual berfungsi sebagai kompas moral sementara kesadaran kritis menjadi alat untuk menghadapi realitas sosial yang kompleks. Perpaduan ini mencegah pendidikan terjebak pada moralitas simbolik tanpa aksi sosial maupun pada aktivisme kritis tanpa landasan etika yang kuat. Suharmi (2023) memperlihatkan bahwa pendidikan moral yang diintegrasikan dengan kegiatan reflektif dan nilai spiritual dapat memperkuat kesadaran etis peserta didik sekaligus memperkuat nilai moral di kehidupan sehari-hari. Pendidikan karakter spiritual tidak hanya mengajarkan norma tetapi juga membantu anak memahami hubungan antara nilai moral dan tindakan nyata, sehingga seseorang bukan hanya beriman secara simbolik tetapi juga bertindak secara konsisten dalam kehidupan sosialnya.

Muamar & Nafi'a (2025) menegaskan bahwa pendekatan humanistik dan kontekstual dalam pendidikan karakter sangat efektif dalam menjembatani pengalaman hidup anak dengan nilai moral yang diajarkan di sekolah. Dengan strategi pembelajaran yang menghubungkan materi dengan realitas sosial serta

pengalaman individu, anak dapat memahami nilai spiritual sebagai pedoman moral sekaligus mampu membaca persoalan sosial secara kritis. Hal ini mendukung terbentuknya kepribadian utuh yang tidak terjebak pada pemahaman abstrak semata.

Model pendidikan karakter yang mengintegrasikan pembelajaran moral, spiritual, dan sosial juga diidentifikasi sebagai strategi efektif dalam mengoptimalkan kecerdasan emosional dan moral peserta didik (Sulistiyowati et al., 2023). Melalui pembelajaran ini, siswa tidak hanya belajar untuk berpikir reflektif tentang nilai-nilai etika, tetapi juga dilatih bertindak sesuai nilai tersebut, menjadikan pembelajaran karakter lebih bermakna dan relevan dengan realitas sosial kehidupan mereka.

Konsep pendidikan anak yang menggabungkan Ulwan dan Freire berimplikasi pada lahirnya generasi yang tidak hanya taat secara religius tetapi juga aktif membangun masyarakat yang adil dan manusiawi. Anak tumbuh sebagai pribadi bermoral yang mempunyai komitmen spiritual sekaligus sebagai agen sosial yang peka terhadap permasalahan di sekitarnya. Pendidikan tidak lagi dipahami sekadar sebagai proses pembentukan individu cerdas tetapi sebagai sarana membangun manusia seutuhnya yang mampu memadukan iman, akhlak, kesadaran kritis, dan kepedulian sosial dalam kehidupan nyata.

BAB VI

PENUTUP

A. Kesimpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan sama-sama memberikan kontribusi penting dalam konsep pendidikan anak yang humanis, meskipun berbeda pada orientasi filosofis dan nilai dasarnya. Merujuk pada keseluruhan pembahasan maka dapat disimpulkan sebagai berikut:

1. Freire memandang pendidikan sebagai proses pembebasan melalui pengembangan kesadaran kritis untuk membentuk individu yang mampu memahami dan mentransformasi realitas sosial. Sementara itu, Ulwan memandang pendidikan anak sebagai proses pembinaan iman dan akhlak untuk membentuk pribadi yang berkarakter religius melalui keteladanan, kasih sayang, dan disiplin edukatif berbasis nilai Islam.
2. Freire menempatkan anak sebagai subjek aktif yang bebas berpikir kritis melalui dialog, sedangkan Ulwan menempatkan anak sebagai amanah yang perlu dibimbing secara intensif dengan kontrol yang bersifat edukatif dan penuh kasih sayang untuk menjaga fitrah dan moralitasnya.
3. Persamaan keduanya terletak pada penolakan terhadap pendidikan otoriter dan penegasan bahwa anak harus diperlakukan secara manusiawi serta dikembangkan karakter dan kesadarannya. Perbedaannya terletak pada orientasi tujuan yaitu Freire pada kesadaran kritis dan transformasi sosial, sedangkan Ulwan pada pembentukan karakter moral-spiritual berbasis nilai agama.

4. Sintesis pemikiran keduanya menunjukkan bahwa pendidikan anak idealnya mengintegrasikan nilai moral-spiritual dengan kebebasan berpikir kritis. Pendidikan tidak boleh bersifat indoktrinatif tetapi harus melalui dialog, pengalaman, dan pembimbingan yang humanis sehingga menghasilkan anak yang berkarakter sekaligus reflektif dan bertanggung jawab.

B. Saran

Merujuk pada hasil kajian komparatif dan implikasi konseptual mengenai pemikiran Paulo Freire dan Abdullah Nashih Ulwan terhadap pengembangan pendidikan anak, maka beberapa saran yang dapat diajukan ialah sebagai berikut:

1. Bagi Pendidik dan Lembaga Pendidikan

Pendidik diharapkan mengembangkan praktik pembelajaran yang tidak hanya menanamkan nilai moral dan spiritual tetapi juga mendorong kesadaran kritis anak melalui dialog, refleksi, dan pembelajaran kontekstual. Guru dan orang tua perlu bertransformasi dari pengontrol perilaku semata menjadi pembimbing nilai dan fasilitator perkembangan berpikir anak. Penerapan disiplin edukatif humanis hendaknya menggantikan pendekatan hukuman otoriter agar anak tumbuh dengan tanggung jawab internal, kepercayaan diri, dan kematangan moral.

2. Bagi Pengembang Kurikulum dan Pembuat Kebijakan Pendidikan

Kurikulum pendidikan anak sebaiknya dirancang secara fleksibel dan kontekstual dengan mengintegrasikan nilai moral spiritual dan realitas sosial peserta didik. Kebijakan pendidikan perlu mendorong model pembelajaran partisipatif, *problem posing*, serta penguatan pendidikan karakter yang reflektif

bukan sekadar normatif. Sehingga kurikulum mampu menjawab tantangan perkembangan zaman tanpa kehilangan fondasi etika dan kemanusiaan.

3. Bagi Orang Tua dan Lingkungan Keluarga

Orang tua sebagai pendidik pertama diharapkan mengaplikasikan pola pengasuhan yang seimbang antara bimbingan moral, kasih sayang, dan ruang dialog terbuka dengan anak. Nilai-nilai agama dan karakter perlu ditanamkan melalui keteladanan serta komunikasi reflektif bukan melalui paksaan atau ketakutan. Lingkungan keluarga yang suportif akan memperkuat pembentukan karakter anak sekaligus menumbuhkan keberanian berpikir kritis sejak dini.

4. Bagi Peneliti Selanjutnya

Penelitian selanjutnya disarankan untuk mengkaji implementasi praktis sintesis pemikiran Freire dan Ulwan dalam konteks pendidikan formal maupun nonformal melalui studi lapangan, eksperimen pembelajaran, maupun pengembangan model kurikulum berbasis nilai dan kesadaran kritis. Kajian dapat diperluas pada jenjang pendidikan yang berbeda atau dikaitkan dengan tantangan pendidikan digital dan multikultural di era kontemporer.

