

A. Supratiknya

MENGGUGAT SEKOLAH

Kumpulan Esai tentang Psikologi dan Pendidikan



MENGGUGAT SEKOLAH

Kumpulan Esai tentang Psikologi dan Pendidikan

Dr. A. Supratiknya



Penerbit Universitas Sanata Dharma
Yogyakarta
2011

MENGGUGAT SEKOLAH

KUMPULAN ESAI TENTANG PSIKOLOGI DAN PENDIDIKAN

© 2011

PENERBIT UNIVERSITAS SANATA DHARMA

Jl. Affandi (Gejayan), Mrican

Tromol Pos 29, Yogyakarta 55281

Telp. (0274) 513301, 515352 Ext. 1527/1513

Fax. (0274) 562383

Email: publisher@usd.ac.id

Editor Bahasa: **S. Endah Peni Adji**

Cetakan: I 2006: II 2011

Katalog Dalam Terbitan:

Supratiknya, A.

xv, 188 hlm.; 14,8x21 cm.

Bibliografi: hlm. 189

ISBN 979-26-9400-5

1. Psikologi pendidikan – Judul

370.15

Hak Cipta dilindungi Undang-undang.

Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk dan dengan cara apa pun, termasuk fotokopi, tanpa izin dari penerbit.

SEKAPUR SIRIH

"Jika anda berpikir setahun ke depan, taburlah benih. Jika anda berpikir sepuluh tahun ke depan, tanamlah sebatang pohon. Jika anda berpikir seratus tahun ke depan, didiklah rakyat." (Kuan-tsu)

Dengan meminjam kata-kata arif di atas penulis ingin ikut menegaskan tentang peran penting pendidikan dalam kehidupan suatu bangsa. Tentu yang dimaksud bukan sekadar pendidikan dalam arti sempit, khususnya pendidikan sekolah. Ada yang mengatakan, sekolah tidak harus ada, tetapi pendidikan senantiasa hadir dalam kehidupan manusia di mana pun dan dalam setiap kurun zaman. Meminjam ungkapan Driyarkara (1980b), dalam artinya yang paling luas, pendidikan adalah pembudayaan, yaitu pembangunan diri sendiri dan seluruh kebudayaan. Memang, masih seperti dikatakan oleh Driyarkara (1980b), tidak semua tindakan individu baik terhadap dirinya sendiri maupun terhadap individu lain khususnya yang lebih muda dengan sendirinya bisa disebut pendidikan. Hanya jika perbuatan itu dengan sadar dimaksudkan untuk membawa diri sendiri maupun individu lain ke taraf semakin insani, itulah pendidikan, itulah pembudayaan.

Bagaimana panggilan ke arah menjadikan diri maupun individu lain menjadi semakin insani-manusiawi ini bisa dijelaskan bahkan dibenarkan? Gagasan Pierre Teilhard de Chardin tentang evolusi alam semesta kiranya bisa memberikan jawaban. Menurut de Chardin, alam semesta seisinya termasuk manusia senantiasa berada di dalam gerak evolusi. Bukan sekadar gerak perubahan teratur-berarah menuju kemajuan, melainkan bahkan menuju kesempurnaan. Semua aspek semesta memiliki sisi batin sadar yang mengejawantah dalam sisi luar materi. Maka, evolusi fisik materi semesta sekaligus juga merupakan evolusi kesadaran, yang berpuncak pada tercapainya kesadaran-diri pada manusia. Kesadaran-diri manusiawi ini menciptakan lapisan baru pada permukaan bumi yang disebut *noosfer* atau lapisan yang berpikir dan yang membentuk lingkungan khas insani-manusiawi. Evolusi pada taraf *noosfer* ini akan termanifestasikan dalam berbagai bentuk perubahan ke arah tercapainya kondisi kehidupan manusia yang semakin bermutu-insani-manusiawi, baik pada tataran individu maupun kolektif, menuju terbentuknya satu peradaban dunia dan satu kesadaran yang mempersatukan seluruh makhluk di dalam kerajaan Allah. Maka, berbeda dengan Hegel yang berpendapat bahwa evolusi kesadaran telah mencapai puncak kepenuhannya pada permulaan abad ke-19, sehingga sejarah pun sudah usai menurut Fukuyama, de Chardin berpendapat bahwa evolusi *noosferik* masih akan terus berlangsung sampai tercapai kondisi kehidupan sempurna-insani-manusawi sebagai cerminan hadirnya kerajaan Allah. Namun, tujuan akhir evolusi ini tidak akan dicapai secara otomatis, melainkan harus diperjuangkan lewat usaha dan kerjasama dari semua manusia yang merasa terpanggil. Di sinilah pendidikan dalam arti luas, termasuk di dalamnya

pendidikan sekolah, menemukan tempat dan perannya yang sangat penting dalam rangka evolusi kesadaran manusia-semesta.

Lantas bagaimana kaitan antara pendidikan dan psikologi sehingga keduanya dipertemukan dalam buku ini? Untuk menjelaskannya penulis sengaja memilih sejumlah fakta sekitar persinggungan antara sejarah pendidikan psikologi dan bidang pedagogi atau *education*, baik di Tanah Air maupun di manca negara. Pertama, di lingkungan Universitas Sanata Dharma sendiri, Fakultas Psikologi yang dibuka pada tahun 1996 boleh dikatakan lahir dari rahim Jurusan Ilmu Pendidikan, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan. Sejumlah stafnya, kendati berlatar belakang pendidikan di bidang Psikologi, semula adalah dosen pada program studi Bimbingan dan Konseling. Kedua, situasi mirip terjadi pada Fakultas Psikologi Universitas Gadjah Mada. Fakultas ini konon lahir dari induk Fakultas Pedagogi yang pada dasawarsa 1960-an mekar menjadi dua institusi, yaitu Fakultas Psikologi yang tetap bernaung di bawah UGM dan Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan Negeri Yogyakarta yang berdiri sendiri dan kini menjadi Universitas Negeri Yogyakarta. Situasi yang berbeda terjadi di Universitas Indonesia, Jakarta. Di sana Fakultas Psikologi lahir dari induk Bagian Psikiatri, Fakultas Kedokteran, dibidani oleh Prof. Dr. Slamet Iman Santosa yang kini dikenal sebagai Bapak Psikologi Indonesia. Ketiga, di lingkungan *University of the Philippines* di Diliman, Filipina, tempat penulis menempuh studi doctoral, pendidikan psikologi diselenggarakan sebagai salah satu *Department* - setara Jurusan di Tanah Air – di lingkungan *College of Social Sciences and Philosophy* dan menempati lokasi bangunan yang kendati tidak bisa dibilang kecil namun hanya sejenis *gandhok* – jadi, bukan

bangunan utama – yaitu *Palma Hall Annex*. Sebaliknya, *College of Education*-nya menempati sebuah kompleks bangunan sendiri yang besar dan terletak di seberang kompleks Jurusan Psikologi dipisahkan oleh sebuah jalan yang menjadi rute angkutan *jeepney Ikot*, yaitu jasa angkutan dengan kendaraan *jeepney* yang rutanya hanya berkeliling seputar kampus induk *UP Diliman*. Kendati bertetangga dekat, hubungan antarkedua lembaga terkesan kurang hangat. *Department chair* kami, wanita, suka menyebut koleganya di *College of Education* “*our neighbours next door*” dengan nada menyindir. Kedekatan setidaknya secara fisik antara bidang pendidikan dan psikologi juga terjadi di lingkungan *Western Washington University* di Bellingham, negara bagian Washington, Amerika Serikat, tempat penulis melewati sabatikal dalam rangka program *Fulbright*. Di sini kendati secara struktural akademik *Department of Psychology* bernaung di bawah *College of Humanities and Social Sciences*, namun secara fisik mendompleng di kompleks *college of education*, yaitu menempati dua lantai di salah satu sayap *Miller Hall* yang merupakan markas *Woodring College of Education*. Dengan ini penulis hendak menunjukkan kaitan erat antara psikologi dan pendidikan sekaligus adanya sejenis persaingan laten di antara keduanya.

Maka, ada beberapa fakta menarik lain yang ingin penulis kemukakan dan yang semoga bisa menolong menempatkan psikologi dan pendidikan atau pendidikan dan psikologi secara proporsional. Pertama bertolak dari pengalaman Sanata Dharma sendiri. Perguruan ini beralih fungsi menjadi uni-versitas pada tahun 1993 sesudah sejak 1955 berkorporasi sebagai lembaga khusus pendidikan tenaga kependidikan. Kedua, saat penulis berada di *Western Washington University*, dari hasil mengobrol dengan salah seorang kolega di sana

penulis menjadi tahu bahwa universitas ini pada mulanya juga berdiri sebagai lembaga pendidikan guru khususnya berupa *normal school* yang mempersiapkan calon guru sekolah dasar, dan baru kemudian beralih fungsi menjadi universitas. Riwayat serupa konon dialami oleh banyak universitas lain di Amerika Serikat. Ketiga, saat penulis berkesempatan menghadiri kongres internasional ke-17 *International Association for Cross-cultural Psychology* yang diselenggarakan di kota Xi'an, Republik Rakyat Cina, semalam perjalanan non-stop dengan kereta api dari ibukota Beijing ke arah barat-tengah pedalaman negeri Panda, ternyata dari tujuh lembaga lokal yang mendukung kegiatan ini tiga di antaranya adalah *Department of Psychology* yang bernaung di bawah *Normal Universities* termasuk *Shaanxi Normal University* di Xi'an yang menjadi *host*. Bahkan di *Shaanxi* jurusan psikologi bernaung di bawah *College of Educational Science* bersama antara lain dua jurusan lain, yaitu *Department of Education* dan *Department of Preschool Education*. Rupanya, riwayat serupa juga terjadi di Republik Rakyat Cina, yaitu sejumlah universitas diawali sebagai lembaga pendidikan guru. Bedanya, saat kebutuhan akan tenaga profesional lain meningkat baik di Amerika Serikat maupun di Tanah Air perguruan tinggi pendidikan guru beralih fungsi menjadi universitas sedangkan, di Cina cukup menambah unit-unit baru yang diperlukan dengan tetap mempertahankan nama *Normal University*. Dengan ini sekali lagi penulis hendak menekankan kaitan erat antara pendidikan dan psikologi serta secara historis *primacy* atau keperdanaan bidang pendidikan mendahului bidang psikologi sebagai disiplin ilmu. Dilihat dari pengertian pendidikan dalam arti luas seperti sudah dikemukakan, hal ini sangat bisa dipahami. Bisa dikatakan, bidang pendidikan merupakan salah

satu wilayah terapan psikologi. Maka wajarlah bahwa dalam hidup, praktik mendahului teori, tindakan mendahului refleksi. Pada akhirnya keduanya ditujukan bagi upaya manusia menjadikan diri, orang lain, maupun kehidupan ini, menjadi semakin bermutu-insani-manusiawi.

Tentang tulisan-tulisan yang disajikan dalam buku ini, secara garis besar dan sekuensial dapat dikelompokkan menjadi tiga kategori mengikuti pembagian *tripusat pendidikan* Ki Hadjar Dewantara. Kategori pertama meliputi dua bab pertama, “Peran Keluarga dalam Pendidikan Nilai bagi Anak” dan “Strategi Orang Tua dalam Menyelaraskan Kebutuhan Pendidikan Anak” mengangkat sejumlah isu yang lazim menjadi kepedulian orang tua dalam pendidikan informal di tengah keluarga. Kategori kedua mencakup enam bab berikutnya memaparkan sejumlah isu yang lazim menjadi perhatian dunia pendidikan formal, meliputi pendidikan dasar dalam “Sekolah Rakjat Broederan Kidul Lodji” dan “Pendidikan Dasar Kita”; pendidikan menengah dalam “Pendidikan (SMA) pada Abad ke-21”; pendidikan tinggi dalam “Pengembangan AA dalam Proses Belajar-Mengajar di Perguruan Tinggi” dan “Program Pendidikan Psikologi di Amerika Serikat”; dan isu pendidikan agama di sekolah yang berlaku untuk berbagai jenjang pendidikan formal dalam “Reformulasi Pendidikan Agama dalam Konteks Agama-agama”. Kategori ketiga mencakup lima bab terakhir memaparkan sejumlah isu di sekitar pendidikan dalam arti luas yang lazim menjadi kepedulian masyarakat luas-nonformal, meliputi “Menjadi Warga Gereja dan Negara yang Dewasa: Tinjauan Psikologis”, “Intelektualitas”, “Menggugat sekolah”, “Kapitalisme dan Pendidikan Gratis”, serta “Pendidikan sebagai Proses yang Memerdekakan”.

Penulis ingin menyampaikan terima kasih kepada berbagai pihak yang telah mengizinkan tulisan-tulisan tersebut diterbitkan dalam sebuah buku. Diharapkan buku ini bisa memberikan manfaat bagi khalayak yang lebih luas.

Kampus Paingan, Februari 2006

A. Supratiknya

DAFTAR ISI

Sekapur Sirih	iii
Daftar Isi	xi
Daftar Sumber	xiii
1. Peran Keluarga dalam Pendidikan Nilai bagi Anak	1
2. Strategi Orang Tua dalam Menyelaraskan Kebutuhan Pendidikan Anak	21
3. Sekolah Rakyat Broederan Kidoel Lodji	39
4. Pendidikan Dasar Kita	51
5. Pendidikan (SMA) pada Abad ke-21	69
6. Pengembangan “AA” dalam Proses Belajar-Mengajar di Perguruan Tinggi	83
7. Program Pendidikan Psikologi di Amerika Serikat	97
8. Reformulasi Pendidikan Agama dalam Konteks Agama-agama	113
9. Menjadi Warga Gereja dan Negara yang Dewasa: Tinjauan Psikologis	121
10. Intelektualitas	133

11.Menggugat Sekolah.....	149
12.Kapitalisme dan Pendidikan Gratis	159
13.Pendidikan sebagai Proses yang Memerdekakan.....	167
Daftar Pustaka	173
Indeks	185
Tentang Penulis	189

DAFTAR SUMBER

1. “Peran Keluarga dalam Pendidikan Nilai bagi Anak”, pernah dimuat dalam *Keluarga. Peran dan Tanggung Jawabnya di Zaman Modern*. Kenangan pameran buku nasional 1994 (hal. 50-57). Yogyakarta: Ikatan Penerbit Indonesia Cabang Daerah Istimewa Yogyakarta.
2. “Pendidikan (SMA) pada Abad ke-21”, pernah disajikan dalam Seminar Kurikulum SMU 1994 yang diselenggarakan oleh Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Sanata Dharma, Yogyakarta, tanggal 9 Juli 1994.
3. “Intelektualitas”, disampaikan dalam OPSPEK bagi mahasiswa baru Universitas Sanata Dharma tahun 1995.
4. “Menggugat Sekolah”, pernah disampaikan dalam seminar bedah buku, Roem Topatimasang (1998), *Sekolah itu Candu*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, yang diselenggarakan oleh Panitia Peringatan Hari Guru SMF Tarbiyah IAIN Sunan Kalijaga, Yogyakarta, tanggal 24 November 1998.

5. “Pendidikan sebagai Proses yang Memerdekakan”, versi pertama tulisan ini pernah disajikan dalam INSADHA atau Inisiasi Sanata Dharma bagi mahasiswa baru tahun 1999, tanggal 10 Agustus 1999, di Universitas Sanata Dharma, Yogyakarta.
6. “Reformulasi Pendidikan Agama dalam Konteks Agama-agama”, ditulis pada awal tahun 2000-an atas permintaan sebuah kelompok diskusi di Yogyakarta, namun urung dipublikasikan.
7. “Pengembangan “AA” dalam Proses Belajar-Mengajar di Perguruan Tinggi”, pernah disajikan dalam Penutupan Ancangan Aplikasi Angkatan VII Unika Soegijapranata, Semarang, tanggal 2 Agustus 2000.
8. “Strategi Orang Tua dalam Menyelaraskan Kebutuhan Pendidikan Anak”, pernah disajikan dalam *Seminar Pendidikan Katolik dalam Keluarga* yang diselenggarakan oleh Mudika Paroki Lampersari bekerjasama dengan Hotel Graha Santika, di Semarang, 22 April 2001.
9. “Sekolah Rakyat Broederan Kidoel Lodji”, ditulis kembali dari karangan yang pernah dimuat dalam Anindito, A. (2002, Ed.), *Lustrum XVI SD Pangudi Luhur Yogyakarta, 19 Juli 1922-19 Juli 2002* (hal. 50-51). Yogyakarta: Panitia Lustrum XVI SD Pangudi Luhur Yogyakarta. Penulis memiliki nomor induk murid 705, tamat dari SD Pangudi Luhur pada akhir tahun ajaran 1965/1966.
10. “Pendidikan Dasar Kita”, merupakan integrasi dan pengembangan dari makalah tentang topik sama yang pernah disajikan dalam perayaan Hari Don Bosko, tanggal 31 Januari 2002, di SD Don Bosko, Semarang dan dalam

Sidang Istimewa Akademi Santo Thomas Aquinas, Seminari Tinggi Santo Paulus, Yogyakarta, 19 Mei 2002.

11. “Menjadi Warga Gereja dan Negara yang Dewasa: Tinjauan Psikologis”, pernah disajikan dalam Musyawarah Agung Masyarakat Katolik Kota Semarang Tahun 2004 tanggal 3-5 Desember 2004 di Semarang.
12. “Program Pendidikan Psikologi di Amerika Serikat”, pernah disajikan dalam Kolokium Psikologi Indonesia Ke-15, Jakarta, 28-30 September 2005.
13. “Kapitalisme dan Pendidikan Gratis”, pernah dimuat dalam majalah *SADAR*, No. 4 Th. IV, November 2005, hal. 27-30, dan majalah *Warta Kampus*, No. 25, Tahun 4, November-Desember, h. 54-58.

PERAN KELUARGA DALAM PENDIDIKAN NILAI BAGI ANAK

Dewasa ini banyak orang resah menyongsong kedatangan zaman baru. Para pemimpin negara, agama, golongan masyarakat, cendekiawan-budayawan, juga para guru-pendidik dan orang tua dari berbagai lapisan masyarakat di berbagai negara di dunia, termasuk Indonesia, kendati dengan tingkat kesadaran masing-masing yang tentu berlainan, sama-sama merasakan keresahan menghadapi aneka perubahan dalam masyarakat menandai pergantian dari abad ke-20 ke abad ke-21, dari milenium kedua ke milenium ketiga.

Keresahan yang kemudian berubah menjadi keprihatinan tersebut sebagian dipicu oleh hasil pengamatan tajam cendekiawan brewok, John Naisbitt, bersama rekannya cendekiawati cantik anggun, Patricia Aburdene (Naisbitt & Aburdene, 1990). Pada tahun 1982 dalam buku mereka *Mega-trends*, dua pakar yang dijuluki *social forecasters* alias peramal arah gerak perubahan masyarakat tersebut menyatakan bahwa di dasawarsa delapan-puluhan dunia dilanda oleh sejumlah pergeseran (*trends*) dahsyat (*mega*). Beberapa di antaranya yang sering diagungkan dan yang dipandang sebagai tonggak-tonggak penting dalam gerak pertumbuhan peradaban manusia adalah munculnya masyarakat informasi mengganti-

kan masyarakat industri, ditemukannya teknologi tinggi menggantikan teknologi madya-padat karya, dan terciptanya ekonomi dunia menggantikan ekonomi nasional.

Hanya selang delapan tahun, tepatnya pada tahun 1990, dua pakar tersebut meluncurkan hasil pengamatan baru dalam buku mereka *Megatrends 2000*, bahwa di dasawarsa sembilan puluhan ini dunia mengalami pergeseran-pergeseran yang lebih dahsyat lagi, yang secara ringkas mereka sebut globalisasi. Perubahan-perubahan menyangkut peranan informasi dan teknologi dalam kehidupan masyarakat serta saling pengaruh antarbangsa di dunia tidak hanya di bidang ekonomi, tetapi juga di bidang politik-sosial-budaya yang sudah dimulai sejak dasawarsa delapan puluhan itu selain semakin canggih, juga semakin nyata mendunia, tidak terbatas pada negara-negara industri kaya maju di belahan bumi utara. Maka, muncullah gejala yang mereka sebut gaya hidup global, khususnya, merembesnya pengaruh gaya hidup masyarakat di negara-negara maju ke seluruh pelosok dunia. Menurut Naisbitt dan Aburdene (1990), perubahan-perubahan tersebut praktis nyata-nyata mempengaruhi semua unsur kehidupan kita, mulai dari memilih pekerjaan sampai cara kita mendidik anak.

Dengan kata lain, kita semua kini tengah menghadapi dan mengalami pergeseran tata nilai atau bahkan perubahan nilai-nilai itu sendiri, akibat globalisasi di bidang komunikasi-gaya-hidup sebagaimana disinyalir di atas. Dalam situasi semacam ini sangatlah bermanfaat mengangkat tema tentang pendidikan nilai, khususnya peran keluarga dalam pendidikan nilai bagi anak. Kita semua berkepentingan mendampingi anak-generasi muda agar menemukan dan mengembangkan nilai-nilai dan tata nilai sedemikian rupa sehingga mereka

tetap memiliki arah hidup yang tepat-efektif menghadapi gerak perubahan dahsyat memasuki abad ke-21.

Dalam tulisan ini akan dibahas seluk-beluk nilai dan pendidikan nilai, tantangan-masalah yang dihadapi keluarga-keluarga modern dalam menjalankan fungsi pendidikan nilai-karakter bagi anak, serta apa yang dapat mereka lakukan dalam keterbatasan mereka. Kendati globalisasi tidak pandang bulu menimpa semua orang, semua keluarga, namun dalam tulisan ini keluarga yang dimaksud secara khusus meliputi keluarga-keluarga terdidik-melek huruf, mungkin di desa, namun terutama di kota-kota.

Nilai: Beberapa Pengertian

Nilai merupakan suatu kepercayaan (*belief*) yang bersifat preskriptif atau sebaliknya proskriptif (Rokeach, 1973). Artinya, kepercayaan bahwa sesuatu hal adalah benar atau seyogyanya dilakukan, dikejar, atau dimiliki (preskriptif). Bisa pula, kepercayaan bahwa sesuatu hal adalah tidak benar atau seyogyanya tidak dilakukan, tidak dikejar atau tidak dimiliki (proskriptif).

Sebagai kepercayaan nilai meliputi komponen-komponen kognitif, afektif, dan psikomotor atau behavioural. Komponen kognitif berupa konsepsi atau pengertian seseorang tentang hal yang dipandanginya benar atau pantas dilakukan sehingga dengan bebas dia memilihnya dari berbagai alternatif dan telah menyadari serta mempertimbangkan berbagai konsekuensinya. Komponen afektif adalah perasaan menghargai pilihannya, yaitu merasa senang dengan pilihannya itu sehingga mau menegaskan atau mengakuinya di muka umum.

Komponen psikomotor atau behavioral adalah kerelaan seseorang untuk bertindak demi apa yang telah dipilihnya dan tindakan itu akan diulang-ulang sehingga membentuk pola tingkah laku. Penjelasan di atas berlaku untuk nilai preskriptif, sedangkan kebalikannya berlaku bagi nilai-nilai proskriptif (Rokeach, 1973; Sastrapratedja, 1993).

Apa yang dipercaya sebagai yang benar atau pantas dikejar tersebut bisa berupa hal-hal konkret yang secara objektif-kontekstual bernilai, diberi nilai, atau dipandang bernilai. Hal-hal konkret tersebut bisa berupa barang, misalnya mobil mewah atau vila eksklusif; bisa berupa pengalaman atau perasaan, misalnya unggul dalam persaingan bisnis, atau menikmati suasana hidup menyatu dengan masyarakat sederhana-wajar-biasa-bersahaja. Sebaliknya, yang dipercaya sebagai yang benar atau pantas dikejar itu bisa juga berupa perintah, pedoman, kriteria umum-abstrak yang menunjukkan kebutuhan yang bersifat mutlak-mendasar-universal yang bisa dipakai untuk menilai kebaikan atau kesahihan sesuatu. Inilah yang disebut nilai-nilai budaya atau kebajikan-kebajikan, seperti cinta kasih, keadilan, kesetiakawanan (Benoit, 1993).

Apa yang dipercaya sebagai benar atau pantas dikejar tersebut juga bisa dibedakan antara *modes of conduct* alias cara bertingkah laku dan *end states of existence* alias keadaan yang dijadikan tujuan hidup. Kategori pertama biasa disebut nilai-nilai instrumental atau nilai-nilai sarana, sedangkan kategori kedua disebut nilai-nilai terminal atau nilai-nilai tujuan (Rokeach, 1973). Di antara nilai-nilai instrumental ada yang bermuatan moral, seperti kejujuran, kemandirian, ketaatan, kebersihan; ada yang bermuatan kompetensi atau aktualisasi diri, seperti kemampuan, sikap intelektual, sikap

imajinatif, sikap logis. Nilai-nilai instrumental-moral berfokus interpersonal dan apabila dilanggar atau gagal dilaksanakan akan menimbulkan rasa bersalah. Sebaliknya, nilai-nilai instrumental-kompetensi berfokus personal atau pada diri sendiri dan apabila dilanggar atau gagal dilaksanakan akan menimbulkan rasa malu karena tidak kompeten. Di antara nilai-nilai terminal ada yang bersifat personal, *self-centered*, atau intrapersonal, seperti kebahagiaan, ketenangan batin, kenikmatan, harga diri; dan ada pula yang bersifat sosial, *society centered*, atau interpersonal, seperti persamaan hak, perdamaian, kekeluargaan, persahabatan sejati. Kedua jenis nilai di atas secara fungsional saling berkaitan, dalam arti bahwa nilai-nilai berupa cara bertingkah laku merupakan instrumen atau sarana untuk mencapai nilai-nilai berupa keadaan tertentu yang dijadikan tujuan hidup seseorang.

Nilai-nilai tertanam, terbatinkan, atau berkembang dalam diri seseorang lewat proses belajar yang disebut sosialisasi, khususnya selama masa kanak-kanak di dalam keluarga. Sesudah dipelajari, nilai-nilai akan diintegrasikan ke dalam suatu tata atau sistem nilai bersama nilai-nilai lainnya, masing-masing nilai disusun atau diurutkan dalam sejenis hirarki atau skala prioritas tertentu.

Sudah dikatakan bahwa nilai-nilai berfungsi preskriptif atau proskriptif. Artinya, itu menjadi standar, kriteria, pegangan, norma, prinsip, atau kaidah yang akan memberikan arah hidup seseorang dan menolong perkembangan pribadinya secara keseluruhan menuju kematangan-kedewasaan baik sebagai perorangan maupun dalam kebersamaannya dengan orang lain di tengah-tengah situasi hidup konkret-nyata yang sedang dihadapinya. Dengan kata lain, nilai-nilai memegang fungsi sentral dalam perkembangan dan kehidupan seseorang.

Pendidikan Nilai

Pendidikan nilai adalah penanaman dan pengembangan nilai-nilai dalam diri seseorang, khususnya anak-anak dan kaum muda. Pendidikan nilai juga mencakup usaha menyadarkan anak-anak dan kaum muda tentang nilai-nilai yang terkandung dalam situasi dan hal-hal nyata yang mereka hadapi, menjelaskan arti konkret dari nilai-nilai itu, serta memahami implikasi dari pembatinaan nilai-nilai tersebut ke dalam kehidupannya. Usaha ini dapat dilakukan secara sadar-terencana dalam bentuk program kegiatan khusus, atau lebih sebagai salah satu dimensi dari seluruh usaha pendidikan baik di dalam keluarga, sekolah, dan di tengah masyarakat luas lewat berbagai sumber dan sarana (Sastrapratedja, 1993). Tujuan pendidikan nilai pada akhirnya adalah menolong anak dan kaum muda agar mampu mandiri dalam menjalani hidup secara efektif, mampu memerintah dirinya sendiri secara tepat dan bertanggung jawab. Pendidikan nilai sebagai suatu gerakan seperti kita kenal sekarang muncul pada awal dasawarsa delapan puluhan, diprakarsai oleh sekelompok pemikir-praktisi pendidikan di Eropa yang memiliki kepedulian mendalam untuk mempersiapkan kaum muda memasuki abad kedua puluh satu.

Berbagai pendekatan atau metode pendidikan nilai pada dasarnya dapat digolongkan menjadi tiga kategori, yakni pendekatan yang bersifat indoktrinatif-koersif-heteronomik, pendekatan yang bersifat eksperiensial-liberal-autonomik, dan kombinasi antara keduanya (Komisi Pendidikan KWI/MNPK, 1993). Dalam pendekatan yang bercorak indoktrinatif-koersif-heteronomik, nilai-nilai diajarkan, ditanamkan, bahkan dipaksakan secara langsung lewat berbagai bentuk pengulangan

secara mekanistik oleh suatu agen-otoritatif eksternal. Contohnya adalah pendekatan model, metode ganjaran dan hukuman, metode eksplanatorik, pendekatan lewat omelan (*nagging approach*), dan metode manipulasi (Rogacion, 1982). Dalam pendekatan model, nilai-nilai diajarkan dengan cara diperagakan agar ditiru. Peragaan ini bisa dilakukan oleh orang tua atau orang lain yang tingkah lakunya dipandang mencerminkan nilai-nilai yang hendak diajarkan sebagai contoh atau teladan. Kesulitannya, jarang ditemukan teladan yang sungguh-sungguh bisa dijadikan panutan dalam semua atau setidaknya banyak hal. Seseorang yang mungkin bisa dijadikan teladan untuk nilai-nilai tertentu, ternyata sama sekali bukan contoh baik untuk nilai-nilai lainnya. Selain itu, sang teladan sendiri sering merasa keberatan menyandang dan mempertahankan keteladanannya. Akibatnya, tingkah lakunya kemudian justru menjadi contoh pelecehan terhadap nilai-nilai yang pernah dipikulkan kepadanya.

Dalam metode ganjaran dan hukuman, orang tua membentuk tingkah laku anak dengan cara memberinya ganjaran atas perbuatan yang dipandang mencerminkan nilai-nilai yang sedang diajarkan atau memberinya hukuman atas kegagalan menunjukkan perbuatan yang diharapkan atau karena telah melakukan perbuatan yang dipandang mencerminkan kebalikan dari nilai-nilai yang sedang diajarkan. Bahaya dari pendekatan ini ialah bahwa anak gagal membatinkan nilai-nilai yang sedang ditanamkan, bahkan justru bisa menjadi tergantung pada sanksi-sanksinya. Akibatnya, anak hanya mau bertingkah laku sebagaimana diharapkan jika diberi hadiah serta akan segera melupakannya apabila harapan mendapatkan hadiah atau ancaman mendapatkan hukuman tidak ada lagi.

