

MENDIDIK SI KECIL: Teologi dan Anak Usia Dini dalam Analisis Filsafat Pendidikan Klasik Perennialisme, Esensialisme dan Rekonstruksionisme

Autor:

Jabes Pasaribu^{1*}
Ervi Johan Lo²
Tiurma Basa Marina
Simanjuntak³

Afiliation

Sekolah Tinggi Teologi
Real Batam,
Indonesia^{1,2,3}

Email:

jabespasaribu031@gmail.com

Dates:

Submitted: 06/02/2026
Revised: 21/02/2026
Accepted: 13/03/2026

DOI :

<https://doi.org/10.5354/7/ce0gnd24>

Licensee: Real Kiddos.
This work is licensed
under a Creative
Commons Attribution-
Share Alike 4.0
International License



Abstrak

Pendidikan anak usia dini sering kali didekati secara teknis-pedagogis tanpa fondasi filsafat yang memadai, sementara diskursus filsafat pendidikan klasik masih berjalan terpisah dari kerangka teologi pendidikan Kristen. Kesenjangan inilah yang menjadi titik berangkat penelitian ini. Penelitian ini bertujuan membangun kerangka konseptual integratif antara tiga aliran filsafat pendidikan klasik (Perennialisme, Esensialisme, dan Rekonstruksionisme) dengan teologi pendidikan Kristen bagi anak usia dini, dengan "Si Kecil" sebagai metafora antropologis yang menunjuk pada manusia dalam kondisi becoming sebagai subjek Imago Dei. Metode yang digunakan adalah studi literatur kritis-filosofis dengan pendekatan interdisipliner antara filsafat pendidikan dan teologi Kristen, melalui tahapan eksplorasi literatur, kategorisasi konsep, analisis kritis-komparatif, dan sintesis teologis. Hasil kajian menunjukkan bahwa Perennialisme berkontribusi pada pewarisan nilai-nilai abadi yang bersumber dari Allah sebagai Sumber kebenaran universal, namun memerlukan reinterpretasi pedagogis agar responsif terhadap perkembangan holistik anak usia dini; Esensialisme memberikan landasan bagi pembentukan karakter yang terstruktur dan sistematis yang sejalan dengan mandat Alkitab, namun harus dihindari dari kecenderungan transmisi pasif yang mengabaikan agensi anak; sedangkan Rekonstruksionisme membuka dimensi transformatif pendidikan Kristen melalui pembentukan anak sebagai agen perubahan yang berpijak pada Injil, meski visi transformasinya harus dikoreksi oleh pernyataan ilahi, bukan semata rasio kritis manusiawi. Integrasi ketiganya menghasilkan paradigma mewariskan-membentuk-mentransformasi yang holistik bagi PAUD Kristen. Penelitian ini berkontribusi pada pengembangan teologi pendidikan Kristen yang berbasis filsafat sekaligus memberikan implikasi praktis bagi gereja, keluarga, dan lembaga pendidikan dalam mendidik generasi baru secara intelektual, spiritual, dan sosial dalam terang Kristus.

Kata Kunci: anak usia dini; filsafat pendidikan klasik; perennialisme dan esensialisme; rekonstruksionisme; teologi pendidikan Kristen dan Imago Dei

Abstract

Early childhood education is frequently approached through a technical-pedagogical lens without adequate philosophical foundations, while classical educational philosophy continues to operate in relative isolation from Christian educational theology. This gap constitutes the departure point of this study. This research aims to construct an integrative conceptual framework connecting three streams of classical educational philosophy (Perennialism, Essentialism, and Reconstructionism) with Christian educational theology for early childhood, employing "the Little One" as an anthropological metaphor denoting the human person in a state of becoming as a subject of Imago Dei. The method employed is a critical-philosophical literature study with an interdisciplinary approach between educational philosophy and Christian theology, conducted through systematic stages of literature exploration, conceptual categorization, critical-comparative analysis, and theological synthesis. The findings reveal that Perennialism contributes to the transmission of enduring values sourced from God as the origin of universal truth, yet requires pedagogical reinterpretation to remain responsive to the holistic development of young children; Essentialism provides a foundation for structured and systematic character formation consonant with the Biblical mandate, though it must be guarded against passive transmission tendencies that undermine children's agency; while Reconstructionism opens the transformative dimension of Christian education through forming children as Gospel-grounded agents of change, albeit with its transformative vision needing to be corrected by divine revelation rather than human critical reason alone. The integration of all three produces a holistic transmit-form-transform paradigm for Christian early childhood education. This study contributes to the development of philosophically grounded Christian educational theology and carries practical implications for churches, families, and educational institutions in nurturing a new generation intellectually, spiritually, and socially in the light of Christ.

Keywords: early childhood; classical educational philosophy; perennialism and essentialism; reconstructionism; Christian educational theology and Imago Dei

Copyright © 2026: Real Kiddos (Online)

PENDAHULUAN

Penelitian ini dibangun di atas paradigma kritis-reflektif yang memandang pendidikan anak usia dini bukan sekadar praktik pedagogis, melainkan sebuah proyek antropologis, filosofis, dan teologis sekaligus. Artinya, kesahihan pendidikan anak tidak hanya ditentukan oleh efektivitas metode atau pencapaian kurikulum, melainkan oleh pemaknaan yang mendasarinya tentang siapa manusia itu, apa kebenaran sejati, dan ke mana arah hidup yang bermakna. Dengan menjadikan "Mendidik Si Kecil" sebagai metafora konseptual, tulisan ini tidak sekadar merujuk pada aktivitas instruksional yang diarahkan kepada anak dalam batas usia dini sebagaimana lazim digunakan dalam literatur pendidikan ($\pm 0-6/8$ tahun) (Dillen, 2024; Pasaribu et al., 2025). Secara filosofis, istilah "Si Kecil" dalam judul ini dipilih sebagai metafora antropologis yang menunjuk pada manusia dalam kondisi *becoming*, pribadi yang belum selesai, terbuka terhadap pembentukan nilai, dan sangat rentan terhadap arah formasi yang diberikan oleh lingkungan eksternalnya. Sementara itu, frasa perspektif teologi pendidikan Kristen merupakan sintesis yang melampaui rasionalitas filosofis semata namun *horizon* iman yang memandang anak sebagai subjek *Imago Dei* dan pendidikan sebagai panggilan partisipatif dalam misi Allah. Perlu ditegaskan bahwa penelitian ini tidak didesain untuk merekonstruksi sejarah pemikiran klasik secara deskriptif, melainkan untuk mengajukan kerangka konseptual normatif yang menafsirkan dan mengontekstualisasikan warisan filsafat pendidikan dalam terang teologi Kristen.

Sebelum pembahasan berkembang lebih jauh, penting untuk menegaskan makna mendidik yang digunakan dalam penelitian ini. Secara etimologis, kata *education* dalam bahasa Inggris berasal dari kata Latin *eductum* gabungan dari *e* (berkembang dari dalam ke luar) dan *duco* (membimbing atau menuntun) sehingga pendidikan secara hakiki dipahami sebagai proses pengembangan potensi individu dari dalam ke luar melalui bimbingan yang terarah (Mulya, 2023). Tradisi Latin juga mengenal istilah *educere* yang dalam *Century Dictionary* dimaknai sebagai pengasuhan fisik sekaligus pembinaan pikiran, pengembangan kekuatan berpikir manusia (*Origin and History of Education*, n.d.). Makna ganda ini penting "mendidik Si Kecil" yang mencakup dimensi fisik, afektif, relasional, dan spiritual secara menyeluruh. Makhmudjonova (2024) menegaskan dua prinsip yang tidak dapat

dipisahkan dalam pendidikan: perkembangan intelektual dan pembentukan moral harus berjalan beriringan. Dengan demikian, dalam konteks penelitian ini, “mendidik” dipahami sebagai proses formasi manusia secara holistik yang menyoar pengembangan potensi dari kondisi *becoming* menuju optimalisasi pribadi yang produktif, bermoral, dan bermakna dalam masyarakat.

Anak adalah subjek yang aktif dalam proses pembentukan dirinya ia bukan wadah kosong yang menunggu diisi, melainkan makhluk yang secara konstruktif membangun pengetahuannya melalui interaksi langsung dengan lingkungan. Jean Piaget, dalam kajian Alfadhilah (2025), menunjukkan bahwa pada tahap praoperasional (2–7 tahun), anak masih berpikir secara simbolik, imajinatif, dan belum mampu melakukan penalaran logis-abstrak, sehingga proses pendidikan harus responsif terhadap gaya belajar mereka yang khas. Di sisi lain, tradisi behaviorisme menunjukkan bahwa anak juga dibentuk melalui stimulus–respons, penguatan (*reward*), dan pembiasaan yang konsisten (Munawwarah & Maemonah, 2025). Dua perspektif ini (konstruktivisme dan behaviorisme) tidak harus dipertentangkan, melainkan dipahami sebagai dua dimensi yang saling melengkapi dalam menjelaskan bagaimana anak belajar dan bertumbuh.

Pendidikan anak usia dini merupakan fase penentu dalam pembentukan karakter, moralitas, dan struktur kognitif manusia. Pandangan yang mereduksinya hanya sebagai tahap persiapan menuju sekolah formal adalah kesalahan serius yang telah banyak dikritik dalam literatur kontemporer. Bagi Allee dan Mule' (2025), pola pikir sempit ini merupakan ancaman nyata terhadap kualitas pendidikan anak. Riset menunjukkan bahwa usia dini adalah periode kritis di mana nilai-nilai yang ditanamkan membentuk disposisi etis yang bertahan sepanjang hidup (Mardiah et al., 2024). Karena itu, pendekatan yang mereduksi pendidikan anak menjadi urusan teknis-pedagogis ialah pendekatan yang tidak memadai, dimana ia gagal menjangkau dimensi terdalam dari apa artinya mendidik seorang manusia. Persoalan ini menjadi lebih serius ketika dilihat dari perspektif teologis “Si Kecil” bukan sekadar objek pedagogis, melainkan pribadi *Imago Dei* citra dan gambar Allah yang hadir dalam setiap anak sejak lahir. Barfield (2020) memandang dimensi *Imago Dei* ini sebagai keberadaan eksistensial yang secara alamiah lebih terbuka terhadap “misteri” yaitu sebuah keterbukaan spiritual yang menjadi modal formatif bagi

pendidikan iman (Barfield, 2020). Paembonan dan Ronda (2024) menegaskan bahwa panggilan mendidik anak adalah panggilan untuk menanamkan citra diri yang benar, yang berimplikasi langsung pada pembentukan karakter khususnya dalam menghadapi tantangan era modernisasi yang kian kompleks (Paembonan & Ronda, 2024). Oleh karena itu, tidak dapat dibenarkan secara moral-teologis apabila tanggung jawab mendidik anak direduksi menjadi sekadar urusan privat keluarga atau prosedur institusional yang bersifat mekanis.