DAFTAR PUSTAKA

- Abidin, Z. (2022). *Paulo Freire: Pedagogi Kritis Dan Penguatan Civil Society Di Indonesia*. Diva Press.
- Abidin, Z., Nurhattati, & Susanto, T. T. D. (2025). Implementasi Critical Pedagogy pada Praktik Pendidikan di SMP Negeri 21 Kota Bekasi. *Jurnal Manajemen Pendidikan Dan Ilmu Sosial*, 6(5), 4288–4295. <https://doi.org/10.38035/jmpis.v6i5.5892>
- Adwiah, A. R., Karomah, R. T., & Juleha, S. (2024). Analisis Metode Pendidikan Abdullah Nashih Ulwan dalam Pendidikan Nilai Agama dan Moral Anak Usia Dini: Analisis Jurnal Sinta 2-5. *NANAEKE: Indonesian Journal of Early Childhood Education*, 7(1), 1–19. <https://doi.org/10.24252/nananeke.v7i1.38260>
- Aeni, S. N., & Zaenudin, U. (2025). Pemikiran Abdullah Nashih Ulwan Dalam Buku Tarbiyatul Aulad Tentang Tanggung Jawab Pendidik Dan Implikasinya Terhadap Pendidikan Akhlak Kontemporer. *Hasbuna-Jurnal Pendidikan Islam*, 7(2). <https://doi.org/10.70143/hasbuna.v7i2.582>
- Afifah, A. M., & Arbarini, M. (2025). Peran Pendidik dalam Mengembangkan Keterampilan Emosional Anak Usia Dini : Studi Kasus Kualitatif di PAUD Cahaya Rumah. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(5), 1533–1544. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i5.7052>
- Afnan, A., Aswir, A., & Haidir, H. (2024). Pendidikan Karakter Pada Anak Usia Dini. *Jurnal Literasiologi*, 12(5). <https://doi.org/10.47783/literasiologi.v12i5.865>
- Aini, K. D. N., Farisyi, M. F. Al, & Vidiarell, M. F. (2025). Analisis Keadilan Sosial Dalam Pendidikan Merujuk pada Perspektif Paulo Freire. 4(4), 384–395.
- Aini, M., & Aliwan. (2025). Pemikiran Abdullah Nashih Ulwan Dan Zakiah Daradjat Tentang Pendidikan Agama Islam Pada Anak Dan Relevansinya Di Era Kontemporer. *Ar-Risalah: Journal Of Islamic Education*, 1(1), 1–12.
- Akbar, R. S., Mukti, A., & Yulianti, E. R. (2025). Pemikiran Pendidikan Humanis Paulo Freire dan Relevansinya dengan Pendidikan Humanisme Islam. IQ (Ilmu Al-qur'an): *Jurnal Pendidikan Islam*, 8(02), 213-224. <https://doi.org/10.37542/m87sm108>
- Al Arifi, N., Iskandar, I., & Asiah, S. N. (2023). Pendidikan Karakter Demokratis Melalui Media Dialog Orangtua-Anak Dalam Al Qur'an. *Jurnal Tarbiyah Dan Ilmu Keguruan Borneo*, 4(1), 125–132. <https://doi.org/10.21093/jtikborneo.v4i1.6583>
- Ali, A. N. H., Kusdarini, E., & Latif, M. A. (2024). Pembelajaran Berbasis Proyek untuk Penguatan Karakter Disiplin, Kerja Sama, dan Peduli Lingkungan pada Anak di Lembaga PAUD. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(6), 1559–1567. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v8i6.6201>
- Amalia, S. N., Sumarno, S., & Fatmawati, M. (2024). Pengembangan Metode Pengajaran Dialogis dengan Pendekatan Hadap Masalah Paulo Freire sebagai

- Upaya Mewujudkan Kemerdekaan Belajar. *Briliant: Jurnal Riset Dan Konseptual*, 9(2), 261–271. <https://doi.org/10.28926/briliant.v9i2.1665>
- Amaliati, S. (2021). Konsep Tarbiyatul Aulad Fi Al-Islam Abdullah Nashih Ulwan Dan Relevansinya Dengan Pendidikan Islam Untuk “Kids Jaman Now”. *Aulada : Jurnal Pendidikan Dan Perkembangan Anak*, 2(2), 78–99. <https://doi.org/10.31538/aulada.v2i2.627>
- Amelia, T. F., Gulo, F., Susanti, L. R., & Safitri, E. R. (2024). Pendidikan komparatif indonesia dan uruguay: pendekatan, metode, evaluasi, keterlibatan siswa, penggunaan teknologi, dan tantangannya. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Indonesia (JPPI)*, 4(4), 1645-1651. <https://doi.org/10.53299/jppi.v4i4.885>
- Amelindha, N. F., & Pratama, R. S. (2025). Pola Asuh Permisif Terhadap Perkembangan : Kajian Literatur Pada Anak Usia Emas. *Mutiara: Jurnal Penelitian Dan Karya Ilmiah*, 3(1), 123–133.
- Amin, K., Ikramatoun, S., Halik, & Darwin. (2022). The Relevance of Paulo Freire’s Thoughts to Education in Aceh. *Socia: Jurnal Ilmu-Ilmu Sosial*, 19(1), 13–21.
- Amini, M., Qiufen, W., Amini, D., Ravindran, L., Lin, D. T. A., Ganapathy, M., & Singh, M. K. M. (2025). The significance of humanistic approach and moral development in English language classrooms. *Discover Education*, 4(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00691-4>
- Amir, N. A., Kamaruddin, S., Sinring, A., & Lutfi. (2024). Humanistic Learning Approach in Internalizing Students’ Character in Elementary Schools. *Didaktika: Jurnal Pemikiran Pendidikan*, 30(2), 283–289. <https://doi.org/10.30587/didaktika.v30i2.9012>
- Amri, M., N., & Awalunisah, S. (2023). implementasi pendidikan karakter pada anak usia dini. *Bomba: Jurnal Pembangunan Daerah*, 3(1), 1-7. <https://jurnalbrida.sultengprov.go.id/index.php/bomba/article/view/47>
- Amrindono, Nurhidayati, A., & Saputra, G. (2024). Perkembangan Anak Dalam Perspektif Islam. *Smart Kids Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 6(2), 1.
- Ananda, R., Wijaya, C., & Siagian, A. (2022). Pembinaan Sikap Disiplin Anak Raudhatul Athfal. *Jurnal Basicedu*, 6(1), 1277–1284. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i1.2296>
- Andini, D. M., Hasanah, N., & Aulia, S. (2023). Pendidikan Agama Islam Dalam Membentuk Karakter Akhlak dan Moral Anak. *Jurnal Religion: Jurnal Agama, Sosial, Dan Budaya*, 1(4), 1085–1092. <https://doi.org/10.55606/religion.v1i4.529>
- Anggraeni, L. (2024). Pengaruh Nilai-Nilai Pendidikan Kewarganegaraan Dalam Membentuk Karakter Generasi Penerus Bangsa. *Jurnal Pendidikan Politik, Hukum Dan Kewarganegaraan*, 14(1), 51–68. <https://doi.org/10.35194/jpphk.v14i1.4102>
- Anjelina, J., Hidayat, N., & Anisaturrahmi. (2025). Contextual Character Education Strategies At Home To Foster Discipline And Empathy In Children. *Genderang Asa: Journal of Primary Education*, 6(2), 47–62. <https://doi.org/10.47766/jga.v6i2.6883>

- Anwar, M. N., Mushtaq, N., Mubeen, A., & Iqbal, M. (2024). The Power of ZPD: Enhancing Teaching and Learning. *Journal of Education and Social Studies*, 5(2), 396–405. <https://doi.org/10.52223/jess.2024.5220>
- Apriliah, N., Rofika, N., Muslim, & Rama, B. (2025). Pentingnya Pendidikan Agama Islam dan Pendidikan Moral Dalam Membina Karakter Anak Sekolah Dasar. 1(4), 354–368. <https://doi.org/10.51574/jrep.v1i4.2337>
- Arikarani, Y., Alwasit, Andini, & A'yunin, I. N. (2025). Integrasi Nilai Islam dalam Pembentukan Karakter Anak Usia Dini: Peran Keluarga dan Strategi Pembiasaan. *Bouseik: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 3(2), 73. <https://doi.org/10.37092/bouseik.v3i2.1189>
- Arzani, M., & Eliyana. (2024). Peran Lingkungan Keluarga Dalam Mendukung Integrasi Nilai-nilai Islam dan Kecerdasan Majemuk Pada Pendidikan Anak Usia Dini. *AURA: Jurnal Pendidikan Aura*, 6(1), 76–79. <https://doi.org/10.37216/aura.v6i1.2368>
- Aulia, H., Fallah, H. A., Rahmah, A., Aulia, D., Nuraini, L., Azkabillah, I., Rahmawati, R., & Fatkhurrohman, M. (2025). Konseptualisasi Metodologi Conscientization dalam Filsafat Pendidikan Paulo Freire. *Indonesian Journal of Education Philosophy Studies*, 1(1), 1–21.
- Azizah, S. N., & Nursikin, M. (2022). Analisis Konsepsi Pendidikan Nilai Pada Anak Perspektif Abdullah Nashih 'Ulwan. *Jurnal At-Tarbiyyah: Jurnal Pendidikan Islam*, 8(2), 121–128.
- Badri, K. N. bin Z., & Andi, H. K. (2020). Kepentingan Pendidikan Humanistik dalam Pengembangan Psikologi. *DINAMIKA: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 12(1), 34–43.
- Bailey, A. (2025). *Understanding Psychosocial Development*. Verywell Health. <https://www.verywellhealth.com/psychosocial-development-5220563>
- Bancin, A. F., Adelia, P., & Padilah, R. (2025). Peran Keluarga dan Sekolah dalam Membentuk Moral dan Akhlak Terpuji Anak Usia Dini. *AL-HANIF: Jurnal Pendidikan Anak Dan Parenting*, 5(1), 44–51. <http://jurnal.umsu.ac.id/index.php/ALHANIF>
- Bangsa, P. (2021). *Peran pendidikan dalam kemajuan peradaban bangsa*. 1(1), 62–76.
- Boimau, A. M., Taneo, F., Natonis, W., Tefa, R., & Sesfao, M. I. (2025). Penguatan Kesadaran Kritis Sejak Dini Melalui Kurikulum Sd Berbasis Teori Revolusi Sosial. *Jurnal Ilmu Pendidikan (JIP)*, 3(1), 107–119.
- Brata, A. K., Gusmian, I., & Salman, A. M. bin. (2025). Role of Schools in Spiritual Education and the Formation of Children's Islamic Character. *Buana Gender: Jurnal Studi Gender Dan Anak*, 10(2), 1–18. <https://doi.org/10.22515/bg.v10i2.12552>
- Buamona, N., Rahayu, P. D., Wahid, S. M. J., & Husaen, R. R. (2025). Fitrah Sebagai Landasan Pengembangan Kecerdasan Spiritual Anak Usia Dini