Dalam metode eksplanatorik orang tua menjelaskan arti atau bentuk-bentuk perwujudan nilai-nilai yang hendak ditanamkan. Kelemahannya adalah bahwa mungkin anak gagal membatinkan nilai-nilai yang hendak ditanamkan. Selain itu, penghayatan anak atas nilai-nilai tersebut didasarkan atas tafsiran yang diberikan oleh orang tua, bukan atas dasar penangkapan-pemahaman anak sendiri.

Dalam pendekatan lewat omelan, orang tua terus-menerus mengomeli anak tentang apa atau mana perbuatan yang benar dan yang salah, tanpa menjelaskan alasan-alasannya. Metode semacam ini selain bisa mengakibatkan anak menjauhi orang tua juga dapat membuat anak justeru merasa muak dan benci terhadap nilai-nilai yang hendak ditanamkan.

Dalam metode manipulasi orang tua berusaha memanipulasi atau mengatur lingkungan atau pengalaman anak ke arah nilai-nilai yang hendak ditanamkan. Misalnya, larangan membaca buku-buku pornografis, mengirim anak ke sekolah yang berasrama, dan sebagainya. Kelemahan metode ini antara lain adalah bisa berakibat terlampau melindungi anak dari kenyataan yang sebenarnya; tidak memberi kesempatan kepada anak untuk membentuk keyakinan, keputusan dan pilihannya sendiri; dan menjadikan anak tetap tergantung. Selain itu, hal-hal yang dilarang sering justeru merangsang anak untuk mengetahui, melihat, merasakan atau mengalaminya sehingga justeru bertentangan dengan maksud semula dicanangkannya larangan dan aneka peraturan lain yang bersifat proskriptif-prohibitif.

Dalam pendekatan yang bercorak eksperiensial-liberal-autonomik anak ditolong untuk mengalami, menemukan, dan menyadari nilai-nilai sendiri agar dapat mengembangkan

nilai-nilai yang paling sesuai dengan dirinya maupun lingkungannya sehingga mampu menyesuaikan diri dengan dunia yang terus berubah ini. Nilai-nilai dipandang sebagai sesuatu yang bersifat pribadi dan relatif. Contoh pendekatan ini adalah klarifikasi atau perjernihan nilai. Lewat kombinasi antara kegiatan aksi dan refleksi baik yang dilakukan secara sendiri maupun bersama orang lain, biasanya dalam kelompok sebaya, anak diberi kesempatan dan ditolong untuk memilih dengan bebas nilai-nilai hidupnya dari berbagai alternatif dan sesudah mempertimbangkan masak-masak aneka konsekuensi dari pilihannya. Selanjutnya, anak ditolong dan diberi kesempatan untuk menghargai dan merasa bahagia dengan pilihannya itu, mengakuinya secara sadar-terbuka dan melaksanakannya, serta didorong agar terus mau melaksanakan pilihannya itu secara tekun, berulang-ulang, sehingga menjadi pola tingkah laku pribadinya. Jadi, dalam pendekatan ini anak sungguh-sungguh diberi kesempatan untuk menemukan sendiri nilai-nilai yang hendak dikembangkannya di tengah-tengah pluralitas nilai yang terdapat di lingkungan masyarakat-budayanya.

Ada yang menyebut pendekatan ketiga yang merupakan sejenis kombinasi antara kedua pendekatan lainnya ini sebagai metode pengembangan nilai etika swatata. Metode ini bertolak dari beberapa asumsi. Pertama, terdapat nilai-nilai dan prinsip-prinsip etis yang bersifat universal dan tetap. Kedua, pemilikan atas nilai-nilai dan prinsip-prinsip etis yang bersifat universal ini merupakan tujuan dari perkembangan moral seseorang. Ketiga, perkembangan moral seseorang berlangsung melewati serangkaian tahap yang secara kualitatif berbeda satu sama lain. Keempat, anak perlu ditolong agar tumbuh tahap demi tahap dengan cara-cara yang sesuai

dengan tahap perkembangan moralnya sehingga pada akhirnya mampu mengembangkan nilai-nilai atau prinsip-prinsip etis universal. Artinya, anak mencapai apa yang disebut kemandirian keswastataan etis (Komisi Pendidikan KWI.MNPK, 1993).

Sebagaimana dikemukakan oleh Lawrence Kohlberg, setiap anak akan melewati enam tahap cara berpikir di bidang moral. Tahap-tahap tersebut mencerminkan tiga tingkatan cara anak menilai kehidupan, masing-masing tingkatan meliputi dua tahap. Pada tingkatan pertama yang disebut prakonvensional (umur 4-9 tahun), mula-mula anak belum bisa membedakan antara nilai hidup dan nilai objek-objek, sedangkan di bidang moral anak mau patuh semata-mata untuk menghindari hukuman; sesudah itu anak mulai menilai hidup sebagai sarana untuk memuaskan kebutuhannya dan di bidang moral anak mau patuh agar mendapatkan ganjaran. Pada tingkatan kedua yang disebut tingkatan konvensional (10-15 tahun), mula-mula anak menghargai hidup karena kasih sayang yang diterimanya sehingga di bidang moral ia mau patuh untuk menghindari penolakan dari orang lain. Sesudah itu ia mulai menghargai hidup karena hidup memberikan hak dan kewajiban, dan di bidang moral ia mau patuh demi menghormati otoritas, menjaga tata tertib, norma, dan aturan-aturan. Pada tingkatan ketiga yang disebut pasca-konvensional (umur 16 tahun dan seterusnya), mula-mula anak yang kini sudah menginjak remaja menghargai hidup karena menyangkut kesejahteraan orang lain dan merupakan hak azasi, maka di bidang moral remaja mau patuh demi menghormati kepentingan bersama. Sesudah itu anak muda menghargai hidup karena mencerminkan nilai hormat pada sang pribadi manusia yang bersifat universal

sehingga di bidang moral ia mau patuh, sebagai perwujudan dari tanggung-jawab pribadinya (Rogacion, 1982; Duska & Whelan, 1982).

Jadi teori tahap perkembangan moral sebagaimana dikemukakan oleh Kohlberg –yang juga diikuti oleh pendekatan pengembangan nilai etika swatata, baik metode-metode yang bercorak indoktrinatif-koersif-heteronomik maupun yang bercorak eksperiensial-autonomik seperti penjernihan nilai dapat sama-sama efektif – digunakan untuk mendampingi anak dan kaum muda dalam rangka mengembangkan nilai-nilai hidup mereka, asal disesuaikan dengan tahap perkembangan pertimbangan moral mereka. Selain itu, tentu juga harus ditentukan secara jelas nilai-nilai hidup universal mana yang dijadikan arah atau sasaran perkembangan moral.

Di tengah gempuran perubahan dahsyat-radikal-global – yang menghasilkan aneka dampak positif seperti terbukanya pilihan-pilihan yang lebih beragam dalam berbagai lapangan kehidupan, kemakmuran yang lebih baik, tetapi juga eksesekses negatif seperti kerusakan lingkungan, kesenjangan yang semakin lebar antara yang kaya dan yang miskin, penelantaran dan eksploitasi yang makin kejam terhadap kaum lemah – nilai-nilai hidup fundamental-universal manakah yang harus dijadikan arah-sasaran dalam pendidikan nilai anak-generasi muda memasuki abad ke-21 ini, khususnya dalam konteks negara-bangsa-masyarakat Indonesia kita?

Empat nilai berikut ini sangat bermanfaat mempersiapkan generasi muda kita memasuki masyarakat Indonesia yang bhinneka di tengah pergaulan dengan masyarakat dunia yang terus berubah di abad yang baru (Benoit, 1993). Pertama, hormat dan penghargaan terhadap sesama. Nilai ini terwujud dalam sikap menerima setiap orang apa adanya; sikap toleran

terhadap kebhinnekaan dan perbedaan-perbedaan; menghargai kebebasan orang dalam bidang-bidang yang merupakan hak azasi manusiawinya, seperti hak untuk beriman-taqwa, memiliki dan mengemukakan pendapat, serta berkumpul-berserikat. Kedua, kreativitas-kemandirian yang terwujud dalam sikap mandiri serba percaya diri, yaitu berani dan mampu membuat keputusan-keputusan bagi diri sendiri dengan mempertimbangkan semua konsekuensi terbaik bagi sebanyak mungkin orang yang terlibat dalam keputusannya itu; sikap penuh inisiatif, kreatif, dan inovatif; aktif berperan serta dan melibatkan diri dalam berbagai lingkungan kehidupan; dan berani menciptakan hidup pribadi mandiri penuh tanggung jawab dengan segala konsekuensi dan risikonya. Ketiga, kesetiakawanan yang bertanggungjawab. Nilai ini terwujud dalam sikap hidup sederhana-esensial-tulus-jujur-fungsional; peka dan setia kawan pada yang lemah dan miskin; mau dan mampu bekerjasama dan berdialog; bersikap dan bertindak adil; mendahulukan kepentingan bersama dan memomorduakan perbedaan-pertentangan; memiliki keprihatinan dan pelibatan diri terhadap masalah-masalah di lingkungannya baik di tingkat lokal, nasional, maupun global. Keempat, interioritas-spiritualitas-integrasi yang terwujud dalam pemilikan iman, jati diri, harga diri, dan kesadaran diri yang kuat; sikap mengutamakan cinta sesama dan hal-hal spiritual-transendental melebihi egoisme-hedonisme-materialisme-konsumerisme; sikap memiliki arah-tujuan hidup, tidak mudah hanyut-terjebak dalam manipulasi-eksploitasi oleh kekuatan-kekuatan eksternal serta arus kehidupan yang serba dangkal. Empat gugus nilai inilah yang perlu dimiliki dan dijadikan pedoman hidup bagi generasi muda kini.

Peran Keluarga dalam Pendidikan Nilai bagi Anak

Bagaimanakah keluarga modern sekarang, khususnya orang tua atau ayah ibu, melaksanakan pendidikan nilai bagi anak, khususnya dalam rangka mengembangkan nilai-nilai hormat kepada sesama, kreativitas-kemandirian, kesetiakawanan, dan interioritas-integrasi sebagaimana diuraikan di atas?

Pertama-tama, untuk bisa mengajarkan nilai-nilai tersebut, orang tua sebagai pihak pengajar terlebih dulu perlu memahami, meyakini, dan menjalankan sendiri nilai-nilai yang hendak diajarkannya itu. Dalam masyarakat kita yang cenderung mengagungkan pangkat dan kekayaan, keseragaman, *koncoisme* dan aneka bentuk primordialisme lain, serta penampilan lahiriah, maka nilai-nilai seperti hormat kepada sesama, kemandirian, kesetiakawanan, tulus, dan interioritas kiranya sungguh-sungguh terancam menjadi “mutiara yang hilang”.

Kedua, pendidikan nilai dari orang tua kepada anak praktis tidak pernah atau sangat jarang berlangsung secara khusus-sadar-formal, namun terintegrasikan serta meresap secara tak sadar informal, langsung maupun tak langsung, seluruh bentuk-wujud interaksi antara orang tua dan anak dalam menjalankan tugas-kewajiban hidup sehari-hari. Hal ini mensyaratkan banyaknya waktu yang dipakai oleh orang tua dan anak untuk berkumpul, berinteraksi, dan berkomunikasi untuk mempengaruhi berlangsungnya pendidikan nilai bagi anak dalam keluarga.

Banyak pengamat menyatakan bahwa salah satu masalah serius yang sedang dialami oleh banyak keluarga modern adalah berkurangnya kesempatan keluarga, yaitu ayah ibu

dan anak, untuk berkumpul, berkomunikasi bersama. Dari pihak orang tua penyebabnya adalah kesibukan bekerja. Karena tuntutan kebutuhan ekonomi keluarga atau kebutuhan akan aktualisasi-diri bagi ayah ibu sendiri atau lebih-lebih karena mencuatnya nilai-nilai materialistik-pekuniarik (dari kata Latin *pecunia*, berarti uang) di tengah masyarakat, ayah ibu cenderung menghabiskan lebih banyak waktu di luar maupun di dalam rumah untuk bekerja atau melakukan aktivitas lain yang bertujuan menghasilkan uang. Akibatnya, khususnya bagi anak-anak usia balita sampai menjelang remaja, pembantu rumah tangga, televisi, dan bentuk-bentuk media komunikasi-hiburan lain baik cetak maupun elektronik telah menggeser kedudukan ayah ibu sebagai agen sosialisasi yang lebih penting di lingkungan rumah pada banyak keluarga modern. Maka, dalam banyak keluarga yang ayah ibunya bekerja, anak-anak usia balita cenderung lebih fasih dengan ungkapan-ungkapan yang berasal dari budaya asal pembantu ketimbang yang diajarkan oleh kedua orang tua mereka. Contoh lain adalah betapa anak-anak sekarang lebih akrab dengan tokoh-tokoh heroik yang ditampilkan dalam serial film di televisi atau dalam cerita-cerita bergambar populer impor yang sebagian sesungguhnya merupakan iklan terselubung. Sebagian karena banyak orang tua agaknya memang tidak lagi punya stok cerita maupun keterampilan dan waktu untuk bercerita kepada anak-anaknya. Bagi anak-anak yang sudah menginjak remaja, daftar agen sosialisasi pengganti itu masih ditambah dengan pusat-pusat perbelanjaan modern dan produk-produk industri hiburan seperti diskotek, bar, kafe, *dugem* yang memiliki daya pikat dan pengaruh yang diduga lebih besar dibandingkan lembaga-lembaga tradisional yang biasa berfungsi sebagai agen sociali-

sasi di luar rumah, seperti sekolah. Semua itu menjadikan tugas orang tua dalam memberikan pendidikan nilai bagi anak menjadi terbebani dan berat. Maka, hal yang perlu diusahakan oleh orang tua (dan anak-anak juga, khususnya yang sudah menginjak remaja) adalah menyediakan lebih banyak waktu untuk berkumpul bersama keluarga.

Selanjutnya, ada sejumlah langkah yang dapat diperhatikan atau dilakukan oleh orang tua dalam mendampingi anak, yang secara langsung maupun tidak langsung dapat berdampak menanamkan nilai-nilai hormat kepada sesama, kreativitas-kemandirian, kesetiakawanan, dan interioritas-integrasi.

Pertama, menyangkut nilai hormat kepada sesama, kiranya dapat diterima prinsip bahwa cara paling efektif untuk menanamkan nilai hormat kepada sesama dalam diri anak adalah dengan memperlakukan si anak sendiri dengan penuh hormat (Painter & Corsini, 1984). Artinya, menerima dan menghargai anak sebagai seorang pribadi, sambil tetap menyadari keterbatasan kemampuan dan pengalamannya sebagai seorang bocah. Mungkin, agak sulit menunjukkan secara konkret bentuk-bentuk perilaku yang mencerminkan sikap hormat-penghargaan orang tua kepada anak. Namun, tindakan-tindakan berikut ini jelas tidak mencerminkan hal itu: terlalu mengatur anak dalam hal apa saja tanpa menyisakan keleluasaan pribadi sedikit pun baginya; membantu mengerjakan tugas-pekerjaan yang semestinya bisa dan harus dikerjakan sendiri oleh anak; memarahi dan menghukum anak sampai di luar batas dan tidak sebanding dengan kesalahan yang dibuatnya; mengomeli anak sampai ke hal-hal yang sekecil-kecilnya, dengan akibat tidak pernah memberi kesempatan kepada anak untuk belajar dari kesalahan yang dibuatnya sendiri; secara berulang-ulang dan terus-menerus

memperingatkan anak pada hal-hal yang itu-itu melulu; serta terlalu mengawasi dan membatasi dengan siapa anak boleh berteman dan menggunakan uang sakunya. Tindakan-tindakan tersebut bisa berdampak memberikan contoh tidak bagus kepada anak, yaitu tidak memiliki sikap hormat kepada sesama.

Menyangkut nilai kreativitas-kemandirian, seorang anak akan menjadi kreatif-mandiri-bertanggung jawab apabila diberi kesempatan untuk menunjukkan kemampuannya di bidang itu. Orang tua dapat menolong anak belajar mandiri dengan cara mendampinginya mengembangkan kebiasaan bekerja yang baik, misal, menyusun jadwal untuk berbagai kegiatan baik yang dilakukan di dalam maupun di luar rumah; mengerjakan tugas-tugas secara teratur dan sistematis, tidak asal-asalan; menentukan urutan prioritas pengerjaan tugas-kegiatan berdasarkan kepentingan dan urgensinya (Alvarez & Iriarte, 1991). Kreativitas anak dapat ditumbuhkan dengan cara mendorong, merangsang serta memberi kesempatan kepada anak untuk menemukan dan menjelajahi berbagai sumber pengetahuan dan pertumbuhan kepribadian yang baru. Selain itu, orang tua harus sangat hati-hati, bahkan sedapat mungkin menghindari menerapkan hukuman kepada anak. Selain hanya menjadikan anak semakin tergantung kepada orang tua, hukuman juga bisa menimbulkan akibat negatif lain, misal anak menjadi benci kepada orang tua, anak menjadi tidak suka berterus terang dan senang berbohong, anak berusaha mencari kesempatan untuk membalas dendam, anak ikut-ikutan menjadi senang menghukum terhadap adik atau teman-temannya. Pendek kata, hukuman pada akhirnya hanya akan melahirkan tingkah laku yang tidak diharapkan pada anak. Jika terpaksa diberikan, selain didasari sikap

penghargaan terhadap anak, hukuman juga harus punya kaitan langsung dengan tindakan yang dihukum dan menyiratkan pandangan orang tua tentang bagaimana semestinya anak bersikap atau bertindak; misal, menyita untuk sementara waktu barang yang disalahgunakan atau menyuruh memperbaiki benda yang dirusakkan oleh anak.

Menyangkut nilai kesetia-kawanan, orang tua dapat memberikan contoh hidup secara sederhana-esensial-fungsional-ekologis, tidak boros-pamer demi mengejar gengsi, bersikap terbuka-toleran mau berdialog-bekerja sama dengan orang lain yang memiliki latar belakang budaya-keyakinan-pandangan yang berbeda, memiliki pelibatan diri dan kepedulian pada lingkungan alam sekitar dan kehidupan bersama. Selain itu, anak juga akan tertolong mengembangkan jiwa setia kawan bila dalam keluarga orang tua menekankan kesamaan hak antara semua anggota keluarga di rumah, membudayakan penyelesaian berbagai persoalan secara jujur-tulus-terus-terang, tidak membiarkan salah seorang anggota keluarga memaksakan kehendak kepada yang lain, tidak mengizinkan terjadinya berbagai bentuk manipulasi-persekongkolan di antara anggota keluarga, bersikap adil kepada semua anak, menanamkan kebersamaan dan kerja sama di antara semua anggota keluarga.

Menyangkut nilai interioritas-integrasi, orang tua dapat menanamkan harga diri dan jati diri yang kuat dalam diri anak dengan cara menunjukkan kekuatan-kelebihan anak, tidak terlalu menekankan atau menonjol-nonjolkan kekurangan-kelemahannya, menunjukkan penghargaan dan kepercayaan terhadap anak, dan tidak menunjukkan sikap menyesal atau kasihan terhadap anak. Untuk memupuk nilai spiritualitas dalam diri anak, orang tua dapat memberi contoh

dengan tidak mengagung-agungkan hal-hal yang bersifat serba materi, memperhatikan perasaan anak, menghargai prestasi-prestasi anak di bidang watak-budi pekerti, memperhatikan segi kehidupan iman dalam keluarga, memberikan contoh-contoh perbuatan kasih dan reksa terhadap sesama, serta menunjukkan sikap teguh pada prinsip-prinsip keutamaan yang dijadikan pedoman hidup.

Akhirnya, dalam kesempatan-kesempatan berkumpul dan berkomunikasi bersama, orang tua juga dapat menjelaskan kepada anak arti dan contoh perbuatan yang mencerminkan nilai-nilai hormat kepada sesama, kreativitas-kemandirian, kesetiakawanan, dan interioritas-spiritualitas-integrasi. Penjelasan itu juga dapat dilakukan dengan menunjukkan atau menyediakan bahan-bahan bacaan yang isinya berdampak mempertegas atau mendayagunakan nilai-nilai yang dimaksud. Langkah ini dapat menolong anak menjernihkan pemahamannya tentang nilai-nilai yang telah dipelajari lewat teladan dan pembiasaan yang dilakukan oleh orang tua sehingga juga akan menolong pembatinaan serta penghayatannya dalam kehidupan nyata.

Penutup

Para orang tua sering merasa tersudut sebab sebagai ayah dan ibu mereka dituntut melaksanakan tugas mereka sesempurna mungkin, khususnya dalam rangka pendidikan nilai dan pembentukan watak putra-putri mereka, tanpa pernah mendapatkan latihan atau persiapan nyata sebelumnya. Tugas itu kini semakin berat sebab mereka harus menyiapkan putra-putri mereka menatap dan

memasuki era baru sementara mereka sendiri tidak luput dari dampak perubahan besar yang berlangsung itu. Semoga mereka tetap tegar dalam melaksanakan tugas maha berat, namun sekaligus maha penting ini. 😊

STRATEGI ORANG TUA DALAM MENYELARASKAN KEBUTUHAN PENDIDIKAN ANAK

Pengantar

Salah satu keprihatinan pokok menyangkut pendidikan anak di masa kini adalah bahwa orang tua cenderung hanya mengutamakan pendidikan formal dalam rangka menumbuhkan penguasaan ilmu dan teknologi dan kurang memperhatikan pendewasaan iman dalam diri putera-puteri mereka. Buktinya, orang tua rajin mendorong dan mengirim putera-puteri mereka mengikuti aneka kegiatan les dan kursus ini-itulah dengan biaya yang tidak sedikit baik yang diselenggarakan di dalam maupun di luar kegiatan belajar di sekolah dalam rangka menguasai berbagai pengetahuan-keterampilan iptek, sementara bagi kebutuhan pertumbuhan iman anak dengan hanya mengajak atau mendorong mereka ke gereja sekali seminggu dan berdoa harian dipandang sudah cukup. Pendek kata, pendidikan dalam keluarga Katolik condong bias hanya memperhatikan segi tertentu pertumbuhan putera-puteri mereka, khususnya pengembangan segi otak dan keterampilan-

an yang akan menjamin sukses yang tampak dalam dunia pendidikan formal dan dunia karir, namun kurang memberi perhatian pada pengembangan segi afeksi-hati-iman yang merupakan mahkota sekaligus perekat perkembangan segi kepribadian lainnya sehingga tercapai pertumbuhan pribadi yang utuh.

Terlebih dulu perlu kita sadari bahwa yang disebut keluarga Katolik bukanlah sesuatu yang tunggal, melainkan beraneka ragam menurut berbagai latar belakang atau ukuran. Ada yang kaya, ada yang miskin, ada yang terpelajar, ada yang kurang terpelajar, ada yang pejabat atau pengusaha besar, ada yang buruh kecil, ada yang ningrat, ada yang umum saja, ada yang mursyid, ada yang sepersekian murtad (sebab kalau sudah murtad sama sekali, tidak tepat lagi disebut Katolik), ada yang alim, ada yang nakal, ada yang Jawa, ada yang Batak; pendek kata, beraneka ragam. Kendati keanekaragaman semacam itu merupakan ciri hakiki paguyuban Gereja khususnya paroki, yaitu persekutuan segala macam orang yang justeru tidak sama kedudukan, kekayaan, selera, kesenangan, dan sebagainya (Mangunwijaya, 1982), namun bisa menimbulkan kesulitan kalau kita hendak berbicara tentang keluarga Katolik sebab tidak bisa dipukul rata. Sekali pun demikian, dalam pembahasan kita tentang pendidikan dalam keluarga Katolik ini kita akan mencoba menyinggung hal-hal yang semoga berlaku dan bermanfaat bagi keluarga Katolik seumumnya.

Istilah anak pun mengandung makna yang beraneka ragam. Bisa berarti kelompok anak-anak usia bawah tiga tahun; anak-anak usia prasekolah; anak-anak usia sekolah; anak baru gedhe; kelompok usia remaja; kelompok usia

dewasa muda (*young adults*), atau mencakup semua itu. Dari segi perkembangan dan kebutuhan, masing-masing kelompok itu memerlukan pembahasan yang berbeda, jadi juga tidak bisa dipukul rata. Namun lagi, tentang ini pun kita akan mencoba membahas hal-hal yang sejauh mungkin berlaku pada anak-anak seumumnya sebagai anugerah perkawinan di dalam keluarga Katolik.

Keluarga dan Pendidikan Anak

Ada banyak jalan bagi Gereja, yakni kabar gembira kemerdekaan manusia dari belenggu dosa (dalam arti kekurangan dan ketidaksempurnaan yang bisa diubah dan disadari, namun sengaja tidak diusahakan diatasi bahkan dinikmati) untuk hidup semakin sempurna mengikuti panggilan Allah, hadir menyapa kehidupan manusia. Keluarga sebagai persekutuan pribadi-pribadi pria-wanita untuk hidup dalam kebenaran dan kasih, merupakan yang pertama dan paling penting di antara banyak jalan kehidupan lewat mana Gereja hadir. Seorang pribadi hadir di dunia dalam suatu keluarga dan pertama kali menghayati kehadiran dan kerahiman Allah dari perlakuan-perlindungan penuh kebenaran dan kasih yang diterimanya dari orang tua. Tentu juga sebaliknya, anak pertama kali menghayati kengerian dan kesedihan hidup akibat ketidak-hadiran Allah lewat perlakuan yang jauh dari kebenaran dan kasih dari salah satu atau kedua orang tua yang gagal melaksanakan panggilannya (*Surat kepada keluarga-keluarga*, 1994).

Dengan kata lain, di samping memiliki jati diri sebagai persekutuan pribadi-pribadi dalam kebenaran dan kasih,

menurut iman Kristiani keluarga juga memiliki perutusan atau panggilan, yaitu apa yang dapat dan harus dijalankannya, untuk makin menepati jati dirinya itu. Sebagai persekutuan kehidupan dan cinta kasih, keluarga mengemban tugas utama untuk menjaga, mengungkapkan, dan menyalurkan cinta kasih. Secara lebih tajam tugas utama tersebut perlu diwujudkan ke dalam empat tugas umum, yaitu: (1) membentuk persekutuan pribadi-pribadi: suami dan isteri, orang tua dan anak, sanak-saudara; (2) mengabdikan kepada kehidupan: menyalurkan gambar ilahi dari pribadi ke pribadi lewat prokreasi, yaitu melahirkan keturunan dan mendampingi sehingga keturunannya itu juga menjadi pribadi yang memancarkan gambar ilahi; (3) ikut serta dalam pengembangan masyarakat lewat pengembangan keutamaan-keutamaan sosial khususnya dalam diri para anggotanya, lebih khusus lagi dalam diri anak-anak; dan (4) berperan serta dalam kehidupan dan misi Gereja lewat penghayatan cinta kasih antara suami dan isteri, serta antara para anggota keluarga dalam pengabdian kepada Gereja dan masyarakat (*Familiaris consortio*, 1993).

Ada beberapa kesimpulan yang bisa kita tarik menyangkut tugas umum keluarga di atas. Pertama, keempat tugas utama itu sesungguhnya saling berkaitan secara erat, tidak dapat dipisah-pisahkan. Kedua, pelaksanaan keempat tugas umum itu secara paling khas terwujud dalam pendidikan anak di dalam keluarga. Bagaimana pandangan Gereja Katolik tentang pendidikan, khususnya pendidikan anak di dalam keluarga?

Menurut iman Kristiani tugas orang tua mendidik anak berakar dalam panggilan mereka sebagai pasangan suami-isteri untuk berperan serta dalam karya penciptaan Allah. Maka hak dan kewajiban orang tua untuk mendidik anak bersifat hakiki karena bertujuan mengabdikan pada penciptaan

dan kehidupan, bersifat pertama dan utama terhadap peran serta orang lain serta tidak tergantikan dan tidak dapat diambil alih, kendati bukan satu-satunya sebab masih ada pihak lain di luar keluarga yang juga berperan serta menjalankan tugas mendidik anak-generasi muda. Selain itu, sumber dan prinsip yang menjiwai kegiatan orang tua (dan semua pendidik lain) dalam mendidik anak adalah kebenaran dan cinta kasih (*Familiaris consortio*, 1993; *Surat kepada keluarga-keluarga*, 1994).

Pendidikan dilaksanakan lewat komunikasi yang hidup, yaitu hubungan yang mendalam antara orang tua sebagai pendidik dan anak sebagai yang dididik. Dalam komunikasi yang mendalam tersebut baik pendidik maupun yang dididik mencapai pemenuhan atau menghayati kemanusiaannya secara penuh lewat pemberian diri secara tulus satu sama lain. Oleh karena itu, pendidikan merupakan proses pemberian secara timbal balik baik antara orang tua sendiri maupun antara orang tua dan anak. Ayah dan ibu saling mengungkapkan dan memberikan diri mereka kepada anak. Selanjutnya, pendidikan juga merupakan proses tukar-menukar, dalam arti lewat proses mendidik orang tua sebagai pendidik juga menerima pendidikan dari yang dididik tentang segi-segi tertentu menyangkut kemanusiaan dan kehidupan ini (*Surat kepada keluarga-keluarga*, 1994).

Tentang isi pendidikan, salah satu dokumen Gereja Katolik menyebutkan bahwa peranan yang tidak dapat digantikan dari pendidikan di dalam keluarga adalah memberikan pendidikan agama kepada anak yang memungkinkan keluarga berkembang menjadi suatu Gereja keluarga (*Surat kepada keluarga-keluarga*, 1994). Pendidikan agama yang dimaksud tentu saja mencakup unsur pengetahuan iman yang

bersifat objektif, meliputi pengetahuan tentang kelembagaan kebaktian kepada Tuhan dalam aspeknya yang resmi berupa aneka peraturan, hukum, kitab suci beserta tafsirnya; serta unsur pergumulan-penghayatan iman yang bersifat subjektif atau yang disebut religiositas, yaitu aspek dalam lubuk hati (Jacobs, Kieser & Banawiratma, 1992; Mangunwijaya, 1986). Secara khusus, unsur kedua merupakan tanggung jawab khas pendidikan di dalam keluarga. Seperti dinyatakan dalam dokumen Gereja Katolik, orang tua harus penuh kepercayaan dan keberanian membina anak-anak mereka mengamalkan nilai-nilai hakiki kehidupan manusiawi, menumbuhkan kesadaran akan keadilan dan cinta kasih yang sejati, serta memberikan latihan dalam hal keutamaan-keutamaan sosial, termasuk memberikan pendidikan seksualitas secara jelas (*Familiaris consortio*, 1993). Bukan berarti pendidikan keluarga tidak perlu memperhatikan unsur objektif pendidikan agama maupun pendidikan dalam aspek-aspek kepribadian lainnya. Keluarga tetap bertanggung jawab atas seluruh pendidikan anak-anaknya, namun berdasarkan prinsip subsidiaritas menyangkut pendidikan segi-segi tertentu yang tidak dikuasainya, seperti unsur pengetahuan iman dalam pendidikan agama dan pendidikan pengetahuan-keterampilan di bidang iptek, keluarga mempercayakannya kepada pihak pendidik lain. Namun, sekali lagi dalam mendidik anak-anaknya keluarga tetap bertanggung jawab untuk mengantar mereka mencapai kedewasaan penuh, mendampingi dalam pertumbuhan mereka sebagai manusia dan orang Kristen secara utuh dan seimbang (*Familiaris consortio*, 1993).