Sejumlah penelitian dalam pendidikan Kristen kontemporer menunjukkan bahwa fokus kajian masih terpusat pada pengembangan kurikulum berbasis nilai Alkitab dan strategi integrasi iman dalam pembelajaran. Siburian dkk. (2025) menekankan pentingnya penyelarasan tujuan pembelajaran dengan formasi iman melalui desain kurikulum yang eksplisit berlandaskan nilai Kristen (Siburian et al., 2025). Panggabean dan Asso (2025) mengkaji model integrasi iman dan belajar yang menempatkan Alkitab sebagai kerangka normatif dalam penyusunan materi ajar anak usia dini (Panggabean & Asso, 2025). Pratama dan Nursikin (2024) membahas esensialisme dan rekonstruksionisme dalam pendidikan dari perspektif pengetahuan dan keterampilan dalam mendorong perubahan sosial (Pratama & Nursikin, 2024). Meskipun ketiga studi ini memberikan kontribusi praktis yang signifikan, ketiganya cenderung bersifat metodologis-pedagogis dan belum secara eksplisit menggali fondasi filsafat pendidikan yang menopang pendekatan tersebut dalam bingkai teologis yang sistematis.

Kajian filsafat pendidikan klasik menunjukkan bahwa aliran-aliran seperti Perennialisme, Esensialisme, dan Rekonstruksionisme menawarkan relevansi normatif yang kuat dalam merespons krisis pendidikan modern, meskipun masing-masing hadir dengan karakteristik pemikiran yang berbeda (Simanjuntak, 2021). Perennialisme menekankan bahwa nilai, kebenaran, dan prinsip pendidikan bersifat universal dan tidak berubah oleh waktu, sehingga pemikiran klasik dan abad pertengahan tetap relevan sebagai rujukan pendidikan masa kini. Esensialisme menekankan pewarisan nilai-nilai kebudayaan inti yang telah teruji oleh sejarah dan meyakini bahwa pendidikan harus mempertahankan keteraturan, disiplin, dan penguasaan pengetahuan dasar yang esensial (Tarukbua, 2020). Rekonstruksionisme, di sisi lain, menempatkan pendidikan sebagai instrumen

transformasi sosial yang aktif, sebuah visi yang melampaui pewarisan dan pembentukan menuju pembaruan tatanan dunia. Meskipun ketiga aliran ini telah dikaji secara intensif dalam literatur filsafat pendidikan umum, kajian tersebut masih berjalan relatif terpisah dari diskursus pendidikan Kristen, khususnya dalam konteks anak usia dini. Hingga kini, belum banyak penelitian yang secara sistematis mengintegrasikan ketiga aliran ini ke dalam satu kerangka teologi pendidikan Kristen yang koheren bagi PAUD. Inilah kesenjangan (*gap*) yang menjadi titik berangkat penelitian ini.

Tujuan penelitian ini adalah membangun kerangka konseptual yang integratif antara filsafat pendidikan klasik dan teologi pendidikan Kristen bagi anak usia dini, sehingga pendidikan anak tidak hanya berfokus pada kognisi dan keterampilan, tetapi juga pada spiritualitas, karakter, dan keterlibatan sosial dalam terang Injil. Signifikansi penelitian ini terletak pada kontribusi akademis dalam memperluas diskursus filsafat pendidikan Kristen sekaligus memberikan implikasi praktis bagi gereja, lembaga pendidikan, dan keluarga. Dengan demikian, penelitian ini menegaskan bahwa mendidik Si Kecil bukan sekadar tanggung jawab pedagogis, melainkan sebuah panggilan iman yang harus ditopang oleh landasan filsafat yang kokoh paradigma yang menggabungkan kebijaksanaan klasik dengan misi transformatif kekristenan bagi dunia kontemporer.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi literatur kritis-filosofis (*critical-philosophical literature study*). Pemilihan metode ini didasarkan pada sifat permasalahan yang dikaji, yaitu pertanyaan tentang fondasi filsafat pendidikan dan relevansinya bagi teologi pendidikan Kristen adalah pertanyaan yang bersifat normatif dan konseptual, bukan empiris-kuantitatif. Oleh karena itu, metode yang paling tepat bukan pengumpulan data lapangan, melainkan analisis mendalam terhadap teks-teks akademik yang memuat gagasan, argumen, dan kerangka konseptual yang relevan. Pendekatan ini sejalan dengan tradisi penelitian filsafat pendidikan yang menempatkan teks sebagai sumber data primer dan interpretasi kritis sebagai instrumen analisis utamanya (Curren, 2025; Simanjuntak, 2021).

Sumber data penelitian ini terdiri dari karya-karya akademik primer dan sekunder yang mencakup jurnal ilmiah bereputasi, prosiding konferensi, monograf, dan buku teks dalam bidang filsafat pendidikan klasik (Perennialisme, Esensialisme, dan Rekonstruksionisme), teologi pendidikan Kristen, dan pendidikan anak usia dini. Penelusuran literatur dilakukan melalui basis data akademik internasional dan nasional, antara lain Google Scholar, JSTOR, Scopus, dan repositori jurnal teologi Kristen. Kriteria inklusi literatur mencakup: (1) terbitan dalam rentang 5–7 tahun terakhir untuk literatur kontemporer, dengan pengecualian bagi karya-karya klasik yang bersifat foundational dan tidak dapat digantikan oleh literatur yang lebih baru; (2) relevansi langsung dengan tema filsafat pendidikan, teologi pendidikan Kristen, atau PAUD; dan (3) aksesibilitas teks penuh (*full-text*) untuk memungkinkan analisis mendalam. Literatur yang bersifat populer, tidak memiliki basis argumen yang terstruktur, atau tidak relevan secara tematis dieksklusi dari kajian.

Prosedur penelitian dilaksanakan melalui empat tahap yang sistematis dan berurutan. *Pertama*, tahap eksplorasi literatur: peneliti melakukan penelusuran sistematis untuk mengidentifikasi sumber-sumber yang relevan berdasarkan kata kunci tematik (*perennialism, essentialism, reconstructionism, Christian education, early childhood, Imago Dei*) dan membangun peta konseptual awal dari masing-masing aliran filsafat. *Kedua*, tahap kategorisasi konsep: gagasan-gagasan utama dari setiap aliran diorganisasikan ke dalam dimensi ontologis, epistemologis, dan aksiologis untuk memungkinkan perbandingan yang terstruktur. *Ketiga*, tahap analisis kritis-komparatif: setiap aliran dianalisis secara kritis untuk mengidentifikasi kontribusi, keterbatasan, dan ketegangan internalnya, kemudian dibandingkan satu sama lain untuk menemukan titik-titik pertemuan dan perbedaan yang signifikan. *Keempat*, tahap sintesis teologis: temuan dari analisis komparatif dikontekstualisasikan dalam kerangka teologi pendidikan Kristen, khususnya melalui dialog antara gagasan-gagasan filsafat klasik dan sumber-sumber teologis seperti teks Alkitab, tradisi hermeneutis Kristen, dan literatur teologi pendidikan kontemporer.

Teknik analisis data yang digunakan adalah analisis isi kualitatif (*qualitative content analysis*) yang mencakup tiga gerakan analitis: reduksi data (mengidentifikasi dan memilah gagasan-gagasan yang paling relevan dari seluruh

korpus literatur), klasifikasi konseptual (mengelompokkan gagasan berdasarkan tema, aliran, dan dimensi filosofis), dan penarikan kesimpulan reflektif (membangun implikasi normatif dari pola-pola yang teridentifikasi dalam dialog dengan perspektif teologi Kristen). Untuk menjaga kredibilitas dan *trustworthiness* penelitian, dilakukan triangulasi sumber dengan mencocokkan temuan dari berbagai literatur yang berbeda, serta member checking konseptual melalui perbandingan antara interpretasi peneliti dengan argumen eksplisit yang terdapat dalam teks-teks sumber.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Ontologi dan Epistemologi Pendidikan Anak Usia Dini

Dalam upaya memahami fondasi filsafat pendidikan klasik yang relevan bagi pendidikan Kristen anak usia dini, penting untuk menguraikan dimensi ontologis dan epistemologis yang mendasari setiap pendekatan. Ontologi merujuk pada pemahaman tentang "apa yang ada" atau hakikat realitas, sementara epistemologi berkaitan dengan "bagaimana kita mengetahui" atau bagaimana pengetahuan terbentuk (Rahmadani et al., 2021). Kedua dimensi ini saling terkait dan membentuk landasan filosofis yang menentukan bagaimana anak dipahami dan bagaimana pendidikan anak usia dini dirancang dan dilaksanakan. Secara ontologis, pandangan tentang hakikat anak dalam filsafat pendidikan klasik mengalami pergeseran signifikan sepanjang sejarah. Dalam periode klasik Yunani dan Romawi, anak dipandang sebagai *mini-adult* atau versi kecil dari orang dewasa yang belum sepenuhnya berkembang rasionalitasnya (de Brito & Noll, 2019). Aristoteles, misalnya, memandang anak sebagai *potentialitas (dynamis)* yang perlu diaktualisasikan melalui pendidikan sistematis (de Brito & Noll, 2019). Pandangan ini berakar pada ontologi essentialistik, di mana inti atau esensi manusia adalah rasionalitas yang ada secara potensial dan perlu dikembangkan melalui habituasi (pembiasaan) dan pendidikan terstruktur (Simanjuntak, 2021). Dalam konteks Pendidikan Kristen, perspektif ontologis berkembang melampaui pandangan rasionalis murni. Anak dipahami sebagai ciptaan Allah yang memiliki nilai intrinsik bukan sekadar sebagai *potentialitas* rasional, melainkan sebagai *Imago Dei* gambaran dan citra Allah (N. I. Boiliu, 2021). Pemahaman ini mengubah status ontologis anak dari objek pendidikan menjadi subjek yang bernilai dan berpotensi

untuk relasi dengan Allah serta dengan sesama manusia. Konsekuensi ontologis ini ialah bahwa pendidikan anak usia dini tidak dapat disederhanakan menjadi pengembangan intelektual semata, tetapi harus merangkul dimensi spiritual, relasional, dan moral.