- Perspektif Pendidikan Islam. *JUANGA : Jurnal Agama Dan Ilmu Pengetahuan*, 11(1), 109–122. <https://doi.org/10.59115/juanga.v9i0>
- Bustamam, M. (2024). Instilling Faith and Morals in Early Childhood. *Jurnal Al-Fikrah*, 13(2), 305–315. <https://doi.org/10.54621/jiaf.v13i2.1013>
- Cahaya. (2023). Membina Akhlak Anak Usia Dini Dalam Pendidikan Religius Di Era Digital. *Atthiflah: Journal of Early Childhood Islamic Education*, 10(1), 71–79. <https://doi.org/10.54069/atthiflah.v10i1.309>
- Cahyani, I. G., & Wibowo, S. (2025). Systematic Literature Review: Filsafat Paulo Freire dalam Dunia Pendidikan Berbasis Kritis dan Humanisasi. *Jurnal Filsafat Indonesia*, 8(3), 445–456. <https://doi.org/10.23887/jfi.v8i3.88560>
- Ćumura, L., & Petrović, V. (2022). Paulo Freire : From Critical Consciousness To The Pedagogy Of The Oppressed. *Knowledge – International Journal*, 55(5), 959–964.
- Dafarizi, M., Yumila, Rozi, F., & Sari, H. P. (2025). Emancipatory Education from Western and Islamic Perspectives: The Relevance of Paulo Freire's Ideas to Contemporary Islamic Education. *FITRAH: International Islamic Education Journal*, 7(2), 129–144. <https://doi.org/10.22373/fitrah.v7i2.8709>
- Deviyanti, N., & Priyanti, N. (2022). Implementation Of Ki Hadjar Dewantara's Philosophy In Learning Topics At Islamic Kindergarten. *Journal of Early Childhood Education (JECE)*, 4(2), 124–143. <https://journal.uinjkt.ac.id/index.php/jece/article/view/32720>
- Dheta, S. Z. H., Dani, A. R., Arifin, H. B., Rohma, E. Y., Ardhea, S. D., & Maruti, E. S. (2024). Keefektifan teori Lev Vygotsky tentang Zone of Proximal Development (ZPD) terhadap Proses Perkembangan Keterampilan Kognitif pada Siswa Kelas II di SDN 03 Taman Kota Madiun. *Prosiding Konferensi Ilmiah Dasar*, 5, 1528–1531. <https://prosiding.unipma.ac.id/index.php/KID/article/view/5659>
- Dini, H. A., Qomariah, N. F., & Hayati, K. N. (2024). Menumbuhkan Karakter Dan Keimanan Sejak Dini: Integrasi Pendidikan Agama Dan Penerapan Moral Pada Anak Usia Dini Usia 4-6 Tahun. *Al-ATHFAL: Jurnal Pendidikan Anak*, 5(2), 451–461. <https://doi.org/10.46773/alathfal.v5i2.1516>
- Endraswara, S. (2020). *Metodologi Penelitian Sastra*. Yogyakarta: tim redaksi CAPS.
- Engeliq, F., & Hotimah. (2025). Pendidikan Kritis Melalui Kurikulum Isu: Mendorong Literasi Sosial Di Sekolah. *Jurnal Inovasi Pedagogi & Teknologi (JIPTek)*, 3(2), 50–55. <https://doi.org/10.70217/jiptek.v3i2.279>
- Ering, A., & Mandey, A. H. (2024). Pendidikan karakter dan kepribadian anak usia dini dalam pembelajaran. *Montessori: Jurnal Pendidikan Kristen Anak Usia Dini*, 27–35.
- Fadhli, R. (2025). Studi Komparatif Pemikiran Paulo Freire dan Ki Hajar Dewantara dalam Konteks Pendidikan Kritis. *Nizamiyah: Jurnal Sains, Sosial, Dan Multidisiplin*, 1(2), 105–119. <https://doi.org/10.64691/nizamiyah.v1i2.42>

- Faidah, S., Nafiah, N., Ibrahim, M., & Akhwani, A. (2022). Peningkatan Kemampuan Berpikir Kritis Siswa Sekolah Dasar Melalui Model Pembelajaran Problem Posing. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 3213–3221. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i3.2573>
- Faisal, A., Suparman, I., Hasanah, A., & Arifin, B. S. (2023). Membangun Nilai-Nilai Peradaban Bangsa dengan Pendidikan Karakter. *Eduprof : Islamic Education Journal*, 5(1), 60–79. <https://doi.org/10.47453/eduprof.v4i2.185>
- Farhurohman, O., Citra, R. A., & Afinatussakinah, S. (2024). Integrasi Nilai Karakter Melalui Pembelajaran Pendidikan Pancasila Era Society 5.0 Di Sekolah Dasar. *Ibriez: Jurnal Kependidikan Dasar Islam Berbasis Sains*, 9(2), 233–244. <https://doi.org/10.21154/ibriez.v9i2.620>
- Fatimah, R. A., Mailandari, O., & Sutipyo. (2022). The Development Of Children's Fitrah In The Perspective Of Islamic Education And Its Applications To The Case Of Conflict Between Children's Fitrah And People's Desires. *Journal of Islam and Science*, 9(1), 46–51.
- Fatkhurrahman, I., Zuber, A., Supriyadi, S., & Muchlisin, A. (2020). Penerapan Pendidikan Karakter Di Homeschooling Melalui Pembelajaran Reflektif. *Jurnal Analisa Sosiologi*, 9. <https://doi.org/10.20961/jas.v9i0.43174>
- Fauzi, M. I. (2021). Paulo Freire dan Pendidikan untuk Transformasi Sosial Abad 21. *Prosiding Seminar Nasional Pascasarjana Pascasarjana*, 286–288.
- Fauziah, F., Safitri, Z., & Gusmaneli. (2025). Merajut Masa Depan Anak Bangsa Melalui Desain Pembelajaran Bermakna. *Indonesian Journal of Educational Research (IJER)*, 1(4), 25–33. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17361080>
- Fauziyah, C., Nursalim, M., & Susarno, L. H. (2025). Penerapan Filsafat Humanisme Dalam Pembelajaran Anak Usia Dini. *LEARNING : Jurnal Inovasi Penelitian Pendidikan Dan Pembelajaran*, 5(2), 646–654. <https://jurnalp4i.com/index.php/learning>
- Felgiansyah, H., Febriani, E., & Kumaidi, M. (2024). Konsep Pendidikan Islam terhadap Kekerasan Anak. 8(2).
- Fitri, R. S. A., Hafidhuddin, D., Indra, H., & Husaini, A. (2024). Fitrah and Fitrah-Based Children's Education Concept in the Digital Era: The Perspective from Al-Qur'an and Hadith. *International Journal of Islamic Thought and Humanities*, 3(1), 126–141. <https://doi.org/10.54298/ijith.v3i1.213>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness*. Continuum.
- Gani, I., & Arif, M. (2023). Implementasi pendidikan karakter dalam membangun peradaban bangsa. *Journal Governance and Politics (JGP)*, 3(1), 167–181. <https://jurnal.iyb.ac.id/index.php/jgp/article/view/330>
- Ghalib, M., Mujahid, A., & Suarni. (2022). The Concept of Fitrah as a Paradigm of Islamic Education : Perspective of The Quran. *IQRO: Journal of Islamic Education*, 5(1), 65–82.