Tantangan dalam Mendidik Anak

Lantas apa saja tantangan yang dihadapi keluarga dalam mendidik putera-puteri mereka khususnya memasuki zaman baru milenium ketiga ini? Perubahan-perkembangan apa saja yang memberi konteks pada pendidikan anak dan yang mungkin melahirkan kebutuhan-kebutuhan baru yang belum pernah kita kenal sebelumnya?

Dalam perkembangan peradaban semesta, konon kita sedang berada di antara masa yang disebut Gelombang Ketiga dan Gelombang Keempat (Ancok, 1998). Gelombang Ketiga adalah zaman informasi. Maksudnya, pengetahuan menjadi kekuatan penting di dalam kehidupan setara atau bahkan mungkin melebihi harta benda misalnya. Teknologi komputer dengan kemampuannya menyajikan dan menyebar luaskan pesan atau pengetahuan dari dan ke seluruh pelosok dunia sepanjang dapat dijangkaunya, praktis menjadi penguasa. Akibatnya, kemampuan belajar dengan memanfaatkan teknologi komputer untuk memperluas dan memperdalam pengetahuan menjadi kunci keberhasilan dalam hidup. Gelombang Keempat adalah zaman semakin luasnya pemanfaatan teknologi komputer dan semakin canggih-cerdasnya kemampuan perangkat teknologi informasi. Semua itu di samping memberikan manfaat dan kemudahan bagi kehidupan manusia, tanpa dapat dicegah ternyata juga menimbulkan aneka akibat yang apabila dilihat dari kaca mata iman merupakan kemerosotan-kemunduran atau setidaknya menimbulkan persoalan.

Sebagai dampak dari semua perubahan di atas, ada beberapa perkembangan baru yang merupakan tantangan bahkan ancaman serius bagi kehidupan keluarga sebagai-

mana kita pahami menurut iman Kristiani (Elkind, 1995). Pertama, pengertian keluarga inti sebagai persekutuan pribadi-pribadi yang saling mengikatkan diri dalam perkawinan yang bersifat stabil atau abadi mendapatkan tantangan hebat dari konsep keluarga longgar (*permeable family*; *permeable* = dapat ditembus, dirembesi air, berarti tidak solid), yaitu bentuk-bentuk keluarga yang tidak dilandasi oleh ikatan perkawinan. Salah satu di antaranya yang sudah kita kenal adalah apa yang disebut keluarga de fakto (*de facto unions*), yakni bentuk kehidupan bersama antara pria dan wanita dengan atau tanpa melahirkan dan membesarkan anak yang bukan perkawinan (*Hidup*, Februari 2001). Bentuk-bentuk lainnya adalah pasangan homoseksual, pasangan biseksual, *single parent* atau orang tua tunggal, dan sebagainya.

Kedua, erat kaitannya dengan gejala di atas, pengertian cinta kasih antara suami dan isteri sebagai ungkapan saling memberikan diri secara total dan tulus dalam rangka peran serta dalam karya penciptaan ilahi mendapatkan tantangan dari pengertian cinta atas dasar permufakatan bersama (*consensual love*). Dalam gejala seks pranikah dan seks di luar nikah, baik lelaki maupun perempuan melakukan hubungan seksual dengan pasangan, baik dengan lawan jenis maupun sejenis atas dasar suka sama suka dan sama-sama sepakat belaka, tanpa memiliki niat dan maksud untuk saling mengikatkan diri dalam perkawinan yang menurut iman Kristiani adalah kudus. Kalau pun pasangan demikian itu memutuskan untuk menikah, maka hal itu mereka lakukan dengan kesadaran bahwa bila kemudian terjadi ketidakcocokan maka dengan mudah mereka akan bercerai.

Ketiga, perkembangan yang didorong oleh kemajuan di bidang teknologi komunikasi juga menimbulkan gejala yang

disebut urbanitas (dari kata *urbane* = lentur, luwes) atau kelenturan-keluwesan dalam kehidupan keluarga. Urbanitas ini terlihat dari menjadi kaburnya berbagai batas dalam kehidupan keluarga, meliputi antara lain batas antara rumah dan tempat kerja, antara kehidupan privat dan kehidupan publik, antara dunia anak dan dunia orang dewasa. Seorang suami-ayah dapat menjalankan dan mengendalikan bisnisnya yang beromzet milyaran rupiah dari rumah lewat alat-alat komunikasi canggih (*smart office*), mungkin tanpa menyadari bahwa puterinya yang masih duduk di kelas rendah SD merasa sedikit minder karena memiliki ayah yang tidak pernah pergi *ngantor* seperti ayah teman-temannya. Kalau anak-anak kini memiliki kesempatan lebih besar dibandingkan orang dewasa untuk menyerap informasi tentang apa saja entah lewat koran, majalah, tabloid, televisi, kaset, VCD, DVD, *play station*, internet, dan sebagainya, janganlah kita terkejut bahwa menyangkut segi atau hal tertentu banyak anak ternyata jauh lebih “dewasa” dibandingkan orang tua atau guru mereka. Akibat lebih lanjut atau yang mengiringi gejala urbanitas tersebut adalah kenyataan bahwa kini anak-anak semakin cepat mandiri dan kompeten atau matang, baik karena tuntutan orang tua maupun sebagai hasil dari pengalaman mereka sendiri mengakses berbagai sumber informasi.

Di samping itu, semua kemajuan di atas ternyata juga telah melahirkan atau setidaknya diiringi oleh lahirnya apa yang oleh Paus Johannes Paulus II disebut kebutuhan-kebutuhan dunia yang mendesak untuk diatasi dewasa ini, berupa antara lain: sikap acuh tak acuh terhadap agama atau sekularisme dan atheisme; pelanggaran-pelanggaran martabat dan hak azasi manusia oleh mereka yang lebih kuat terhadap

sesamanya yang tidak berdaya; dan munculnya berbagai sengketa dan kekerasan akibat berbagai bentuk kesenjangan-ketimpangan dan ketidakadilan (*Para anggota awam*, 1991).

Menghadapi semua perkembangan-kemajuan beserta aneka akibat buruk yang ditimbulkan sebagaimana diuraikan di atas, maka pendidikan pada umumnya dan pendidikan anak dalam keluarga khususnya dituntut mampu menumbuhkan sejumlah kemampuan baru. Aneka kemampuan baru yang juga disebut kapital atau modal yang dimaksud, yang terpenting adalah sebagai berikut (*Declaration*, 1998). Pertama, modal intelektual atau *learning to know* alias belajar untuk tahu atau memperoleh pengetahuan. Secara garis besar kemampuan ini meliputi keterampilan dan kesiapan untuk di satu pihak terus-menerus mencari, di pihak lain pandai memilih dan memilah pengetahuan di tengah banjir informasi yang seperti tidak terbatas jumlahnya dan cepat berubah atau diperbaharui. Untuk itu proses belajar tidak lagi bisa bersifat linear belaka seperti ketika orang belajar selama masa tertentu sesudah itu menerapkan hasil belajarnya dalam bidang pekerjaan tertentu, melainkan bersifat siklis atau berselang-seling bahkan serentak antara belajar dan bekerja, serta berlangsung sepanjang hayat.

Kedua, modal lunak (*soft capital*) termasuk di dalamnya *learning to do* alias belajar untuk berbuat atau berkarya nyata. Modal lunak sebenarnya mencakup sifat-kemampuan yang bersama-sama sering disebut Kecerdasan Emosi, berupa gugusan sifat percaya pada orang lain sekaligus bisa dipercaya oleh orang lain, mampu mengendalikan dorongan emosi, mampu berempati yaitu membaca perasaan-kebutuhan orang lain, dan mampu memelihara hubungan dengan orang lain sebaik-baiknya (Goleman, 1996). Kemampuan *learning to do* sendiri

secara garis besar meliputi kompetensi untuk melaksanakan peran, tugas, dan tanggung jawab dalam bidang pekerjaan tertentu. Bersama-sama kedua jenis kemampuan ini membentuk apa yang disebut *general life skills* alias keterampilan umum atau dasar yang sangat diperlukan agar mampu menghadapi tugas-kewajiban hidup sehari-hari secara efektif.

Ketiga, modal sosial (*social capital*) atau *learning to live together* alias belajar hidup bersama orang lain. Secara garis besar kemampuan ini meliputi gugusan pengetahuan, keterampilan, kompetensi, sikap dan nilai untuk ambil bagian dan bekerja sama dengan orang lain dalam semua aktivitas kehidupan bersama. Secara lebih khusus kemampuan ini mencakup kemampuan memahami diri sendiri dan orang lain; menghargai orang lain berdasarkan kesetaraan; menerima perbedaan dan memecahkan aneka konflik-pertikaian lewat dialog; mengungkapkan diri dan berkomunikasi secara efektif dengan orang lain; menghargai alam dan lingkungan; memberi perhatian (*care*) dan berbagi (*share*) dengan orang lain; serta bekerjasama dengan orang lain.

Keempat, modal spiritual (*spiritual capital*) termasuk *learning to be* alias belajar untuk hidup dan menjadi pribadi yang bermartabat. Secara ringkas ini adalah iman dan taqwa yang mencakup kemampuan untuk memahami siapa diri kita dalam hubungan kita dengan sesama dan Allah serta kesadaran bahwa hidup manusia adalah proses menanggapi panggilan Allah untuk terus-menerus menyempurnakan diri dan berbakti kepadaNya dengan cara menjalankan tugas-tugas kehidupan sebaik-baiknya.

Kalau kita simak, aneka kemampuan baru di atas cukup memadai dan sejalan dengan cita-cita pendidikan dalam keluarga Kristiani untuk mendampingi anak-generasi muda

tumbuh menjadi manusia dan orang Kristen yang utuh dan seimbang. Lantas, bagaimana aneka kemampuan itu bisa ditumbuhkan?

Strategi Mendidik

Tentu ada banyak strategi yang perlu dan bisa ditempuh oleh orang tua, para pendidik di dalam keluarga, untuk menumbuhkan aneka modal atau kemampuan baru dalam diri putera-puteri mereka, dalam rangka mendampingi mereka menjadi manusia sekaligus orang Kristen yang utuh dan seimbang. Strategi yang dimaksud juga perlu ditempuh oleh putera-puteri sendiri, khususnya mereka yang sudah menginjak usia remaja-dewasa-muda. Semuanya harus dimulai mulai dari diri sendiri. Berdasarkan prinsip *inside-out* (Covey, 1994), kalau kita ingin menciptakan perubahan-pertumbuhan di dalam diri orang lain, pertama-tama diri kita sendiri harus mengalami perubahan-pertumbuhan dan penyegaran. Prinsip ini juga berlaku bagi orang tua sebagai pendidik. Perubahan-penyegaran itu, sebagai berikut.

1. Makin meresapi nilai-nilai dasar iman Kristiani serta mengenal pokok-pokok penting ajaran Gereja, khususnya tentang perkawinan, keluarga, pendidikan, masyarakat, dan sebagainya. Hal ini dapat dilakukan dengan membaca dan merenungkan sendiri Kitab Suci serta dokumen atau bacaan yang sesuai atau mendengarkan/mengikuti renungan, ceramah, seminar. Untuk itu memang perlu tersedia bahan-bahan bacaan yang dimaksud dengan penyajian dan harga yang dapat dijangkau oleh sebanyak mungkin orang tua Katolik.

2. Segera menyegarkan kembali penghayatan nilai-nilai perkawinan dan kehidupan keluarga menurut iman kristiani. Caranya, dengan merenungkan sendiri atau bersama suami/isteri pengalaman pribadi sehari-hari, isi bacaan yang sesuai atau mengikuti rekoleksi-retret-seminar yang sesuai.
3. Memandang dan menghayati semua tugas kehidupan, baik tugas di kantor/perusahaan/toko maupun kesibukan rutin mengurus rumah tangga dan mendampingi anak sebagai panggilan untuk meningkatkan diri serta sebagai sarana untuk berbakti kepada sesama dan Tuhan.
4. Semakin cinta pada yang benar, dan tidak suka pada yang bohong, semu, tidak *fair*-tidak adil dan munafik. Mengerjakan setiap aktivitas dan menghayati setiap pengalaman dengan tulus ikhlas, tidak berpura-pura, tidak demi jaga gengsi semata.
5. Selalu terbuka pada pengalaman baru, selalu siap untuk belajar hal-hal baru, baik itu berupa gagasan-pemikiran maupun cara-cara baru, termasuk teknologi.

Lantas apa yang perlu diusahakan oleh orang tua bagi putera-puteri mereka? Lagi-lagi, jenis dan jumlah langkah yang bisa dan perlu ditempuh orang tua bagi putera-puteri mereka tidak terbatas. Untuk memudahkan dan memberi sejenis kerangka, kiranya konsep *Pancapramana* (Mangunwijaya, 1982) dapat kita pinjam dan manfaatkan. *Pancapramana* merupakan lima tolok ukur dalam arti petunjuk sekaligus batu uji keadaan pengelolaan umat di wilayah yang disusun oleh almarhum Romo Y.B. Mangunwijaya, pr. Dikaitkan dengan aneka modal atau kemampuan baru yang perlu ditumbuhkan dalam diri anak-generasi muda lewat pendidikan di dalam

keluarga agar mereka menjadi manusia dan orang Kristen yang utuh dan seimbang, maka hal-hal yang perlu diusahakan oleh orang tua Katolik bagi putera-puterinya adalah sebagai berikut.

1. *Komunikasi*

Keluarga Katolik perlu mengembangkan komunikasi yang baik di antara para anggotanya. Usaha ini bisa dimulai dengan menunjukkan dan menumbuhkan sikap saling menghormati dan saling mempercayai. Tentang sikap saling mempercayai, anak-anak dalam keluarga Katolik tidak boleh pernah malu atau takut memperbincangkan apa pun yang mengusik hati dan budinya kepada ayah dan ibu, paling sedikit kepada salah satu dari keduanya (Mangunwijaya, 1986). Langkah selanjutnya adalah mengembangkan kebiasaan dan keterampilan dialog, baik dialog secara eksplisit dengan bertukar pikiran-perasaan tentang diri masing-masing lewat kata-kata, maupun secara implisit lewat pemberian contoh-teladan oleh orang tua menyangkut pelaksanaan aneka nilai dan keutamaan seperti kejujuran, keadilan, sikap menghormati perbedaan, dan sebagainya. Salah satu bentuk keterampilan komunikasi lain yang juga perlu dikembangkan adalah kemampuan mendengarkan secara aktif (Gordon, 1984), yaitu memahami arti ungkapan pikiran-perasaan sebagaimana dimaksud oleh pengirim pesan dan menanggapinya berdasarkan pemahaman tersebut, bukan menanggapi berdasarkan reaksi pikiran dan perasaan kita sendiri. Suasana komunikasi yang terbuka di dalam keluarga juga dapat menjadi sarana yang baik bagi pendidikan seksualitas. Baik lewat pemberian informasi yang benar maupun lewat teladan pelaksanaan peran sebagai lelaki-ayah atau perempuan-ibu anak-generasi muda dapat

belajar mengembangkan pengertian yang benar dan apresiasi terhadap peran lelaki dan perempuan, proses reproduksi, serta nilai-nilai perkawinan dan keluarga.

2. *Solidaritas*

Keluarga Katolik harus diresapi dengan suasana solidaritas atau setia kawan. Sikap solider ini dapat ditumbuhkan lewat pemberian tanggung jawab atas berbagai tugas pekerjaan bersama sehari-hari di rumah kepada setiap anggota keluarga sesuai kemampuan masing-masing. Kehadiran mesin-peralatan dan pembantu rumah tangga tidak boleh menutup kesempatan untuk melatih setiap anggota keluarga khususnya anak-anak belajar bertanggung jawab dan terampil melaksanakan aneka tugas bersama betapa pun kecil atau sederhana. Kemampuan menghargai perbedaan menyangkut sifat dan bakat serta kesediaan menolong dalam mengatasi berbagai kesulitan, khususnya terhadap anggota keluarga yang paling lemah, juga perlu ditumbuhkan. Sikap *care* atau saling memperhatikan kebutuhan dan *share* atau berbagi dalam mensyukuri aneka anugerah-kemudahan juga perlu dikembangkan. Akhirnya, penumbuhan sikap bertanggung jawab dan tidak berlebihan dalam hal makanan, penggunaan uang, berpakaian, kendaraan, dan hal-hal lain yang berkaitan dengan penampilan, merupakan sarana untuk mengembangkan sikap solider terhadap orang atau keluarga lain yang kurang beruntung.

3. *Kewibawaan*

Keluarga Katolik harus berwibawa, dalam arti memiliki kompetensi atau kemampuan sehingga menjadi panutan atau setidaknya pendapatnya didengarkan, disegani, dan sekaligus dicintai. Maka keluarga Katolik perlu memberikan prioritas

tinggi pada pendidikan formal. Untuk itu perlu pandai memilih sekolah yang baik. Sekolah yang baik tidak harus elite, tetapi harus memperhatikan perkembangan peserta didik secara utuh. Prakarsa pengembangan paradigma pedagogi reflektif oleh Majelis Pendidikan Katolik Keuskupan Agung Semarang (Subagya, 2001) pantas dihargai dan perlu disosialisasikan ke seluruh sekolah Katolik. Pemberian bekal keterampilan tambahan lewat aneka kursus nonformal juga akan bermanfaat. Dua bidang yang perlu diberi prioritas tinggi adalah keterampilan berbahasa, termasuk menguasai salah satu bahasa internasional misalnya bahasa Inggris, sampai mampu mengungkapkan diri secara aktif serta keterampilan menggunakan teknologi informasi yang berbasis komputer. Untuk memperkaya lingkungan belajar di rumah keluarga-keluarga Katolik juga perlu mengembangkan perpustakaan rumah dengan sedapat mungkin menyisihkan dana untuk membeli buku-buku yang baik, berlangganan majalah dan harian baik yang bernafaskan Katolik maupun umum. Akhirnya, keluarga Katolik juga perlu mendorong para anggotanya melibatkan diri dalam kegiatan organisasi atau kemasyarakatan, baik dalam rangka lingkungan gerejawi maupun yang lain. Kegiatan semacam ini minimal bermanfaat sebagai wahana untuk mengembangkan kepemimpinan dan keterampilan sosial lainnya serta untuk bergaul dengan orang-orang yang memiliki sifat dan latar belakang yang beraneka ragam.

4. *Saling Koreksi*

Keluarga Katolik perlu dinamis dalam arti selalu terbuka untuk meningkatkan diri dengan tidak alergi terhadap kritik dan masukan. Lewat cara dialog dan refleksi keluarga Katolik mendorong dan menolong para anggotanya untuk semakin

memahami diri masing-masing, menangkap makna dari aneka peraturan, perbuatan atau pengalaman yang mereka alami, ke arah peningkatan atau penyempurnaan diri. Dalam keluarga Katolik tidak berlaku prinsip bahwa yang tua selalu benar sehingga yang muda harus selalu belajar dan tunduk pada yang tua. Yang berlaku adalah bahwa semua orang adalah murid sekaligus juga guru. Keluarga Katolik juga tidak boleh mudah patah oleh aneka bentuk kegagalan, sebaliknya juga tidak mudah mabuk oleh berbagai bentuk keberhasilan, sebaliknya perlu senantiasa terbuka untuk menemukan pelajaran dari setiap pengalaman.

5. Daya Pengorbanan

Keluarga Katolik perlu memiliki daya pengorbanan yang tangguh. Mereka mensyukuri aneka anugerah dan karunia kehidupan, tidak mencari-cari kesempatan untuk menjadi atau bahkan dijadikan korban, tetapi justru semakin menjadi kokoh iman dalam pengorbanan. Panutan hidupnya yang utama adalah Kristus sendiri yang tersalib dan rela berkorban demi mendapatkan kehidupan. Mereka juga perlu menemukan teladan dalam diri tokoh Ayub, tetap setia dalam kesukaran dan penderitaan. Dalam bahasa mutakhir, mereka perlu memiliki *adversity quotient* (Stoltz, 1997) yang tinggi, hidup mereka selalu terarah kepada kesempurnaan, maka tidak mudah menyerah atau mandek-berhenti, melainkan tetap menemukan dorongan untuk melaksanakan panggilan ke arah kesempurnaan hidup dalam kesukaran, penderitaan, dan kemalangan. Untuk itu, sumber kekuatan mereka yang utama adalah doa, baik doa yang dilakukan secara pribadi maupun doa bersama, baik doa yang dilakukan secara khusus maupun dalam penghayatan berbagai tugas dan pengalaman hidup yang besar maupun yang kecil sehari-hari.

Penutup

Demikianlah beberapa pokok gagasan sebagai bahan renungan bagi kita semua untuk semakin meningkatkan diri, memenuhi panggilan untuk menjadi keluarga serta manusia dan orang Kristen yang semakin matang, utuh, dan seimbang. 😊

SEKOLAH RAKYAT BROEDERAN KIDOEL LODJI

*Senenge, senenge, yen esuk, yen esuk,
Sekolah ana ing Sekolah Rakjat,
Ing endi, ing endi, ing Broederan, ing Broederan,
Njangklong tas, ngempit sabak, sikile tjokoran.*

(Senangnya, senangnya, tiap pagi, tiap pagi,
Sekolah di Sekolah Rakjat,
Di mana, di mana, di Broederan, di Broederan,
Menyangkutkan tas di bahu, menjepit batu tulis di ketiak,
kaki tanpa alas)

Pengantar

Mungkin tidak seorang pun lulusan Sekolah Rakjat Broederan Kidoel Lodji Djokjakarta yang kemudian pada awal tahun 1960-an berubah menjadi Sekolah Dasar Pangudi Luhur mengenal nyanyian di atas. Sesungguhnya nyanyian ini adalah lagu wajib sebuah Taman Kanak-kanak di sebuah kampung pinggir Kali Code di Yogyakarta. Kendati dipinjam dari tempat lain, nyanyian sederhana yang sudah kami permak syairnya itu sangat mengesankan bagi kami sebab secara tepat mencerminkan perasaan kami selama mengikuti pendidikan

dasar di SD Pangudi Luhur Yogyakarta yang diselenggarakan oleh para Bruder Kongregasi *Fratrum Immaculatae Conceptionis* (FIC) di Indonesia.

Namun, rasa riang gembira mengikuti pelajaran di sekolah semacam itu agaknya berbeda dengan perasaan anak-anak umumnya di berbagai belahan bumi terhadap kegiatan belajar di sekolah, sebagaimana direkam dalam sebuah buku elok yang disunting oleh Abraham H. Lass dan Norma L. Tasman (1980) berjudul *Going to school. An anthology of prose about teachers and students*, yang diterbitkan oleh Mentor Book.

Sejak zaman Sumeria kuno kira-kira tahun 2000 sebelum Masehi, yaitu saat bentuk pranata sekolah formal seperti yang kita miliki sekarang mulai dikenal untuk pertama kalinya dalam peradaban manusia hingga kini, murid-murid lazimnya memandang pendidikan di sekolah sebagai pengalaman yang dipaksakan (*compulsory*), diliputi suasana sedih-murung, membosankan, penuh tekanan dan belenggu, bahkan seringkali dirasakan traumatik. Artinya, harus dijalani dengan penderitaan yang terpaksa dipendam atau disikapi dengan acuh tak acuh asal jalan, atau dengan sikap berontak secara terbuka terang-terangan yang ditunjukkan lewat aneka perbuatan melawan guru dan melanggar segala aturan. Pendek kata, jarang pengalaman pendidikan sekolah dihayati-dijalani dan dikenang sebagai sesuatu yang sepenuhnya membahagiakan (Lass & Tasman, 1980).

Memang konon ada yang mengatakan bahwa sebenarnya sekolah tidak harus ada. Sebaliknya, pendidikan senantiasa ada dalam sejarah peradaban manusia. Maksudnya, sekolah hanyalah merupakan salah satu bentuk pendidikan, khusus-

nya yang disebut pendidikan formal. Pendidikan dalam arti luas bisa berlangsung di mana saja, baik secara informal lewat proses mengagumi, mencontoh, melakukan perintah-suruhan, menerima pujian atau hukuman dari ayah-ibu di lingkungan keluarga maupun secara nonformal lewat meniru, membantu orang yang ahli di aneka bidang tertentu melaksanakan pekerjaan keahlian mereka. Namun, dalam pendidikan formal (dan sebenarnya juga dalam bidang-bidang pendidikan lain baik yang informal maupun nonformal), selain dari berbagai mata pelajaran dan kegiatan yang resmi terjadual, murid selalu juga belajar dari hal-hal yang tidak resmi terjadual, yang kadang-kadang secara tidak sadar terajarkan, bahkan kadang-kadang secara sengaja-sadar tidak ingin diajarkan tetapi justeru secara terang-gamblang tersampaikan, yaitu hal-hal yang kemudian dikenal sebagai *hidden curriculum* atau kurikulum tersembunyi. Maksudnya, tersembunyi dari pihak guru dan mungkin Kepala Sekolah, tetapi justeru tampak *cetha wela-wela* di mata para murid. Kiranya benarlah pepatah yang mengatakan, bersekolah bukanlah kodrat seorang anak, sebaliknya kodrat anak adalah belajar. Maka, kalau pelajaran formal di kelas umumnya dirasakan membosankan, toh murid tetap bisa gembira menjalani kehidupan di sekolah karena dia banyak belajar justeru dari apa yang secara tidak resmi terajarkan. Oleh karena itu, kalau kenangan kami tentang pengalaman belajar di SR Broederan Kidoel Lodji dulu serba menyenangkan, hal itu justru disebabkan oleh pelajaran-pelajaran hidup informal yang kami peroleh dari para guru dan teman-teman yang selalu terpatери di dalam benak dan kalbu kami.

Sekolah yang Mengesankan

Yang paling mengesankan dari guru kelas I kami waktu itu ialah saat mengajar olah raga. Kami semua mengenakan kostum *kaos bethong* alias singlet warna putih dan celana kolor lazimnya dari bahan kain belacu dinaftol warna hitam, satu-satunya seragam sekolah yang kami kenal kala itu. Saat itu, kami diminta berdiri berjajar di depan tembok belakang gedung Bank Nasional Indonesia yang terletak di sebelah timur Kantor Pos Besar di ujung barat halaman sekolah. Satu demi satu kami disuruh maju memisahkan diri dari barisan, lalu pak guru dengan sekuat tenaga akan melempar kami dengan bola kasti karet mentah dari jarak kira-kira 10 meter ke arah kami. Mereka yang tidak cukup gesit menghindar pasti akan menjadi sasaran empuk bola karet keras lemparan pak guru. Baru sekarang kami sadar, dengan cara itu rupanya pak guru ingin menanamkan sikap berani, percaya diri, dan bertanggung jawab dalam diri setiap murid.

Jarak antara rumah kami masing-masing dengan sekolah berlainan. Ada yang rumahnya hanya di kampung Yudonegaran, Mangunegaran, Panembahan, Sayidan, Prawirodirjan, Ledok Ratmakan, Jagalan Beji, Jayengprawiran, Bintaran, Pakualaman, Gunung Ketur, tetapi ada pula yang di kampung Wirogunan, Celeban, Tahunan, Janturan, atau Kemetiran, Gampingan, Patangpuluhan, dan Suryadiningratan. Namun ada satu kesamaan, hampir semua pergi ke sekolah dengan berjalan kaki dan *cokoran* atau *cekeran* alias tanpa bersepatu sebagai alas kaki. Kalaupun bersepatu, baik sepatu kulit tertutup atau sepatu sandal plastik dengan sol berongga sehingga bisa untuk “menilep” kelereng, biasanya kami lepas saat *umbar* atau istirahat agar bisa bebas bermain, berlari,

mengikuti kodrat kanak-kanak kami. Pulang sekolah, karena kaki terlanjur kotor dan malas cuci kaki serta terasa sayang kalau bersepatu dengan kaki dekil, maka banyak dari kami yang memilih jalan kaki *cokoran* sambil menjinjing sepatu. Karena jalan di depan gerbang utama kompleks sekolah di sebelah utara saat itu hanya berlapis pasir dan tanpa tanaman peneduh di kedua sisinya sehingga pada siang hari terasa panas *kicat-kicat* di telapak kaki, maka biasanya kami memilih pulang lewat pintu *butulan* di sebelah timur gedung SR lalu berjalan menyusuri kaki lima depan deretan toko pecis di sepanjang jalan Yudonegaran yang lebih teduh. Oleh karena itu kalau orang tua zaman sekarang mengeluh karena putera-puteri mereka boros sepatu, kala itu sepatu kami sering masih tampak baru sekalipun tetap harus “dipensiun” karena sudah *sesak* alias tidak muat. Termasuk teman kami yang tinggal di kampung Wirogunan, seingat kami, lebih sering ke sekolah jalan kaki *cokoran* dengan tas kain warna biru berbentuk sadel kuda disangkutkkan di atas kepala, sekaligus sebagai pelindung terhadap terik matahari dan sambil *ngemut driji*.