Secara epistemologis (Juuso, 2007), pertanyaan bagaimana anak mengetahui? menjadi krusial dalam mendesain pendekatan pendidikan. Dalam filsafat pendidikan Barat, terdapat spektrum pandangan epistemologis yang berbeda. Aliran empiris, seperti yang diwakili oleh John Locke, memandang anak sebagai *tabula rasa* (papan kosong) yang pengetahuannya terbentuk melalui pengalaman inderawi dari lingkungan. Sebaliknya, aliran rasionalis dan idealisme memandang bahwa anak membawa potensi pengetahuan bawaan yang perlu dikembangkan. Dalam konteks kontemporer, konstruktivisme (Jean Piaget) mengusulkan bahwa anak secara aktif membangun pengetahuannya melalui interaksi dengan lingkungan (Alfadhilah, 2025). Pendekatan epistemologis ini memiliki implikasi penting: pendidikan bukan sekadar transmisi pengetahuan dari pendidik kepada anak, tetapi fasilitasi bagi anak untuk membangun dan mengonstruksi makna melalui pengalaman dan refleksi. Dalam konteks Pendidikan Kristen Anak Usia Dini, dimensi epistemologis perlu diintegrasikan dengan perspektif teologis. Pengetahuan tidak hanya diperoleh melalui rasio dan pengalaman, tetapi juga melalui relasi iman dan pernyataan Allah (Siburian et al., 2025). Dengan demikian, epistemologi Kristen menempatkan Firman Allah (Alkitab) bukan sekadar sebagai sumber nilai moral, melainkan sebagai *horizon hermeneutis* yang menginterpretasi pengalaman dan pengetahuan anak. Anak belajar mengenal Allah tidak hanya melalui pengajaran doktrin, tetapi melalui pengalaman relasional yang konsisten dalam komunitas iman (keluarga dan gereja) yang mempraktikkan nilai-nilai Kristiani secara hidup.

Integrasi ontologi dan epistemologi dalam pendidikan Kristen anak usia dini menghasilkan pemahaman holistik bahwa: (1) Secara ontologis, anak adalah subjek bernilai sebagai *Imago Dei* dengan potensi untuk relasi, pertumbuhan, dan transformasi; (2) Secara epistemologis, anak mengetahui melalui interaksi aktif dengan lingkungan, relasi interpersonal, dan pengalaman iman dalam komunitas percaya. Dengan fondasi ontologis-epistemologis ini, filsafat pendidikan klasik (Perennialisme, Esensialisme, dan Rekonstruksionisme) dapat dikontekstualisasikan

secara normatif untuk mengembangkan pendekatan pendidikan yang mengintegrasikan perkembangan kognitif, spiritual, dan sosial anak sejak usia dini.

Menelisik "si kecil" dalam Filsafat Pendidikan Kristen Anak Usia Dini

Pertanyaan yang penulis ajukan ialah siapa itu anak? tampak sederhana pada pendengaran pertama, namun substansinya mendalam dan fundamental. Tampak terlihat antropologis, namun didalamnya terdapat masalah ontologis dan teologis. Sesungguhnya pertanyaan ini menyangkut apa esensi anak, bagaimana anak berada di dunia, dan apa makna keberadaannya dalam rencana Allah. Jawaban atas pertanyaan ini menentukan seluruh arsitektur pendidikan anak usia dini, mulai dari tujuan, metode, peran pendidik, hingga penilaian keberhasilan. Defenisi demi definisi akan muncul sesuai dengan konteks dan paham yang mempengaruhi sebelumnya. Jika berakar dari Filsafat pendidikan, ia berakar pada tiga pilar pemahaman manusia yang saling terkait mulai dari teori tentang hakikat pengetahuan (epistemologi), teori tentang hakikat manusia (antropologi) dan teori tentang nilai-nilai fundamental (aksiologi). Ketiga dimensi ini membentuk logika filsafat pendidikan secara keseluruhan (N. I. Boiliu, 2021). Secara epistemologis, filsafat pendidikan bertanya: bagaimana manusia memperoleh pengetahuan? Apakah pengetahuan itu ditemukan sebagai realitas objektif yang telah ada, dikonstruksi melalui pengalaman dan refleksi, atau dinyatakan melalui pernyataan ilahi? Pertanyaan ini sangat krusial karena menjawabnya akan menentukan peran anak dalam proses belajar. Jika pengetahuan adalah realitas objektif yang telah ada dan tinggal "ditransmisikan," maka anak adalah penerima pasif yang menunggu isian dari pendidik (Bandingkan dengan penelitian May bahwa dibenarkan jika anak itu disebut penerima pasif dalam konteks tertentu (May, 2025). Demikian juga jika pengetahuan dikonstruksi melalui interaksi aktif dengan lingkungan dan refleksi, maka anak adalah aktor aktif dalam pembelajaran mereka sendiri (Pasaribu et al., 2025). Perbedaan ini bukan sekadar metodologis karena ia sudah menyentuh inti martabat dan agensi anak secara fundamental.

Jonar melihat tradisi rasionalis (Plato, Descartes) memperlihatkan rasio sebagai esensi manusia dimana manusia adalah "makhluk yang berpikir" (Situmorang, 2021). Sementara sebaliknya, tradisi empiris (Locke, Hume)

menekankan pengalaman inderawi sebagai sumber pengetahuan utama dan dasar dari semua pemahaman (Nugraheni et al., 2021). Jika manusia adalah rasio, maka pendidikan harus mengembangkan kekuatan pikiran melalui dialektika dan kontemplasi sistematis. Jika manusia adalah penerima pengalaman dan pembelajaran dibangun atas fondasi inderawi, maka pendidikan harus menyediakan lingkungan dan stimuli yang kaya dan beragam untuk eksplorasi anak. Penulis perlu menekankan bahwa untuk memahami filsafat pendidikan anak modern dengan lebih mendalam, perlu diakui bahwa pandangan tentang anak saat ini telah mengalami transformasi yang sangat radikal (Frantsuzova, 2021). Transformasi ini adalah pergeseran ontologis yang fundamental tentang bagaimana anak "dikehadirkan" dalam kesadaran budaya dan diberi status dalam hierarki kemanusiaan (Frantsuzova, 2021). Pada periode Antiquitas dan Abad Pertengahan (sebelum abad ke-16), anak dipandang dengan cara yang sangat menakutkan dalam perspektif kontemporer. Mereka dihitung sebagai makhluk yang belum sempurna, bahkan cacat secara moral dan spiritual, secara khusus dalam pendidikan (Alviz Fernández & Hernández de la Fuente, 2024). Doktrin original sin (dosa warisan) yang kuat dalam Kekristenan abad pertengahan membuat anak dipahami sebagai makhluk yang "jahat secara bawaan" (dari lahir) dan memerlukan disiplin keras serta koreksi untuk "diperbaiki." maka anak-anak adalah proyek reformasi yang harus ditangani dengan tegas. Dengan penelusuran ini maka dapat disimpulkan bahwa pendidikan adalah usaha untuk "memperbaiki" anak, bukan selalu soal memberdayakan atau mengembangkan potensi mereka pada masa abad pertengahan tersebut.

Pergeseran awal-awal dalam cara pandang ini terjadi pada periode Renaissance (abad ke-15-16) dengan munculnya gerakan humanisme. Tokoh-tokoh seperti Erasmus dan Juan Luis Vives mulai mempertanyakan pandangan pesimis yang sangat mencolok tentang anak dan banyak merumuskan kesejajaran antara laki dan perempuan (Jan Papy, 1995). Mereka mengusulkan bahwa anak memiliki potensi untuk kebaikan dan intelektualitas yang perlu dikembangkan, bukan dihancurkan. Namun ini masih perspektif yang instrumentalis dimana anak dipandang sebagai potensi yang belum terwujud, yang bernilai karena daya-daya masa depannya, bukan karena eksistensinya dan kehadirannya saat ini. Anak masih dipahami sebagai "*being-in-progress*" yang belum cukup bernilai dalam dirinya

sendiri pada tahap perkembangannya sekarang. Pergeseran yang jauh lebih fundamental terjadi dengan John Locke (1632-1704). Locke dalam karyanya (Benzaquén, 2011) mengusulkan konsep anak sebagai "tabula rasa" papan kosong atau meja tulis kosong yang penuh dengan potensi untuk diisi. Ini adalah langkah yang sangat penting karena menggeser fokus analisis dari "memperbaiki dosa warisan" menjadi mengembangkan potensi positif (Sheasgreen, 1986). Tampaknya (dari riset tersebut) Locke masih memandang anak sebagai materi mentah yang pasif dan perlu diformasikan oleh pendidik yang arif dan berpengalaman. Agensi anak dalam proses pembelajaran masih sangat terbatas; anak dipandang sebagai pabrik tabung kosong/kertas kosong yang pasif menunggu isian pengetahuan dan nilai dari luar.

Kemudian pergeseran yang lebih radikal dan mengubah paradigma terjadi dengan Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Rousseau mengusulkan bahwa anak bukanlah papan kosong melainkan makhluk dengan kekhasan internal dan nature sendiri yang mengarahkan perkembangannya (Bertram, 2010). Dalam karya Marshal, Rousseau menulis dengan penuh keyakinan bahwa segala sesuatu baik jika datang dari Tuhan dan semuanya merosot di tangan manusia (Marshall, 1979). Ini adalah pernyataan yang sangat revolusioner, tentunya mengubah status ontologis anak secara fundamental. Jadi anak memiliki nature yang intrinsik baik, dan tugas pendidikan bukan untuk mengisi atau mengubah anak secara radikal tetapi untuk memelihara dan mengarahkan perkembangan natural tersebut menurut ritmenya sendiri.