- Govender, N. K. (2020). Alienation, reification and the banking model of education: Paulo Freire's critical theory of education. *Acta Academica: Critical Views on Society, Culture and Politics*, 52(2), 204–222. <https://doi.org/10.18820/24150479/aa52i2/11>
- Gupitasari., Pratywi, T., Munawarah, S., Putri, S. K., Febriani, V. G., & Su'adah, Z. A. (2025). Penerapan Prinsip Kodrat Alam dan Kodrat Zaman dalam Pendidikan yang Sesuai dengan Pemikiran Ki Hadjar Dewantara. *Jurnal Tonggak Pendidikan Dasar: Jurnal Kajian Teori dan Hasil Pendidikan Dasar*, 4(1), 43–54. <https://online-journal.unja.ac.id/jtpd/article/view/39286>
- Haerudin, D. A. (2022). Peran Orang Tua Terhadap Proses Belajar Moral Anak Usia Dini. *Jurnal Pelita PAUD*, 7(1), 84–91. <https://doi.org/10.33222/pelitapaud.v7i1.2476>
- Hafidz, N., Ma'mun, A. A. J., & Syifa, W. A. (2025). A Religious Education Model Through the Habituation of Religious Values in Early Childhood. *JOYCED: Journal of Early Childhood Education*, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.14421/joyced.2025.51-01>
- Hafizi, M. Z., & Wiyono, H. (2023). The Importance Of Moral Education In The Formation Of Children's Character. *IJGIE (International Journal of Graduate of Islamic Education)*, 4(2), 345–350. <https://doi.org/10.37567/ijgie.v4i2.2527>
- Halmiati, W., Momo, A. H., & Samiruddin. (2025). Pola Asuh Orang Tua dalam Mengaplikasikan Disiplin Pada Anak Di Desa Pola Kabupaten Muna. *Mores: Jurnal Pendidikan, Moral Dan Kewarganegaraan*, 3(1), 16–21. <https://doi.org/10.36709/mores.v3i1.33>
- Hamdi, M., Sultoni, S., & Sukma, A. (2022). Role of Family, School, and Society in Moral Development and Character Building Elementry School Age Children. *Jurnal Prajaiswara*, 3(2), 156–169. <https://doi.org/10.55351/prajaiswara.v3i2.53>
- Hanisah, Usriyah, L., & Mu'alimin. (2023). Psikologi Anak dan Pendidikan Karakter di MI Darul Falah Wirowongso Jember. *AKSELERASI: JURNAL PENDIDIKAN GURU MI*, 4(1), 50–60. <https://doi.org/10.35719/akselerasi.v4i1.650>
- Harahap, A. Z. (2021). Pentingnya Pendidikan Karakter Bagi Anak Usia Dini. *Jurnal Usia Dini*, 7(2), 49–57.
- Harahap, E. F., Khairunnisa, K., Araminta, N., & Sitorus, M. (2025). The Role of Parents as Role Models in Children's Moral Education. *Absorbent Mind: Journal of Psychology and Child Development*, 5(1), 14–24. https://doi.org/10.37680/absorbent_mind.v5i1.6671
- Harti, S. D. (2023). Keteladanan Orang Tua dalam Mengembangkan Moralitas Anak Usia Dini. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(5), 5369–5379. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i5.5191>
- Haryanti, D., & Romli. (2021). Pendidikan Islam dalam Keluarga Perspektif Abdullah Nashih Ulwan. *EDUGAMA: Jurnal Kependidikan Dan Sosial Keagamaan*, 7(2), 191–208. <https://doi.org/10.32923/edugama.v7i1.2030>

- Hasan, S., & Alimah, N. (2023). Metode Pendidikan Influentif Untuk Anak Usia Dini Perspektif Abdullah Nashih Ulwan. *LENTERNAL: Learning and Teaching Journal*, 4(3), 122-133. <https://doi.org/10.32923/lenternal.v4i3.3743>
- Hernawati, H., Sadaruddin, S., & Fitri, R. (2025). Mengoptimalkan Perkembangan Nilai Agama dan Moral melalui Metode Keteladanan pada Anak Usia Dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(6), 2401–2408. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v9i6.7114>
- Hidayat, N. Al, & Hair, Moh. A. (2024). Konsep Pendidikan Anak Menurut Abdullah Nasih Ulwan Dalam Kitab Tarbiyatul Aulad Fi Al-Islam Dan Relevansinya Dengan Pendidikan Islam Masa Kini. *AHSANA MEDIA*, 10(1), 85–103. <https://doi.org/10.31102/ahsanamedia.10.1.2024.85-103>
- Hikmah, N. (2023). Pengembangan Nilai-Nilai Keagamaan dan Moral Anak Usia Dini Dalam Islam. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 12(001), 885–902. <https://doi.org/10.30868/ei.v12i001.5906>
- Huda, K., & Takbir, M. (2023). Anak-Anak dalam Utopia Neoliberalisme : Kritik atas Paradigma Kurikulum Merdeka pada PAUD. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(4), 3907–3916. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i4.4059>
- Husnaini, M., Sarmiati, E., & Harimurti, S. M. (2024). Pembelajaran Sosial Emosional: Tinjauan Filsafat Humanisme terhadap Kebahagiaan dalam Pembelajaran. *Journal of Education Research*, 5(2), 1026–1036. <https://doi.org/10.37985/jer.v5i2.887>
- Husni, M. (2020). Memahami Pemikiran Karya Paulo Freire “Pendidikan Kaum Tertindas” Kebebasan Dalam Berpikir. *Al-Ibrah: Jurnal Pendidikan Dan Keilmuan Islam*, 5, 41–60. <https://www.ejournal.stital.ac.id/index.php/alibrah/article/view/103>
- Inggis, M. P., & Dhiu, M. (2025). The Importance of Parental Influence in the Formation of Children’s Character. *TOFEDU: The Future of Education Journal*, 4(9), 5505–5510. <https://doi.org/10.61445/tofedu.v4i9.1279>
- Irpan, I., & Sain, Z. H. (2024). The Crucial Role of Islamic Religious Education in Shaping Children’s Character: Psychological and Spiritual Review. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama*, 16(1), 383–392. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v16i1.4902>
- Jailani, M., Kusumaningtyas, D. A., & Elbaghdadi, Z. A. (2025). Child Friendly School Learning Ecosystem with a Humanist Religious Approach Through Futuristic Learning at Islamic Elementary School. *MUDARRISA: Jurnal Kajian Pendidikan Islam*, 17(1), 56–81. <https://doi.org/10.18326/mudarrisa.v17i1.3565>
- James, M. (2023). *Integrating Moral Education into Early Childhood Pedagogy: A Study of Curriculum Design and Implementation in Kindergartens*.
- Jamil, S. (2020). Peran Pendidikan Agama Islam Dalam Membentuk Karakter Generasi Muda. *Wistara: Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra*, 1(2), 221–226. <https://doi.org/10.23969/wistara.v1i2.11236>

- Januar, E., Rijal, S., Yunus, F. M., & It, S. (2026). Pedagogi Kritis Paulo Freire Dan Transformasi Politik Di Indonesia. *Jurnal Ilmu Sosial Dan Ilmu Politik Malikussaleh (JSPM)*, 7(1), 85–97. <https://doi.org/10.29103/jspm.v7i1.22649>
- Jiang, S. (2025). An Applied Analysis of Piaget's Theory in Cognitive Development and Educational Practice. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 111(1), 147-153. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.ND26830>
- Juppenny, R., Cahyono, H., Hudijono, S., & Mahardhani, A. J. (2025). The Relevance of Paulo Freire's Liberation Education to the Implementation of the Independent Curriculum in Indonesia. *Jurnal Sustainable*, 8(1), 63–69.
- Karimah, M., Musayyadah, M., & Pusparini, D. (2024). Dampak Pola Asuh Otoriter Orang Tua Terhadap Perkembangan Sosial Emosional Anak. *Smart Kids: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 6(1), 29–37. <https://doi.org/10.30631/smartkids.v6i1.210>
- Kartika, D. I. (2025). An Integrative Approach to Early Childhood Education. *Jurnal Penelitian*, 22(2), 145–154. <https://doi.org/10.28918/jupe.v22i2.12286>
- Khadijah, I., & Mauludin, H. (2024). Integrasi Konsep Fitrah dan Merdeka Belajar dalam Pendidikan Agama Islam: Pendekatan Teoritis dan Praktis. *An-nida: Jurnal Pendidikan Islam*, 12(3), 175-188. <https://doi.org/10.30999/an-nida.v12i3.3370>
- Khasbiyah, A., Apriani, D., & Basukiyatno. (2025). Implementing Positive Discipline to Enhance Character Education in High Schools. *Research Horizon*, 5(5), 2109–2118. <https://doi.org/10.54518/rh.5.5.2025.826>
- Khoiri, M., Raya, A. A., Rahmad, A., Perdana, S., Efendi, A., & Ahmad, Z. Bin. (2025). Penerapan Critical Pedagogy Dalam Mengembangkan Kesadaran Sosial Dan Politik Peserta Didik Melalui Pendidikan Ilmu Sosial. *EDUKASI*, 13(1), 226–239. <https://doi.org/10.61672/judek.v13i1.2955>
- Khotimah, I. A., & Fauzi, M. R. (2021). Pengembangan Potensi Anak Sesuai Fitrah. *Al-Aulad: Journal of Islamic Primary Education*, 4(2), 67–79. <https://doi.org/10.15575/al-aulad.v4i2.11883>
- Komariyah, S. (2025). Relevansi Konsep Dialog Paulo Freire dalam Mengoptimalkan Pemahaman Matematika di Madrasah Ibtidaiyah. *Numbers : Jurnal Pendidikan Matematika Dan Ilmu Pengetahuan Alam*, 3(1), 10–20.
- Kusdani. (2022). Pendidikan Karakter Anak Melalui Keteladanan Orang Tua. *Kreatifitas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Islam*, 10(2), 97–110. <https://doi.org/10.46781/kreatifitas.v10i2.404>
- Lillah, D., Ramayani, N., & Luqman, A. S. (2023). Konsep Pendidikan Anak Dalam Islam Perspektif Abdullah Nashih Ulwan. *SHANUN : Jurnal Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah*, 2(1), 1–12.
- Maemunah, S. E. (2024). Dampak Pola Asuh Otoriter Terhadap Perilaku Agresif Anak Di Tk Bina Insani Pasir Tangkil Lebak. *Jurnal Anak Bangsa*, 3(1), 116–127. <https://doi.org/10.46306/jas.v3i1.60>