Pada suatu pagi kelas kami heboh. Ternyata, salah seorang teman yang rumahnya di kampung Janturan dan seingat kami merupakan satu-satunya murid di kelas kami yang bersekolah naik *pit jengki* ukuran kanak-kanak, sejenis sepeda BMX kini, terkena musibah *diblejeti* alias dirampas pakaianya oleh penjahat dalam perjalanan ke sekolah. Tidak jelas apakah sepeda jengki mininya juga dirampok. Sepeda ukuran kanak-kanak miliknya memang tergolong langka saat itu. Seorang teman lain yang suka bersepeda ke sekolah menggunakan sepeda laki-laki dewasa. Karena bukan ukurannya, maka setiap hari teman itu harus mengayuh sepeda dengan cara *ngodhok* alias dengan posisi seperti kodok atau

katak, yaitu badan dan salah satu kaki harus diliukkan di bawah *planthangan*, dari rumahnya di kampung Prawirodirjan ke sekolah pergi-pulang. Yang kami ingat betul, kendati sadar bahwa kami masing-masing berasal dari latar belakang keluarga yang berbeda-beda sebagaimana tampak dari nama orang tua kami (di antara orang Katolik di Yogyakarta kala itu, siapa yang tidak mengenal nama-nama seperti Pak Soebijat, Pak Doeliman, Pak Kasijo, Pak Kastawa dan masih banyak lainnya, yang selain sering disebut orang, juga bisa dibaca pada papan nama kecil terbuat dari timah putih di deretan depan bangku gereja paroki Santo Jusup Bintaran ketika itu), pakaian yang kami kenakan (kala itu tidak dikenal seragam sekolah), dan aneka atribut lain penanda status sosial-ekonomi yang tertangkap oleh mata tubuh dan mata hati kami sebagai bocah; namun sebagai suasana umum kami semua merasa sama sederajat, tidak ada yang merasa minder. Tentu ada satu dua yang kadang-kadang terkesan sombong karena semata-mata belum paham. Sebagai contoh teman yang dengan tenang memakan bekal batangan coklat sendirian seraya melegitimasi perbuatannya itu dengan mengatakan bahwa ibunya menasehatinya agar menolak jika ditawari makanan oleh teman, maka dia pun memilih tidak menawari teman. Namun pada umumnya, kami sekelas merasa dipersatukan dalam satu ikatan pertemanan yang hangat sederajat, tidak ada klik dan tidak ada *gang*.

Sekolah pada Masa Geger Nasional

Begitu pula ketika terjadi gegeran nasional di sekitar tahun 1965-1966. Kami tidak ingat lagi secara presis kronologi dan rincian peristiwa detilnya. Yang masih terus segar dalam

ingatan kami, selama masa-masa menjelang puncak peristiwa kami sering menyaksikan rombongan orang-orang muda mengenakan seragam, khususnya kombinasi warna hitam dan merah dengan gambar binatang tertentu di punggung mereka dan berikat kepala, berjalan atau bersepeda bergerombol dengan membawa aneka jenis senjata tajam, khususnya kapak. Konon sering terjadi perkelahian dengan rombongan pemuda lain. Selain itu, masa itu keadaan terasa kacau dan serba sulit. Nilai mata uang rupiah dipotong alias didevaluasi sebesar kelipatan seribu. Maksudnya, uang seribu rupiah jatuh nilainya menjadi hanya bernilai satu rupiah. Sejumlah orang kaya di kampung kami mendadak jatuh sakit, diduga kecewa berat karena masih menyimpan banyak kekayaan dalam bentuk uang tunai rupiah. Beras sulit didapat, kalau ada harganya sangat mahal sehingga tidak terjangkau oleh rakyat kebanyakan. Banyak keluarga mengalihkan makanan pokok mereka dari beras ke bahan makanan lain seperti *sega jagung* alias nasi jagung, *oyek* dan *thiwul* sejenis nasi buatan dari bahan ketela pohon. *Intip*, yaitu kerak nasi yang sebelumnya hanya dikonsumsi sebagai camilan saat masih *empuk* dan hangat karena baru diangkat dari ketel penanak nasi, lalu dicampur kelapa parut dan ditaburi gula pasir atau dikeringkan dengan dijemur lalu digoreng, tiba-tiba menjadi jauh lebih berharga karena tidak sedikit keluarga yang menanaknya kembali menjadi *sega loyang*. Lauknya? Selain berbagai jenis daun seperti daun singkong dan pepaya, yang tidak kalah populer adalah bunga pohon pisang yang masih muda, ketiganya bisa direbus sebagai lalap atau disayur *lodeh* dengan santan kelapa atau sekadar di-*oseng-oseng* tanpa santan.

Tiba-tiba terjadilah peristiwa itu. Kendati kemudian kami tahu bahwa peristiwa itu berskala besar, namun saat meletus kami bersekolah seperti biasa. Beritanya simpang siur, apalagi yang beredar di antara kami bocah-bocah seusia kelas VI sekolah dasar. Yang kemudian kami ketahui, tidak sedikit para tetangga kami tua-muda termasuk kaum perempuan yang tiba-tiba menghilang atau istilah yang populer saat itu *diciduk*, yaitu ditangkap dan dibawa pergi untuk ditahan oleh aparat keamanan khususnya tentara. Pemuda-pemuda yang tidak *diciduk* dilatih kemiliteran oleh para anggota RPKAD (diucapkan er-pe-kat), kependekan dari Resimen Para Komando Angkatan Darat yang kini berganti nama menjadi Kopasus. Pagi, siang, maupun sore kami sering berpapasan dengan rombongan pemuda yang sedang menjalani latihan kemiliteran, bertelanjang dada, dan menyandang sebuah tongkat bambu berlari-lari secara berirama seraya mendendangkan sejenis nyanyian lalu kadang-kadang bertiarap. Semua itu dilakukan mengikuti komando sang pelatih, seorang anggota RPKAD yang tampak gagah dengan penampilan khas pakaian loreng, baret merah, dan senapan AK-7 buatan Rusia. Pemandangan semacam itu mempesona bagi kami, bocah-bocah seusia kelas VI sekolah dasar.

Kegiatan belajar-mengajar di sekolah tidak berjalan dengan lancar. Bahkan, tahun ajaran pun ikut menjadi korban, mestinya berakhir pada pertengahan tahun, namun saat itu terpaksa diperpanjang sampai akhir tahun kalender. Hampir setiap hari ada pawai unjuk rasa yang dimotori oleh para pemuda dan mahasiswa. Semua orang larut dalam *Tritura* alias tiga tuntutan rakyat, salah satu di antaranya tentu saja adalah penurunan harga khususnya harga bahan-bahan kebutuhan pokok. Sebagai ungkapan solidaritas dengan

penderitaan rakyat, dalam sebuah pawai SD Pangudi Luhur Yogyakarta menampilkan *drum band kenthongan bambu*. Penampilan yang sangat kreatif dan rupanya mampu mewakili perasaan rakyat yang sedang serba prihatin, kala itu mendapat sambutan hangat dari khalayak penonton di sepanjang jalan yang dilalui.

Pertarungan yang *Fair Play*

Hanya ada satu hal yang bahkan hingga kini pun tak pernah kami pahami dengan jelas. Kala itu SD Pangudi Luhur Yogyakarta terbagi menjadi dua kategori kelas, A dan B. Seingat kami, masing-masing kategori kelas memiliki Kepala Sekolah tersendiri. Setidaknya selama kami belajar di sana, kelas A selalu dipimpin oleh seorang Bruder yang sekaligus bertindak sebagai Kepala untuk seluruh sekolah. Kelas B lebih sering dipimpin oleh Kepala Sekolah awam. Sebagai Kepala Sekolah di kelas A, Bruder cenderung lebih dekat dengan siswa-siswa kelas A. Karena banyak keputusan rupanya ada di tangan Bruder yang juga bertindak sebagai Kepala seluruh sekolah, timbul kesan bahwa siswa-siswa kelas A lebih diutamakan dan diistimewakan dibandingkan siswa-siswa kelas B. Sebagai contoh, seluruh kelas A menempati lantai dasar bangunan kompleks sekolah dasar mulai dari timur ke barat, sedangkan kelas B mulai dari sisa kelas lantai dasar di sisi barat dan dilanjutkan dengan beberapa kelas di lantai dua juga di sisi barat. Sisa kelas di lantai dua dari barat ke timur dipakai untuk ruang belajar SGA (Sekolah Guru Atas, kemudian berubah menjadi SPG), yaitu sekolah calon guru SD yang juga diselenggarakan oleh para Bruder FIC.

Dari stempel pada ijazah, kami ketahui bahwa nama resmi kelas B adalah “S.D.L./S.P.G. St. Jusup Pangudi Luhur Jogjakarta”. Jadi, bukan SD Pangudi Luhur biasa, melainkan sekaligus merupakan SD latihan, tempat para siswa SGA atau SPG berlatih praktik mengajar. Seingat kami, kadang-kadang kami memang diajar oleh para “guru SGA”. Lengkaplah perasaan sebagian siswa kelas B sebagai kelompok yang lebih *dikuya-kuya* alias dinomor-duakan. Perasaan itu memang tidak pernah terungkap secara eksplisit, tetapi minimal terwujud dalam bentuk sikap bersaing bahkan “bermusuh” khususnya dari pihak siswa kelas B terhadap siswa kelas A. Puncak-puncak letupannya, secara insidental-berkala terjadi perkelahian antara wakil siswa kelas B dan wakil siswa kelas A, khususnya dari kelas-kelas atas. Uniknya, perkelahian lebih sering dilangsungkan usai sekolah pada hari Sabtu yang merupakan hari pendek serta bertempat di halaman muka sebelah timur SD Susteran Marsudi Rini atau SMP Maria Immaculata yang seluruh siswanya kala itu puteri. Tempat favorit lain untuk berkelahi adalah salah satu sudut alun-alun utara atau halaman belakang benteng Vredeburg yang saat itu berupa lapangan sepak bola di sebelah dalam dan lapangan voli di sebelah luar. Lebih unik lagi, masing-masing pihak didukung para suporter yang terdiri dari teman-teman sekelas. Di tempat perkelahian, para suporter berdiri membentuk setengah lingkaran sekaligus menutupi arena agar tidak terlalu menarik perhatian orang. Masing-masing kelas mengajukan sejumlah petarung dan perkelahian dilangsungkan sepasang demi sepasang. Petarung andalan dari kelas B angkatan kami yang masih kami ingat antara lain adalah Dian Lukito berasal dari Jagalan-Beji dan Tan Soen berasal dari Pajeksan. Tidak ada yuri, tetapi kami selalu tahu kapan

sebuah partai perkelahian harus dihentikan dan akhirnya kelas mana yang unggul sesuai jumlah partai perkelahian yang berhasil dimenangkan. Yang menarik, sesudah seluruh pertarungan usai, kelas yang merasa menang bersorak-sorai kegirangan merayakan kemenangan dan sesudah itu semua pihak bubar untuk pulang ke rumah masing-masing. Kadang-kadang memang terjadi saling ejek dan saling tantang untuk perkelahian berikut, tetapi tidak pernah terjadi kekerasan lanjutan apalagi tawuran dengan melibatkan suporter atau kelompok lain yang lebih luas. Esok harinya pun kegiatan di sekolah berjalan seperti biasa, seolah-olah tidak pernah terjadi apa-apa. Jadi, benar-benar sportif, *fair play*.

Penutup

Kalau semua itu kini kami kenang kembali, maka yang menimbulkan takjub dan kekaguman dalam diri kami adalah keseluruhan suasana, semangat, sapaan, sentuhan, contoh, suri tauladan yang berhasil diciptakan oleh para Bruder FIC beserta pawa awam yang menjadi para guru kami kala itu. Tentu ada tindakan keras sejumlah guru yang sulit terhapus dari ingatan kami, seperti ulah guru tertentu menghukum murid dengan cara menyuruhnya berdiri di depan kelas sambil menggigit penghapus atau membenturkan kepala murid ke papan tulis sampai kadang kala papan itu roboh bila murid gagal menjawab pertanyaan atau mengerjakan soal, atau melempar dengan kapur atau penghapus ke arah murid yang terus ribut-mengobrol kendati telah diperingatkan, atau memukuli kaki murid yang bandel dengan tangkai sulak terbuat dari rotan sampai murid itu terloncat-loncat. Namun,

secara umum kami sungguh-sungguh merasa didampingi, dibekali dengan aneka pengetahuan dan keterampilan dasar, serta dibentuk menjadi tunas-tunas pribadi yang memungkinkan kami berkembang menjadi pribadi sebagaimana ada kami kini. Suatu pendidikan dasar yang begitu mengesankan tentulah dilandasi oleh visi, misi, dan tradisi yang tangguh, yang di satu pihak perlu selalu diasah dan dipertajam serta di pihak lain sangatlah pantas dibagikan kepada masyarakat luas dalam rangka terus membangun dan menyempurnakan pendidikan dasar nasional kita. 😊

PENDIDIKAN DASAR KITA

Pengantar

Secara legal-formal pendidikan dasar merupakan pendidikan sembilan tahun terdiri atas program pendidikan enam tahun di Sekolah Dasar (SD) atau Madrasah Ibtidaiyah (MI) serta program pendidikan tiga tahun di Sekolah Menengah Pertama (SMP) atau Madrasah Tsanawiyah (MTs; Ps. 17, UU No. 20/2003). Pendidikan anak usia dini baik berbentuk Taman Kanak-kanak (TK) atau Raudatul Athfal (RA) maupun berbentuk Kelompok Bermain (KB) atau Taman Penitipan Anak (TPA) dari segi isinya dapat dimasukkan ke dalam *basic education*, namun secara legal formal tidak tercakup dalam pendidikan dasar dan tidak bersifat *compulsory* atau wajib seperti pendidikan dasar (Ps. 28 dan Ps. 6, UU No. 20/2003). Oleh karena itu, kalau mau konsekuen mengikuti rumusan legal-formal dan konsep wajib belajar pendidikan dasar sembilan tahun, bahasan tentang pendidikan dasar harus mencakup pendidikan SD dan SMP. Tentu masalah itu menjadi terlalu kompleks. Untuk mempersempit masalah, pembicaraan ini dibatasi pada pendidikan dasar di tingkat SD. Berarti, kita mengikuti rumusan tentang pendidikan dasar

dan wajib belajar enam tahun sebagaimana dikemukakan oleh BP-KNIP dan yang pernah diberlakukan pada masa awal Republik kita berdiri (Tilaar, 1995).

Perlu kita sadari bahwa dewasa ini di Tanah Air pendidikan pada jenjang SD tengah mengalami transisi dari model pengelolaan yang sentralistik-birokratik ke arah pemberian otonomi atau setidaknya pemberian wewenang yang semakin luas kepada pihak pelaksana di lapangan atau sekolah, teristimewa para guru. Berarti, di masa depan (dan sesungguhnya selamanya) arah dan mutu pendidikan dasar kita akan ditentukan oleh kesiapan sekolah, dan secara lebih khusus kesiapan guru untuk mengembangkan program pembelajaran secara kreatif, bermakna, dan fungsional.

Setiap sistem pendidikan formal atau sekolah memiliki paling sedikit tiga komponen utama (Dunn, 1972): (1) tujuan, yaitu aneka bentuk atau jenis perubahan dalam diri peserta didik yang hendak dihasilkan; (2) pengalaman belajar, meliputi kurikulum yaitu pemilihan isi atau materi dan metode pembelajaran, masing-masing sebagai sarana untuk mencapai tujuan; dan (3) evaluasi, yaitu strategi atau cara yang ditempuh untuk mengetahui sejauh mana aneka bentuk atau jenis perubahan dalam diri peserta didik yang hendak dihasilkan benar-benar telah tercapai. Namun, seperti sudah disinggung, salah satu faktor kunci yang menentukan keberhasilan implementasi semua unsur tersebut di lapangan adalah guru, di samping kepala sekolah. Berikut ini akan dikemukakan ketiga komponen itu dari sudut kesiapan dan keterbatasan guru.

Tujuan Pembelajaran

Secara umum tujuan pembelajaran pada pendidikan dasar adalah membekali peserta didik dengan aneka *kemampuan fungsional* yang bersifat dasar baik yang diperlukannya untuk menjalani aneka tugas hidup sehari-hari maupun sebagai persiapan untuk melanjutkan belajar ke SMP, sesuai perkembangan zaman. Rumusan semacam ini bersifat universal, melampaui dikotomi antara liberalisme atau progresivisme di satu sisi, dan vokasionalisme di sisi lain.

Lantas, apa saja kemampuan fungsional dasar yang perlu dimiliki anak pada jenjang SD? Pakar pendidikan White (1990) berpendapat bahwa pada tahap *early education* atau pendidikan dini, dalam diri peserta didik perlu ditumbuhkan hasrat dan kemampuan untuk: (1) menghayati berbagai kenikmatan fisik (*physical pleasures*) seperti makan, minum, beraktivitas, bermain, dan sebagainya; (2) menghindari berbagai bentuk bahaya bagi dirinya, berupa rasa sakit, luka fisik, penyakit, tekanan psikis, dan sebagainya; (3) menjalin relasi antarpribadi yang intim dengan keluarga, teman, dan sebagainya; (4) melindungi kemaslahatan orang lain secara universal, dalam bentuk tidak ingin mencelakai orang lain, belajar bersikap jujur, peka terhadap kebutuhan orang lain, menepati janji, belajar menerima perbedaan, dan sebagainya, termasuk belajar bersikap positif terhadap orang atau lembaga yang bertugas melakukan perlindungan yang dimaksud seperti pemerintah, polisi, hukum, dan sebagainya; (5) meningkatkan kemaslahatan orang lain secara universal, dalam bentuk belajar bersikap ramah-bersahabat terhadap orang lain, menumbuhkan sikap suka menolong, dan sebagainya; (6) menghayati nilai aktivitas, baik berupa tujuan yang

hendak dicapai atau kegembiraan dalam melakukan aktivitas itu sendiri atau kegembiraan karena kebersamaan dengan orang lain; (7) mempelajari atau mengembangkan nilai-nilai baru yang lebih luhur berkat kemampuan mengatasi benturan antarnilai-nilai yang lebih rendah, seperti kontrol diri, keberanian, dan sebagainya; dan (8) mengenal dunia nyata lewat penguasaan bahasa, pengenalan lingkungan sekitar, ilmu bumi, sejarah tentang hal-hal yang disaksikannya, arah sosiologi dan politik, serta kesusastaan, musik, tari, lukis dan seni rupa seumumnya.

Berkaitan dengan tujuan pembelajaran Y.B. Mangunwijaya (1998) berpendapat bahwa pendidikan dasar harus diarahkan pada proses *emansipasi* atau kemerdekaan demi pemekaran diri peserta didik. Untuk itu pendidikan dasar harus mampu mendampingi peserta didik agar menjadi: (1) manusia eksplorator, suka bertanya, suka mencari dan suka ambil risiko; (2) manusia kreatif, pembaharu, tidak suka terikat pada hal-hal lama yang sudah usang; dan (3) manusia integral, manusia yang utuh jiwanya, yang menyadari bahwa hidup ini kompleks-multidimensional, namun tidak mudah bingung karena menangkap hal-hal yang prinsip di tengah pluralitas dan kebhinnekaan. Dengan kata lain, dari segi pertumbuhan pribadi pendidikan dasar harus mampu mendampingi peserta didik agar semakin cerdas, terampil, berkarakter, taqwa, dan utuh, sedangkan dari segi perkembangan sosial peserta didik semakin memiliki rasa solidaritas dan melibatkan diri yang bertanggung jawab dalam kehidupan bersama.

Menyangkut materi atau isinya, menurut Mangunwijaya (1998) pendidikan SD harus mencakup: (1) pengembangan karakter dan ketaqwaan agar peserta didik mampu menentukan arah penggunaan pengetahuan dan keterampilannya

secara benar; (2) penguasaan bahasa, khususnya lewat pembelajaran bahasa nasional agar peserta didik mampu berkomunikasi, mengekspresikan diri, mengakses sendiri berbagai sumber informasi sehingga mampu melakukan seleksi dan adaptasi diri secara tepat; (3) penguasaan orientasi diri lewat pembelajaran sejarah, ilmu bumi, ilmu pengetahuan sosial (IPS) agar peserta didik memiliki orientasi diri yang jelas sehingga memiliki rasa identitas diri, percaya diri, dan tidak mudah bingung; (4) penguasaan logika kuantitatif lewat pembelajaran matematika agar peserta didik memiliki kemampuan dan kebiasaan untuk berpikir secara eksak-jernih dan menyadari kegunaannya dalam hidup sehari-hari; (5) penguasaan dunia fisik lewat pembelajaran fisika-ilmu pengetahuan alam (IPA) agar peserta didik menangkap hakikat dunia perkakas, alat-alat dan hal-hal lain yang berguna dalam kehidupan sehari-hari; (6) olah raga demi menumbuhkan kebiasaan hidup sehat, jiwa sportif, taat pada *rules of the game* alias aturan main serta mampu bekerja sama, membentuk tim dan berorganisasi dalam rangka memperdalam kepribadian di dalam kebersamaan dengan orang lain; dan (7) kesenian dan keterampilan tangan agar peserta didik memiliki kepekaan tentang yang indah dan yang buruk, mencintai segala yang indah, benar dan baik serta tidak suka pada yang buruk, bohong alias palsu; serta agar peserta didik memiliki keyakinan bahwa semua bentuk pekerjaan tangan adalah sungguh-sungguh berguna dan berharga.

Namun, bagaimanakah rumusan resmi tentang tujuan pendidikan SD yang pernah berlaku dalam sistem pendidikan dasar kita dari masa ke masa? Pada era awal Republik kita berdiri, tujuan untuk *bekal hidup* dan *bekal akademik*

untuk melanjutkan studi agaknya dipisahkan. Pendidikan dasar dibedakan menjadi tiga tahun sekolah pertama dan tiga tahun sekolah rakyat. Pada setiap tahun atau jenjang kelas sekolah rakyat, dibentuk kelas masyarakat yang bertujuan memberikan bekal kepada tamatan sekolah rakyat untuk memasuki kehidupan bermasyarakat (Tilaar, 1995). Dalam *Pantja Wardhana*, yaitu sistem pendidikan di bawah Menteri Prijono pada masa sesudah pencanangan Dekrit Presiden 1959 sampai awal berdirinya Orde Baru, tujuan untuk bekal akademik menghilang. Namun, di bawah Menteri Mashuri pada dasawarsa tujuh-puluhan, kedua tujuan itu ditegaskan dan diberlakukan kembali dengan menggunakan istilah *pendidikan formil* dan *pendidikan informil* (Tilaar, 1995). Dalam era Menteri Daoed Joesoef pada dasawarsa delapan-puluhan kedua tujuan itu diintegrasikan dalam konsep *pendidikan humaniora dan kebudayaan* serta dilanjutkan sampai dasawarsa sembilan-puluhan.

Peralihan ke milenium ketiga di Tanah Air ditandai dengan terjadinya tiga peristiwa atau fenomena penting, yaitu tumbangnya Orde Baru, dimulainya era reformasi, dan semakin derasnya arus globalisasi. Di tengah berbagai perubahan besar tersebut, rupanya kesadaran tentang pentingnya membekali peserta didik dengan aneka kemampuan fungsional tersebut kembali menguat. Lewat konsep kurikulum berbasis kompetensi (*Kebijaksanaan umum*, 2001) penyelenggaraan pendidikan dasar ditujukan untuk “menghasilkan lulusan yang mempunyai dasar-dasar karakter, kecakapan, keterampilan, dan pengetahuan yang kuat dan memadai untuk mengembangkan potensi dirinya secara optimal sehingga memiliki ketahanan dan keberhasilan

dalam *pendidikan lanjutan* atau dalam *kehidupan* yang selalu berubah sesuai dengan perkembangan zaman”.

Jadi, bisa dikatakan bahwa tujuan cita-cita sistem pendidikan dasar kita, sesungguhnya tidak pernah melenceng sejak Republik ini berdiri hingga kini. Persoalan besarnya terletak dalam implementasi atau pelaksanaannya. Faktor utama penyebab terjadinya jurang antara cita-cita yang ideal dan implementasi yang buruk, adalah kemampuan guru. Guru kurang mampu memaknai dan menghayati tujuan itu sehingga juga kurang mampu mengejawantahkannya secara tepat dalam praktik pembelajarannya di kelas. Kita tidak yakin guru-guru kita memiliki perhatian dan kepedulian serta sungguh-sungguh berhasil membuat tamatan SD kita percaya diri (berani), jujur, memiliki rasa tanggung jawab, cakap bergaul dan bekerja sama, cakap memecahkan masalah, cakap mengungkapkan diri, gemar membaca, dan gemar belajar lewat aneka tugas-pengalaman dan contoh teladan yang diberikan oleh para guru di kelas atau sekolah.

Pengalaman Belajar

Komponen ini mencakup dua hal, yaitu kurikulum dan metode pembelajaran. Konsisten dengan tujuan yang hendak dicapai, kurikulum atau isi pembelajaran di SD harus mencakup kemampuan akademik dasar dalam bidang-bidang studi inti (*basic academic knowledge in core subject areas*) serta berbagai kemampuan dasar yang diperlukan untuk hidup (*life skills*). Sebagai gagasan dasar, rumusan tersebut cukup jelas. Namun, ketika harus menerjemahkannya ke dalam pilihan-pilihan kemampuan kongkret agaknya tidak mudah. Untuk

bidang kemampuan akademik, kesulitan bisa bersumber dari dinamika perkembangan dalam disiplin ilmu serta perkembangan masyarakat sebagai konsekuensinya. Mungkin kita masih ingat geger kasus Matematika Modern yang terjadi sekitar dasawarsa tujuh-puluh dan delapan-puluhan. Untuk konteks sekarang, apakah pengenalan komputer sungguh-sungguh perlu diberikan di SD? Kalau memang dipandang perlu, dalam bidang studi apa harus diberikan? Untuk bidang keterampilan hidup, khususnya di bawah rezim pemerintahan otoriter yang hegemonik, kesulitan dalam menentukan pilihan atas kemampuan/keterampilan kongkret itu bisa bersumber dari ideologi dan kebijakan pemerintah yang berkuasa, seperti kita alami di masa Orde Baru.

Di sejumlah negara maju, jenis kemampuan kongkret dasar yang diutamakan adalah matematika, sains, dan teknologi untuk bidang kemampuan akademik; serta kemampuan berinisiatif dan mengomunikasikan gagasan secara jelas untuk bidang keterampilan hidup (Rigden, 2000). Dalam draft kurikulum 2004, jenis-jenis kemampuan yang diutamakan untuk pendidikan dasar meliputi perilaku berbudi pekerti dan berakhlak mulia; mahir membaca, menulis, dan berhitung; memecahkan masalah, berpikir logis, kritis, dan kreatif; sikap toleran, tanggung-jawab, mandiri, dan kecakapan emosional; keterampilan hidup, kewirausahaan, dan etos kerja serta cinta terhadap tanah air. Sedangkan jenis mata pelajaran pokok yang dicantumkan dalam program kurikulum meliputi Agama, Kewarganegaraan dan Sejarah, Bahasa Indonesia, Matematika, Sains, Ilmu Sosial, Musik dan Menyanyi, Prakarya, dan Pendidikan Jasmani. Dalam dokumen yang lebih baru (Ps. 36 UU No. 20/2003) ditegaskan bahwa kurikulum pendidikan sekolah termasuk SD perlu mem-

perhatikan peningkatan iman dan taqwa; peningkatan akhlak mulia; peningkatan potensi, kecerdasan, dan minat peserta didik; keragaman potensi daerah dan lingkungan; tuntutan pembangunan daerah dan nasional; tuntutan dunia kerja; perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni; agama; dinamika perkembangan global; serta persatuan nasional dan nilai-nilai kebangsaan. Secara lebih eksplisit, kurikulum pendidikan dasar dan menengah wajib memuat: pendidikan agama; pendidikan kewarganegaraan; bahasa; matematika; ilmu pengetahuan alam; ilmu pengetahuan sosial; seni dan budaya; pendidikan jasmani dan olah raga; keterampilan/kejuruan; serta muatan lokal (Ay. 1, Ps. 37 UU No. 20/2003).

Rumusan pada kedua dokumen tersebut bisa dikatakan cukup komprehensif mencakup baik kemampuan akademik maupun kemampuan untuk hidup. Masalahnya sekarang, sungguhkah guru-guru kita memiliki pengetahuan-ke-terampilan serta pemahaman yang benar-benar mendalam tentang isi aneka mata pelajaran pokok yang harus diampunya sehingga pembelajaran mereka itu akan mampu menumbuhkan pengetahuan-kecakapan-sikap yang sungguh-sungguh fungsional dalam diri peserta didik? Hanya guru yang memiliki pemahaman visioner-konseptual yang luas dan mendalam tentang aneka bidang studi yang diajarkannya beserta saling kaitan antar-aneka bidang studi tersebut dalam rangka membentuk lulusan yang integral-utuh, akan mampu melaksanakan tugas itu dengan berhasil.

Menyangkut pemilihan metode pembelajaran, secara umum dapat dikatakan bahwa untuk menciptakan sistem pendidikan-pembelajaran yang berhasil kita perlu mendasarkan semua langkah – termasuk dalam memilih metode pembelajaran – pada pengetahuan yang benar tentang

proses perkembangan dan belajar peserta didik, yang di SD masih berada dalam masa kanak-kanak. Inilah yang dikenal dengan konsep pembelajaran berdasarkan *developmentally appropriate practice* (Kantrowitz & Wingert, 1989; Comer, 2001). Untuk itu, kita bisa mengambil hikmah-kearifan dari pandangan sejumlah pakar. Pertama kita belajar dari pandangan *progresivisme* (Darling, 1990). Menurutnya pembelajaran setiap mata pelajaran perlu bertolak dan dikaitkan dengan minat peserta didik. Mengangkat sesuatu yang sedang aktual dalam kehidupan peserta didik sebagai fokus atau sarana kegiatan pembelajaran, akan membangkitkan motivasi dan perhatian anak. Bila anak memperhatikan, maka dia belajar.

Aliran *progresivisme* juga berpandangan bahwa kodrat anak adalah aktif. Anak yang sehat senantiasa serba ingin tahu, ingin membuka tabir rahasia segala sesuatu, dan selalu aktif memaknai aneka objek-peristiwa yang mereka temui. Mereka juga senang mengerjakan dan membuat atau mencipta apa saja, termasuk sekadar dalam fantasi mereka. Maka pembelajaran setiap mata pelajaran sejauh mungkin perlu membuat anak terlibat aktif mengerjakan sesuatu. Menurut kaum progresif, kelas yang baik bukan lagi kelas yang tenang berisi anak-anak yang tahan duduk manis mendengarkan secara pasif penjelasan guru selama hampir seluruh jam pelajaran. Kelas yang baik adalah kelas yang menjadi cukup riuh karena anak-anak aktif bergerak, berdiskusi dan mengerjakan aneka aktivitas dalam rangka mempelajari sesuatu. Tugas dan peran guru pun berubah, dari sumber pengetahuan menjadi fasilitator kegiatan belajar anak.