Pada abad ke-19 dan ke-20, perubahan yang lebih lanjut dan semakin konkret terjadi melalui gerakan pedagogi progresif yang diprakarsai oleh tokoh-tokoh seperti Friedrich Froebel, John Dewey, dan Maria Montessori. Pedagogi progresif ini menekankan anak bukan hanya agen aktif dalam pembelajaran, tetapi juga memiliki hak yang fundamental untuk mengeksplorasi, bertanya dengan bebas, dan membuat kesalahan tanpa takut hukuman (Luke & Gore, 2014). Anak bukan lagi sekadar potensi yang sedang berkembang menjadi sesuatu yang lebih baik, ia adalah manusia yang utuh pada saat ini, dengan kebutuhan emosional, perasaan, dan cara berpikir yang valid dan layak dihormati pada tahapnya masing-masing (Reese,

2001). Perspektif ini membawa perubahan yang signifikan dalam cara pendidikan dipandang dan dipraktikkan.

Dengan memahami pergeseran historis yang dramatis dalam cara kita melihat anak—dari objek terabaikan dan cacat moral di masa Antiquitas, menjadi potensi yang harus dikembangkan di era Locke, lalu menjadi subjek dengan nature intrinsik baik dalam pemikiran Rousseau, dan akhirnya menjadi manusia utuh yang berhak mengeksplorasi di era pedagogi progresif, dalam hemat penulis dapat dikatakan bahwa perjalanan pemikiran tentang anak adalah perjalanan menuju pengakuan atas nilai dan martabat mereka. Namun perjalanan ini masih berlangsung, belum selesai, bahkan penuh dengan kemunduran dan kontradiksi. Tegangan-tegangan filosofis yang teridentifikasi (antara otonomi dan ketundukan, antara esensi dan menjadi, antara individu dan komunitas) tidak selalu masalah yang dapat diselesaikan dengan formula simpel atau solusi teknis. Sebaliknya, refleksi dari kompleksitas manusia dan kebenaran bahwa pendidikan anak adalah usaha yang tidak pernah tuntas, yang memerlukan kebijaksanaan terus-menerus untuk menavigasi antara ekstrem-ekstrem yang saling menggoyahkan. Dialog antara filsafat pendidikan Barat dan teologi Kristen bukan dialog yang menganggap satu pihak sepenuhnya benar dan yang lain sepenuhnya salah. Sebaliknya, ini adalah dialog yang produktif dan saling memperkaya di mana setiap tradisi menawarkan wawasan yang penting dimana filsafat Barat mengajarkan untuk menghormati otonomi dan kreativitas anak, untuk tidak memaksakan identitas yang telah ditentukan sebelumnya, untuk membiarkan anak bertanya dan mengeksplorasi.

Jika ditelisik dalam perspektif Alkitab, terutama dalam interpretasi yang lebih konservatif dan tradisional, disana terdapat ketundukan-ketundukan anak kepada Tuhan dan kepada otoritas yang ditunjuk oleh Tuhan (orang tua, gereja, Firman Tuhan). Dalam Kitab Amsal 22:6, terdapat instruksi yang jelas *Didiklah orang muda menurut jalan yang patut baginya, maka pada masa tuanya pun ia tidak akan menyimpang dari pada jalan itu* (TB LAI). Di balik ayat ini ada asumsi fundamental bahwa ada *jalan yang seharusnya*. Tentunya istilah ini bukan hanya jalan yang ditemukan oleh anak sendiri melalui eksplorasi personal yang bebas, tetapi jalan yang diajarkan dan ditunjukkan oleh generasi sebelumnya yang dipercaya lebih bijak dan lebih terhubung dengan rencana Tuhan. Ini adalah liberation melalui ketundukan

pada Tuhan yang mengasihi. Tentunya istilah-istilah yang disebutkan dalam filsafat pendidikan (soal kebebasan, perkembangan anak) tidak akan dapat didefenisikan "bebas" yang tanpa arah.

Dalam filsafat disana akan menemukan bahwa anak memiliki esensi (natur) yang dalam konstruktivisme dan behavioral psychology bahwa anak adalah hasil genetik yang didalamnya terdapat interaksi sosial dan pengalaman. Namun kajian biblika memperlihatkan hal yang berbeda dengan menyebutkan *imago dei*. *Imago Dei* menunjuk pada sesuatu yang esensial ada sesuatu yang fundamental dan tidak dapat dihilangkan dalam anak yang merupakan citra Allah (Lioy, 2024). Dalam surat Paulus kepada jemaat Korintus (1 Korintus 12), ada metafora yang indah tentang Tubuh Kristus *banyak anggota dengan fungsi yang berbeda-beda satu sama lain, tetapi semua bersatu dalam satu tubuh* yang organik di bawah kepala Kristus. Ini bukan individualisme murni (karena setiap anggota bermakna dan bernilai dalam konteks komunitas), tetapi juga bukan kolektivisme murni (karena tidak ada keseragaman yang dipaksakan atau penghapusan perbedaan individual). Untuk pendidikan anak, kesadaran akan hal ini memiliki arti bahwa pendidikan harus mengembangkan kekhasan, bakat, dan potensi individual anak dengan serius dan penuh seksama, sambil pada waktu yang sama menghubungkannya dengan komunitas yang lebih luas dan dengan tujuan bersama yang lebih besar. Anak didik tidak hanya untuk dirinya sendiri dalam arti pencapaian personal yang egois, tetapi untuk pelayanan dalam komunitas percaya dan untuk berkontribusi pada kesejahteraan dan keselamatan dunia yang lebih luas.

Perennialisme dan Pendidikan Kristen Anak Usia Dini

Perennialisme berasal dari kata Latin *perennis* yang bermakna kekal, berkelanjutan, dan terus hidup sepanjang zaman. Dalam tradisi filsafat pendidikan, aliran ini berpandangan bahwa nilai-nilai kebenaran bersifat universal dan tidak berubah meskipun zaman terus bertransformasi (Lovi Suciwati, 2023). Perennialisme menolak relativisme budaya dan historisisme yang mereduksi kebenaran menjadi produk dari konteks sosial tertentu; sebaliknya, ia meyakini bahwa terdapat kebenaran-kebenaran abadi (*perennial truths*) yang dapat ditemukan dan diwariskan lintas generasi (Lovi Suciwati, 2023). Secara ontologis, perennialisme menempatkan

realitas pada level esensi dan substansi, bukan sekadar fenomena yang berubah-ubah. Manusia dipandang sebagai makhluk rasional yang memiliki esensi tetap, yakni kapasitas untuk mengenal kebenaran, mengembangkan kebajikan, dan mengarahkan hidup kepada tujuan yang baik dan bermakna (Lovi Suciwati, 2023). Dalam konteks pendidikan, pandangan ini mengimplikasikan bahwa tugas utama pendidikan bukan hanya transmisi informasi, melainkan internalisasi nilai-nilai yang bersumber dari kebijaksanaan klasik kepada generasi baru sebuah proses yang dapat disebut sebagai *pewarisan kebijaksanaan lintas waktu*.

Fondasi filosofis perennialisme dibangun oleh tiga tokoh besar yang masing-masing memberikan kontribusi berbeda namun saling melengkapi. Plato (427–347 SM) berpendapat bahwa kebenaran dan nilai moral bukan konstruksi sosial, melainkan realitas ideal yang bersifat mutlak dan hanya dapat ditemukan kembali oleh jiwa melalui aktivitas akal budi (*anamnesis*). Dalam *Meno* dan *Republic*, Plato menegaskan bahwa pendidikan adalah proses "membalik jiwa" (*periagoge*) dari bayangan menuju cahaya kebenaran sejati. Artinya, anak bukan tong kosong yang diisi, melainkan jiwa yang perlu diarahkan untuk *mengingat kembali* apa yang sesungguhnya sudah ada dalam dirinya (Leonardo & Sirangki, 2024). Aristoteles (384–322 SM) menggeser tekanan dari dunia ideal ke dunia nyata, namun tetap mempertahankan keyakinan bahwa manusia memiliki *telos* (tujuan akhir) yang harus diwujudkan melalui pendidikan. Baginya, pendidikan yang baik adalah pendidikan yang mengembangkan *phronesis* (kebijaksanaan praktis), membiasakan anak pada kebajikan moral (*ethos*), dan mengarahkan mereka kepada *eudaimonia* (kebahagiaan sejati sebagai aktualisasi potensi terbaik manusia). Pembiasaan sejak dini, bukan sekadar pengajaran intelektual, adalah kunci dalam teori Aristoteles, karena karakter terbentuk melalui tindakan berulang yang meresap ke dalam disposisi (Leonardo & Sirangki, 2024). Thomas Aquinas (1225–1274) membawa perennialisme ke dalam sintesis teologis yang paling kuat. Dalam kerangka *Thomisme*, Aquinas memadukan rasionalitas filsafat Aristotelian dengan wahyu ilahi, dan menyimpulkan bahwa kebenaran akal dan kebenaran iman tidak saling bertentangan melainkan saling menerangi (*gratia perficit naturam*-anugerah menyempurnakan natur) (Di Ceglie, 2021). Pendidikan, dalam pandangan Aquinas, adalah proses mengaktualkan potensi tersembunyi (*potentia*) manusia menuju

aktualitas melalui bimbingan pendidik yang arif, dengan Tuhan sebagai Pendidik Tertinggi dan Sumber segala kebenaran (Leonardo & Sirangki, 2024). Kerangka inilah yang paling relevan bagi Pendidikan Kristen anak usia dini, karena ia tidak memisahkan rasio dari iman, melainkan menempatkan keduanya dalam harmoni yang organik.