- Mahur, Y., Riyanto, Y., & Roesminingsih, E. (2019). Paulo Freire : Critical , Humanist and Liberating Education (Critical Reflections on Indonesian Education). *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 1(8), 873–877.
- Manullang, J., Maria, R., & Manullang, A. (2021). Relevansi Pendidikan Humanis Paulo Freire Dengan Pendidikan Agama Kristen Jenjang Sekolah Menengah Atas. *Jurnal Educatio FKIP UNMA*, 7(2), 482–490. <https://doi.org/10.31949/educatio.v7i2.1088>
- Ma'rufah, D., & Hidayati, R. (2024). Pengembangan Moral Anak Usia Dini Melalui Keteladanan Orang Tua. *Jurnal Pendidikan Anak*, 13(2), 231–238. <https://doi.org/10.21831/jpa.v13i2.535>
- Mardela, F. S., Dana, P. K., Dira, L. R., & Sari, I. (2025). Pendidikan Berbasis Kodrat Alam Dan Kodrat Zaman: Relevansi Pemikiran Ki Hajar Dewantara Dalam Kurikulum Merdeka Di Sekolah Dasar. *Sindoro: Cendikia Pendidikan*, 16(1), 131-140. <https://doi.org/10.99534/3rdedk14>
- Maryam, H. (2021). Peranan Orang Tua Dalam Membentuk Kepribadian Anak Melalui Internalisasi Nilai-Nilai Agama Islam. *Al Urwatul Wutsqa: Kajian Pendidikan Islam*, 1(2), 1–12. <https://journal.unismuh.ac.id/index.php/alurwatul>
- Midi, H. S. (2024). Construction of Social Education Theory from 'Ulwan's Perspective to Respond to Social Problems in the Digital Era/Society 5.0: A Qualitative Content Analysis Study. *Jurnal Pendidikan Islam*, 13(2), 169-181. <https://doi.org/10.14421/jpi.2024.132.169-181>
- Muamar, & Nafi'a, I. (2025). Refleksi Krisis Sosial Global Dalam Pengembangan Karakter Anak Usia Sekolah Dasar: Pendekatan Humanistik-Kontekstual. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(3). <https://doi.org/10.23969/jp.v10i03.33728>
- Mudin, I., Putra, A. A., Kusman, A., & Imanulhaq, R. (2025). The Pedagogy of The Oppressed: Rediscovering Subjectivity in Education. *Arfannur: Journal of Islamic Education*, 6(2), 163–173. <https://doi.org/10.24260/arfannur.v6i2.3782>
- Mukarromah, A. (2022). Pendidikan dan Moral Pada Anak Usia Dini. *JSER: Journal of Science and Education Research*, 1(1), 15–21.
- Muliati, A., Hadziqoh, F., & Efendi, D. (2025). Relevansi Filsafat Kebudayaan Dalam Menyusun Kebijakan Manajemen Pendidikan Yang Humanis. *Jurnal Pendidikan Inovatif*, 7(3), 208–218. <https://journalversa.com/s/index.php/jpi>
- Mulyadi, Usman, & Sibawaihi. (2026). Model Pendidikan Conscientization Paulo Freire: Kontribusi Bagi Pengembangan Ilmu PAI. *At-Thullab : Jurnal Mahasiswa Studi Islam*, 8(1), 113–124. <https://doi.org/10.20885/tullab.vol8.iss1.art8>
- Mulyana, A., Vidiati, C., Danarrahmanto, P. A., Agussalim, A., Apriani, W., Fiansi, Fitra, Aryawati, N. P. A., Ridha, N. A. N., Milasari, L. A., Siagian, A. F., & Martono, S. M. (2024). *Metode Penelitian Kualitatif*. Penerbit Widina Media Utama.
- Mulyadi, U. (2026). Model Pendidikan Conscientization Paulo Freire: Kontribusi Bagi Pengembangan Ilmu PAI. *At-Thullab: Jurnal Mahasiswa Studi Islam*, 8(1). <https://doi.org/10.20885/tullab.vol8.iss1.art8>

- Muniroh, F. A., & Jasminto, J. (2025). Integrasi Nilai Pendidikan Agama Islam Dalam Pengembangan Motorik Anak Usia Dini. *Edukasiana: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 4(3), 1299–1313. <https://doi.org/10.56916/ejip.v4i3.1821>
- Mustakimah, M. (2023). Application of theory of zone of proximal development (ZPD) in group learning context in early childhood. In *Proceedings of the 1st International Conference on Early Childhood Education in Multifperspective*, ICECEM 2022. <https://eudl.eu/doi/10.4108/eai.26-11-2022.2336277>
- Nafisah, U., & Nurfuadi. (2021). Konsep Pendidikan Pembebasan dalam Perspektif Islam (Menurut Paulo Freire). *Jurnal Penelitian Agama*, 22(2), 199–212. <https://doi.org/10.24090/JPA.V22I2.2021.PP199-212>
- Napratilora, M., Mardiah, M., & Lisa, H. (2021). Peran Guru sebagai Teladan dalam Implementasi Nilai Pendidikan Karakter. *Al-Liqo: Jurnal Pendidikan Islam*, 6(1), 34–47. <https://doi.org/10.46963/alliqo.v6i1.349>
- Nasution, D. F., & Ismaraidha. (2025). Implementation of Habituation Methods in Instilling Religious and Moral Values in Early Childhood at RA Al Fauzan Padang Sidempuan. *International Conference Global Islamic Education: Cultivating Tolerance and Interfaith Cooperation in A Multicultural (GIE)*, 394–442. <https://proceeding.pancabudi.ac.id/index.php/GIE>
- Nazir, M. (2020). *Metode Penelitian*. Jakarta: Ghalia Indonesia.
- Nersa, M. (2025). Strategi Pembelajaran Berbasis Cerita dalam Menanamkan Nilai Agama dan Moral pada Anak Usia Dini. *Edusiana: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 2(2), 99–109. <https://doi.org/10.70437/edusiana.v2i2.939>
- Nofika, Y. (2024). Pentingnya Pendidikan Karakter Pada Anak Usia Dini. *Jurnal Edusiana : Jurnal Ilmu Pendidikan*, 2(2), 119–128. <https://doi.org/10.70437/edusiana.v2i2.942>
- Norvaizi, I., Anggita, L., & Sulistri. (2025a). Pendidikan Pembebasan Perspektif Paulo Freire. *Abdurrauf Journal of Education and Islamic Studies*, 1(3), 141–150. <https://doi.org/10.70742/arjeis.v1i3.225>
- Norvaizi, I., Anggita, L., & Sulistri. (2025b). Pendidikan Pembebasan Perspektif Paulo Freire. *Abdurrauf Journal of Education and Islamic Studies*, 1(3), 141–150. <https://doi.org/10.70742/arjeis.v1i3.225>
- Nurani, N. W. S., Fitriana, F., Awalunisah, S., & Zuama, S. N. (2025). Exploring the Role of Contextual Learning in Developing the Cognitive Abilities of Children Aged 5–6 Years. *Indonesian Journal of Early Childhood Educational Research (IJECEER)*, 4(2), 385–394. <https://doi.org/10.31958/ijecer.v4i2.15869>
- Nurdiana, A. (2023). Peran Orang Tua dalam Mengoptimalkan Pendidikan Agama Islam Anak-anak Mereka. *Kaipi: Kumpulan Artikel Ilmiah Pendidikan Islam*, 1(2), 52–59. <https://doi.org/10.62070/kaipi.v1i2.36>
- Nurdin, M. N. I., & Nugroho, W. (2023). Reformulasi Konsep Pendidikan Religius-Humanism: Tinjauan Komparatif atas Pemikiran Ibnu Sina dan Paulo Freire. *Sunan*