Kedua, prinsip aktivitas di atas juga sejalan dengan pandangan psikolog Jean Piaget yang menyatakan bahwa anak-anak usia SD berada pada tahap kemampuan berpikir

secara kongkret. Artinya, pemahaman anak tentang aneka konsep akan sangat dipermudah kalau didasarkan pada pengalaman atas peragaan konsep-konsep tersebut secara kongkret, seperti dengan mengamati contoh benda atau kejadian, penggunaan berbagai alat peraga, melakukan permainan peran, dan sebagainya. Selain itu, Piaget juga berpendapat bahwa pengetahuan anak terbentuk bukan lewat proses pengalihan belaka dari guru atau orang tua kepada anak, melainkan harus melalui proses mengonstruksi yang dilakukan sendiri oleh anak bertolak dari pengalaman-pengalaman nyata.

Ketiga, menurut pandangan psikolog lain, Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), seorang anak mengembangkan pengetahuan-kecakapan dengan mengonstruksinya lewat dua tataran. Mula-mula pada tataran sosial di antara orang-orang yang membentuk lingkungan sosialnya (termasuk guru) sebagai kategori *intermental* atau *interpsikologis*, baru kemudian pada tataran psikologis di dalam diri anak sebagai kategori *intramental* atau *intrapsikologis* lewat proses internalisasi. Kemampuan intermental merupakan tahap potensial kecakapan anak dan tercermin dari kemampuannya memecahkan masalah dengan bimbingan orang dewasa atau berkolaborasi dengan teman sebaya yang lebih kompeten. Kemampuan intramental adalah tahap aktual kecakapan anak dan tercermin dari kemampuannya memecahkan masalah secara mandiri. Jarak antara kedua tahap kecakapan itu disebut *zone of proximal development*, disingkat ZPD. Jadi, ZPD mencakup aneka kemampuan yang belum matang, yang sedang dalam proses, tunas-tunas kecakapan-perkembangan yang akan matang bila mendapat sentuhan didaktis dari lingkungan sosial. Dengan demikian, orang

dewasa – dalam hal ini guru – dan teman sebaya yang lebih kompeten memainkan peran krusial, membantu perkembangan dan belajar anak lewat berbagai tindakan didaktis seperti memberi contoh, memberi *feedback*, mengajukan pertanyaan, dan sebagainya.

Keempat, sejalan dengan prinsip di atas, masih ada sejumlah prinsip lain yang perlu diperhatikan dalam rangka mewujudkan praktik pembelajaran yang *developmentally appropriate* (Kantrowitz & Wingert, 2001). Prinsip *hands-on-learning* atau belajar lewat melakukan aktivitas langsung dengan kedua tangan menyatakan bahwa, anak-anak seusia SD akan lebih efektif belajar lewat pengalaman meraba, melihat, membaui, mencoba secara langsung hal-hal yang sedang menjadi obyek pelajaran daripada sekadar lewat mendengarkan penjelasan dari guru. Begitu pula, mereka akan lebih efektif belajar menalar dan mengungkapkan pikiran-perasaan lewat percakapan langsung-nyata dengan guru atau teman. Anak-anak seusia SD juga butuh banyak melakukan aktivitas fisik. Mereka akan cepat merasa lelah dan bosan bila harus duduk manis dan mendengarkan guru selama berjam-jam. Belajar dengan mengerjakan tugas-tugas kongkret-nyata yang dipersiapkan dengan baik disertai pemberian keleluasaan untuk bergerak dan beraktivitas, jauh lebih sesuai dengan kodrat dan jiwa anak seusia SD. Pembelajaran bahasa akan jauh lebih efektif jika dilaksanakan lewat pemberian kesempatan kepada anak untuk berlatih berpikir dan mengungkapkan diri baik secara lisan dengan berkisah di depan kelas, atau secara tertulis dengan mengarang. Pada tahap ini kemahiran tentang tata bahasa, ejaan, dan segala hal yang bersifat teknis berbahasa belum pada tempatnya untuk ditonjol-tonjolkan. Selain itu, bagi

anak-anak seusia SD perkembangan sosial akan sangat mempengaruhi kemajuan belajarnya. Untuk itu, anak-anak perlu diberi banyak kesempatan untuk berlatih mengembangkan aneka keterampilan sosial seperti bekerja sama, menerima perbedaan pendapat dan aneka perbedaan lain, menyelesaikan konflik dan pertengkaran, dan sebagainya. Maka, pembelajaran perlu sebanyak mungkin memanfaatkan kegiatan-kegiatan kelompok, bukan hanya kegiatan-kegiatan individual sebagaimana banyak ditemui jika proses pembelajaran hanya mengandalkan metode ceramah dan mencatat. Anak-anak usia SD juga sedang berada dalam masa kritis untuk belajar mengembangkan rasa harga diri dan kepercayaan diri. Di pihak lain, kita juga tahu bahwa kemampuan dan kecepatan perkembangan setiap anak berlainan. Oleh karena itu, guru perlu arif dalam memberikan penilaian kepada anak dan perlu sedapat mungkin tidak memperbandingkan seorang anak dengan anak yang lain.

Kelima, khususnya dalam rangka menghidupkan dimensi religius dalam proses pendidikan-pembelajaran di sekolah, suasana sekolah dan kelas perlu diresapi dengan semangat kerjasama, hubungan antarpribadi yang didasarkan cinta kasih dan kebebasan. Selain itu masing-masing individu khususnya guru dan pimpinan sekolah dapat menjadi saksi nilai-nilai religius dalam kehidupan sehari-hari; sementara siswa tertantang untuk mencapai tingkat pertumbuhan setinggi mungkin baik secara manusiawi maupun menurut ajaran agama yang dianut (bandingkan, *Dimensi Religius Pendidikan*, 1991).

Metode pembelajaran yang bersemangat *developmentally appropriate practice* seperti diuraikan di atas pernah diadopsi dalam sistem pendidikan dasar di Tanah Air, khususnya dalam

Kurikulum 1984 lewat apa yang disebut *Cara Belajar Siswa Aktif*, disingkat CBSA (Conny Semiawan, 2002). Semangat itu sesungguhnya masih dipertahankan dalam Kurikulum 1994 bahkan hendak dihidupkan kembali dalam Kurikulum 2004 yang dikenal dengan sebutan *Kurikulum Berbasis Kompetensi*, disingkat KBK. Namun, pada kasus Kurikulum 1994, praktik *developmentally appropriate practice* itu praktis menghilang dari kelas-kelas di SD, tidak lama sesudah dicanangkan. Pada kasus Kurikulum 2004 semangat itu bahkan dimatikan sebelum dicanangkan. Tentu ada sekian faktor atau alasan yang menyebabkan gerakan yang bagus itu mati di tengah jalan. Salah satu di antaranya adalah karena para guru sendiri kurang memiliki pemahaman, perhatian, dan kepedulian untuk mempraktikkan atau mengimplementasikannya.

Evaluasi

Makna pedagogis kegiatan evaluasi hasil belajar (EHB) adalah memberikan *feedback* atau umpan balik kepada berbagai pihak. Bagi peserta didik, EHB memberikan informasi tentang jenis-jenis kemampuan-kecakapan yang sudah dan yang belum berhasil dikuasainya. Informasi tentang keberhasilan akan bermanfaat memperteguh rasa harga diri dan percaya diri serta membangkitkan motivasi untuk melanjutkan atau meningkatkan usaha belajarnya. Informasi tentang kegagalan bermanfaat untuk menyadarkan peserta didik dalam segi mana saja dia masih perlu meningkatkan usaha belajarnya. Untuk anak seusia SD refleksi semacam itu tentu saja belum bisa dilakukan atas usaha mereka sendiri. Sangat diperlukan bantuan dan pendampingan dari

guru. Bagi guru sendiri, EHB memberikan informasi tentang kemampuan dan usaha belajar masing-masing peserta didik sekaligus menunjukkan pada bagian mana usaha pembelajarannya sudah berhasil atau masih gagal.

Mengingat makna pedagogisnya itu, maka EHB peserta didik akan efektif jika dilaksanakan berdasarkan prinsip-prinsip sebagai berikut. Pertama, evaluasi perlu didasarkan pada pengungkapan aneka jenis kemampuan-kecakapan fungsional nyata yang berhasil dikuasai oleh peserta didik. Oleh karena itu, metode evaluasi tidak boleh terbatas hanya berupa tes tertulis dengan soal-soal hafalan, melainkan juga harus banyak memanfaatkan metode lain seperti tes lisan, mendemonstrasikan kecakapan mengerjakan aneka tugas, pengamatan oleh guru atas perilaku mencolok peserta didik baik yang positif maupun negatif, baik di dalam maupun di luar kelas (*anecdotal records*), dan sebagainya. Salah satu pendekatan EHB yang sejalan dengan prinsip-prinsip pengembangan kurikulum serta pembelajaran progresif adalah pendekatan *authentic assessment* atau asesmen otentik (Diane, 1994). Sebutan lain pendekatan ini adalah *alternative assessment*, *performance assessment*, *holistic assessment*, dan *outcome-based assessment*. Intinya, pendekatan ini merupakan reaksi terhadap EHB dengan tes baku objektif yang semakin luas digunakan, yang dipandang telah mengakibatkan merosotnya kualitas pendidikan dengan cara antara lain menekankan pengetahuan hafalan, menimbulkan kesadaran yang keliru seolah-olah hanya ada satu jawaban benar untuk berbagai persoalan, membuat siswa pasif, membuat guru menekankan apa yang mudah diujikan bukan apa yang penting dipelajari dalam pembelajaran, serta mengabaikan pengembangan pemahaman dan keterampilan. Sebagai

alternatif, pendekatan baru dalam EHB ini disebut otentik sebab pelaksanaannya justru mendukung pembelajaran sejati bukan malah merusaknya. Pendekatan ini melibatkan peserta didik dalam tugas-tugas yang bermanfaat, penting, dan bermakna; melibatkan keterampilan berpikir taraf tinggi serta menuntut pemanfaatan khazanah pengetahuan yang luas, mengomunikasikan kepada peserta didik tentang metode kerja-belajar yang baik lewat penyediaan standar atau kriteria penilaian yang jelas. Selain itu, pelaksanaan EHB-nya sendiri terintegrasi dalam aktivitas pembelajaran. Pendekatan EHB semacam ini mencakup *evaluasi produk* berupa hasil kinerja nyata peserta didik, sekaligus *evaluasi proses* berupa prosedur atau metode yang ditempuh sehingga menelorkan hasil kinerja tertentu (Priestley, 1982). Salah satu bentuk asesmen otentik yang paling memenuhi syarat keotentikan dan keholistikannya adalah *asesmen portofolio* (Diane, 1994). Prinsipnya, menimbang kemajuan belajar peserta didik dengan mengevaluasi contoh-contoh hasil kerjanya selama kurun waktu tertentu.

Kedua, evaluasi perlu dilaksanakan dalam suasana yang tidak terkesan sebagai pengadilan atau penghakiman sehingga peserta didik harus mempersiapkan dan memperjuangkan keberhasilannya secara mati-matian termasuk dengan menghalalkan segala cara (menyontek dan sejenisnya), melainkan dihayati sebagai kesempatan untuk menunjukkan atau membuktikan tentang apa yang sudah dan belum dikuasai. Maka, sifat evaluasinya pun pada dasarnya lebih merupakan *self-assessment* atau evaluasi diri.

Ketiga, laporan hasil evaluasi belajar sejauh mungkin harus mampu memberikan gambaran tentang hal-hal yang sudah dan belum bisa dikerjakan oleh peserta didik, kekuatan

dan kekurangannya, serta kemungkinan untuk kelanjutan belajarnya. Model evaluasi semacam ini akan konsisten dengan tujuan dan metode pembelajarannya yang serba diresapi oleh semangat untuk menjadikan sistem dan proses pendidikan dasar kita mampu memanusiaikan peserta didik. Siapkah para guru mengembangkan model evaluasi fungsional seperti itu?

Penutup

Karena dalam seluruh karangan ini yang disorot adalah faktor guru, pesan sebenarnya yang hendak disampaikan adalah sebagai berikut. Pertama, hendak ditegaskan bahwa pemberdayaan guru merupakan kunci dari segala usaha perbaikan-penyempurnaan pendidikan. Perubahan sistem dan kurikulum sebaik apa pun tanpa disertai upaya meningkatkan pemahaman, perhatian, dan kepedulian guru untuk mewujudkannya dalam proses pembelajaran nyata di kelas hanya akan sia-sia. Kedua, yang digugat bukanlah terutama pribadi para guru melainkan sistem, struktur, atau apa saja yang telah secara sendiri atau bersama-sama ikut menyebabkan para guru kurang memiliki kesiapan dan kemampuan untuk menjadikan pembelajaran di SD suatu pengalaman menyenangkan yang sungguh-sungguh membekali dan memperkaya kehidupan anak. 😊

PENDIDIKAN (SMA) PADA ABAD KE-21

*“Harapan utama suatu bangsa terletak
pada baiknya pendidikan kaum mudanya”*

(Erasmus, seperti dikutip oleh Daniel Goleman, 1996)

Pengantar

Dalam rangkaian pembicaraan tentang Kurikulum SMU 1994, tulisan ini lebih akan membahas sisi-sisi “filosofis, isi, visi, dan misi” untuk memberikan sekadar gambaran tentang situasi pendidikan sekolah menengah pada abad ke-21. Untuk itu secara berturut-turut akan disajikan proyeksi keadaan dunia kita memasuki milenium ketiga sebagaimana dikemukakan oleh sejumlah pakar, sumbangan yang bisa diberikan oleh sekolah menengah dalam rangka menyiapkan kaum muda menghadapi dunia baru itu, peran guru sebagai intelektual transformatif, dan sejumlah saran untuk mewujudkan semua misi dan cita-cita tersebut.

Dunia pada Milenium Ketiga

Banyak pakar sudah mencoba memroyeksikan keadaan dunia memasuki abad ke-21. Berkat kemajuan teknologi komunikasi dan transportasi, globalisasi akan semakin meningkat. Batas-batas antarnegara akan menjadi semakin kabur. Dunia seolah-olah menjadi tidak lagi mengenal batas, *the borderless world*, baik secara ruang maupun waktu. Seorang guru di Yogyakarta dengan mudah dapat berkomunikasi dengan mitranya entah di Tokyo, Paris, atau New York. Memang, akibat perbedaan waktu, seorang pengusaha ekspor agrobisnis di Kendari tetap harus rela berjaga sampai larut malam di rumahnya agar bisa bertransaksi bisnis lewat telepon dengan rekannya di Washington, AS. Semua itu menuntut apa yang oleh Soedjatmoko (1993) disebut *kompetensi internasional*, yakni kemampuan untuk senantiasa mengikuti perkembangan yang berlangsung di berbagai belahan dunia ini serta memberikan respon yang sesuai secara cepat. Maka, dibutuhkan jenis manusia yang memiliki kemampuan dan sifat antara lain: *well-informed* atau memiliki pengetahuan yang luas, mampu berpikir secara integratif dan konseptual, mampu berpikir dan bernalar secara rasional-runtut, bersikap kreatif, bertanggung jawab, peka terhadap keadilan dan solidaritas sosial, peka pada batas-batas toleransi masyarakat terhadap perubahan sosial dan ketidak-adilan, memiliki harga diri, mampu berorganisasi dan bekerja sama serta memiliki moralitas yang tajam (Soedjatmoko, 1993).

Secara sosial-ekonomis masyarakat abad ke-21 akan menjadi masyarakat hiper industri (Attali, 1997). Artinya, masyarakat yang aneka jasanya digantikan oleh barang-barang konsumsi yang diproduksi secara besar-besaran.

Teknologi mikro-chip membuka jalan bagi industrialisasi jasa secara massal, meliputi bidang-bidang antara lain komunikasi, pendidikan, perawatan kesehatan, dan keamanan. Maraknya penggunaan aneka piranti canggih dan *portable* atau *mobile* alias bisa dibawa-bawa ke mana disukai, seperti telepon selular, komputer *palmtop* alias berukuran setelapak tangan, CD-VCD-DVD yang makin ringkas namun dengan kapasitas yang makin besar dengan isi mulai dari ensiklopedi, hiburan, sampai panduan *physical exercise* alias latihan penurunan berat dan peningkatan kesehatan badan, dan masih banyak lagi; hanyalah awal dari suatu revolusi gaya hidup yang akan semakin total dan radikal pada milenium mendatang. Aneka piranti berteknologi mikro-chip tersebut akan berakibat terputusnya ikatan kekeluargaan dan kebangsaan serta melemahkan berbagai institusi atau pranata, profesi, dan birokrasi dengan cara memberikan kepada individu kewenangan pribadi, mobilitas, informasi, dan kebebasan yang semakin besar. Penduduk dunia akan menjadi *pengembara kaya*, menjelajahi bumi mencari jalan agar dapat menikmati kebebasan untuk memperoleh informasi, sensasi serta benda-benda *portable* yang dapat dibeli (Attali, 1997). Secara politik-ekonomi, demokrasi dan pasar sebagai ideologi dominan akan membentuk masyarakat hiper industri menjadi masyarakat konsumen yang demokratis. Inti dari demokrasi dan pasar menurut Attali (1997) adalah terbukanya kesempatan yang luas bagi individu untuk memilih. Demokrasi dan pasar menawarkan kepada masyarakat sebagai konsumen hak untuk menerima atau menolak pilihan. Dasar dari pilihan adalah pluralisme atau kebhinnekaan dan perubahan. Maka, memasuki abad ke-21 ini janganlah kita mengangankan sesuatu yang langgeng dan lestari. Tak ada sesuatu yang

abadi. Segala sesuatu bisa dan akan diubah, ditukar, atau dibuang (Attali, 1997).

Secara kultural, dunia akan semakin masuk ke alam posmodernitas. Inti dari posmodernisme adalah menjunjung tinggi pluralisme atau kebhinnekaan, sekaligus individualitas atau keunikan setiap individu manusia. Lawannya adalah modernisme yang menjunjung tinggi regularitas atau keteraturan serta sifat-sifat universal seperti aneka bentuk hukum alam. Mengambil contoh dari perubahan yang akan berlangsung dalam keluarga sebagai satuan terkecil masyarakat, posmodernisme akan melahirkan antara lain gejala-gejala berikut di dalam keluarga (Elkind, 1995). Konsep keluarga akan menjadi lebih lentur. Keluarga batih seperti yang kita idealkan sekarang hanya akan menjadi salah satu bentuk keluarga. Bentuk-bentuk keluarga lain, seperti *single parents* atau orang tua tunggal, *two parent working* atau kedua orang tua bekerja, *remarried* atau menikah kembali sesudah perpisahan khususnya akibat perceraian dengan atau tanpa membawa anak akan semakin jamak kita temukan.

Kehidupan keluarga juga akan ditandai dengan gejala yang oleh Elkind (1995) disebut *urbanitas*. Yakni, menjadi terbuka-lenturnya batas antara rumah dan tempat kerja, antara kehidupan pribadi dan kehidupan publik, antara dunia anak dan dunia orang dewasa. Setiap anggota keluarga juga akan menuntut otonomi yang lebih besar. Suami, isteri, dan anak menuntut ruang yang lebih besar untuk mengejar kepentingan pribadi masing-masing serta mendahulukannya di atas kepentingan keluarga. Rumah sebagai sekadar losmen tidak akan lagi menjadi sekadar gurauan-canda, melainkan kelaziman. Selain itu, anak-anak dan terlebih remaja cenderung akan dipandang kompeten, siap dan mampu

menghadapi sendiri aneka tugas dan problema kehidupan. Menurut Elkind (1995), hal ini bukan didasari oleh keyakinan, melainkan lebih oleh kebutuhan. Orang tua butuh memandang anak-anaknya kompeten sebab kesulitan menemukan dan menyisihkan waktu untuk membimbing dan mendampingi mereka seperti pada masa yang lewat.

Apakah semua orang akan dengan mulus dan mudah mampu menyesuaikan diri terhadap perubahan zaman dan gaya hidup yang serba baru itu? Menurut Attali (1995) dan sebagaimana kita semua pun bisa menduga, jawabnya adalah tidak. Berjuta-juta manusia di berbagai belahan dunia yang hidup dalam kemiskinan, kebodohan, dan keterbelakangan akan menjadi pihak yang kalah. Para *pengembara miskin* ini dengan sorot mata penuh kecemburuan dan iri hati akan membayangkan-bayangi setiap gerak langkah para *pengembara kaya* mengonsumsi kenikmatan dan kemudahan yang ditawarkan oleh kekayaan dan kemajuan teknologi. Maka, selain menjanjikan kemajuan dan kemudahan, dunia pada abad ke-21 juga memendam potensi kerusakan dan huru-hara yang mungkin lebih dahsyat dibandingkan yang pernah terjadi. Semua itu jelas akan berpengaruh terhadap tugas serta peran pendidikan dan para pendidik. Khususnya, bagaimana mereka mempersiapkan kaum muda menghadapi dunia baru tersebut dengan cara-cara yang sekaligus mampu menghindarkan masyarakat dari bencana sosial baru.

Sumbangsih Pendidikan Sekolah

Untuk membentuk kaum muda menjadi manusia-manusia yang siap memasuki dunia kehidupan baru pada abad ke-21, pendidikan sekolah perlu berusaha keras menempuh

strategi dan langkah-langkah yang pernah disarankan oleh sejumlah pakar (Soedjatmoko, 1993; Mangunwijaya, 1997) sebagai berikut. Cara atau praksis pendidikan haruslah bersuasana mengakui dan menerima individualitas peserta didik dan mampu merangsangnya untuk berpikir sendiri secara kritis. Hal ini berarti bahwa para pendidik harus cukup terbuka dan leluasa untuk menyesuaikan bahan dan metode pembelajarannya sesuai kebutuhan dan kemampuan peserta didik. Artinya terdapat, pluralisme dalam pola pendidikan. Praksis pendidikan juga harus mencakup pengembangan motivasi dan pengembangan karakter. Artinya, pendidikan terus menumbuhkan kemauan dan kemampuan peserta didik untuk belajar, jauh lebih kaya dari sekadar pengalihan aneka pengetahuan dan keterampilan. Praksis pendidikan juga harus mampu menciptakan jiwa terbuka, meliputi jiwa eksploratif yang selalu haus mencari dan bertanya, jiwa kreatif yang tidak suka terikat pada pola lama bahkan suka mencipta sendiri pola-pola baru secara inovatif, dan sikap integral atau keasadaran bahwa kehidupan ini bersifat multi-dimensional penuh dengan berbagai kemungkinan dan alternatif.

Untuk mewujudkan aneka tujuan tersebut secara sedikit lebih operasional, tidak ada salahnya kita menimba inspirasi dari apa yang kini dikenal sebagai *usulan Paideia* (Adler, 1992). Aslinya, gagasan ini dimaksudkan sebagai usulan perbaikan pendidikan dasar meliputi isi kurikulum dan metode pembelajarannya yang mencakup rentang waktu dua belas tahun, jadi setara dengan jenjang SD sampai SLTA kita, pada sistem pendidikan di Amerika Serikat dalam dasa warsa delapan puluhan. Paideia berasal dari kata Yunani yang berarti pembelajaran humanistik umum, yakni pengalaman belajar yang harus dimiliki oleh seluruh umat manusia.

Dengan demikian, yang terpenting untuk menghadapi dunia baru pada abad ke-21 adalah dikembangkannya berbagai kemampuan dan kearifan dasar manusiawi kita sehingga terampil membuat pilihan-pilihan dan tidak mudah *gumun* atau bengong-heran menghadapi aneka kemajuan yang dihasilkan oleh teknologi super canggih.

Untuk membentuk pribadi yang cerdas, berwatak, dan arif, sekolah harus memperhatikan hal-hal berikut. Pertama-tama pendidikan sekolah harus benar-benar mampu membekali kaum muda dengan pengetahuan yang luas dalam tiga bidang, yaitu: (1) bahasa, kesusastraan, dan kesenian; (2) matematika dan ilmu pengetahuan alam; (3) sejarah, geografi, dan ilmu pengetahuan sosial.

Kedua, pendidikan sekolah juga perlu mengembangkan keterampilan intelektual sehingga kaum muda benar-benar mampu mengolah dan menerapkan pengetahuannya yang luas itu untuk menghadapi aneka tugas dan tantangan nyata dalam kehidupan. Keterampilan intelektual ini meliputi tiga bidang, yakni: (1) keterampilan bahasa yang sangat diperlukan untuk berpikir dan berkomunikasi, seperti membaca dengan pemahaman, menulis dengan jelas, mendengarkan dengan seleksi dan diskriminasi, berbicara dengan tepat dan jelas, menerapkan pengetahuan yang sudah dimiliki pada hal-hal baru lewat berpikir kritis; (2) keterampilan matematis dan ilmiah, mencakup kecakapan melakukan pengamatan, pengukuran, membuat estimasi dan melakukan perhitungan mulai dari yang sederhana sampai yang kompleks secara benar; dan (3) keterampilan menggunakan teknologi, seperti komputer dan aneka piranti ilmiah-canggih lain secara benar dan bermanfaat. Ketiga, untuk membentuk pribadi yang selain cerdas dan terampil juga arif, berbudi, dan bercita rasa tinggi;

pendidikan sekolah juga perlu menolong kaum muda memperluas pemahaman mereka tentang aneka gagasan atau pemikiran dan nilai-nilai kemanusiaan lewat diskusi tentang buku-buku sejarah, ilmu pengetahuan dan teknologi, filsafat, sastra, maupun seni lainnya seperti musik, seni rupa, teater, film, dan sebagainya.

Selain itu, sebagaimana ditengarai oleh Goleman (1996), kaum muda sekarang banyak mengalami kesulitan emosional berupa rasa kesepian dan pemurung, sikap berangasan dan kurang menghargai sopan-santun, mudah gugup dan cemas, serta cenderung impulsif dan agresif. Bisa diduga kesulitan itu akan semakin meningkat di kalangan kaum muda abad ke-21 manakala problema hidup yang mereka hadapi juga semakin kompleks. Karena ternyata fungsi emosi sangat menentukan intelek dalam membuat pilihan dan keputusan secara arif dan tepat, maka pendidikan sekolah pun tidak bisa menghindarkan diri dari kewajiban untuk memberikan pendidikan emosi kepada kaum muda. Pendidikan sekolah mengajarkan kepintaran sekaligus kepekaan perasaan, menumbuhkan aneka kecakapan manusiawi dasar seperti pemahaman diri, pengendalian diri, empati, kemampuan mendengarkan, kemampuan menyelesaikan aneka konflik secara *win-win*, serta kemampuan bekerja sama dengan orang lain.

Termasuk dalam pendidikan emosi, atau lebih luas lagi pendidikan afeksi, pendidikan sekolah wajib mendampingi kaum muda mengatasi persoalan-persoalan yang muncul akibat aneka perubahan pada pola relasi dalam keluarga maupun masyarakat. Seperti dinyatakan oleh Elkind (1995), di masa mendatang pendidikan sekolah juga harus mampu menjalankan sebagian tugas keluarga yang tidak lagi bisa dijalankan oleh orang tua seperti memberikan dukungan afektif

bagi peserta didik yang tidak berayah, tidak beribu, atau tidak keduanya baik secara harfiah maupun secara emosional, memberikan pendidikan seks, pencegahan penyalah-gunaan obat, dan sebagainya, dengan tingkat kompleksitas persoalan yang lebih tinggi.

Untuk mencapai semua tujuan itu, pendidik atau guru harus kreatif menciptakan dan menyesuaikan metode pembelajarannya. Dia tidak lagi cukup secara konservatif bertumpu hanya pada salah satu metode. Bahkan, sebagaimana dinyatakan oleh Adler (1992), tak peduli metode apa pun yang digunakan, yang paling esensial untuk mempersiapkan kaum muda menjadi pribadi yang benar-benar cerdas, terampil, dan arif adalah mengusahakan proses belajar secara aktif. Pembelajaran harus benar-benar mengaktifkan peserta didik dan melibatkan seluruh budinya. Tugas dan peran pendidik adalah membantu, memfasilitasi agar proses belajar berlangsung atas usaha dan dalam diri peserta didik sendiri lewat berbagai bentuk penguasaan, penemuan, pemerolehan kesadaran baru, dan pencerahan.

Peran Lain Guru: Intelektual Transformatif

Kendati sudah terasa begitu berat, masih ada satu peran penting pendidikan sekolah pada abad ke-21. Menurut Giroux (1992) sekolah merupakan bagian dari realitas ekonomi, politik, dan sosial yang tidak bisa dilepaskan dari persoalan perebutan kekuasaan dan kontrol. Aneka kekuatan ideologis saling bertarung untuk memperebutkan posisi dominan di dalam masyarakat. Akibatnya, sekolah tidak bisa mengelak dari nasib menjadi suatu tempat dan komunitas yang

merepresentasikan bentuk dan jenis pengetahuan, bahasa, pola relasi, dan nilai-nilai tertentu yang merupakan bagian dari kultur dan ideologi yang tengah dominan di masyarakat. Seperti sudah disinggung, dalam masyarakat hiper-industri dengan ideologi demokrasi dan pasar yang bertumpu pada pluralisme, diduga pertarungan kekuasaan akan menjadi semakin seru sekaligus semakin canggih dan semakin tidak kentara.

Salah satu hasil dominansi suatu ideologi yang dimaksud, khususnya ideologi teknokratik-birokratik, adalah gejala yang oleh Giroux (1992) disebut *proletarianisasi tugas guru*. Yaitu, kecenderungan mereduksikan tugas guru ke status teknisi spesialis dalam birokrasi sekolah. Fungsi guru menjadi semata-mata *me-manage* atau mengelola dan sekadar melaksanakan aneka program kurikular yang sudah dibakukan dan disiapkan oleh para pakar, bukan mengembangkan sendiri atau secara kritis-kreatif-inovatif menyesuaikan kurikulum dan pelaksanaannya bertolak dari suatu wawasan dan keprihatinan pedagogis tertentu. Singkat kata, guru dicabut dari perannya sebagai pendidik, diturunkan statusnya menjadi *proletar* (kendati mungkin diberi imbalan gaji tinggi) dalam komunitas birokrasi pendidikan, menjadi sekadar pelaksana setia-tekun dari kebijakan yang sudah digariskan.