Perennialisme memiliki pengaruh yang signifikan dalam pembentukan sistem pendidikan modern, termasuk dalam penegasan bahwa terdapat *great ideas* gagasan-gagasan besar yang telah dirumuskan oleh peradaban manusia dan tetap relevan di setiap zaman. Kurikulum berbasis mata pelajaran inti seperti sastra, logika, retorika, matematika, humaniora, dan sejarah mencerminkan keyakinan perennialis bahwa disiplin intelektual terstruktur adalah sarana terbaik untuk mengembangkan pikiran dan karakter anak. Namun harus diakui bahwa pendekatan ini tidak luput dari kritik. Dalam konteks pendidikan anak usia dini yang menekankan pembelajaran berbasis bermain, eksplorasi, dan perkembangan holistik dibandingkan dengan penelitian Duha et al., (2024), pendekatan perennialis yang terlalu menekankan latihan intelektual formal dinilai kurang responsif terhadap kebutuhan perkembangan anak usia 0-8 tahun. Pendekatan ini berisiko mengabaikan dimensi afektif, kinestetik, dan sosial yang justru sangat dominan pada fase perkembangan awal. Oleh karena itu, perennialisme dalam konteks PAUD tidak dapat diterapkan secara mentah-mentah, melainkan harus diinterpretasikan ulang dan diadaptasi secara pedagogis.

Integrasi perennialisme ke dalam Pendidikan Kristen Anak Usia Dini menemukan relevansinya yang paling mendalam ketika dikontekstualisasikan dalam bingkai teologi Kristen. Jika perennialisme meyakini adanya kebenaran universal yang bersifat abadi, maka Pendidikan Kristen menegaskan bahwa sumber dari kebenaran universal tersebut adalah Allah sendiri. Sang Logos yang kekal, yang menyatakan diri-Nya dalam Yesus Kristus dan Firman-Nya yang tertulis (Yohanes 1:1-3; 14:6). Maka, nilai-nilai abadi yang diwariskan bukan sekadar warisan intelektual peradaban manusia, melainkan cerminan dari karakter Allah yang tidak berubah dalam Kitab Ibrani 13:8 TB LAI *Yesus Kristus tetap sama, baik kemarin maupun hari ini dan sampai selama-lamanya..* tampak terlihat pengulangan namun penulis tetap mengatakan bahwa Anak usia dini, yang dalam perspektif teologi

Kristen dipahami sebagai *Imago Dei*, gambar dan rupa Allah (Kejadian 1:26–27), adalah subjek yang memiliki kapasitas bawaan untuk merespons kebenaran ilahi. Artinya bahwa setiap anak mengandung dalam dirinya refleksi dari keberadaan Allah, sehingga pendidikan harus merespons anak bukan sebagai objek pembentukan yang pasif, melainkan sebagai subjek yang bernilai intrinsik dan berpotensi untuk relasi yang mendalam dengan Allah (Barfield, 2020; F. M. Boiliu et al., 2021). penulis menyimpulkan bahwa, pewarisan nilai perennialis bukan bergerak dari manusia ke manusia semata (dalam maksud tiada habisnya), tetapi dari Allah melalui komunitas iman kepada anak yaitu melalui keluarga, gereja, dan lembaga pendidikan Kristen.

Perintah dalam Ulangan 6:4–9 yang dikenal sebagai *Shema Israel* adalah contoh paling jelas dari perennialisme teologis dalam Alkitab. Di sana Allah memerintahkan agar kebenaran-Nya diajarkan kepada anak-anak secara berulang, konsisten, dan dalam berbagai konteks kehidupan.

Dengarlah, hai orang Israel: TUHAN itu Allah kita, TUHAN itu esa! Kasihilah TUHAN, Allahmu, dengan segenap hatimu dan dengan segenap jiwamu dan dengan segenap kekuatanmu. Apa yang kuperintahkan kepadamu pada hari ini haruslah engkau perhatikan, haruslah engkau mengajarkannya berulang-ulang kepada anak-anakmu dan membicarakannya apabila engkau duduk di rumahmu, apabila engkau sedang dalam perjalanan, apabila engkau berbaring dan apabila engkau bangun. Haruslah juga engkau mengikatkannya sebagai tanda pada tanganmu dan haruslah itu menjadi lambang di dahimu, dan haruslah engkau menuliskannya pada tiang pintu rumahmu dan pada pintu gerbangmu. (Ulangan 6:4-9 TB LAI)

Ketika engkau duduk di rumahmu, ketika engkau sedang dalam perjalanan, ketika engkau berbaring dan ketika engkau bangun. Ini adalah model internalisasi nilai yang bersifat formatif, yaitu nilai-nilai abadi tidak cukup diinformasikan, melainkan harus dihidupi bersama-sama dalam ritme kehidupan sehari-hari. Pola ini sejalan dengan pandangan Aristoteles tentang pembiasaan moral, tetapi melampaui Aristoteles karena basisnya bukan *eudaimonia* manusiawi semata, melainkan relasi anak dengan Allah yang hidup (Juuso, 2007). Dengan demikian, perennialisme dalam Pendidikan Kristen Anak Usia Dini bukan hanya soal mewariskan kebijaksanaan klasik, melainkan soal mewariskan *iman yang hidup*. Nilai-nilai universal yang dimaksud adalah nilai-nilai yang bersumber dari Allah: kasih,

kebenaran, keadilan, belas kasihan, kekudusan, dan hikmat nilai-nilai yang dinyatakan paling penuh dalam pribadi Yesus Kristus dan yang harus menjadi denyut nadi dari seluruh proses pendidikan anak sejak usia dini. Meskipun demikian, tegangan antara perennialisme dan realitas pendidikan anak usia dini tetap perlu diakui dan dikelola secara kritis. Perennialisme cenderung berpijak pada model transmisi yang linier dan hierarkis, dari yang tahu kepada yang belum tahu, dari pendidik yang berwibawa kepada peserta didik yang menerima. Sementara itu, perkembangan psikologi anak (Piaget, Vygotsky) dan teologi kontemporer tentang anak telah menegaskan bahwa anak adalah agen aktif, bukan wadah pasif (Alfadhilah, 2025; Pasaribu et al., 2025). Resolusi atas tegangan ini terletak pada pemahaman yang lebih kaya tentang apa artinya mewariskan nilai. Dalam Pendidikan Kristen yang matang, pewarisan nilai bukan berarti indoktrinasi satu arah, melainkan *pembentukan bersama (mutual formation)* di mana anak dilibatkan secara aktif, diajak bertanya, diberi ruang untuk mengeksplorasi, dan pada saat yang sama diarahkan dalam komunitas iman yang konkret. Aquinas menyebutnya sebagai proses *docere* mengajar yang sungguh-sungguh bukan hanya menyampaikan informasi, tetapi memandu anak menuju aktualitas potensi terdalam mereka di hadapan Allah.

Dengan demikian, perennialisme dalam Pendidikan Kristen Anak Usia Dini ialah soal pewarisan nilai-nilai universal dan kebenaran abadi yang bersumber dari Allah sebagai fondasi pembentukan karakter, spiritualitas, dan identitas anak sebagai *Imago Dei*. Melalui internalisasi kebijaksanaan klasik yang dipadukan secara organis dengan iman Kristen, pendidikan diarahkan untuk menolong anak bertumbuh secara moral, intelektual, dan religius sejak usia dini. Tegangan antara model transmisi perennialis dan pendekatan aktif-partisipatif dalam PAUD dapat diselesaikan melalui paradigma *paideia* Kristen yang menempatkan pewarisan iman bukan sebagai indoktrinasi, melainkan sebagai pembentukan bersama dalam komunitas iman yang hidup, di mana Allah adalah Pendidik Sejati dan Firman-Nya adalah standar kebenaran yang tidak berubah lintas zaman.

Esensialisme dan Pendidikan Kristen Anak Usia Dini

Esensialisme sebagai aliran filsafat pendidikan lahir dari respons kritis terhadap dua tekanan historis yang bersamaan. Pertama ia muncul sebagai reaksi terhadap dogmatisme skolastik Abad Pertengahan yang membekukan pengetahuan dalam otoritas tunggal dan tidak memberi ruang bagi eksplorasi rasional. Kedua, ia merespons kecenderungan progresivisme abad ke-20 yang dinilai terlalu longgar, relatif, dan kehilangan standar intelektual yang kokoh (Sahin, 2018). Secara institusional, esensialisme mengambil bentuknya yang paling konkret di Amerika Serikat pada tahun 1938 melalui pembentukan *The Essentialist's Committee for the Advancement of Education*, dengan tokoh kunci William C. Bagley yang menegaskan bahwa pendidikan yang efektif harus berpijak pada nilai-nilai permanen dan penguasaan pengetahuan inti yang telah teruji oleh waktu (Null, 2007). Istilah *essentialist* sendiri diperkenalkan oleh Michael John Demiashkevich sebagai penanda filosofis dari komitmen terhadap substansi pendidikan yang tidak boleh dikorbankan demi fleksibilitas atau relevansi sesaat. Pada dekade berikutnya, esensialisme terus berkembang hingga munculnya *neoessentialism* pada era 1980-an sebagai respons terhadap perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, termasuk pengakuan terhadap disiplin-disiplin baru seperti ilmu komputer dan sains terapan sebagai bagian dari kurikulum inti yang esensial bagi masyarakat modern (Null, 2007).

Secara filosofis, esensialisme dibangun di atas perpaduan dua tradisi besar yang tampak bertentangan yaitu idealisme dan realisme. Dari tradisi idealisme (yang berpijak pada Plato dan dikembangkan oleh Hegel) bahwa esensialisme mewarisi keyakinan bahwa realitas pada tingkat yang paling fundamental adalah dunia ide, nilai, dan prinsip yang bersifat spiritual dan abadi. Dari tradisi realisme (Aristoteles dan dikembangkan oleh Francis Bacon dan John Locke) dimana esensialisme mewarisi pengetahuan yang diperoleh melalui pengalaman nyata dengan dunia material yang dapat diamati dan diverifikasi (Simanjuntak, 2021). Sintesis dari dua tradisi ini menghasilkan posisi epistemologis yang khas yaitu pengetahuan adalah hasil interaksi antara dimensi spiritual dan fisik manusia, diperoleh melalui rasio, pengalaman inderawi, sekaligus proses pembentukan kebiasaan intelektual yang konsisten. Secara ontologis, esensialisme memandang realitas sebagai sistem nilai yang teratur dan sempurna, bukan dunia yang kacau dan arbitrer, melainkan kosmos

yang memiliki struktur dan tujuan yang dapat dikenali oleh akal budi manusia (We'u & Pali, 2024). Konsekuensinya, pendidikan bukanlah proses menemukan nilai dari nol, melainkan proses mewariskan dan menginternalisasikan keteraturan kosmis tersebut kepada generasi baru. Secara aksiologis, nilai-nilai pendidikan esensial bersumber dari keteraturan tersebut dan diwujudkan dalam kurikulum yang menekankan penguasaan materi inti, disiplin intelektual, dan pembentukan karakter yang selaras dengan tatanan kehidupan manusia dan masyarakat (We'u & Pali, 2024).