Kalijaga International Journal on Islamic Educational Research, 7(2), 155-173.
<https://doi.org/10.14421/skijier.2023.72.05>

- Nurhidayah, S., & Rusdiana, I. (2023). Peran Orang Tua Dalam Pembinaan Karakter Disiplin Belajar Pasca Masa Pandemi Pada Anak Kelas 2 MI Al-Fajar Kedunggalar Ngawi. *AL-THIFL : Jurnal Ilmiah Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 3(1), 264–276. <https://doi.org/10.21154/thifl.v3i1.1588>
- Nurlina, Meirawan, D., Triatna, C., & Suyadi. (2025). Manajemen Pembelajaran Kontekstual Berbasis Ekologi di PAUD: Tinjauan Literatur Terhadap Praktik dan Implikasinya. *As-Sibyan: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 10(2), 311–330. <https://doi.org/10.32678/assibyan.v10i2.11960>
- Nurmalia, S. A., Meliani, A., & Rachman, I. F. (2025). Peran Kurikulum Merdeka dalam Mendorong Critical Thinking melalui Pembelajaran Kontekstual. *Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia (JPPI)*, 2(4), 233–242. <https://doi.org/10.62017/jppi.v2i4.4486>
- Nurmawati, M., & Kurniawan, M. A. (2025). The Role of Parents in Moral Education of Children Aged 0-5 Years. *Al-Manarah: Journal of Islamic Education and Studies*, 1(02), 78–86.
- Nursakinah, N., Sulistian, E., & Muhammad, M. (2025). Transformasi Peran Guru Sekolah Dasar Sebagai Fasilitator Pembelajaran Abad ke-21. *DIKSI: Jurnal Kajian Pendidikan Dan Sosial*, 6(2), 289–295. <https://doi.org/10.53299/diksi.v6i2.1954>
- Orenstein, G. A., & Kaur, J. (2026). *Erikson's stages of psychosocial development*. StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/>
- Palah. (2023). Pendidikan Anak Usia 9 – 12 Tahun Menurut Pandangan Islam. *Kharismatik : Jurnal Ilmu Pendidikan*, 1(1), 23–31. <https://doi.org/10.70757/kharismatik.v1i1.15>
- Pangestu, A. D., Syah, S. P., Fikri, S., & Iskandar, I. (2023). Pendidikan dan pendidikan bahasa dalam membangun peradaban bangsa indonesia. *Edukatif Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5(3), 1281-1290. <https://edukatif.org/index.php/edukatif/article/view/4904>
- Panoyo. (2024). Pendidikan sebagai Pilar Pembangunan Bangsa Indonesia Menuju Masa Depan Berkelanjutan. *JSPED*, 2(1), 33–44.
- Pasaribu, T. V. A., & Sultani, D. I. (2024). Pola Pendidikan Akhlak Anak Dalam Keluarga. *Metta: Jurnal Penelitian Multidisiplin Ilmu*, 3(1), 2459–2464.
- Patty, M. A., Prastowo, A., & Sahmat, S. D. R. (2024). Humanizing Learning: Implementing the Humanistic Approach in Inclusive Islamic Education at SD Muhammadiyah Wringinanom Gresik. *HEUTAGOGIA: Journal of Islamic Education*, 4(1), 87–106. <https://doi.org/10.14421/hjie.2024.41-07>
- Podu, R. P., & Lukum, A. (2025). Pengembangan Media Pembelajaran Geografi Berbasis Digital untuk Mendukung Pendidikan Karakter. *Jurnal Penelitian, Pendidikan Dan Pengajaran: JPPP*, 6(2). <https://doi.org/10.30596/jppp.v6i2.26883>

- Prasetyo, A. F., Umam, H., & Firdaus, M. A. (2024). Pendidikan Anak Dalam Islam (Studi Komparasi Pemikiran Abdullah Nashih 'Ulwan Dan Muhammad Abdul Hafizh Suwaid). *ABATA (Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini)*, 4(1), 79–91. <https://doi.org/10.32665/abata.v4i1.2807>
- Prastawa, S., & Rey, K. T. (2025). Rethinking Paulo Freire: Esensi Tentang Pendidikan Yang Membebaskan Dan Relevansinya Pada Masa Kini. *Cendekia : Jurnal Pendidikan Dan Keagamaan*, 2(1), 1–13. <https://doi.org/10.69551/cendekia.v2i1.8>
- Pratiwi, V., Darmiany, D., & Hasnawati, H. (2025). Hubungan Pola Asuh Orang Tua dengan Disiplin Belajar Siswa Gugus 1 SDN Moyo Hilir. *Edukasiana: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 4(3), 522–528. <https://doi.org/10.56916/ejip.v4i3.1318>
- Prihatina, S. A., Sukarno, S., & Triyanto, T. (2022). Internalizing the Social Care Value of Elementary School Students through Character Education. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama*, 14(2), 509–524. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v14i2.3417>
- Putri, S. A., & Albina, M. (2025). Analisis Komparatif Model-Model Penelitian Kualitatif: Pendekatan Teoritis dan Praktis dalam Studi Sosial dan Pendidikan. *QAZI : Journal of Islamic Studies*, 2(1), 187–195. <https://doi.org/10.61104/qz.v2i1.271>
- Putri, A. A., & Sari, D. P. (2025). Hubungan Pengawasan Orang Tua Terhadap Kontrol Diri Peserta Didik di SMK Sasmita Jaya 1. *Jurnal Mahasiswa Karakter Bangsa*, 5(2), 143–151. <https://openjournal.unpam.ac.id/index.php/JMKB/article/view/52360>
- Putri, N. A., Fazza, M., Izza, N. H. K., & Zulfahmi, M. N. (2024). Peran Pendidikan Anak Dalam Keluarga Pada Kondisi Psikologis Anak SD. 2, 21–29. <https://doi.org/10.572349/cendikia.v2i1.674>
- Ramayanti, A., Hasanah, A., & Arifin, B. S. (2023). Nilai-Nilai Karakter sebagai Pembentuk Peradaban Manusia. *JiIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 6(10), 7915–7920. <https://doi.org/10.54371/jiip.v6i10.3011>
- Rasyid, R., Fajri, M. N., Wihda, K., Ihwan, M. Z. M., & Agus, M. F. (2024). Pentingnya pendidikan karakter dalam dunia pendidikan. *Jurnal Basicedu*, 8(2), 1278–1285. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v8i2.7355>
- Rasmani, U. E. E., Fitrianingtyas, A., Zuhro, N. S., & Nazidah, M. D. P. (2022). *Holistik Integratif Untuk Pendidikan Anak Usia Dini*. 10(3), 226–231. <https://jurnal.uns.ac.id/kumara>
- Ridholloh, R. (2023). Konsep Pendidikan Humanis Dan Relevansinya Terhadap Al-Qur'an. *Fikrah: Journal of Islamic Education*, (1), 53–72. <https://doi.org/10.32832/fikrah.v7i1.20592>
- Riza, J. K., & Maidefvi, R. (2022). Konsepsi Pendidikan Islam Terhadap Kekerasan Kepada Anak. *Urwatul Wutsqo: Jurnal Studi Kependidikan Dan Keislaman*, 11(1), 62–80. <https://doi.org/10.54437/urwatulwutsqo.v11i1.388>