Kondisi diatas menunjukkan bahwa kebanyakan ideologi yang dominan beserta aneka kebijakan yang dilahirkannya, jarang sejalan dengan cita-cita pedagogi humanistik yang sungguh-sungguh bertujuan memfasilitasi perkembangan kaum muda secara maksimal dan optimal. Kebanyakan ideologi itu, justeru membelenggu, membuat picik, membuat kerdil, menciptakan ketergantungan, tidak memandirikan, dan tidak memerdekakan. Dalam konteks inilah panggilan

dan peran guru yang oleh Giroux (1992) disebut *intelektual transformatif*, menjadi penting dan mendesak. Meminjam gagasan Paulo Freire, Giroux (1992) menyatakan bahwa sebagai intelektual transformatif dalam menjalankan peran dan tugasnya, guru harus secara sadar memilih jenis pedagogi yang mempersiapkan kaum muda agar benar-benar menjadi warga negara yang aktif dan kritis. Untuk itu, ada tiga strategi yang perlu ditempuhnya. Pertama, membuat pedagogi bercorak lebih politis, maksudnya, guru harus menumbuhkan kesadaran politis dalam pendidikan sekolah. Kongkretnya, lewat proses pembelajaran dan interaksi pedagogisnya dengan peserta didik, guru senantiasa berupaya menolong peserta didik mengembangkan sikap peduli dan terlibat untuk mengatasi aneka ketidakadilan baik ekonomi, politik, maupun sosial yang berlangsung di masyarakat sesuai kemampuan mereka, serta agar selalu lebih memanusiakan diri. Kedua, membuat politik bercorak lebih pedagogis. Artinya, dalam proses pembelajaran dan interaksi pedagogisnya, guru perlu memilih menggunakan bentuk-bentuk pedagogi yang mencerminkan pandangan politik yang bersifat emansipatorik alias memerdekakan dan mencerdaskan. Kongkretnya, guru perlu menggunakan aneka pendekatan yang memperlakukan peserta didik sebagai subjek yang kritis, menyajikan bahan pembelajaran secara problematik, menggunakan pendekatan dialog yang kritis sekaligus meneguhkan harga diri peserta didik, dan bersemangat menciptakan dunia yang lebih baik bagi semua orang. Ketiga, mengembangkan wacana yang memadukan bahasa kritik dengan bahasa kemungkinan. Kongkretnya, sebagai pendidik sosial guru perlu memahami bahwa dirinya bisa berubah dan mengupayakan aneka perubahan, wajib melawan berbagai bentuk ketidakadilan baik

di luar maupun di dalam lingkungan sekolahnya sendiri, serta selalu berusaha menciptakan kesempatan agar peserta didik belajar menjadi mampu dan berani melawan ketidak-adilan serta berani dan mampu menciptakan keadilan di mana pun mereka berada.

Penutup

Pertanyaannya sekarang, bagaimana merealisasikan semua cita-cita di atas? Ada beberapa faktor yang bisa menolong pendidikan sekolah dan guru untuk mencapai tujuan mulia menghantarkan kaum muda memasuki dunia baru abad ke-21 secara berhasil. Pertama, sekolah perlu menjadikan keseluruhan cita-cita di atas sebagai bagian penting dari visi dan misinya yang diyakini dan dihayati oleh seluruh personalia sekolah, mulai dari pimpinan (termasuk yayasan untuk sekolah-sekolah swasta), staf guru, karyawan administrasi dan para peserta didik. Untuk itu, visi dan misi ini perlu disosialisasikan dan penghayatannya pun perlu disegarkan secara terus-menerus. Kedua, tentu saja adalah tersedianya guru-guru yang baik. Lebih dalam arti, para guru yang terbuka dan rela untuk secara terus-menerus belajar dan meningkatkan diri, membuka diri terhadap hal-hal baru, mencintai tugasnya sebagai pendidik maupun mencintai peserta didik yang dipercayakan kepadanya, memiliki kepedulian terhadap keadilan dan dirinya sendiri pun bersikap adil. Ketiga, rasa kebersamaan yang diwujudkan dalam bentuk kolegialitas atau kerja sama dan sikap saling menghargai dalam menjalankan semua tugas pendidikan di antara pimpinan, staf guru, karyawan administratif, maupun para peserta didik sendiri.

Keempat, jaringan kerja sama dengan sekolah atau lembaga lain termasuk kalangan perguruan tinggi dalam rangka perencanaan, pelaksanaan, maupun evaluasi aneka program dalam rangka mewujudkan visi dan misi pendidikannya. Akhirnya, diperlukan kepemimpinan yang visioner dan kuat oleh kepala sekolah. Kepemimpinan yang kuat tersebut selain bersumber dari wawasan dan kemampuan pribadi kepala sekolah juga tumbuh akibat pemberian otonomi, otoritas dan kontrol atas diri sendiri yang besar kepada kepala sekolah oleh aneka instansi di atasnya, entah birokrasi pemerintah entah yayasan menyangkut berbagai segi kehidupan di sekolah yang dipimpinnya. Meminjam istilah Boyer (1992), agar mampu mewujudkan visi dan misi sekolah secara optimal kepala sekolah harus menjadi otoritas puncak dan pendidik kunci di sekolahnya. 😊

PENGEMBANGAN “AA” DALAM PROSES BELAJAR-MENGAJAR DI PERGURUAN TINGGI

Pengantar

Mengajar dan belajar merupakan jantung kegiatan setiap universitas dan perguruan tinggi pada umumnya. Pandangan ini konon semakin populer di kalangan perguruan tinggi di Amerika Serikat dalam dasa-warsa sembilan puluhan (Halpern, 1997).

Gejala di atas merupakan reaksi terhadap konsep *research university* yang marak selama dasa-warsa sebelumnya, yang imbasnya juga kita rasakan di Indonesia. Di lingkungan perguruan tinggi di Amerika Serikat konsep ini mengakibatkan bahwa pengangkatan dan karir seorang dosen secara berat sebelah lebih ditentukan oleh jumlah karya ilmiah yang dihasilkannya. Seperti kita kenal, slogan yang populer di kalangan dosen di perguruan tinggi di Amerika Serikat adalah *publish or perish*. Artinya, dosen giat membuat dan mempublikasikan karya-karya ilmiah atau silakan cari pekerjaan lain.

Ternyata gambaran tersebut tidak mencerminkan keadaan yang sebenarnya. Seperti dinyatakan oleh Lutsky (1999), ketua suatu organisasi profesi (dosen dan guru) yang

bertujuan mempromosikan dan mengembangkan pengajaran Psikologi di perguruan tinggi dan sekolah menengah atas di Amerika Serikat,

“A primary commitment to teaching may be far more common among academicians than we recognize...faculty spend more time each week both for teaching and preparing to teach than engaging in research-related activities. More significantly, faculty indicates that they value the goal of being a good teacher more highly than that of engaging in research.”

Jadi menurut pengamatan di atas pada umumnya dosen-dosen di perguruan tinggi di Amerika Serikat *de facto* lebih mengutamakan tugas mengajar dibandingkan meneliti. Dalam setiap minggu lebih banyak waktu mereka gunakan untuk mengajar atau membuat persiapan mengajar daripada melakukan penelitian. Mengutip hasil penelitian seorang pengamat lain, Lutsky menegaskan,

“data...strongly suggest that the typical faculty member in the United States places much higher priority on teaching and a lower priority on research than is usually alleged and nearly always assumed to be the case”.

Menurut Lutsky (1999) kesimpulan di atas yang menyatakan bahwa pada umumnya dosen di perguruan tinggi di Amerika Serikat memberikan prioritas jauh lebih tinggi pada kegiatan mengajar ketimbang penelitian, berlaku untuk *“academia (di Amerika Serikat) as a whole”*, bukan hanya di kalangan dosen jurusan atau fakultas Psikologi yang menjadi fokus pengamatannya.

Memang, di lingkungan pendidikan tinggi di Amerika Serikat kini tengah marak sejenis gerakan ke arah *quality teaching and learning* yang bertujuan meningkatkan mutu

pembelajaran di perguruan tinggi, khususnya pada jenjang *undergraduate* atau setara dengan jenjang S-1 kita. Salah satu sasaran gerakan itu adalah memperjuangkan agar *the scholarship of teaching* (jadi, mengajar dipandang sebagai *scholarship* atau bidang keserjanaan-keilmuwanan) diakui dan dipakai sebagai syarat sah lagi penting, dalam pengangkatan dan promosi dosen di perguruan tinggi (Halpern, 1998).

Kita, para dosen di perguruan tinggi Katolik khususnya, maupun di perguruan tinggi seumumnya di Tanah Air, tentu tidak mau ketinggalan dari kolega kita di negara maju dalam usaha meningkatkan mutu pembelajaran kita, khususnya pada jenjang S-1. Asosiasi Perguruan Tinggi Katolik atau disingkat APTIK sendiri sejak 1995 telah mencanangkan peningkatan mutu pembelajaran di universitas-perguruan tinggi anggotanya, lewat kegiatan Ancangan Aplikasi atau disingkat AA sebagai salah satu program strategisnya di samping peningkatan kualifikasi dosen lewat studi lanjut pada jenjang S-2 dan S-3. Lantas, apa hakikat Ancangan Aplikasi atau AA? Apa manfaat pengembangan AA dalam proses belajar-mengajar? Tulisan ini hendak mencoba menyajikan jawab terhadap kedua pertanyaan tersebut.

Hakikat AA

Menurut Utomo & Ruijter (1994), AA berasal dari istilah *applied educational approach*. Terjemahannya yang tepat semestinya adalah “ancangan pendidikan terapan.” Ancangan Aplikasi, disingkat AA, memang lebih ringkas dan lebih keren. Mungkin karena itulah terjemahan ini dipilih karena sekaligus lebih mudah diingat dan lebih menarik.

Pada paruh kedua dasa warsa tujuh puluhan, Institut Teknologi Bandung (ITB) menjalin kerja sama dengan sejumlah universitas teknologi di Negeri Belanda dalam rangka meningkatkan mutu pendidikan di ITB. Salah satu proyek kegiatannya adalah memperbaiki kurikulum dan proses pembelajaran mata kuliah Kimia dan Teknologi Kimia. Perbaikan silabus dan pengembangan proses pembelajaran kedua mata kuliah tersebut dilakukan dengan pendekatan tertentu. Melihat hasil-hasil positif yang dicapai, pendekatan pengembangan mata kuliah sebagai metode perbaikan pendidikan itu selanjutnya dirumuskan secara umum dengan maksud agar dapat diaplikasikan atau diterapkan pada berbagai mata kuliah lain di ITB atau bahkan di perguruan tinggi lain di Tanah Air. Dari situlah muncul istilah *applied educational approach*. Maksudnya, ancangan atau pendekatan pengembangan mata kuliah untuk memperbaiki pendidikan yang dapat diaplikasikan pada berbagai mata kuliah di berbagai program studi di aneka perguruan tinggi di Tanah Air (Utomo & Ruijter, 1994).

AA sebagai pendekatan pengembangan mata kuliah dalam rangka perbaikan pendidikan didasarkan pada sejumlah prinsip sebagai berikut (Utomo & Ruijter, 1994).

1. Perbaikan pendidikan bertujuan meningkatkan efisiensi sistem dengan mengoptimalkan sarana yang tersedia.
2. Pendidikan mencakup semua tindakan yang direncanakan dan semua kegiatan yang dilaksanakan dengan tujuan agar proses belajar dalam diri mahasiswa berlangsung secara optimal.
3. Faktor terpenting dalam pendidikan adalah keahlian si pengajar, namun efisiensi pendidikan akan meningkat

bila prinsip-prinsip ilmu pendidikan diterapkan dalam proses pembelajaran.

4. Perbaikan pendidikan mencakup perbaikan kurikulum, khususnya berupa langkah membuat agar isi setiap mata kuliah relevan dengan tujuan program studi. Hal ini dapat dicapai lewat tiga kegiatan, yaitu: (a) pemilihan materi mata kuliah yang representatif dalam arti meliputi pokok-pokok bahasan yang sungguh-sungguh penting bukan sekadar kulit atau remeh-temeh; (b) pemilihan materi mata kuliah yang aktual sehingga masih akan tetap bermanfaat dan hangat setidaknya sampai sesudah mahasiswa tamat; dan (c) pemilihan materi yang berstruktur dalam arti memiliki kaitan yang logis antarbagian dalam suatu mata kuliah maupun dengan materi aneka mata kuliah lain dalam kurikulum program studi.
5. Proses belajar-mengajar sangat menentukan efisiensi suatu sistem pendidikan. Proses belajar-mengajar memiliki dua unsur pokok, yaitu: (a) organisasi mata kuliah, khususnya bagaimana aneka tujuan dan sasaran belajar dirumuskan; dan (b) pemilihan metode pembelajaran yang sesuai.

Selanjutnya, perbaikan proses belajar-mengajar atau kini lebih populer disebut proses pembelajaran serta penerapan prinsip-prinsip pendidikan dalam rangka perbaikan pendidikan tersebut, diwujudkan dalam kegiatan *rekonstruksi mata kuliah* yang dilakukan oleh setiap dosen. Utomo dan Ruijter (1994) menggunakan istilah *rekonstruksi mata kuliah* dan *konstruksi mata kuliah* secara berselang-seling (*interchangeably*). Artinya, kedua istilah tersebut memiliki makna yang pada dasarnya sama.

Rekonstruksi atau konstruksi mata kuliah mencakup empat tahap kegiatan pokok (Utomo & Ruijter, 1994). Pertama, dosen merumuskan tujuan dan sasaran pembelajaran. Maksudnya, dosen menentukan jenis kompetensi yang hendak ditumbuhkan dalam diri mahasiswa lewat kegiatan pembelajaran mata kuliah yang bersangkutan. Jadi, proses pembelajaran harus berorientasi pada tujuan, yaitu tumbuhnya kompetensi tertentu dalam diri peserta didik, bukan berorientasi pada materi. Tentu materi berkaitan erat juga dengan kompetensi. Namun, pada akhirnya materi hanya merupakan salah satu sarana untuk mencapai kompetensi yang menjadi sasaran.

Istilah tujuan dan sasaran berbeda dalam hal fungsi, cakupan, dan cara merumuskannya. Tujuan pembelajaran berfungsi memberikan dasar untuk merumuskan sasaran belajar dan kegiatan pembelajaran. Tujuan pembelajaran juga berfungsi memberikan gambaran ringkas tentang tujuan mata kuliah serta kedudukannya dalam keseluruhan kurikulum program studi. Maka, cakupannya cukup luas sedangkan rumusannya pun cenderung umum dalam arti belum menunjuk suatu kompetensi spesifik tertentu (Utomo & Ruijter, 1994). Sebaliknya, sasaran pembelajaran menunjukkan secara spesifik jenis kompetensi yang hendak dipelajari, cara mempelajarinya, dan cara mengamati atau menilai taraf pencapaian kompetensi tersebut. Dengan kata lain, sasaran belajar memiliki cakupan sempit dan dirumuskan secara spesifik dalam bentuk perilaku atau operasi yang dapat diamati, bahkan sering sekaligus dilengkapi dengan persyaratannya untuk memudahkan penilaiannya.

Kedua, dosen menentukan fungsi-fungsi pembelajaran. Fungsi pembelajaran adalah kegunaan dari satu atau

serangkaian kegiatan pembelajaran, yaitu kegiatan yang dilakukan oleh dosen dan mahasiswa dalam proses pembelajaran dalam rangka mencapai sasaran pembelajaran tertentu (Utomo & Ruijter, 1994). Rooijackers (1991) mengidentifikasikan tujuh macam fungsi pembelajaran yang dibedakan menjadi tiga fungsi umum dan empat fungsi khusus. Tiga fungsi umum yang dimaksud meliputi: (1) membangkitkan motivasi peserta didik pada kegiatan pembelajaran; (2) menjelaskan tujuan dan sasaran pembelajaran untuk membangkitkan minat dan perhatian peserta didik; dan (3) menghubungkan materi yang akan dibahas dengan pengetahuan awal yang telah dimiliki oleh peserta didik. Ketiga fungsi itu disebut umum karena tak peduli teori pembelajaran mana yang dipakai setiap proses pembelajaran yang efektif pasti melibatkan ketiganya.

Empat fungsi lain yang disebut sebagai fungsi khusus diadopsi dari teori Gal'perin dan dipakai dalam AA sebagai empat fungsi pokok pembelajaran. Menurut Gal'perin, proses pembelajaran meliputi empat fungsi pokok yang merupakan tahap-tahap yang perlu dilalui secara sekuensial atau berurutan. Keempat fungsi atau tahap itu adalah: (1) orientasi; (2) latihan; (3) umpan balik; dan (4) lanjutan. Dalam orientasi pada dasarnya dosen menyampaikan bagian tertentu dari materi mata kuliah. Utomo & Ruijter (1994) memerinci aspek-aspek materi yang perlu disampaikan, yaitu isi, struktur atau saling hubungan antarisi, dan cara penalaran yang khas berkaitan dengan mata kuliah yang bersangkutan. Dalam latihan peserta didik diberi kesempatan untuk menerapkan pemahamannya tentang materi yang baru disampaikan dengan melakukan aktivitas tertentu atau menyelesaikan tugas tertentu. Dalam umpan balik peserta didik diberi

kesempatan untuk mengetahui hasil aktivitas atau penyelesaian tugas yang dia lakukan agar mengetahui apakah pemahamannya atas materi atau penguasaannya atas kompetensi tertentu sudah benar atau memadai. Dalam lanjutan peserta didik diberi kesempatan untuk mengulang proses belajar yang mencakup tiga tahap sebelumnya itu. Baik Utomo & Ruijter (1994) maupun Rooijackers (1991) cenderung berpendapat bahwa tahap pengulangan perlu ditempuh khususnya bila peserta didik belum berhasil memahami materi atau belum menguasai kompetensi yang diajarkan dengan memadai. Bahkan sesungguhnya pengulangan selalu perlu ditempuh untuk memantapkan pemahaman atau kompetensi yang baru dikuasai dalam diri peserta didik. Yang perlu dibedakan adalah intensitasnya, sesuai kebutuhan peserta didik.

Ketiga, dosen menentukan bentuk pembelajaran. Yang dimaksud bentuk pembelajaran adalah cara materi mata kuliah disampaikan atau kegiatan yang dilakukan oleh dosen dan mahasiswa dalam rangka mencapai sasaran pembelajaran. Istilah lain yang juga lazim dipakai adalah metode pembelajaran. Rooijackers (1991) mengklasifikasikan bentuk pembelajaran menjadi tiga jenis, yaitu: (1) bentuk pembelajaran klasikal di dalam kelas atau kuliah mimbar; (2) bentuk pembelajaran nonklasikal, seperti belajar mandiri; dan (3) bentuk pembelajaran di luar kelas, seperti karya wisata. Bentuk pembelajaran klasikal di dalam kelas sendiri bisa dibedakan ke dalam tiga variasi, yaitu: (1) dosen melakukan aktivitas dalam rangka menyampaikan materi, seperti berceramah, menulis di papan tulis, atau melakukan demonstrasi dengan alat peraga; (2) dosen dan mahasiswa melakukan interaksi, seperti bertanya-jawab; atau (3) dosen

memberikan tugas kepada mahasiswa untuk dikerjakan secara perorangan atau kelompok (Rooijackers, 1991). Setiap bentuk pembelajaran memiliki keunggulan dan keterbatasan masing-masing. Tidak dapat dikatakan bahwa bentuk pembelajaran tertentu lebih baik atau lebih buruk dibandingkan bentuk pembelajaran lainnya. Beberapa dasar pertimbangan penting yang perlu dipakai dalam memilih bentuk pembelajaran adalah kompetensi yang hendak ditumbuhkan, sifat mata kuliah, waktu yang tersedia, dan besar kelompok.

Keempat, dosen menentukan prosedur penilaian. Istilah lain yang juga populer adalah evaluasi. Dalam bahasa Inggris ada istilah *evaluation* dan *assessment* yang sering diartikan dengan nuansa yang berbeda (Daines, Daines, & Graham, 1992). *Evaluation* lebih berarti meninjau kegiatan pembelajaran dengan maksud untuk mencari jawab atas pertanyaan-pertanyaan berikut. Apakah yang sedang berlangsung (dalam rangka pembelajaran) sungguh-sungguh merupakan sesuatu yang semestinya begitu? Apakah hal itu dilakukan secara efisien dan efektif? Apakah para partisipan, maksudnya dosen dan mahasiswa, mendapatkan sesuatu yang berharga atau bermakna?

Assessment adalah mengambil sampel atau contoh aspek tertentu dari perilaku mahasiswa pada waktu tertentu untuk membuat inferensi atau kesimpulan tentang prestasi atau hasil belajarnya. Kesimpulan ini selanjutnya dapat dipakai untuk berbagai keperluan, seperti mendiagnosis kekuatan dan kelemahan mahasiswa menyangkut penguasaan materi tertentu atau memberikan umpan balik kepada mahasiswa tentang hasil proses belajarnya. Bagi dosen *assessment* akan menunjukkan apakah berbagai sasaran belajar tertentu telah berhasil dicapai oleh para mahasiswa sekaligus menunjukkan

kelebihan dan kelemahan dari proses pembelajaran yang diselenggarakannya.

Assessment yang dilakukan dosen disebut bersifat *diagnostik* jika bertujuan mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan atau potensi mahasiswa; bersifat *formatif* jika dilakukan di tengah proses pembelajaran dengan maksud memberikan umpan balik kepada mahasiswa tentang hasil atau kemajuan belajarnya ke arah penguasaan kompetensi tertentu; dan bersifat *sumatif* jika dilakukan sesudah proses pembelajaran berakhir dengan tujuan untuk mengukur sejauh mana proses belajar telah berlangsung dalam diri mahasiswa atau sejauh mana mahasiswa telah mencapai kompetensi yang dijadikan sasaran pembelajaran. Secara praktis dan dalam konteks pendidikan formal, asesmen sumatif juga bertujuan untuk menentukan nilai final mahasiswa dalam mata kuliah yang bersangkutan.

Selain itu, *assessment* lazim dilakukan dengan tes atau ujian yang dapat diselenggarakan secara formal seperti lewat ujian sisipan atau ujian akhir semester, maupun secara informal lewat tanya jawab atau kuis singkat. Sebaliknya, evaluasi tidak harus dilakukan lewat tes atau ujian.

Dalam AA tahap-tahap rekonstruksi mata kuliah dinyatakan secara tertulis dalam bentuk *Rancangan Kegiatan Belajar Mengajar* (RKBM) dan dilengkapi dengan *Reader* yang berisi paparan materi mata kuliah yang dikompilasi dari berbagai sumber beserta soal-soal atau tugas-tugas dalam rangka latihan. Dapat dikatakan, sesudah tujuan dan sasaran pembelajaran ditentukan secara tepat, maka inti dari seluruh proses rekonstruksi kuliah adalah menyesuaikan bentuk pembelajaran untuk mengoptimalkan fungsi-fungsi pem-

belajaran sehingga sasaran pembelajaran dapat dicapai secara efisien dan efektif.

Manfaat Pengembangan AA dalam Proses Belajar-Mengajar

Secara mikro pada taraf interaksi dosen-mahasiswa di kelas AA diharapkan akan bermanfaat mengubah perilaku dosen dan mahasiswa dalam proses belajar-mengajar. Perubahan tersebut didasarkan pada setidaknya dua prinsip. Pertama, dalam memandang proses belajar-mengajar kini tekanan bergeser dari *teaching* atau pengajaran ke *learning* atau pembelajaran. Dalam paradigma pengajaran, proses belajar-mengajar ditandai oleh beberapa ciri pokok sebagai berikut (Rooijackers, 1991): (1) dosen aktif, mahasiswa pasif; (2) dosen sibuk dan sebagian besar dari kesibukannya tercurah untuk melaksanakan fungsi orientasi; (3) hasil baru dapat dilihat setelah ujian; (4) dosen terus sibuk selama seluruh semester; dan (5) mahasiswa baru sibuk menjelang dan pada saat ujian.

Sebaliknya, dalam paradigma pembelajaran: (1) dosen aktif, mahasiswa juga aktif; (2) mahasiswa sibuk dengan proses belajar baik dalam rangka melaksanakan fungsi orientasi maupun khususnya latihan, sedangkan dosen sibuk memberikan bimbingan dan umpan balik; (3) hasil langsung tampak dari aktivitas belajar mahasiswa yang banyak diisi dengan latihan; (4) puncak kesibukan dosen terletak menjelang semester dimulai, berupa penyiapan RKBM dan *reader*; dan (5) mahasiswa sibuk dalam seluruh semester melaksanakan empat fungsi pokok pembelajaran, yaitu orientasi, latihan, umpan balik dan lanjutan.

Kedua, mahasiswa khususnya pada semester atas dapat dikategorikan sebagai pelajar dewasa (*adult learners*). Oleh karena itu, proses belajar-mengajar di perguruan tinggi sejauh mungkin perlu dilaksanakan berdasarkan prinsip *andragogi* atau pembelajaran orang dewasa. Beberapa ciri penting pembelajar dewasa adalah sebagai berikut (Daines, Daines, & Graham, 1992): (1) mereka sudah memiliki cukup banyak pengetahuan dan pengalaman yang relevan dengan apa yang mereka pelajari sekarang dan mampu mentransfer pengetahuan dan pengalamannya itu pada proses belajarnya kini; (2) mereka memiliki sikap, gaya berpikir, dan cara-cara menjalankan tugas yang relatif menetap sebagai ciri khas masing-masing serta yang akan memudahkan mereka menghadapi situasi dan tuntutan baru; dan (3) mereka dapat dan senang diberi kesempatan untuk bertanggung jawab. Maka, dalam proses belajar-mengajar di perguruan tinggi perlu dipilih bentuk-bentuk pembelajaran yang sejauh mungkin mengakomodasi ciri-ciri pelajar dewasa tersebut, khususnya keterlibatan pribadi pelajar dalam proses belajar mereka. Dalam kaitan ini *andragogi* membedakan berbagai bentuk pembelajaran menurut taraf keterlibatan pribadi pembelajar dalam proses belajar. Dalam bentuk pembelajaran yang menuntut keterlibatan pribadi paling rendah dari pihak pembelajar, makna dari isi dan proses belajar berada di luar diri pembelajar. Sebaliknya, dalam bentuk pembelajaran yang memungkinkan keterlibatan pribadi paling tinggi dari pihak pembelajar, makna dari isi dan proses belajar berada di dalam diri pembelajar. Dengan demikian, aneka bentuk pembelajaran yang kita kenal dapat diurutkan berdasarkan keterlibatan pribadi pembelajar mulai dari yang paling rendah sampai yang tertinggi, yaitu secara berturut-turut: pembacaan, ceramah

atau kuliah mimbar, diskusi, studi kasus, *role playing* atau permainan peran, dan *experiential learning* atau pengalaman terstruktur.

Jadi, manfaat penting dari pemilihan bentuk pembelajaran yang sesuai sebagai inti atau hakikat rekonstruksi mata kuliah selain bertujuan mengoptimalkan fungsi pembelajaran sekaligus juga bertujuan agar mahasiswa atau peserta didik sungguh-sungguh merasa terlibat dan bertanggung jawab dalam dan atas proses belajarnya.

Penutup

AA hanyalah salah satu bentuk usaha meningkatkan mutu proses pembelajaran di perguruan tinggi. Aneka konsep dan keterampilan yang diberikan pun sesungguhnya masih terbatas pada yang bersifat *basic* alias dasar atau elementer. Namun demikian, keterampilan ini tetap penting diberikan kepada setiap dosen khususnya pada awal masa tugasnya karena beberapa alasan. Pertama, mengajar atau pembelajaran sering dipandang sebagai hasil kombinasi antara *art* dan *science*. Sebagai *art*, pembelajaran bersifat intuitif, tak terumuskan, dan setiap dosen secara unik sudah memilikinya sebagai bagian dari bakat pembawaannya. Sebagai *science*, pembelajaran merupakan sesuatu yang dapat diobjektivasi dan disistematisasikan. AA boleh dipandang sebagai salah satu bentuk upaya mengobjektivasi dan mensistematisasi proses pembelajaran.

Kedua, erat kaitannya dengan aspek *science*, pembelajaran bagi dosen sama seperti *parenting* bagi orang tua dalam membesarkan anak. Para dosen khususnya yang berlatar

belakang pendidikan non-keguruan, lazimnya tidak pernah mendapatkan latihan formal mempersiapkan dan melaksanakan pembelajaran. Akibatnya, tanpa latihan yang benar dosen cenderung hanya akan meniru gaya mengajar para mantan dosennya semasa kuliah dulu. Kalau pun gaya yang diacu itu sudah sesuai dengan prinsip pembelajaran yang ideal, namun sebagai tiruan, tentu tidak akan optimal karena tidak dilandasi pemahaman konsep yang mantap dan benar.

Ketiga, dari sisi kepentingan lembaga atau perguruan tinggi, proses belajar-mengajar merupakan bentuk pelayanan yang langsung dialami oleh mahasiswa. Pengalaman mendapatkan pembelajaran yang baik akan memberikan sedikitnya dua dampak positif. Pertama, dampak *modelling* berupa teladan dalam memberikan bimbingan dan layanan yang baik kepada orang lain. Kedua, menimbulkan kesan positif para mahasiswa terhadap alma mater-nya. Hasil survei di sebuah perguruan tinggi swasta membuktikan bahwa informasi yang diperoleh dari mahasiswa yang masih aktif kuliah, maupun yang sudah tamat menempati urutan pertama sebagai sumber pengenalan para calon mahasiswa dan orang tua tentang perguruan tinggi yang bersangkutan. Artinya, penyelenggaraan layanan pembelajaran yang baik bisa merupakan sarana promosi yang ampuh bagi suatu perguruan tinggi. Maka, para dosen tidak perlu ragu-ragu akan manfaat AA dalam penyelenggaraan kegiatan pembelajaran. 😊

PROGRAM PENDIDIKAN PSIKOLOGI DI AMERIKA SERIKAT

Pengantar

Pendidikan psikologi di Amerika Serikat beraneka-ragam. Salah satu sumber keberagaman yang menarik untuk disimak adalah organisasi penyelenggaraannya. Di AS pendidikan psikologi diselenggarakan di empat macam lembaga pendidikan, yaitu di sekolah menengah (*high-school*, atau SMA di Tanah Air), *two-year college*, *four-year college* tanpa *graduate program* dan *four-year college* dengan *graduate program*. Di jenjang sekolah menengah psikologi diajarkan pada *introductory level* atau tingkat pengantar. Tidak disediakan buku teks khusus, materi pembelajaran disajikan dalam bentuk modul-modul kegiatan mingguan (Halonen, 2002). Di jenjang pendidikan tinggi atau tersier, pendidikan psikologi dimulai di *two-year college*, bisa berupa *junior college* mungkin setara akademi yang menawarkan program D-2 di Tanah Air, dan yang lebih lazim berupa *community college*. Keduanya memberikan gelar *Associate*. Di sini psikologi sudah diajarkan secara cukup luas sebagai persiapan mengambil *psychology major* di *four year college*. *Four-year college* bisa berupa *liberal arts college* yang lazimnya hanya menawarkan program *undergraduate* atau

baccalaureate dengan gelar *Bachelor*, atau berupa *university* yang menawarkan program *undergraduate* maupun *graduate*. Sejumlah universitas menawarkan program *graduate* hanya setingkat *masteral* dengan gelar *Master of Arts*, lainnya menawarkan program *graduate* setingkat *masteral* maupun *doctoral* dengan gelar *Doctor of Philosophy (in psychology)*. Di *four-year institution* pendidikan psikologi lazimnya diselenggarakan di *Department of Psychology*, jika bukan di situ biasanya di *Department of Social Science* atau *Department of Behavioural Science*. Khusus program doktor, sejak akhir dasawarsa 1960-an di AS muncul program pendidikan doktor profesi dengan gelar *Doctor of Psychology (Psy.D.)* yang diselenggarakan oleh *professional school* baik yang berada di universitas yang memiliki *doctoral programs* maupun yang mandiri. Selain itu, kini juga berkembang pesat model kuliah dan program yang ditawarkan sebagai *distance learning*, khususnya lewat internet.