Pada masa Renaisans, ketika gerakan humanisme mulai menggeser pusat gravitasi pendidikan dari teologi skolastik ke pengembangan manusia seutuhnya, semangat esensialisme justru semakin menguat yaitu pendidikan harus memiliki arah yang jelas, terstruktur, dan berorientasi pada disiplin mental yang membentuk kapasitas berpikir peserta didik (Simanjuntak, 2021). Guru dipandang sentral sebagai pemegang otoritas ilmu dan pengendali proses pembelajaran, sementara peserta didik berperan sebagai penerima aktif yang mengolah, merenungkan, dan menginternalisasikan pengetahuan yang diberikan. Penekanan pada kerja keras, penguasaan mata pelajaran inti, dan metode pembelajaran yang berorientasi pada disiplin intelektual bukan sekadar preferensi pedagogis, melainkan cerminan dari keyakinan mendalam bahwa karakter dan kapasitas intelektual yang kuat hanya dapat terbentuk melalui proses yang terstruktur dan konsisten, bukan melalui kebebasan tanpa arah. Brameld, salah satu pengkaji esensialisme, menegaskan bahwa pendidikan yang terlalu fleksibel dan relatif berpotensi melahirkan generasi yang mudah goyah, kehilangan arah, dan tidak memiliki fondasi nilai yang kokoh untuk menghadapi kompleksitas kehidupan (Null, 2007). Tujuan akhirnya adalah membentuk individu yang berpengetahuan, bermoral, dan mampu berkontribusi bagi kesejahteraan masyarakat secara produktif dan bertanggung jawab.

Di sinilah Pendidikan Kristen Anak Usia Dini menemukan relevansi esensialisme yang paling mendalam. Alkitab secara konsisten menegaskan bahwa ada nilai-nilai yang bersifat esensial dan tidak boleh dikompromikan dalam pendidikan anak. Mazmur 119:89 menyatakan, *Untuk selama-lamanya, ya Tuhan, Firman-Mu tetap teguh di sorga*. Ini adalah sebuah deklarasi tentang sifat permanen dari kebenaran ilahi yang menjadi standar bagi seluruh pengetahuan dan nilai.

Semnatar dalam Amsal 22:6 *Didiklah orang muda menurut jalan yang patut baginya* adalah sebuah perintah. Disanalah terdapat asumsi esensialis yang kuat, bahwa ada *jalan yang seharusnya*, yakni jalan yang bersumber dari hikmat Allah, dan tugas pendidikan adalah mengarahkan anak ke dalam jalan tersebut sejak usia dini. Perintah ini bukan undangan untuk mengimprovisasi, melainkan mandat untuk menanamkan fondasi nilai yang tetap. Lebih jauh, Ulangan 6:6–9 memberikan kerangka paling konkret dari esensialisme teologis dalam Alkitab, orang tua diperintahkan untuk mengajarkan *ketetapan dan perintah* Allah (nilai-nilai esensial ilahi) kepada anak-anak mereka secara konsisten, sistematis, dan dalam berbagai konteks kehidupan (Darmawan, 2019).

Dengan demikian, esensialisme memberikan landasan filosofis yang kuat bagi Pendidikan Kristen Anak Usia Dini melalui penekanan pada nilai-nilai permanen, penguasaan pengetahuan inti, serta pembentukan karakter yang terarah dan sistematis. Dalam perspektif iman Kristen, pendekatan ini menemukan pemenuhannya yang paling autentik ketika nilai-nilai esensial tersebut tidak hanya berpusat pada kurikulum akademis, melainkan pada Firman Tuhan sebagai dasar normatif yang tidak berubah dalam membentuk iman, moral, dan hikmat anak sejak usia dini. Tegangan antara pendekatan esensialis yang terstruktur dan kebutuhan perkembangan anak usia dini yang holistik dapat diselesaikan melalui paradigma pendidikan Kristen yang menempatkan pewarisan iman bukan sebagai indoktrinasi kaku, melainkan sebagai *formasi karakter yang hidup*, dipahatkan secara konsisten dalam ritme kehidupan, relasi, dan komunitas iman yang nyata.

Rekonstruksionisme dan Pendidikan Kristen Anak Usia Dini

Rekonstruksionisme sebagai aliran filsafat pendidikan lahir dari kesadaran kritis bahwa pendidikan tidak pernah bersifat netral. Ia selalu tertanam dalam struktur sosial, politik, dan ekonomi tertentu, dan oleh karena itu memiliki tanggung jawab moral untuk merespons dan mengubah struktur tersebut apabila ia bertentangan dengan keadilan dan kemanusiaan. Berbeda dari perennialisme (yang berfokus pada pewarisan nilai-nilai abadi) dan esensialisme (yang menekankan penguasaan kurikulum inti yang telah teruji), rekonstruksionisme (menggeser orientasi pendidikan

dari *pewarisan masa lalu* menuju *transformasi masa depan*) (Pratama & Nursikin, 2024).

Secara filosofis, rekonstruksionisme dibangun di atas fondasi pragmatisme John Dewey khususnya keyakinan (dalam tulisan Boller) bahwa pengetahuan bersifat instrumental yang negaskan bahwa ia bernilai sejauh ia membantu manusia memecahkan masalah nyata dan meningkatkan kualitas kehidupan bersama (Boller, 1977). Namun rekonstruksionisme melangkah lebih jauh dari Dewey dengan menambahkan dimensi kritis-transformatif. Pendidikan tidak hanya membantu anak beradaptasi dengan realitas sosial yang ada, melainkan membentuk mereka untuk mempertanyakan, mengkritisi, dan mengubah realitas tersebut (Simanjuntak, 2021). Dalam perkembangannya, gagasan rekonstruksionisme mendapat peneguhan dari Paulo Freire, pendidik Brasil yang dalam karya monumentalnya *Pedagogy of the Oppressed* bahwa pendidikan yang sejati adalah proses "*conscientization*" yaitu kesadaran kritis atas kondisi sosial yang menindas dan bahwa hubungan pendidik-peserta didik harus bersifat dialogis, bukan depository (Gomes, 2022). Freire menolak apa yang disebutnya sebagai "*banking concept of education*" model pendidikan di mana guru "menyetorkan" pengetahuan ke dalam pikiran murid yang pasif dan menggantinya dengan model dialog kritis yang menempatkan peserta didik sebagai subjek yang aktif dalam membangun pengetahuan dan mengubah dunia (Freire, 2018). Dalam akar filosofis ini, rekonstruksionisme secara konsisten menempatkan pendidikan sebagai praktik kebebasan, bukan sekadar transmisi informasi.

Dalam konteks pendidikan anak usia dini, rekonstruksionisme mewujudkan dirinya dalam pendekatan-pendekatan yang menekankan pemikiran kritis, inkuiri, dan partisipasi aktif anak sebagai subjek pembelajaran. Salah satu implementasinya yang paling terkenal adalah *Philosophy for Children (P4C)* yang dikembangkan oleh Matthew Lipman pada awal 1970-an di Universitas Montclair, Amerika Serikat, dan kini telah diadopsi di lebih dari 40 negara (Oyler, 2016). P4C bertolak dari keyakinan bahwa anak-anak sejak usia dini memiliki kapasitas alami untuk bertanya, merenungkan, dan berdialog tentang pertanyaan-pertanyaan fundamental dan bahwa kapasitas ini harus dikembangkan, bukan ditekan. Program ini membentuk *community of inquiry* (komunitas penyelidikan bersama) di mana anak-anak diajak

berdialog secara filosofis, menumbuhkan rasa ingin tahu, pemikiran kritis dan kreatif, kepercayaan diri, serta kemampuan membuat penilaian rasional berdasarkan pengalaman mereka sendiri (Ab Wahab et al., 2022). Demikian juga dengan Siburian dkk. (2025) menegaskan bahwa pendidikan seharusnya berfokus pada pengembangan cara berpikir anak bukan menentukan apa yang harus mereka pikirkan, melainkan membantu mereka menemukan makna secara mandiri dan bertanggung jawab (Siburian et al., 2025). Dalam perspektif yang lebih luas, Richard S. Peters merumuskan pendidikan sebagai inisiasi sukarela ke dalam cara berpikir dan bertindak yang bernilai, yang melampaui sekadar pelatihan atau pertumbuhan alamiah (Curren, 2025) sebuah rumusan yang sangat sejalan dengan semangat rekonstruksionis tentang pendidikan sebagai pembentukan agen yang kritis dan bertanggung jawab, bukan sekadar tenaga terampil yang siap pakai.

Namun di sinilah rekonstruksionisme menghadapi tegangan yang paling serius ketika dipertemukan dengan teologi Kristen, dan tegangan ini harus diakui secara jujur sebelum integrasi dapat dilakukan secara bermakna. Rekonstruksionisme sekuler menempatkan manusia (khususnya komunitas yang tercerahkan secara kritis) sebagai sumber utama dari visi transformasi sosial. Pertanyaan ke arah mana dunia harus diubah? (mengacu pada konsensus rasional, analisis sosial kritis, atau ideologi progresif tertentu). Dalam kerangka ini, terdapat risiko bahwa visi transformasi sosial hanya mencerminkan ideologi kelompok tertentu yang kemudian dilegitimasi melalui bahasa pendidikan kritis (Simanjuntak, 2021). Bagi Pendidikan Kristen, pertanyaan fundamental ini tidak dapat dijawab hanya oleh akal budi manusia yang terbatas dan "terpengaruh dosa", melainkan harus bersumber dari pernyataan Allah yang melampaui perspektif manusiawi mana pun. Rekonstruksionisme Kristen, oleh karena itu, harus dibangun di atas landasan teologis yang kokoh: transformasi sosial yang sesungguhnya bukan berasal dari analisis kelas atau revolusi ideologis, melainkan dari pembaruan yang dikerjakan oleh Roh Kudus dalam diri manusia dan komunitas yang berjalan dalam terang Injil.