- Rizal, Z. A.-G. E.-M. (2025). Integrasi Nilai-Nilai Paulo Freire Dalam Kurikulum Pendidikan Islam. *ARTIK: Artikel Karya Mahasiswa Tarbiyah Dan Ilmu Keguruan*, 1(2), 1–7. <https://doi.org/10.28918/artik.v1i1.11455>
- Rizaq, M. (2022). Family As Children's First Education; The Role Of Parents In The Development Of Islamic Religious Education For Elementary School Age Children. *Al-Risalah*, 13(1), 184–208. <https://doi.org/10.34005/alrisalah.v13i1.1785>
- Rohinah. (2019). Re-Konsientisasi Dalam Dunia Pendidikan. *Jurnal Tarbiyah: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 8(1), 1–12.
- Rohman, F. (2022). Peran Orang Tua dalam Menanamkan Sikap Disiplin Anak pada Masa New Normal. *Fitrah: Journal of Islamic Education*, 3(1), 26–36. <https://doi.org/10.53802/fitrah.v3i1.94>
- Rorije, M., Damen, S., Janssen, M. J., & Minnaert, A. (2023). Applying Erikson's theory of psychosocial development to understand autonomy development in children and youths with deafblindness: a systematic literature review. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1228905>
- Ryadi, A. (2020). Pendidikan Kritis Yang Membebaskan: Belajar Dari Paolo Freire. *Jurnal Filsafat Arete*, 09(01), 12–27.
- Sadida, A. Q., & Liestyasari, S. I. (2025). Praktik Pembelajaran Hadap Masalah Paulo Freire pada Siswa di Sekolah Alam Selasar. *JURNAL PENDIDIKAN MIPA*, 15(2), 597–604. <https://doi.org/10.37630/jpm.v15i2.2742>
- Safingah, K., & Putri, K. (2025). Konsep Islamic Parenting dan Relevansinya bagi Penguatan Karakter Moral Anak Usia Dini. *Journal of Nusantara Education*, 5(1), 131–142. <https://doi.org/10.57176/jn.v5i1.171>
- Safitri, U., & Gistituati, N. (2024). Penerapan kurikulum merdeka merujuk pada teori belajar humanisme di pendidikan dasar. *Mitra PGMI: Jurnal Kependidikan MI*, 10(1), 116–126.
- Safitri, Y., & Dewi, E. (2024). Perbandingan Konsep Pendidikan Anak Perspektif Nasih Al-Ulwan dan Ibnu Sina. *Jurnal Inovasi, Evaluasi Dan Pengembangan Pembelajaran (JIEPP)*, 3(2), 894–901.
- Santoso, T. S., Muplihah, R., Sianturi, R., & Elan. (2025). Strategi Pengembangan Nilai-Nilai Agama Ditinjau Dari Perkembangan Sosial Emosional Anak Usia Dini. *Dunia Anak: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(2), 75–85. <http://jurnal.stkippersada.ac.id/jurnal/index.php/PAUD>
- Saputri, V. S., Mawaddah, S. A., & Deviyani, D. (2024). Pengaruh Humanistik dalam Perkembangan Belajar Anak. *Jurnal Educazione: Jurnal Pendidikan, Pembelajaran Dan Bimbingan Dan Konseling*, 12(1), 69–76. <https://doi.org/10.56013/edu.v12i1.2244>
- Sari Nst, D. A. P., Siregar, N., Simbolon, N., & Sit, M. (2026). Mengasuh Anak dengan Cinta dan Kasih Sayang dalam Perspektif Psikologi Islam. *Akhlaq: Jurnal*

Pendidikan Agama Islam Dan Filsafat, 3(1), 169–179.
<https://doi.org/10.61132/akhlak.v3i1.1741>

Schachter, R. E., Cutler, L., Purtell, K. M., Piasta, S. B., Ceviren, A. B., & Logan, J. A. R. (2025). Activity Contexts in Early Childhood Classrooms and Children's Language Change. *Early Childhood Education Journal*.
<https://doi.org/10.1007/s10643-025-02053-z>

Senda, S. S., Ribato, B., & Meta, D. (2025). Mencegah Krisis Nalar Kritis bagi Gen-Z Melalui Pendidikan sebagai Dialektika Perspektif Hegel: Education as Dialectics From Hegel's Perspective: an Approach Model to Prevent The Crisis of Critical Rationale for Gen-Z. *Quantum Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(4), 614-621. <https://doi.org/10.55197/qjssh.v6i4.775>

Setyaka, V. (2024). *Membaca Ulang Buku "Pendidikan Kaum Tertindas" Karya Paulo Freire*. LPM Detak Alinea FISIP UNAND.

Setyaningsih. (2023). Internalization Of Student Character Education Values Through Teacher And Parents Exemplary. *Jurnal Widya Aksara*, 28(1).
<https://doi.org/10.54714/widyaaksara.v28i1.207>

Shafiyah, S. N. (2025). Implementing Value-Based Habituation to Support Religious Character Formation in Early Childhood. *Journal of Islamic Early Childhood Education (JOIECE): PIAUD-Ku*, 4(1), 40–51. <https://doi.org/10.54801/k8vtna21>

Shih, Y.-H. (2026). The transformation of higher education in the context of globalization: implications from Paulo Freire's critical pedagogy. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1714343>

Sianipar, R., & Herman, S. (2024). The Central Role of the Family in Educating and Shaping Children's Honesty. *Asian Journal of Applied Education (AJAE)*, 3(3), 333–346. <https://doi.org/10.55927/ajae.v3i3.9061>

Siauw, E., Kahiking, I., Djanti, R., & Itje, T. (2025). Model Dialektika Hegel Sebagai Pendekatan Pendidikan Pembebasan Dalam Pembelajaran Agama Kristen Di Sekolah Dasar. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Citra Bakti*, 12(2), 625–634.
<https://doi.org/10.38048/jipcb.v12i2.5440>

Siska, D., Bana, B. P. A., & Rif'iyati, D. (2024). Peran Orang Tua dalam Membentuk Karakter Disiplin dan Tanggung Jawab Anak Usia Sekolah Dasar melalui Pendidikan Agama. *IHSANIKA : Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 2(4), 353–362.
<https://doi.org/10.59841/ihsanika.v2i4.2008>

Siswadi, G. A. (2024). Paradigma Pendidikan Kritis Paulo Freire Dan Relevansinya Dalam Pengembangan Pendidikan Humanis Di Indonesia. *JAPAM (Jurnal Pendidikan Agama)*, 4(2), 176–187. <https://doi.org/10.25078/japam.v4i2.2871>

Situmorang, S. T., Pandiangan, I. M., Simangunsong, S. F., Florense, G. A., Siboro, P., Marbun, V. M., Purba, N., Pandiangan, M., & Sinaga, C. V. R. (2025). Refleksi Kritis Pendidikan Paulo Freire Terhadap Kurikulum Merdeka di Indonesia. *Jurnal Mudabbir (Journal Research and Education Studies)*, 5(2), 2288–2302.
<http://jurnal.permapendis-sumut.org/index.php/mudabbir>

- Sobon, K., & Astari, T. (2024). Konsep Pendidikan Berbasis Masalah Paulo Freire dan Relevansinya dalam Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila. *Jurnal Filsafat Indonesia*, 7(2), 266–275. <https://doi.org/10.23887/jfi.v7i2.71506>
- Suharmi, S. (2023). Pendidikan Karakter Anak Dalam Mengoptimalkan Nilai-Nilai Spiritual. *Jurnal Economic Edu*, 3(2), 61–66. <https://doi.org/10.36085/jee.v3i2.4787>
- Sulistyowati, A., Hartinah, S., & Sudibyo, H. (2023). Model Pembentukan Karakter Pelajar Pancasila dengan Pendekatan Collaborative for the Advancement of Social and Emotional learning (CASEL). *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 7(2), 10275–10282. <https://doi.org/10.31004/jptam.v7i2.7985>
- Sumarni., Kusna, A., & Arafik, M. (2026). Strategi Peningkatan Kemampuan Berpikir Kritis di TK Islam Sabilillah Malang 1 Melalui Wondering Time. *DZURRIYAT: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*, 4(1), 17-26. <https://doi.org/10.61104/dz.v4i1.2921>
- Susanti, & Prahastiwi, E. D. (2025). Optimalisasi Pendampingan Orang Tua Terhadap Kedisiplinan Belajar Anak. *Al-ATHFAL: Jurnal Pendidikan Anak*, 6(1), 49–58. <https://doi.org/10.46773/alathfal.v6i1.1663>
- Susrawan, I. N. A., Sutajaya, I. M., & Suja, I. W. (2023). Humanistic Education In Language Learning. *International Journal of Applied Science and Sustainable Development*, 5(2), 30–37. <https://e-journal.unmas.ac.id/index.php/IJASSD/article/view/7908>
- Syahrul, S., & Nurhafizah, N. (2022). Analisis Pola Asuh Demokratis terhadap Perkembangan Sosial dan Emosional Anak di Masa Pandemi Covid-19. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(6), 5506–5518. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i6.1717>
- Tangel, K. I. G. (2025). *Transforming service learning through critical consciousness: From charitable assistance toward empowerment praxis*. 29(2), 74–81. <https://doi.org/10.21831/cope.v29i2.89874>
- Toron, V. B., & Astuti, A. (2022). Menanamkan Nilai-Nilai Pada Anak Melalui Keteladanan Orangtua. *JBKI: Jurnal Bimbingan Dan Konseling Indonesia*, 7(3), 1–6. https://doi.org/10.23887/jurnal_bk.v7i3.1565
- Tsakila, D. R. P., & Basri, H. (2025). Peran Pendidikan Orang Tua Dalam Menumbuhkan Konsistensi Sikap Keagamaan Anak Melalui Pendidikan Agama Islam. *TARLIM Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 8(2), 307–316. <https://doi.org/10.32528/tarlim.v8i2.4054>
- Ubaidilla, S., & Yuanita, D. I. (2021). Metode Pendidikan Anak dalam Islam Perspektif Abdullah Nashih 'Ulwan dalam Kitab Tarbiyatul Aulad Fil Islam. *Indonesian Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(1), 79–90. <https://doi.org/10.33367/ijhass.v2i1.1897>
- Ulfah, E. S. M., & Nurislamiah, M. (2023). Komunikasi Edukatif Guru Dalam Menanamkan Nilai-Nilai Moral Pada Anak Usia Dini Di Ra Al-Hidayah Kota