Ada beberapa hal lain yang patut kita simak juga. Pertama, penyelenggaraan pendidikan psikologi khususnya di jenjang pendidikan tersier di AS lazimnya didasarkan sistem semester (2 x 6 bulanan/tahun), namun ada juga yang didasarkan sistem *quarter* (4 x 3 bulanan/tahun) atau *trimester* (3 x 4 bulanan/tahun). Bandingkan dengan sistem “proyek” semester-pendek di sela dua semester reguler yang marak di Tanah Air. Kedua, pendidikan psikologi di semua jenjang dan jenis institusi tersebut mendapatkan perhatian dan dukungan yang sama penuh dari “Himpunan Psikologi atau Himpuninya AS,” yaitu *the American Psychological Association (APA)*. (Dalam kurikulum SMA kita ada mata pelajaran Antropologi dan Sosiologi namun tidak ada Psikologi. Memang ada Bimbingan dan Konseling, namun sebagai remaja yang masih harus

mekar dan tumbuh mereka sangat butuh Psikologi. Tidak mungkinkah kita – Himpsi dan Kolokium - mengusulkan mata pelajaran Psikologi masuk ke dalam kurikulum SMA khususnya dan SLTA umumnya?) Ketiga, dengan tetap mengakomodasi keberagaman, sejak di sekolah menengah dan lebih-lebih mulai di *two year institutions* kurikulum pendidikan psikologi sudah dirancang sedemikian rupa sehingga pendidikan di suatu jenjang memberi landasan yang kuat untuk menempuh pendidikan lanjutan di jenjang atau program yang lebih tinggi. Keempat, aneka dokumen yang memuat berbagai kebijakan yang lazim dijadikan rujukan dalam penyelenggaraan pendidikan psikologi di berbagai jenjang biasa di-*review* tujuh tahun sekali (Dari segi waktu mungkin kita unggul, sebab kita biasa me-*review* setahun sekali, namun dari segi substansi? Wallahualam). Uraian selanjutnya akan berfokus pada program pendidikan psikologi pada jenjang *undergraduate* di AS.

Kurikulum *Undergraduate Psychology Major*

Pengembangan kurikulum *undergraduate psychology major* di AS didasarkan pada visi bahwa psikologi merupakan ILMU sekaligus SENI yang memerdekakan (*liberating science and art*). Seorang penyandang gelar Bakalaureat Psikologi (setara gelar S.Psi, kita?) diharapkan “*can think as scientists about behavior and experience and have developed skills and values that reflect psychology as both a science and an applied field*” (Halonen et al., 2002, p. 3). Dengan demikian, lulusan *psychology undergraduate* di AS dibekali dengan aneka kompetensi (pengetahuan, keterampilan, dan nilai) yang

memberinya kualifikasi sebagai baik ilmuwan maupun praktisi psikologi sekaligus.

Kendati sangat menghargai keunikan dan keberagaman, ternyata komunitas psikologi di AS bisa menerima sebuah standar tujuan dan hasil belajar atau yang lazim disebut standar kompetensi di Tanah Air, untuk *undergraduate psychology major* mereka (setara program studi S-1 psikologi kita?). Standar kompetensi ini dirumuskan oleh sebuah satuan tugas yang dibentuk oleh APA. Bagi mereka, standar semacam itu sangat penting karena memberikan aneka manfaat, sebagai berikut: (1) apa yang diharapkan atau dituntut dari usaha pembelajaran mahasiswa menjadi jelas sehingga pengembangan kurikulum, penilaian hasil belajar mahasiswa, perancangan usaha-usaha lain untuk meningkatkan hasil belajar mahasiswa juga menjadi jelas tolok ukurnya; semua itu disadari merupakan syarat penyelenggaraan pendidikan yang berkualitas; (2) memberikan gambaran yang jelas kepada calon mahasiswa maupun calon pemakai lulusan tentang kompetensi yang dimiliki sesudah menyelesaikan program pendidikan; (3) memudahkan kerjasama di bidang pengembangan kurikulum dengan jenjang pendidikan yang lebih rendah (ada *two-year colleges* dan *high-schools* yang juga menyelenggarakan pendidikan psikologi) maupun yang lebih tinggi (*graduate programs*), serta pengembangan program-program *distance learning* yang semakin marak (Halonen et al., 2002).

Ada sejumlah asumsi (sejenis visi juga) yang dipakai sebagai dasar dalam pengembangan standar kompetensi program pendidikan S-1 psikologi di AS (Halonen et al., 2002). Pertama, *undergraduate psychology major* diselenggarakan dalam tradisi *liberal arts* yang menekankan pendidikan ke-

ilmuan (*science education*); kedua, mencakup pemberian dasar-dasar teori dan riset yang luas di bidang psikologi. Ketiga, pendidikan mengakomodasi berbagai bentuk pengalaman pembelajaran dengan ragam yang tidak terbatas termasuk kepaniteraan (*internships*) dan aneka praktikum, *service learning* (pembelajaran yang diintegrasikan dengan kegiatan pelayanan kepada masyarakat sekaligus), asistensi dalam kegiatan penelitian dan praktek laboratorium, serta aplikasi komputer dan pembelajaran *online*, di samping berbagai pendekatan pembelajaran kelas lainnya yang lebih bercorak tradisional. Keempat, pembelajaran mencerminkan realitas bahwa pendidikan psikologi seringkali diawali di sekolah menengah atau di *two year college*, lazimnya diakhiri dengan penyelesaian derajat atau gelar bakalaureat, atau ada juga yang dilanjutkan ke *graduate school* (magister dan doktor), *postdoctoral work*, dan bentuk-bentuk pendidikan lebih lanjut lagi (intinya, kesadaran tentang pentingnya membuat kurikulum pendidikan psikologi *streamlined* alias “nyambung” sejak jenjang paling rendah sampai ke jenjang paling tinggi). Kelima, pendidikan menunjang pengembangan aneka keterampilan belajar sepanjang hayat serta mencakup aneka kompetensi yang menjadikan lulusan siap memasuki dunia kerja atau melanjutkan studi ke *graduate school* maupun *professional school*. Keenam, sistem pendidikan mencerminkan kesadaran tentang keberagaman budaya di satu sisi dan internasionalisasi psikologi di sisi lain, serta pentingnya menjadikan lulusan memiliki kepekaan tentang keragaman budaya. Ketujuh, kurikulum dapat diterapkan di semua satuan institusi yang menyelenggarakan pendidikan psikologi untuk menunjang pembelajaran pada tingkat bakalaureat atau *undergraduate*. Kedelapan, sistem pendidikan mencerminkan

keyakinan bahwa setiap hasil kegiatan hanyalah bermakna jika dapat dinilai secara akurat, sedangkan penilaian hasil itu sendiri haruslah terfokus pada apa yang secara nyata dapat dilakukan oleh mahasiswa atau lulusan (*student performance*). Kesembilan, gugus tugas yang menyusun standar kompetensi ini mengakui dan mendukung otonomi masing-masing satuan institusi penyelenggara pendidikan psikologi dalam menetapkan taraf kompetensi, prosedur dan sarana asesmen yang sesuai bagi para mahasiswa atau lulusan masing-masing.

Secara garis besar, standar kompetensi *undergraduate psychology major* di AS berupa deskripsi atau rumusan tentang 10 tujuan pembelajaran (*learning goals*) disertai deskripsi tentang hasil-hasil pembelajaran (*learning outcomes*) masing-masing. Kesepuluh tujuan pembelajaran tersebut dikelompokkan ke dalam dua kategori besar, yaitu: (1) pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai yang masuk dalam wilayah ilmu dan aplikasi psikologi; komponen ini dipandang sebagai kekhasan (*hallmark*) pendidikan psikologi dan menjadi tanggung jawab komunitas dosen psikologi; (2) pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai yang masuk dalam wilayah pendidikan *liberal arts* atau humaniora; komponen ini meliputi berbagai aktivitas yang biasanya menjadi bagian dari program pendidikan umum (setara dengan kelompok mata kuliah umum dulu, atau *studium generale* di Tanah Air, namun dengan porsi yang lebih luas atau besar) atau pendidikan humaniora; komponen ini menjadi tanggung jawab bersama dengan komunitas dosen dari disiplin ilmu lain. Berikut ini disajikan deskripsi 10 tujuan pembelajaran yang terbagi dalam dua kategori (Halonen *et al.*, 2002).

Kategori 1: *Pengetahuan, ketrampilan, dan nilai yang sejalan dengan ilmu psikologi dan aplikasinya*

- Tujuan 1. Basis pengetahuan di bidang psikologi**, meliputi pemahaman aneka konsep, perspektif teoretis, temuan empiris, dan berbagai arah perkembangan dalam psikologi.
- Tujuan 2. Aneka metode penelitian di bidang psikologi**, meliputi pemahaman dan aplikasi berbagai metode penelitian dasar di bidang psikologi, termasuk desain penelitian, analisis data, dan interpretasi.
- Tujuan 3. Keterampilan berpikir kritis di bidang psikologi**, meliputi penghargaan dan penggunaan cara-cara berpikir kritis dan kreatif, telaah skeptis, dan jika mungkin termasuk pendekatan ilmiah dalam menemukan solusi atas aneka masalah yang berkaitan dengan perilaku dan proses mental lainnya.
- Tujuan 4. Aplikasi psikologi**, meliputi pemahaman dan aplikasi prinsip-prinsip psikologi dalam menghadapi atau mengatasi aneka persoalan pribadi, sosial, dan organisasional.
- Tujuan 5. Nilai-nilai di bidang psikologi**, meliputi kemampuan mempertimbangkan aneka persoalan berdasarkan evidensi atau bukti-bukti, mampu menghadapi ambiguitas, bertindak secara etis, serta mengamalkan nilai-nilai lain yang merupakan landasan psikologi sebagai sebuah disiplin ilmu.

Kategori 2: Pengetahuan, keterampilan, dan nilai yang sejalan dengan pendidikan humaniora

Tujuan 6. Melek informasi dan teknologi, meliputi kompetensi informasi serta kemampuan menggunakan komputer dan teknologi lain untuk berbagai keperluan.

Tujuan 7. Keterampilan komunikasi, kemampuan berkomunikasi secara efektif dengan berbagai format.

Tujuan 8. Kesadaran sosiokultural dan internasional, meliputi kemampuan mengenali, memahami, dan menghargai kompleksitas sosiokultural dan keberagaman internasional.

Tujuan 9. Pertumbuhan pribadi, meliputi pemahaman tentang tingkah laku dan aneka proses mental dalam diri sendiri dan orang lain serta kemampuan mengaplikasikan berbagai strategi yang efektif dalam mengelola (*self-management*) dan meningkatkan (*self-improvement*) diri.

Tujuan 10. Perencanaan dan perkembangan karir, memiliki cita-cita yang realistis untuk mengimplementasikan pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai di bidang psikologi yang dimiliki dalam jalur pekerjaan di berbagai bidang profesi.

Pencapaian tujuan-tujuan di atas sebagian besar dilaksanakan melalui penyelenggaraan pembelajaran berbagai mata kuliah. Berikut ini adalah daftar mata kuliah yang diurutkan “popularitas”-nya (diukur dari persentase institusi yang menawarkannya) berdasarkan survei terhadap 326 (dari 2619 yang diminta berpartisipasi) institusi penyelenggara

undergraduate psychology major di AS yang dilakukan pada 2003/2004 (Stoloff, Sanders, & McCarthy, 2005).

Tabel 1. Mata Kuliah di *Undergraduate Psychology Major* AS

No.	Mata Kuliah	(%)
1	Pengantar Psikologi	97%
2	Psikologi Abnormal	97%
3	Psikologi Sosial	94%
4	Psikologi Kepribadian	84%
5	Psikologi Kognitif	79%
6	Metode Statistik	77%
7	Psikologi Fisiologis	77%
8	Sejarah dan Aliran-aliran Psikologi	75%
9	Metode Penelitian	76%
10	Praktikum atau Pengalaman Lapangan	72%
11	Prinsip-prinsip Tes Psikologis	68%
12	Psikologi Belajar	63%
13	Psikologi Industri/Organisasi	56%
14	Psikologi Remaja	51%
15	Psikologi Perkembangan	50%
16	Psikologi Anak	50%
17	<i>Specific Integrative Capstone Course in Psychology</i>	50%
18	<i>Honors Theses or Equivalent</i>	46%
19	Sensasi/Persepsi	45%
20	Psikologi Perkembangan Sepanjang Hayat	45%
21	Seksualitas Manusia	38%
22	Psikologi Kesehatan	38%
23	Psikologi Dewasa	37%
24	Psikologi Eksperimen	32%
25	Psikologi Wanita	29%
26	Psikologi Pendidikan	26%
27	Psikologi Gender	26%

28	Psikologi Penyesuaian	22%
29	Psikologi Komparatif	22%
30	Psikologi Lintas-Budaya	20%
31	Psikologi Forensik	19%
32	Ingatan	14%
33	Karir di bidang Psikologi	13%
34	Maut dan Mati	12%
35	Psikologi Multi-Kultural	8%
36	Orientasi dalam Psikologi	8%
37	Faktor Manusia dalam Psikologi	6%
38	Tidur dan Mimpi	3%

Daftar ini menarik jika dibandingkan dengan daftar mata kuliah dalam kurikulum inti program pendidikan Sarjana Psikologi hasil ketetapan bersama antara Dekan Fakultas Psikologi se-Indonesia dan Himpsi di Tanah Air (2002).

Seputar *Undergraduate Psychology Major* di AS

Bertolak dari hasil survei (Stoloff, Sanders, & McCarthy, 2005), berikut ini adalah serba-serbi lain yang menarik untuk disimak. Komposisi dosen di semua jenis institusi yang menyelenggarakan *undergraduate psychology major*, ditinjau dari segi latar belakang jenjang pendidikan dan status kepegawaiannya (tetap vs tidak tetap) adalah sebagai berikut.

Tabel 2. Pendidikan Dosen

Pendidikan	Kategori	
	Dosen Tetap (%)	Dosen tidak Tetap (%)
<i>PhD</i>	94%	44%
<i>PsyD</i>	1%	3%
<i>EdD</i>	1%	5%
<i>MS/MA/EdS</i>	4%	47%

Ditilik dari latar belakang keahlian dan tanpa membedakan status tetap atau tidak tetap mereka, dosen-dosen tersebut meliputi mereka yang berkeahlian dalam bidang-bidang berikut.

Tabel 3. Keahlian Dosen

Bidang Keahlian	(%)
Psikologi Klinis	22%
Perkembangan	11%
Sosial	11%
Eksperimen	10%
<i>Neuroscience/Physiological/Comparative /biopsychology</i>	10%
Kognitif	9%
Konseling	6%
Industri/Organisasi	5%
Umum	4%
Sekolah	2%
Pendidikan	2%
Kepribadian	2%
Psikometri/Kuantitatif	2%
lain-lain	4%

Jenis laboratorium yang dilaporkan oleh berbagai institusi penyelenggara *undergraduate psychology major* di AS, sebagai berikut.

Tabel 4. Laboratorium Penyelenggara *Undergraduate Psychology Major* di AS

Jenis Laboratorium	(%)
Lab. Binatang	38%
Lab. Komputer	14%
Lab. Biopsikologi	8%
Lab. Kognisi	8%
Lab. Konseling/klinis	3%

Lab. Umum/eksperimen	3%
Lab. Perkembangan	1%
Lab. Sosial/kelompok	1%
Lab. Lain-lain	2%
Institusi yang tidak memiliki lab sama sekali	26%

Sebuah survei lain yang dilakukan tahun 1998-1999 (Kyle & Williams, 2000) menunjukkan bahwa jenis-jenis pilihan aktivitas sesudah menamatkan *undergraduate psychology degree*, sebagai berikut.

Tabel 5. Aktivitas Sesudah Menamatkan *Undergraduate Psychology Degree*

Jenis Pilihan Aktivitas	(%)
<i>Immediate full-time employment</i> atau segera mencari kesempatan untuk bekerja penuh waktu	40%
Melanjutkan studi ke <i>graduate school in psychology</i>	22%
Melanjutkan studi ke <i>graduate school in other field</i>	12%

Sebuah sumber (Anonim 1, 2005) melaporkan, bidang-bidang pekerjaan yang terbuka bagi lulusan pemegang ijazah *bachelors degree in psychology* di AS meliputi:

- 1) *Human services* (konseling, advokasi, layanan kesehatan),
- 2) *Administrasi community relations*,
- 3) Pengembangan program,
- 4) Penelitian,
- 5) *Human resources (employment and recruitment, hubungan perburuhan, compensation & benefits)*,
- 6) *Public relations* (riset, pemrograman, *fund-raising, writing & editing, special events, media placement, public speaking*),

- 7) *Advertising (creative, media, account services*, atau riset),
- 8) *Market research*,
- 9) mengajar di sekolah dasar dan menengah,
- 10) *Retail and sales*.

Bidang-bidang studi lanjut yang banyak diminati oleh pemegang *bachelors degree in psychology* meliputi bidang-bidang psikologi (seperti Psikologi Klinis, Psikologi Industri, Psikologi Perkembangan, Psikologi Sosial, Psikologi Sekolah, Psikologi Kepribadian, Psikologi Kuantitatif, Konseling, *Art Therapy, Family Therapy, Occupational Therapy*), maupun bidang-bidang yang berkaitan atau bahkan tidak berhubungan dengan psikologi (seperti *Higher Education, Administration, Student Personnel, Human Resources Management, College Student Affairs Leadership, Ethnomusikologi, Social Work*, Ekonomi, Hukum dan Kedokteran) (UTK Career Services Office, 2005).

Sebagai Persiapan studi lanjut di *graduate school, undergraduate psychology major* seringkali dibedakan menjadi jalur *Bachelor of Arts (BA)* dan *Bachelor of Science (BS)*. Pada kenyataannya konon tidak ada perbedaan yang mencolok di antara dua jalur tersebut. Yang lazim terjadi, sebagian institusi hanya menawarkan jalur *BA*, sebagian lainnya hanya menawarkan jalur *BS*. Kalau ada institusi yang menawarkan baik jalur *BA* maupun *BS*, tuntutan untuk kedua jalur tersebut konon praktis sama. Yang lebih penting untuk diperhatikan bagi mereka yang ingin melanjutkan studi di *graduate school* adalah memilih jenis-jenis mata kuliah di tingkat *undergraduate* yang sungguh-sungguh menjadikan mereka siap memasuki program studi yang diminatinya di *graduate school* (Anonim 2, 2005).

Untuk lapangan pekerjaan di bidang psikologi sendiri, bagaimanakah gambaran peluang yang dimiliki para pemegang *bachelors degree in psychology* di AS? Secara umum, kualifikasi yang dituntut untuk bekerja sebagai psikolog (*psychologist*) adalah *doctoral degree* khususnya *PhD in psychology* (UTK Career Services Office, 2005). Ini berlaku untuk jabatan pengajar, peneliti, psikolog klinis dan konseling baik di lingkungan universitas, sekolah dasar dan menengah, industri swasta, maupun lembaga pemerintah. Psikolog dengan latar belakang pendidikan *PsyD* lazimnya menduduki posisi-posisi layanan klinis. Baik *PhD* maupun *PsyD* yang terjun di bidang layanan klinis, dituntut menjalani *internship* atau bentuk *supervised experience* lain selama minimal satu tahun. Mereka yang memiliki *master's degree in psychology* berhak mengadministrasikan berbagai tes dalam kapasitas sebagai *psychological assistants*. Di bawah supervisi psikolog yang berkualifikasi doktor, mereka bisa melakukan riset di laboratorium, melakukan evaluasi psikologis, memberikan layanan konseling kepada klien atau pasien, dan melaksanakan tugas-tugas administratif. Mereka juga bisa menjadi pengajar psikologi di *high schools* atau *two-year colleges* atau menjadi psikolog atau konselor sekolah, sesudah mendapatkan sertifikasi dari otoritas yang berwenang di tingkat negara bagian. Mereka yang memegang *bachelor's degree in psychology* berkualifikasi membantu psikolog dan profesional lain yang bekerja di bidang *human service*, atau bekerja sebagai asisten riset dan administratif, atau bekerja sebagai *trainee* di lembaga-lembaga pemerintah atau bisnis swasta. Namun lazimnya, tanpa memiliki tambahan pendidikan lanjutan, kesempatan para pemegang ijazah *bachelor's degree in psychology* untuk berkarir di bidang psikologi sangat terbatas.

Psikolog yang bermaksud membuka praktik mandiri (*independent practice*) atau yang terjun di bidang pemberian layanan pasien, termasuk psikolog klinis, psikolog konseling, dan psikolog sekolah, harus mengurus sertifikasi atau lisensi. Undang-undang lisensi bervariasi antarnegara bagian, namun lazimnya menuntut kualifikasi doktor (*PhD* atau *PsyD*) di bidang psikologi, telah menjalani *insternship* yang diakui, memiliki pengalaman bekerja di bidang keahliannya itu selama 1-2 tahun, dan harus lulus dalam ujian sertifikasi. Kegiatan sertifikasi ini dikoordinasikan oleh *the Association of State and Provincial Psychology Boards* atau kira-kira setara Himpsi Wilayah di Tanah Air. 😊

REFORMULASI PENDIDIKAN AGAMA DALAM KONTEKS AGAMA-AGAMA

Pengantar

Persoalan pendidikan agama di sekolah kembali mencuat, memperpanjang deretan masalah yang harus kita hadapi bersama sebagai bangsa. Satu sumber utamanya adalah penggunaan perspektif teologis eksklusif masing-masing agama dalam memaknai dan menyelenggarakan pendidikan agama di sekolah umum baik negeri maupun swasta, termasuk sekolah umum swasta yang berciri keagamaan. Disitu pendidikan agama cenderung didominasi oleh segi pengajaran agama. Yang ditanamkan adalah identitas agama (Hofmann, 2000), meliputi ajaran eksklusif salah satu agama, yaitu agama yang dianut peserta didik. Hal ini tentu penting dalam rangka pembentukan keagamaan peserta didik dalam konteks agama yang bersangkutan, entah dalam keluarga, mesjid, gereja, vihara, dan sebagainya. Namun, penekanan pada segi eksklusif agama masing-masing semacam ini, mudah memunculkan persoalan bila dihadapkan pada realitas pergaulan agama-agama seperti ditemukan di sekolah-sekolah umum baik dalam arti kurikulum maupun keragaman latar belakang peserta didiknya. Di pihak lain, masing-masing agama agak-

nya sulit melepaskan diri dari kecenderungan ini. Setidaknya, bagi kalangan Islam maupun Kristen (Protestan dan Katolik), pendidikan agama menjadi isu yang peka karena secara historis sekolah merupakan sarana penyiaran agama, termasuk lewat pendidikan agama di sekolah-sekolah umum (Kelabora, 1976). Dengan demikian, pendidikan agama di sekolah perlu direformulasikan dalam konteks agama-agama.

Agama dan Perspektif Psikologi

Agama dalam sosoknya sebagai teologi atau seperangkat ajaran-keyakinan yang eksklusif, cenderung bersikap curiga terhadap psikologi. Oleh karena itu, ketika memaknai ilmu pendidikan agama sebagai ilmu lintas disiplin pun, yang disebut sebagai ilmu-ilmu jaringannya hanyalah teologi, sosiologi, liturgi, dan komunikasi; tidak termasuk psikologi (Adisusanto, 2000).

Psikoanalisis klasik Sigmund Freud memang cenderung melecehkan agama, dengan menyebutnya sekadar hasil rekanaan hasrat dan keinginan manusia yang lemah dan kerdil, sebuah proyeksi kekanak-kanakan, bahkan ilusi (Elias, 1979). Namun, psikologi bukan hanya psikoanalisis klasik. Di antara psikologi-psikologi yang menaruh perhatian pada agama, dapat dibedakan (Carter, 1991): (1) yang *melawan* agama (*psychology against religion*), seperti psikoanalisis klasik Sigmund Freud dan psikologi rasional-emosional Albert Ellis; (2) yang *mengakui* agama (*psychology of religion*), seperti psikologi analitis Carl Jung dan psikologi sosial Erich Fromm; (3) yang *berkoeksistensi* atau bersikap netral terhadap agama (*psychology parallels religion*), seperti psikologi F. Thorne; dan (4) yang *lebur* dengan

agama (*psychology integrates religion*), seperti psikologi Viktor Frankl dan psikologi Gordon Allport. Psikologi kategori kedua dan keempat sangat bersahabat dengan agama dan mempunyai banyak gagasan yang dapat disumbangkan untuk pendidikan agama. Masalahnya, semua psikologi berangkat dari pandangan naturalistik tentang manusia dan agama. Maksudnya, pengalaman keagamaan dipandang lebih sebagai pengalaman manusiawi semata, bagian lumrah-wajar dari kodrat manusia yang tidak terlepas dari berbagai hukum pertumbuhan-pematangan. Namun, justru dalam perspektif psikologis inilah, agama dan pendidikan agama dapat berkembang dan dikembangkan ke arah perjumpaan inklusif dalam konteks pergaulan agama-agama.

Psikologi, kendati menyadari perbedaan antara iman sebagai pengalaman keagamaan dan agama sebagai institusi atau ungkapan iman, agaknya lebih tertarik untuk berbicara tentang agama sebagai iman. Iman yang dalam perspektif teologis agama-agama merupakan tanggapan manusia terhadap Allah yang mewahyukan diri (Jacobs, 2000), dalam bahasa psikologi menjadi penghayatan manusia atas suatu kebenaran mendalam kendati tak dapat dibuktikan oleh akal (Erik Erikson, dalam Elias, 1979), atau cara manusia memberikan makna terhadap berbagai kondisi kehidupan dalam kaitannya dengan gambaran tentang suatu lingkungan akhir (James Fowler, dalam Supratiknya, 1996). Menurut perspektif psikologi, iman bersifat universal dan memiliki dimensi sosial-relasional yang bersifat triadik atau bertiga serangkai, meliputi kepercayaan dan kesetiaan manusia terhadap diri, sesama dan terhadap pusat nilai dan kekuasaan akhir yang dalam bahasa teologis adalah Tuhan atau Allah.

Selanjutnya menurut Fowler, sebagai cara memaknai dunia yang bersifat triadik, iman meliputi tujuh aspek operasi atau fungsi, yaitu: (1) bentuk logika atau pola penalaran-penilaian; (2) pengambilan peran atau kemampuan mengambil perspektif sosial yang berbeda dari perspektif pribadi; (3) bentuk pertimbangan moral; (4) batas-batas kesadaran sosial yang menopang rasa identitas diri serta tanggung jawab sosial; (5) tempat otoritas, yaitu pribadi, gagasan, atau pranata yang diakui dan dipakai sebagai sumber otoritas dalam mempertimbangkan arti dan nilai; (6) bentuk koherensi dunia, yakni gambaran komprehensif tentang dunia, hidup, dan lingkungan akhir yang memberikan koherensi dan rasa bermakna yang menyeluruh; serta (7) fungsi simbol, yakni daya afektif-kognitif imajinasi yang mengintegrasikan seluruh aspek pengenalan iman.

Masih menurut Fowler, sebagai salah satu aspek kepribadian, iman mengalami perkembangan secara bertahap seiring dengan perkembangan aneka aspek kepribadian lainnya. Dalam seluruh rentang hidupnya mulai masa kanak-kanak sampai dewasa, manusia akan mengalami tujuh tahap perkembangan iman mulai dari tahap iman yang belum terdiferensiasi di masa bayi ketika benih kepercayaan, keberanian, harapan dan cinta masih tercampur aduk; melewati tahap kepercayaan sintetis-konvensional pada usia remaja ketika kepercayaan masih bersifat implisit, belum direfleksikan secara kritis, dan didasarkan pada kesetiakawanan, kesetiaan, dan kepatuhan pada tokoh yang dikagumi maupun mayoritas kaumnya; sampai ke tahap iman yang mengacu pada universalitas dalam masa dewasa saat individu mampu melepaskan diri dari ego dan aneka pusat nilai serta kekuasaan yang fana-relatif untuk berserah diri sepenuhnya kepada

pusat nilai dan kekuasaan yang mutlak abadi nan tunggal, ialah Tuhan atau Allah sendiri.

Menurut Fowler, rangkaian tahap itu bersifat invarian alias tetap-ajeg dan harus dilalui satu demi satu. Setiap tahap baru membawa peningkatan atau pemekaran dalam ketujuh aspek operasi ke arah semakin matang, yakni: (1) memiliki keleluasaan yang semakin besar dalam melakukan penalaran (bentuk logika); (2) semakin tepat dalam mengambil perspektif orang lain dan menyelaraskannya dengan perspektif pribadi yang semakin mengarah ke luar (pengambilan peran); (3) memiliki logika yang semakin kompleks dan semakin komprehensif dalam penalaran moral (bentuk penilaian moral); (4) semakin luas dan inklusif memperhitungkan kepentingan dan eksistensi yang lain dalam menyusun perspektif norma pribadi (batas kesadaran sosial); (5) semakin mandiri dan objektif dalam mempertanggungjawabkan membenaran atas pandangan iman berikut aneka konsekuensinya dalam pola hidup dan pelibatan diri (tempat otoritas); (6) semakin meningkatnya tanggung jawab pribadi dalam membentuk sistem gambaran dan sistem nilai yang memberikan kesatuan dan koherensi yang semakin utuh-integral pada dunia makna pribadinya (bentuk koherensi dunia); serta (7) semakin mampu (secara kualitatif) memilih dan mengembangkan kesadaran serta pelibatan diri menyangkut simbol-simbol yang dipakai sebagai sarana untuk mengungkapkan, membangkitkan, dan membaharui iman pribadi (fungsi simbol).