Dalam konteks Pendidikan Kristen Anak Usia Dini, implikasi rekonstruksionisme teologis ini sangat konkret. Anak usia dini bukan hanya penerima pendidikan yang akan berguna secara individual di masa depan, melainkan warga

Tabel. Perbandingan Filsafat Pendidikan Klasik dan Implikasinya bagi PAUD Kristen

Filsafat Pendidikan	Prinsip Utama	Tokoh	Relevansi Teologi Kristen	Tantangan	Implikasi bagi PAUD Kristen
Perennialisme	Kebenaran bersifat universal, abadi, dan tidak berubah oleh zaman; pendidikan adalah pewarisan kebijaksanaan lintas generasi melalui disiplin intelektual	Plato, Aristoteles, Thomas Aquinas	Allah adalah sumber kebenaran universal yang sejati (Yoh. 1:1–3); Firman-Nya kekal dan tidak berubah (Ibr. 13:8); pewarisan iman adalah mandat ilahi (<i>Shema</i> , Ul. 6:4–9)	Pendekatan transmisi hierarkis berpotensi mengabaikan agensi aktif anak usia dini dan kebutuhan belajar melalui bermain dan eksplorasi	Menanamkan nilai-nilai iman yang permanen melalui <i>paideia</i> Kristen; pewarisan iman bukan indoktrinasi melainkan pembentukan bersama dalam komunitas iman yang hidup
Esensialisme	Pendidikan harus berpijak pada nilai-nilai permanen dan kurikulum inti yang telah teruji; disiplin intelektual dan otoritas pendidik adalah kunci pembentukan karakter	William C. Bagley, Michael Demias hkevich, Theodore Brameld	Firman Allah sebagai standar nilai esensial yang tidak berubah (Mzm. 119:89); mandat pembentukan karakter sejak dini (Ams. 22:6); pengajaran nilai ilahi yang konsisten dan sistematis (Ul. 6:6–7; <i>shinnantam</i>)	Kecenderungan menempatkan anak sebagai objek transmisi pasif; kurang responsif terhadap perkembangan holistik anak usia dini (afektif, kinestetik, sosial)	Formasi karakter melalui pewarisan iman yang terstruktur dan konsisten; nilai esensial bersumber dari Allah yang personal, bukan sekadar warisan intelektual peradaban
Rekonstruksionisme	Pendidikan adalah instrumen transformasi sosial; anak dibentuk sebagai agen kritis yang mempertanyakan dan mengubah struktur sosial yang tidak adil	George Counts, Paulo Freire, Theodore Brameld	Misi transformatif Injil (Luk. 4:18–19); mandat menjadi garam dan terang dunia (Mat. 5:13–14); rekonsiliasi kosmis dalam Kristus (Kol. 1:20)	Rekonstruksionisme sekuler mengandalkan rasio kritis manusiawi sebagai sumber visi transformasi; berisiko mengaburkan otoritas pernyataan ilahi	Membentuk anak sebagai agen transformasi yang berpijak pada Injil; <i>community of faith inquiry</i> sebagai adaptasi P4C dalam konteks Kristen

Kerajaan Allah yang sejak dini dipanggil untuk memahami bahwa mereka hidup di dalam dunia yang memerlukan pemulihan dan bahwa mereka memiliki peran dalam karya tersebut (Paembonan & Ronda, 2024). Ini bukan berarti membebani anak usia dini dengan tanggung jawab sosial yang melampaui perkembangannya, melainkan menanamkan dalam diri mereka yang sesuai dengan kapasitas perkembangannya dimanilai-nilai kepedulian, keadilan, belas kasihan, dan pelayanan sebagai respons terhadap panggilan Allah. Pendekatan *Philosophy for Children* yang mendorong dialog kritis dan komunitas penyelidikan bersama dapat diadaptasi dalam konteks Kristen sebagai *community of faith inquiry* di mana anak-anak tidak hanya diajak berpikir kritis tentang dunia, tetapi juga diajak merenungkan bagaimana iman Kristen memberikan arah dan landasan bagi transformasi tersebut. Pendidik Kristen dalam kerangka rekonstruksionis bukan hanya fasilitator dialog netral, melainkan *saksi* yang dengan kehidupannya sendiri menunjukkan bahwa hidup yang berakar dalam Kristus adalah hidup yang paling transformatif bagi diri sendiri, bagi komunitas, dan bagi dunia.

KESIMPULAN

Penelitian ini telah menunjukkan bahwa pendidikan Kristen anak usia dini tidak dapat didekati secara memadai hanya melalui pragmatisme pedagogis atau kurikulum berbasis keterampilan semata, melainkan membutuhkan fondasi filsafat pendidikan yang kokoh dan secara sadar berakar pada teologi Kristen. Melalui kajian kritis-filosofis terhadap tiga aliran besar filsafat pendidikan klasik, Perennialisme, Esensialisme, dan Rekonstruksionisme, penelitian ini menemukan bahwa masing-masing aliran menawarkan kontribusi normatif yang distinktif sekaligus mengandung keterbatasan yang harus dikelola secara kritis dalam konteks PAUD Kristen.

Perennialisme menegaskan bahwa kebenaran bersifat universal dan abadi, dan bahwa tugas pendidikan adalah mewariskan kebijaksanaan lintas generasi melalui *paideia* yang terstruktur. Dalam perspektif teologi Kristen, kontribusi ini menemukan pemenuhannya yang paling autentik ketika sumber kebenaran universal tersebut diidentifikasi bukan sebagai warisan intelektual peradaban semata, melainkan sebagai pernyataan Allah yang tidak berubah (Ibrani 13:8) dan diwariskan melalui komunitas iman yang hidup (Ulangan 6:4–9). Esensialisme menegaskan

pentingnya nilai-nilai permanen, disiplin intelektual, dan pembentukan karakter yang terstruktur, sebuah kontribusi yang menemukan resonansi teologisnya dalam mandat Alkitab untuk mendidik anak secara konsisten, sistematis, dan berakar pada Firman Allah sebagai standar normatif yang tidak berubah (Mazmur 119:89; Amsal 22:6). Rekonstruksionisme membuka dimensi yang sering terabaikan dalam pendidikan Kristen anak usia dini: bahwa mendidik anak bukan hanya soal pembentukan individual, melainkan soal mempersiapkan mereka sebagai agen transformasi yang berpijak pada Injil, garam dan terang dalam tatanan sosial yang memerlukan pemulihan (Matius 5:13–14; Lukas 4:18–19; Kolose 1:20).

Integrasi ketiganya menghasilkan paradigma pendidikan yang secara simultan mewariskan (*perennialisme*), membentuk (*esensialisme*), dan mentransformasi (*rekonstruksionisme*), sebuah triad yang mencerminkan dimensi-dimensi integral dari misi pendidikan Kristen itu sendiri. Anak usia dini, yang dalam naskah ini dipahami sebagai *Imago Dei*, subjek yang bernilai intrinsik, terbuka terhadap formasi, dan berpotensi untuk relasi dengan Allah adalah penerima sekaligus partisipan aktif dalam ketiga dimensi tersebut. Mendidik "Si Kecil" dengan demikian bukan hanya tindakan pedagogis, melainkan tindakan teologis sebuah partisipasi dalam karya Allah yang membentuk, memulihkan, dan membarui ciptaan-Nya sejak generasi yang paling awal.

Penelitian ini memiliki keterbatasan yang perlu diakui. Sebagai studi literatur kritis-filosofis, kajian ini bersifat konseptual-normatif dan belum divalidasi melalui penelitian empiris di lapangan. Paradigma integratif yang diusulkan masih memerlukan pengujian dalam konteks praktik pendidikan Kristen anak usia dini yang konkret, baik di lembaga PAUD Kristen formal, maupun dalam konteks pendidikan keluarga dan komunitas gereja. Selain itu, kajian ini belum secara mendalam mengeksplorasi bagaimana paradigma ini berinteraksi dengan konteks budaya lokal Indonesia, yang memiliki kekayaan tradisi dan dinamika sosial tersendiri.

Atas dasar itu, penelitian selanjutnya disarankan untuk menguji secara empiris relevansi dan efektivitas paradigma integratif ini dalam praktik pendidikan Kristen anak usia dini di berbagai konteks, mengembangkan model kurikulum PAUD Kristen yang secara eksplisit mengintegrasikan ketiga aliran filsafat ini dalam kerangka teologi pendidikan yang koheren, serta mengeksplorasi dialog antara filsafat

pendidikan klasik ini dengan kearifan lokal dan tradisi teologi Kristen kontekstual Indonesia. Dengan demikian, penelitian ini tidak dimaksudkan sebagai kata akhir, melainkan sebagai titik berangkat bagi diskursus yang lebih luas dan mendalam tentang bagaimana mendidik Si Kecil secara bertanggung jawab, secara intelektual, spiritual, dan sosial, dalam terang Kristus dan untuk kemuliaan Allah.

Pernyataan Penulis

Keterbatasan penelitian ini diakui secara terbuka bahwa sebagai kajian konseptual-normatif, temuan-temuannya memerlukan validasi lebih lanjut melalui penelitian empiris di lapangan sebelum dapat diterapkan secara operasional dalam praktik pendidikan Kristen anak usia dini.