- Cirebon. *Hadlonah : Jurnal Pendidikan Dan Pengasuhan Anak Usia Dini*, 4(2), 93–101.
- Ulwan, A. N. (2009). *Mencintai dan mendidik anak secara islami*. Darul Hikmah.
- Ulzana, Y., Restian, A., Astuti, R. D., & Ustadza, C. A. (2025). Implementasi Pendidikan Karakter Holistik Untuk Penguatan Nilai Empati Dan Tanggung Jawab Anak Sekolah Dasar. *J-SES: Journal of Science, Education and Studies*, IV(3), 44–51. <https://doi.org/10.30651/jses.v4i3.29138>
- Umurohmi, U., & Sari, R. N. (2025). Nilai-Nilai Pendidikan Islam dalam Pembentukan Karakter Anak menurut Pandangan Abdullah Nashih Ulwan. *Chatra: Jurnal Pendidikan & Pengajaran*, 3(1), 20–26.
- Us'an, Waldiono, J., & Mastur. (2025). Model Pendidikan Agama Bagi Anak Sesuai Tahap Perkembangannya: Perspektif Al-Qur'an dan Psikologi Islam. *Desember*, 6(2), 182–194. <https://doi.org/10.37216/aura.v6i2.2965>
- Utami, F. (2021). Pengasuhan Keluarga terhadap Perkembangan Karakter Disiplin Anak Usia Dini. *Jurnal Obsesi : Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(2), 1777–1786. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i2.985>
- Virgo, A., Kaniati, N., Maylani, F., Nurmalasari, I., & Warta, W. (2025). Implementasi Pendidikan Karakter Berbasis Kasih Sayang Dalam Mengoptimalkan Disiplin Siswa Kelas 5 Di Sdn Pasawahan Kidul. *Pendas : Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10, 246–262. <https://doi.org/10.23969/jp.v10i03.30595>
- Wahidin, D., & Siswandi, R. D. (2025). Nilai-Nilai Humanistik Dalam Pendidikan. *Generasi Pancasila*, 5, 39–50. <https://openjournal.unpam.ac.id/index.php/gnp/article/view/56460>
- Wardani, H. K. (2022). Pemikiran Teori Kognitif Piaget Di Sekolah Dasar. *Khazanah Pendidikan*, 16(1), 7-19. <https://doi.org/10.30595/jkp.v16i1.12251>
- Wardani, A., Apriliani, E. I., & Azizah, A. N. I. (2025). Peningkatan Karakter Anak Usia Dini Melalui Implementasi Pendidikan Moral dan Etika di RA Amanah Ummah Surakarta. *Indonesian Journal of Early Childhood: Jurnal Dunia Anak Usia Dini*, 7(2), 429–436. <https://doi.org/10.35473/ijec.v7i2.3370>
- Wardani, R. A. D., Hermanto, B., & Rusdiani, N. I. (2025). Penerapan Nilai Agama dan Moral Anak Usia 4-5 Tahun melalui Metode Pembiasaan. *JiIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 8(12), 13164–13169. <https://doi.org/10.54371/jiip.v8i12.9157>
- Wartinah, & Hidayat, N. (2025). Character Education As A Moral Foundation For Children In The Digital Era (Literature Conceptual Review). *Jurnal Penelitian Dan Pemikiran Keislaman*, 12(3), 277–289. <https://doi.org/10.31102/alulum.12.3.2025.277-289>
- Wibowo, Y. R., Salfadilah, F., & Alfani, M. F. (2023). Studi komparasi teori keteladanan Nashih Ulwan dan teori kognitif sosial Albert Bandura. *Mentari: Journal of Islamic Primary School*, 1(1), 43-59. <https://www.ejournal.staimnglawak.ac.id/index.php/ment/article/view/1069>

- Wicaksana, A. M., Nuryati, Rushertanto, A. D., Fauziati, E., & Sumardjoko, B. (2024). Penerapan Pendekatan Humanistik Dalam Pendidikan Karakter Siswa Sekolah Dasar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 9(4), 445–458. <https://doi.org/10.23969/jp.v9i04.21520>
- Widaningsih, W. (2025). Paradigma Humanisme Paulo Freire Dalam Transformasi Manajemen Pendidikan Abad 21: Analisis Kritis Praktik Manajemen Pendidikan Saat Ini. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(04), 377–392. <https://doi.org/10.23969/jp.v10i04.34287>
- Widat, F., & Wulandari, A. S. (2023). Affirming Moral Excellence: Strengthening Character Education Through Habituation And Innovative Learning Management. *Managere: Indonesian Journal of Educational Management*, 5(2), 112–124. <https://doi.org/10.52627/managere.v5i2.283>
- Widiyanto, B. B., & Nurfaizah, N. (2023). Peran Orang Tua Terhadap Pendidikan Karakter Anak. *Jurnal Dinamika*, 4(1), 63–73. <https://doi.org/10.18326/dinamika.v4i1.63-73>
- Winandar, A. K., Winantu, Laem, O. L., Antoh, M., & Sari, N. P. (2023). Model Pembelajaran Kontekstual Berbasis Budaya Lokal dalam Pendidikan Anak Usia Dini di Papua. *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan*, 9(4), 627–637. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16546123>
- Winarko, B., & Budiwati, N. (2024). Humanistic Pedagogy: Approaches to Enhancing Individual Development in Modern Education. *EDUTECH: Journal of Education And Technology*, 8(2). <https://doi.org/10.29062/edu.v8i2.1047>
- Wiryanto, W., Mariana, N., & Budiyono, B. (2020). Pengaruh Pendekatan Problem Posing Terhadap Kemampuan Metakognisi Siswa Sekolah Dasar. *Jurnal Review Pendidikan Dasar: Jurnal Kajian Pendidikan Dan Hasil Penelitian*, 6(1), 80–87. <https://doi.org/10.26740/jrpd.v6n1.p87-94>
- Wulandari, K., & Aziz, J. A. (2025). Eksplorasi Bentuk-Bentuk Dialog dalam Pembelajaran PAI Merujuk pada Pemikiran Paulo Freire. *Jurnal Locus Penelitian Dan Pengabdian*, 4(10), 9652–9661. <https://doi.org/10.58344/locus.v4i10.4905>
- Wuryaningsih, W., & Prasetyo, I. (2022). Hubungan Keteladanan Orang Tua dengan Perkembangan Nilai Moral Anak Usia Dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(4), 3180–3192. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i4.2330>
- Yanti, Y., Hidayah, N., Kalifah, D. R. N., El Fiah, R., Mardiyah, M., Zulaiha, S., & Uminar, A. N. (2024). Analysis of learning implementation according to Jean Piaget's Theory in the context of elementary school children's cognitive development. *Al-Athfaal: Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 90-105. <https://doi.org/10.24042/00202472230200>
- Yuliani, R., Wijaya, A. O., Rindi, M., Aslamiah, A., & Amelia, R. (2026). Implementasi Pendidikan Karakter Berbasis Sosiologis untuk Membangun Budaya Sekolah yang Humanis di Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Indonesia (JPPI)*, 6(1), 37–49. <https://doi.org/10.53299/jppi.v6i1.3094>

- Zailani, A. K., Setiawan, D., Nasution, W. A., & Siregar, P. A. (2025). Peran Keluarga Dalam Pendidikan Karakter Bagi Anak. *Jurnal Media Akademik (JMA)*, 3(11), 3031–5220. <https://doi.org/10.62281/xddg6d55>
- Zizan, I. K., & Destiana, E. (2024). Penerapan Pembelajaran Inquiry Untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis Anak Usia 5-6 Tahun. *Jurnal Riset Dan Inovasi Pembelajaran*, 4(2), 777–790. <https://doi.org/10.51574/jrip.v4i2.1674>
- Zulfa, A., & Zuhriyah, A. (2024). Relevansi Pendidikan Anak dalam Islam Perspektif Abdullah Nashih' Ulwan dan Kurikulum Merdeka di Sekolah Dasar. *Attadrib: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 7(1), 63–72.
- Zulfah, Rusydi, S. R., & Husnussaadah. (2023). Hakikat Manusia (Anak Didik) Sebagai Manusia. *Jurnal IQRA: Jurnal Pendidikan Islam* Volume, 3(1), 2580–5304.



UINSSC

**UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SIBER
SYEKH NURJATI CIREBON**