DAFTAR PUSTAKA

- Ab Wahab, M. K., Zulkifli, H., & Abdul Razak, K. (2022). Impact of Philosophy for Children and Its Challenges: A Systematic Review. *Children*, 9(11), 1671. <https://doi.org/10.3390/children9111671>
- Alfadhilah, J. (2025). Filsafat Pendidikan Anak Usia Dini Menurut Jean Piaget. *Alzam: Journal Of Islamic Early Childhood Education*, 5(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.51675/alzam.v5i1.1092>
- Allee, K. A., & Mule', T. N. (2025). Balancing Development and Rigor: Beliefs about Priorities and Threats in Early Childhood Education among Future Professionals. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02023-5>
- Alviz Fernández, M., & Hernández de la Fuente, D. (2024). Συνουσία in Late Antique Neoplatonic Schools: A Concept between Social History, History of Education and History of Philosophy. *Literature*, 4(1), 45–61. <https://doi.org/10.3390/literature4010004>
- Barfield, R. (2020). Children and the Imago Dei: A Reformed Proposal Regarding the Spiritual Openness of the Child. *Christian Education Journal: Research on Educational Ministry*, 17(1), 7–17. <https://doi.org/10.1177/0739891319865911>
- Benzaquén, A. S. (2011). “Locke’s Children.” *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 4(3), 382–402. <https://doi.org/10.1353/hcy.2011.0041>
- Bertram, C. (2010). *Jean Jacques Rousseau*. Ensiklopedia Filsafat Stanford. <https://plato.stanford.edu/entries/rousseau/>

- <https://plato.stanford.edu/entries/rousseau/?shem=iosie>
- Boiliu, F. M., Sinaga, S., Jakarta, U. M., & Learning, S. C. (2021). *Pembelajaran pendidikan agama kristen berbasis student centered learning di sekolah*. 9(2), 120–126.
- Boiliu, N. I. (2021). *Filsafat Pendidikan Kristen*. Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Kristen Indonesia. <http://repository.uki.ac.id/7602/1/FilsafatPendidikanKristen.pdf>
- Boller, P. F. (1977). Freedom in John Dewey's Philosophy of Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 79(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/016146817707900102>
- Curren, R. (2025). *Philosophy of Education* (E. N. Z. and U. Nodelman (ed.)). Metaphysics Research Lab, Stanford University. https://plato.stanford.edu/archives/spr2025/entries/education-philosophy/?utm_source=chatgpt.com
- Darmawan, I. P. A. (2019). Pembelajaran Memorisasi Dalam Ulangan 6:6-9. *EPIGRAPHE: Jurnal Teologi Dan Pelayanan Kristiani*, 3(1), 21–27. <https://doi.org/10.33991/epigraphe.v3i1.50>
- de Brito, D. M., & Noll, M. (2019). The Social Function of History and Memory in the Conception of Child in the Constitution and Statute of the Child and Adolescent in Brazil. *Creative Education*, 10(08), 1914–1928. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.108138>
- Di Ceglie, R. (2021). Aquinas on Faith and Charity. *New Blackfriars*, 102(1100), 550–569. <https://doi.org/10.1111/nbfr.12565>
- Dillen, A. (2024). *Children and Christian Theology*. University Of St Andrews; University Of St Andrews. https://www.saet.ac.uk/Christianity/ChildrenandChristianTheology?utm_source=chatgpt.com
- Duha, S. P. I., Tulus, J., Marpaung, N. B., Hendi, H., & Marlianus, D. (2024). Pendekatan Alkitabiah dalam Membantu Anak Usia 2-5 Tahun Mengembangkan Kemampuan Berbicara. *Real Kiddos: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 2(2), 154–167. <https://doi.org/10.53547/realkiddos.v2i2.536>
- Frantsuzova, O. A. (2021). The Phenomenon of Modern Childhood. *Chelovek*, 32(2),

41. <https://doi.org/10.31857/S023620070014858-0>
- Freire, P. (2018). The banking concept of education. In *Thinking about schools* (pp. 117–127). Routledge.
[https://www.everettsd.org/cms/lib07/WA01920133/Centricity/Domain/947/BANKING CONCEPT OF ED.2.pdf](https://www.everettsd.org/cms/lib07/WA01920133/Centricity/Domain/947/BANKING_CONCEPT_OF_ED.2.pdf)
- Gomes, A. (2022). Paulo Freire: Review of “The Pedagogy of the Oppressed.” *Harm Reduction Journal*, 19(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s12954-022-00605-9>
- Jan Papy, L. (1995). Juan Luis Vives (1492-1540) on the Education of Girls. An Investigation into his Medieval and Spanish Sources. *Paedagogica Historica*, 31(3), 739–765. <https://doi.org/10.1080/00309230.1995.11864692>
- Juuso, H. (2007). *Child, Philosophy and Education: Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children*. University of Oulu.
<https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/37403/isbn978-951-42-8550-9.pdf?sequence=1>
- Leonardo, N. F., & Sirangki, H. (2024). Studi Filsafat Pendidikan Perennialisme sebagai Upaya Membentuk Karakter Kristiani. *Tumou Tou Jurnal Ilmiah*, 11(2).
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.51667/tt.v11i1.1448>
- Lioy, D. (2024). Imago Dei. *Verba Vitae*, 1(3–4), 45–72.
<https://doi.org/10.66100/vvj.v1i3-4.25>
- Lovi Suciayati. (2023). The Concept Of Perennialism Education And The Flow Of Essentialism. *Amandemen: Journal of Learning, Teaching and Educational Studies*, 1(2), 62–71. <https://doi.org/10.61166/amd.v1i2.33>
- Luke, C., & Gore, J. (2014). *Feminisms and Critical Pedagogy*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315021287>
- Makhmudjonova, K. A. (2024). He etymology and linguistic representation of concept of 'education. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 5(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.37547/mesmj-V5-I1-13>
- Mardiah, L. Y., Wulan, S., & Akbar, Z. (2024). Strategies of Kindergarten Teachers and Parents in Preparing Children’s School Readiness: Academic, Social, and Emotional Perspectives. *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak*, 10(1), 61–71.
<https://doi.org/10.14421/al-athfal.2024.101-06>
- Marshall, P. (1979). John Locke: Between God and Mammon. *Canadian Journal of*
<https://doi.org/10.1080/00309230.1995.11864692>

- Political Science*, 12(1), 73–96. <https://doi.org/10.1017/S0008423900042670>
- May. (2025). Efektivitas Guru Pendidikan Agama Kristen dalam Meningkatkan Kemandirian Belajar Peserta Didik. *Real Kiddos: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(1), 82–98. <https://doi.org/10.53547/3ywcg712>
- Mulya, T. W. (2023). *Critical Philosophies and Christian Education in the Digital Era* (pp. 20–28). https://doi.org/10.2991/978-2-38476-160-9_4
- Munawwarah, H., & Maemonah. (2025). Pendidikan Karakter Anak Perspektif Aliran Filsafat Behaviorisme. *Jurnal Golden Age, Universitas Hamzanwadi*, 5(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.29408/jga.v5i01.3106>
- Nugraheni, N., Rochmad, R., & Isnarto, I. (2021). *Aliran Humanis dalam Filsafat Matematika*. <https://journal.unnes.ac.id/sju/prisma/article/view/45015>
- Null, J. W. (2007). William C. Bagley and the Founding of Essentialism: An Untold Story in American Educational History. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 109(4), 1013–1055. <https://doi.org/10.1177/016146810710900408>
- Origin and history of education*. (n.d.). Etymonline. Retrieved February 24, 2026, from <https://www.etymonline.com/word/education>
- Oyler, J. (2016). Philosophy with Children: The Lipman-Sharp Approach to Philosophy for Children. In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1–7). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_226-1
- Paembonan, Y., & Ronda, D. (2024). Revitalisasi Nilai-nilai Imago Dei dalam Pembentukan Karakter Anak Pada Era Digital. *SOPHIA: Jurnal Teologi Dan Pendidikan Kristen*, 5(2), 97–111. <https://doi.org/10.34307/sophia.v5i2.281>
- Panggabean, R. G., & Asso, P. (2025). Literatur Teologi Moderen: Relevansi dan Implikasi bagi Pendidikan Iman Anak Usia Dini. *Real Kiddos: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(1), 65–81. <https://doi.org/10.53547/shyd0q66>
- Pasaribu, S., Hasibuan, S., & Sijabat, P. M. (2025). Pendidikan Moral dan Agama sebagai Upaya Menumbuhkan Sikap Empati dan Kasih Sayang pada Anak Usia Dini di Sekolah. *Real Kiddos: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(1), 47–64. <https://doi.org/10.53547/s69m5786>
- Pratama, A. R., & Nursikin, M. (2024). Aliran essensialisme dan rekonstruksionisme sosial dalam filsafat pendidikan. *Al-muaddib: Jurnal Kajian Ilmu Kependidikan*,

- 6(4), 939–959. <https://doi.org/10.46773/muaddib.v6i4.1284>
- Rahmadani, E., Armanto, D., & Umam, R. (2021). Ontologi, Epistemologi, Aksiologi dalam pendidikan karakter. *Journal of Science and Social Research*, 4(3). https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/99440435/593-libre.pdf?1678020807=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DOntologi_Epistemologi_Aksiologi_Dalam_Pe.pdf&Expires=1772639702&Signature=YyGA88YYAPOYedBwwBtDE-4jVtvRqqpH1b5qYVWISfuSEAA2U5UDNvDADz
- Reese, W. J. (2001). The Origins of Progressive Education. *History of Education Quarterly*, 41(1), 1–24. <https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2001.tb00072.x>
- Sahin, M. (2018). Essentialism in Philosophy, Psychology, Education, Social and Scientific Scopes. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 22(2), 193–204. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593579.pdf>
- Sheasgreen, W. J. (1986). John Locke and the charity school movement. *History of Education*, 15(2), 63–79. <https://doi.org/10.1080/0046760860150201>
- Siburian, E. D., Waruwu, A. M., Samongilailai, A. Y., & Naibaho, A. P. M. (2025). Dari Warisan ke Inovasi: Modernisasi Pendidikan Kristen Anak Usia Dini dalam Tantangan ZamanTengah. *Real Kiddos: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 23–40. <https://doi.org/10.53547/tkr8th81>
- Simanjuntak, J. (2021). *Filsafat pendidikan dan pendidikan Kristen*. PBMR ANDI.
- Situmorang, J. T. (2021). *Situmorang, Jonar TH. Filsafat dalam Terang Iman Kristen*. PBMR ANDI. https://books.google.co.id/books?hl=id&lr=&id=Kol5EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=filsafat+mahluk+berpikir+kristen+Plato,+Descartes&ots=udM42SZHSf&sig=uXI0bbTJJXJQypeTzj9YO5NPqEk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Tarukbua, Y. (2020). *Aliran-Aliran Filsafat Pendidikan dalam Kurikulum Pendidikan Agama Kristen Mengacu pada Kurikulum 2013*. Institut Agama Kristen Negeri Toraja.
- We'u, G., & Pali, A. (2024). Implementation Of Flexible Education In The Perspective Of Essentialism Education Philosophy. *Jurnal Pendidikan (Teori Dan Praktik)*, 9(2), 136–141. <https://doi.org/10.26740/jp.v9n2.p136-141>