Pandangan konstruktivis-strukturalis tentang iman ini, melihat bahwa iman adalah upaya manusia secara aktif mengkonstruksi dan merekonstruksi realitas lewat interaksi dengan dunia. Selain itu, pandangan ini mengutamakan pola

pemaknaan hidup yang dianggap mengalami perkembangan ke arah semakin masak-inklusif (bandingkan Kauffman, 1987), Tentu saja, pandangan konstruktivis-strukturalis ini terasa asing bagi perspektif teologi agama-agama yang cenderung memaknai iman sebagai sesuatu yang diwahyukan, bersifat tetap-terberi, dan mendahului kehidupan itu sendiri (bandingkan Elias, 1979; Thomas, 1988). Namun, sekali lagi, dalam konteks perjumpaan agama-agama, perspektif psikologis inilah yang justru memberikan peluang dan jalan ke arah kehadiran iman sebagai daya yang sungguh-sungguh memuliakan dan mempersatukan kehidupan.

Pendidikan Agama sebagai Pendidikan Iman

Iman sebagaimana dimaknai oleh kaum konstruktivis-strukturalis (James Fowler) memiliki titik temu dengan perwujudan iman menurut perspektif teologi agama tertentu, khususnya Katolik (Jacobs, 2000), yakni sebagai penghayatan dan pelaksanaan iman dalam kenyataan hidup sehari-hari tanpa bentuk keagamaan yang khusus. Menurut perspektif ini, tempat dan kedudukan pendidikan agama sebagai pendidikan iman, pertama-tama ditentukan oleh kegiatan pedagogisnya sehingga isinya yang utama, haruslah pendidikan itu sendiri (Jacobs, 2000). Meminjam perspektif kaum konstruktivis-strukturalis, maka tujuan pendidikan iman haruslah menghantar manusia muda tumbuh ke arah tahap perkembangan iman yang semakin dewasa-masak-universal-inklusif (James Fowler) menuju tercapainya kehidupan yang damai dan sejahtera di tengah-tengah keberagaman manusia dan agama-agama (bandingkan, Hofmann, 2000).

Pendidikan iman semacam ini penting sebab tidak semua orang secara otomatis mampu mencapai tahap perkembangan iman yang semakin masak dewasa. Bahkan, pendidikan iman yang meleset justeru dapat menghambat atau menghentikan pertumbuhan iman peserta didik pada tahap yang rendah. Sekolah umum baik negeri maupun swasta, sejak jenjang pendidikan dasar sampai pendidikan tinggi, dengan peserta didik yang memiliki latar belakang agama yang berbeda-beda akan menjadi tempat yang sangat efektif untuk menyelenggarakan pendidikan iman dalam perspektif dan format yang inklusif ini. Dalam rumusan berbeda, namun dengan semangat dan cita-cita yang sama, pendidikan iman di sekolah umum harus menjadi pendidikan inter-religius dengan dasar persahabatan antaragama (Hofmann, 2000). Atau menjadi komunikasi-interaksi iman tempat para peserta didik berlainan agama bisa saling memperkaya dengan pengalaman dan penghayatan atau amal masing-masing dalam suasana pluralistik penuh persaudaraan (Mangunwijaya, dalam Supratiknya dan Atmadi, 1999; Jacobs, 2000). Tentu masih diperlukan kerja keras untuk merumuskan dan mempersiapkan secara rinci kurikulum beserta aneka kelengkapannya seperti guru-guru, sarana, serta tentu saja kesepakatan semua pihak yang diwujudkan dalam peraturan-kebijakannya. Namun, ke sanalah kiranya reformulasi pendidikan agama dalam konteks agama-agama perlu diarahkan. Kita semua merasakan, hal itu kini terasa semakin mendesak. 😊

MENJADI WARGA GEREJA DAN NEGARA YANG DEWASA: TINJAUAN PSIKOLOGIS

Pengantar

Topik diskusi yang ditugaskan oleh Panitia Musyawarah Agung Masyarakat Katolik Kota Semarang Tahun 2004 kepada penulis adalah “Kedewasaan iman, intelektual dan emosional: Mewujudkan kesetiakawanan sebagai murid Kristus dan Gereja yang memasyarakat”. Konsep “kedewasaan iman”, bagi penulis merupakan kejutan yang membesarkan hati. Bukankah kepada kita selalu diajarkan bahwa iman adalah anugerah dari Allah yang bersifat tetap atau terberi, dalam artian sekali diberikan saat pembaptisan akan selalu melekat dalam diri kita, asalkan kita rajin dan tekun menghidupinya? Bukankah pula iman mendahului atau lebih tepat melampaui kehidupan dan meresapi seluruh semesta alam sebagai ciptaan Allah? Sebaliknya, menyebut kedewasaan iman setarikan nafas dengan kedewasaan intelektual dan emosional mengandaikan bahwa iman setara dengan intelek dan emosi. Hal ini berarti, kedewasaan iman merupakan salah satu aspek kehidupan manusia yang tunduk pada hukum-hukum perkembangan, sebagai sesuatu yang tumbuh secara bertahap ke arah menjadi semakin dewasa.

Cara pandang ini dikategorikan sebagai SEKULARISTIS, yaitu memandang perkara-perkara kehidupan bertolak dari pengakuan atas otonomi hal-hal duniawi, sebagai hal-hal yang mempunyai hukum-hukum serta nilai-nilainya sendiri sekalipun tetap berkorelasi dengan Allah Sang Pencipta (*Nota Pastoral*, 2002). Artinya, memandang aneka persoalan hidup bertitik tolak pertama-tama dari pengalaman kongkrit kita sebagai manusia yang dianugerahi dengan kemampuan berpikir, merasa dan bertanggungjawab atas kehidupan kita, di samping juga percaya pada penyelenggaraan dan pertolongan Allah. Menurut pandangan ini, sebagai orang Katolik semboyan yang harus kita pegang adalah: “menjadi orang Katolik yang baik, pertama-tama dan terutama haruslah terlebih dulu menjadi MANUSIA yang baik”.

Lawannya adalah cara pandang yang disebut CELIKURISTIS (dari kata Latin, *caelicus* = surgawi), yaitu sikap mudah mengklaim memiliki sekaligus berlindung pada hukum-hukum dan nilai-nilai luhur ilahi dalam menghadapi aneka persoalan duniawi dalam kehidupan sehari-hari. Akibatnya, manusia merasa diri lebih benar, lebih baik, dan segala jenis kelebihan lain dibandingkan sesama manusia lain, semata-mata hanya karena beridentitas Katolik. Jika kenyataannya salah, lebih buruk, lebih tega (dan lazimnya memang demikian); berarti sebagai orang Katolik kita malah lupa menjadi “manusia(wi)”.

Sekularisasi dalam arti proses pendewasaan pandangan serta sikap manusia (khususnya) beragama ke arah menjadi semakin dewasa sempurna manusiawi sebagai ciptaan Allah (*Nota Pastoral*, 2002; Mangunwijaya, 1999), perlu didorong dan difasilitasi. Sebaliknya, celikurisasi sebagai proses pengerdilan

diri di balik kedok simbol-simbol agama jelas perlu ditinggalkan. Lantas, apa arti dan bagaimana cara menjadi semakin dewasa sempurna manusiawi?

Pierre Teilhard de Chardin

Agar bisa lebih menghayati makna dan tugas manusia untuk menjadi semakin dewasa-sempurna-manusiawi, terlebih dulu akan kita lihat sekilas pandangan Teilhard de Chardin tentang evolusi alam semesta. Berbeda dengan proses Allah menciptakan dunia sebagaimana dikisahkan dalam Kitab Suci, Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955), antropolog, geolog, palaeontolog sekaligus imam Katolik berkebangsaan Perancis, berpendapat bahwa alam semesta seisinya termasuk manusia senantiasa berada di dalam gerak evolusi. Namun, berbeda dengan teori evolusi lain, bagi de Chardin evolusi bukan hanya gerak perubahan teratur dan berarah menuju kemajuan, melainkan menuju *perfectability* atau kesempurnaan (Lewontin, 1968). Menurutnya, jauh sebelum ada makhluk hidup di muka bumi materi dasar semesta sudah mengalami rangkaian perubahan yang tidak terbalikkan (*irreversible*) ke arah organisasi yang semakin kompleks. Prinsip ini dikenal sebagai *hukum kompleksifikasi*.

Lebih lanjut menurutnya, semua aspek semesta mulai dari partikel terkecil sampai manusia memiliki sisi batin sadar yang mengejawantah dalam sisi luar materi. Oleh karena itu, evolusi fisik materi semesta sekaligus merupakan evolusi kesadaran. Tahap paling maju dari evolusi adalah tercapainya kesadaran diri sebagaimana dialami oleh makhluk manusia. Selanjutnya, kemampuan manusia untuk mencapai

kesadaran-diri dan memproduksi aneka kebudayaan telah menambah lapisan baru pada permukaan bumi yang disebut *noosfer* alias lapisan yang berpikir (*thinking layer*) dan yang membentuk lingkungan khas manusiawi. Evolusi pada taraf noosfer yang merupakan puncak proses evolusi semesta ini secara eksternal akan terwujud dalam bentuk “planetisasi”, yaitu *the unification of all human cultures into a single world culture*, sedangkan secara batin akan menghasilkan sejenis *Hyperpersonal Consciousness* sampai ke titik yang disebut Omega. Kesadaran yang mempersatukan pribadi-pribadi (*jumbuhing kawula-Gusti*) atau Omega ini tidak identik dengan Allah, namun Tuhan jugalah dalam arti Roh penentu arah dan tujuan sejarah semesta.

Saat itulah evolusi akan mencapai tahap akhir berupa fase *convergent integration*. Integrasi dari seluruh kesadaran personal di Omega akan tercapai lewat kasih yang merupakan *le Milieu divin*, yang dalam bahasa eksklusif de Chardin adalah *the spirit of Christ at work in nature* atau dalam bahasa yang lebih inklusif adalah *kerajaan Allah* (Macquarrie, 1967). Namun menurut de Chardin, tujuan akhir evolusi ini tidak akan dicapai secara otomatis, melainkan harus diperjuangkan lewat usaha dan kerjasama dari semua manusia yang mau maju (Hary Susanto, SJ, 2002). Kendati ditolak oleh para pembesar Gereja Katolik ketika itu dan disangsikan kesahihannya khususnya menyangkut manusia sebagai puncak evolusi semesta (Mangunwijaya, 1999), teori Teilhard de Chardin ini setidaknya bisa memberikan kerangka pemahaman/kesadaran sekaligus menjadi sumber motivasi bagi kita sebagai manusia untuk selalu berusaha mendewasakan dan menyempurnakan diri baik secara pribadi maupun secara kolektif dalam rangka mengikuti gerak evolusi.

Kedewasaan Iman, Intelektual, dan Emosional

Secara garis besar, proses pendewasaan dan penyempurnaan diri sebagai proses evolusi baik pada tataran personal-pribadi, maupun kolektif bergerak dari kutub serba tertutup-eksklusif-egoistik-heteronom ke arah kutub terbuka-inklusif-altruistik-otonom (bandingkan “proses perubahan pola hidup secara mendasar untuk membarui masyarakat” dalam *Ardas*, 2001, h. 15). Prinsip tersebut berlaku pada evolusi-perkembangan aneka aspek kehidupan manusia, termasuk perkembangan iman yang sekaligus mencakup perkembangan intelektual dan emosional. Teori perkembangan kepercayaan (*faith-development theory*) yang dikemukakan oleh James W. Fowler (Cremers, 1995a, 1995b), bisa membantu kita memperoleh gambaran tentang dinamika psikologis (jadi, sekularistis) perkembangan iman yang sekaligus mencakup perkembangan intelektual dan emosional sebagaimana dimaksud.

James Fowler (1940-kini), seorang rohaniwan dan konselor berkebangsaan Amerika, berusaha memahami iman-kepercayaan tidak secara teologis sebagai anugerah transenden-ilahi yang diberikan kepada manusia secara cuma-cuma, melainkan secara psikologis sebagai salah satu aspek sentral kehidupan manusia. Menurutnya, iman adalah cara kita memaknai dan memandang berbagai keadaan hidup kita dalam kaitannya dengan gambaran yang bersifat sadar tentang suatu lingkungan akhir. Iman memiliki dimensi sosial-relasional yang bersifat triadik atau tripolar alias tiga serangkai, meliputi kepercayaan dan kesetiaan kita terhadap 1) diri serta terhadap sesama, 2) pusat nilai, serta 3) kekuasaan akhir. Sebagai cara berada yang bersifat triadik, iman

mencakup sejumlah aspek operasi atau kemampuan, di antaranya adalah pola penalaran dan penilaian mewakili aspek intelektual serta pola pengambilan peran, batas kesadaran sosial, dan tempat otoritas yang dapat dipandang mewakili aspek emosional.

Selanjutnya menurut Fowler, sebagai cara mengenal, menilai, dan memaknai dunia iman mengalami perkembangan secara bertahap ke arah semakin komprehensif kompleks, terdiferensiasi, terintegrasikan, dan semakin inklusif. Dalam keseluruhan rentang hidupnya mulai masa bayi-anak sampai masa dewasa-manula, manusia akan mengalami tujuh tahap perkembangan iman, sebagai berikut (Cremers, 1995a).

Tahap 0: Kepercayaan Awal

(kira-kira sejak lahir sampai umur 2 atau 3 tahun).

Kepercayaan yang berkembang saat anak belum mengenal bahasa ini, masih bersifat campur aduk dan tumbuh berdasarkan pengalaman anak menghayati relasi dengan figur-figur yang mengasuh dan memeliharanya, terutama ibu. Kendati masih bersifat awal, elementer, dan dasariah, tahap kepercayaan ini menjadi dasar bagi perkembangan iman-kepercayaan anak pada tahap-tahap selanjutnya.

Tahap 1: Kepercayaan Intuitif-Proyektif

(antara umur 3 sampai 7 tahun).

Kendati sudah mengenal bahkan fasih menggunakan bahasa ibu, anak belum mampu berpikir secara logis. Kesadaran sosialnya, dalam arti rasa pemilikan dan keterikatannya pada suatu lingkungan sosial, masih terbatas pada ayah-ibu dan figur-figur penting lain dalam

keluarga. Cara berpikir dan gambarannya tentang Allah bersifat egosentris, animistik, dan magis. Allah dipahami secara intuitif sebagai figur tempat memproyeksikan kebutuhannya akan kasih sayang dan ketergantungan.

Tahap 2: Kepercayaan Mitis-Harfiah

(antara umur 7 sampai 12 tahun).

Anak sudah mampu berpikir logis, namun masih harus didasarkan pada pengalaman atas benda atau peristiwa kongkret. Anak juga mulai mampu melepaskan ego-sentrismenya, mampu membedakan perspektifnya sendiri dari perspektif orang lain. Kesadaran sosialnya pun semakin luas, namun masih terbatas pada mereka yang memiliki kesamaan dengan dirinya dalam hal aneka bentuk pelapisan sosial yang mencolok seperti hubungan kekerabatan, ras, etnisitas, dan agama. Gambaran anak tentang Allah dianalogikan dengan figur otoritas formal seperti penguasa atau orang tua yang bersikap adil dan jujur. Aneka simbol dan konsep dalam agama dipahami secara harfiah dengan bantuan aneka acuan yang kongkret.

Tahap 3: Kepercayaan Sintetis-Konvensional

(antara umur 12 sampai sekitar 20 tahun).

Remaja mulai mampu berpikir secara logis-formal dan abstrak. Dia pun mulai mampu mengambil alih perspektif orang lain serta mensintesiskan berbagai perspektif menjadi satu identitas diri yang koheren. Kesadaran sosialnya menjadi terfokus dalam kelompok tempat dia memiliki hubungan pribadi yang intens. Kemampuannya berpikir secara formal-abstrak menjadikannya tertarik pada agama sebagai ideologi, namun masih disikapinya secara

konvensional-konformistik dan kurang kritis. Allah digambarkan sebagai figur pribadi yang akrab dan hangat.

Tahap 4: Kepercayaan Individuatif-Reflektif

(antara umur 21 sampai 35 tahun).

Pola berpikir dan keberagaman seseorang yang menginjak usia dewasa awal ini, ditandai oleh refleksi kritis atas seluruh pendapat, keyakinan, dan nilai-nilai yang selama ini dimiliki dan dianutnya. Dia mulai mampu melihat diri sendiri, maupun orang lain sebagai bagian dari sebuah komunitas atau sistem sosial serta memiliki kesadaran bahwa dirinyalah yang harus bertanggung-jawab dalam memilih ideologi, nilai-nilai, serta gaya hidup yang akan dijalannya. Artinya, sumber otoritas dan pusat tanggungjawab kini ditempatkan di dalam dirinya sendiri. Kesadaran sosialnya akan terfokus pada komunitas yang terbentuk atas kesamaan ideologi, maupun nilai-nilai yang lebih prinsipial. Namun, secara kritis dia juga akan mempertanyakan aneka simbol, dogma, dan gambaran religius yang berlaku umum di dalam komunitasnya dan akan mencoba menciptakan tafsiran dan makna baru yang lebih sesuai dengan pandangan dan keyakinan pribadinya, termasuk gambarannya tentang Allah.

Tahap 5: Kepercayaan Konjungtif

(antara umur 36 sampai 44 tahun).

Pandangan hidup dan identitas diri yang jelas, cenderung kaku dan tertutup yang berhasil dibentuk selama masa dewasa awal kini digantikan oleh keterbukaan serta minat perhatian pada kemungkinan adanya polaritas, paradoks, dan ambiguitas dalam realitas hidup sehari-hari. Seseorang yang dewasa-matang men-

jadi lebih lentur, terbuka karena sadar bahwa kehidupan ini merupakan realitas yang bersifat multidimensional. Batas kesadaran sosialnya juga meluas melampaui norma dan kepentingan golongan atau komunitasnya sendiri. Perhatiannya juga terfokus pada upaya menjadikan hidupnya lebih utuh lewat pengabdian diri bagi kepentingan sesama. Dia pun mampu mengapresiasi kembali aneka simbol dan dogma sebagai sarana untuk memahami kebenaran yang sejati.

Tahap 6: Kepercayaan yang Mengacu pada Universalitas

(umur 45 tahun ke atas).

Seseorang yang sungguh-sungguh dewasa-matang akan mampu melepaskan diri sepenuhnya dari egonya, mengatasi aneka polaritas dan paradoks, mengatasi keterikatan pada aneka pusat nilai dan kekuasaan yang sempit dan relatif, untuk mengidentifikasikan diri dengan pusat nilai dan kekuasaan yang paling dalam dan sejati, ialah Allah. Kesadaran sosialnya ditandai oleh identifikasi dengan keluarga umat manusia dan cinta sejati pada segala yang ada. Perhatian dan aktivitasnya akan difokuskan pada perjuangan ke arah penegakan kebenaran, keadilan, dan kesatuan sejati berdasarkan semangat cinta universal dalam rangka mewujudkan persekutuan cinta dan kesetiakawanan yang tulus di antara segala yang ada, ringkas kata: dalam rangka mewujudkan Kerajaan Allah.

Menurut Fowler, rangkaian tahap di atas merupakan urutan yang bersifat tetap dan berlaku secara universal. Kendatipun perkembangan iman-kepercayaan tidak boleh dipandang sebagai sekadar rangkaian peristiwa progresif

linear dari tahap yang rendah ke tahap berikutnya yang lebih tinggi, dia tetap mengakui bahwa pola yang makin sempurna akan dicapai pada tahap perkembangan iman yang semakin dewasa (Cremers, 1995b). Hal ini juga berarti bahwa penambahan usia tidak secara otomatis menghasilkan peralihan ke tahap perkembangan iman yang semakin dewasa.

Penutup

Lantas apa relevansi semua uraian di atas dengan Musyawarah Agung Masyarakat Katolik (Kota Semarang) ini? Seandainya Musyawarah Agung ini benar memiliki kesinambungan dengan Forum Masyarakat Katolik Indonesia yang dideklarasikan pada tanggal 15 Agustus 1998 di Jakarta (Djoko Mulyono, Sularto, & Parera, 1998), dan seandainya Forum dan Musyawarah ini sungguh-sungguh mau memelopori terbentuknya jaringan perpolitikan nasional dengan semangat dasar Bhinneka Tunggal Ika, mengikis semangat neotradisionalisme yang bercorak “*self-centered*” sekadar demi membangun kekuatan, kehormatan, martabat, dan kebesaran komunitasnya sendiri sebagaimana ditengarai marak di kalangan berbagai komunitas politik di Tanah Air pasca-Orde Baru, serta mendorong gerakan nasionalisme baru yang menyatu dengan nasib umat manusia sedunia berdasarkan humanisme Katolik, semogalah gagasan Teilhard de Chardin dan James Fowler di atas mampu memberikan sejenis kerangka acuan kerja dan sumber motivasi dalam rangka mewujudkan agenda kerja politik yang dituangkan dalam semboyan antara lain bahwa: “Menjadi Katolik berarti hidup di dunia dengan memenuhi persyaratan kehidupan dunia

yang layak dan berjuang untuk semua golongan” (bandingkan, Djoko Wiyono, Sularto, & Parera, 1998, h. 25). Selamat berjuang. 😊

INTELEKTUALITAS

"...kita terus saja melemparkan batu-batu ke dalam sungai, ada yang melemparkan batu-batu kecil, ada yang menggerakkan batu-batu raksasa. Tetapi, kecil atau besar, batu-batu itu akan lenyap dengan hampir tidak meninggalkan riak-riak pada permukaan air, apalagi mempengaruhi arus atau kecepatan air itu...Biarpun demikian, kita terikat untuk melemparkan batu-batu kita, entah kecil entah besar. Karena bukan sukses atau kegagalan yang merupakan ukuran bagi makna kehidupan manusia"
(Soedjatmoko, 1980).

Pengantar

Secara reduksionistik-karikatural, dapatlah dikemukakan bahwa seorang mahasiswa boleh dan bisa memilih salah satu dari dua kemungkinan citra tentang dirinya, yakni sebagai calon inetelektual atau sebagai calon profesional (Widodo, 1993). Kalau ia memilih citra sebagai calon profesional, di benaknya tentu terbayang bahwa hari-harinya di kampus akan diisi dengan berbagai kegiatan belajar yang serba

mengarah ke penguasaan iptek program studinya, berlangsung di perpustakaan atau laboratorium yang tenang. Sesudah tamat, terbayang dirinya masuk ke dalam jajaran profesional muda yang bekerja pada sebuah korporasi besar dengan gaji jutaan, bahkan puluhan juta per bulan, selalu mengenakan *business attire* alias pakaian dinas bisnis dengan dasi lebar dan sepatu mengkilap, lengkap dengan arloji Rolex, manset, dan cincin emas atau keemasan, serta beberapa lembar *credit cards* di dompetnya.

Sebaliknya, kalau ia memilih citra sebagai calon intelektual, maka kegiatannya akan menjurus pada perburuan ide-ide dan penciptaan konsepsi-konsepsi baru menyangkut peri kehidupan masyarakatnya. Ia tidak puas hanya belajar di perpustakaan dan laboratorium formal di kampus. Ia butuh perpustakaan dan laboratorium “hidup” di masyarakat, berupa aktivitas-aktivitas dalam bidang pers, kelompok diskusi, bahkan mungkin organisasi politik. Sesudah tamat pun ia memilih jalan dan gaya hidup bersahaja. Yang berbeda, sikap dan pemikirannya semakin luas, dalam, dan matang. Karenanya ia juga semakin tegar dalam pendirian.

Saya yakin, sebagai kaum muda dengan idealisme yang menyala-nyala, banyak mahasiswa akan memilih citra yang kedua, yakni memandang dirinya sebagai calon intelektual. Pilihan semacam ini amat tepat dan sangat sesuai dengan kenyataan sejarah. Di berbagai masyarakat di dunia, kaum muda dan lebih khusus lagi mahasiswa, senantiasa berperan sebagai pencetus pembaharuan sosial-politik ke arah terbentuknya tata masyarakat yang lebih adil dan lebih manusiawi di tengah lingkungannya. Contoh-contohnya, perubahan sosial-politik di Argentina pada tahun 1955, di Venezuela pada

tahun 1958, dan di Pakistan pada tahun 1969. Contoh lain, demonstrasi mahasiswa di Lapangan Tiananmen di Beijing, Republik Rakyat Cina, pada tahun 1989 menuntut keterbukaan dan demokratisasi dari pemerintah. Contoh lain lagi, gerakan unjuk rasa yang dilakukan oleh berbagai kelompok kaum muda-mahasiswa di negeri kita sendiri pada dasa warsa sembilan puluhan untuk membela nasib rakyat yang lemah dan menderita berbagai bentuk ketidakadilan serta mencapai puncaknya pada tahun 1998 dengan menelorkan pergantian kepemimpinan nasional.

Jadi, sejarah telah membuktikan bahwa di mana-mana mahasiswa senantiasa berperan sebagai apa yang oleh Jack Newfield (dalam Dawam Rahardjo, 1993) disebut *minoritas profetik*. Artinya, dalam setiap masyarakat atau bangsa, mahasiswa selalu hanya merupakan minoritas atau bagian kecil dari kaum muda atau bahkan masyarakat seumumnya, namun mampu memainkan peranan yang bersifat profetik atau kenabian, yaitu melihat jauh ke depan dan menangkap persoalan-persoalan yang belum atau tidak terpikirkan oleh masyarakat pada umumnya, ke arah perbaikan tata kehidupan bersama. Dalam menjalankan peran profetiknya, tidak ada motif atau dorongan lain kecuali apa yang oleh Alfian Darmawan (1993) disebut *motif cendekiawan*, yaitu keinginan untuk berbakti kepada kebenaran berdasarkan komitmen atau pelibatan diri terhadap kepentingan masyarakat, tanpa disertai *vested interest* atau kepentingan untuk menarik keuntungan duniawi bagi dirinya sendiri. Ringkas kata, dengan memilih citra sebagai intelektual, mahasiswa dapat berperan sebagai *hati nurani bangsa* (Jack Newfield, dalam Dawam Raharjo, 1993).

Intelektualitas dan Intelektual

Intelektualitas dapat dipahami sebagai kualitas atau sifat yang dimiliki oleh seorang intelektual. Kata intelektual sendiri sebagai kata benda, konon pertama kali dipakai di Prancis pada akhir abad ke-19 untuk menunjuk para pemikir yang menentang golongan pendeta dan militer dalam kasus pengadilan terhadap seorang perwira Prancis berdarah Yahudi, yakni kapten Alfred Dreyfus (1859-1935), pada tahun 1894. Dalam situasi perang antara Prancis dan Jerman, oleh oknum-oknum tertentu yang anti-Yahudi, Kapten Dreyfus difitnah telah menjual dokumen-dokumen militer kepada pihak tentara Jerman. Akibatnya, ia dijatuhi hukuman dibuang ke sebuah pulau terpencil di samudera Atlantik. Kejadian yang didukung oleh kaum pendeta dan militer tersebut diprotes oleh para intelektual sehingga menimbulkan krisis politik di Prancis. Peristiwa itu tercatat dalam sejarah sebagai *l’Affaire Dreyfus* (Brym, 1993).

Beberapa pakar ilmu sosial mencoba mendefinisikan pengertian kaum intelektual (dalam Arief Budiman, 1980). Lewis Coser, seorang sosiolog, memandangnya sebagai “orang-orang yang sepertinya tidak pernah puas menerima kenyataan sebagaimana adanya... mereka cenderung mempertanyakan kebenaran yang berlaku pada suatu saat, dalam hubungannya dengan kebenaran yang lebih tinggi dan lebih luas”. Julien Benda, juga seorang sosiolog, memandangnya sebagai “orang-orang yang kegiatan hakikinya bukan mengejar tujuan-tujuan praktis...yang mencari kegembiraan dalam hal-hal yang tidak menghasilkan keuntungan kebendaan...” Seorang sosiolog lain lagi, Karl Mannheim, memandang kaum intelektual

sebagai “lapisan yang terapung bebas dalam masyarakat, tanpa pertalian dengan kelas tertentu.”

Dulu pernah ada istilah inteligensia. Konon istilah ini lebih tua umurnya dari istilah intelektual, namun pada mulanya punya arti yang sama, yakni menunjuk pada para pemikir yang berani bersikap kritis terhadap penguasa. Bedanya, istilah intelektual dipakai di Prancis khususnya dan Eropa Barat umumnya, sedangkan istilah inteligensia lebih populer di negara-negara Eropa Tengah dan Eropa Timur kala itu (Brym, 1993). Di Indonesia sendiri kedua istilah itu diartikan berbeda, sekaligus mempertajam pengertian istilah intelektual. Dawam Rahardjo (1993), mengartikan golongan intelektual sebagai “golongan terpelajar yang sekolah atau bukan (termasuk *drop-outs*) yang perannya tidak mesti berkaitan dengan ilmu yang dipelajari atau profesi yang dikuasainya; yang berperanan sebagai kritikus sosial, bersikap emansipatoris atau liberatif (senang bila orang lain merasa bebas-merdeka, bukan menjadi tergantung), berpola pikir hermeneutis (serba menafsirkan, mempertanyakan), dan kerap kali bersifat politis – walaupun belum tentu seorang politikus, atau malah seringkali bukan; yang merasa dirinya bebas.”

Sebaliknya, golongan inteligensia adalah “kaum terpelajar (sekolahan) yang kepentingan utamanya adalah menggunakan disiplin ilmunya secara profesional. Karena itu, peranan mereka berkaitan erat dengan ilmu yang mereka pelajari di sekolah atau profesi yang mereka kuasai; yang setia pada ilmu yang mereka pelajari, walaupun kerap kali dapat bergeser atau melebar; yang tidak berkeberatan disebut sebagai kurang atau tidak bebas” (Dawam Rahardjo, 1993). Jadi,

definisi tentang golongan intelektual yang dikemukakan oleh Dawam Rahardjo (1993) sejalan dengan definisi yang dikemukakan oleh Lewis Coser, Julien Benda, dan Karl Mannheim maupun dengan definisi yang dikemukakan oleh Widodo (1993) sebagaimana disajikan sebagai pembuka tulisan ini. Sedangkan definisi tentang golongan inteligensia yang dikemukakan oleh Dawam Rahardjo (1993) tidak lain adalah golongan profesional meminjam istilah Widodo (1993).

Selain itu, kita masih punya istilah cendekiawan. Dalam Kamus Umum Bahasa Indonesia kata ini dipakai sebagai padanan kata inteligensia dan diartikan kaum cerdik pandai. Dalam kamus yang sama kata lain yang berarti kaum cerdik pandai adalah kaum intelek. Bertolak dari definisi tentang golongan intelektual dan golongan inteligensia di satu pihak, dan di pihak lain melihat kenyataan bahwa masyarakat menggunakan istilah tersebut untuk menunjuk kaum cerdik-pandai yang bebas, maupun yang mengikatkan diri dalam suatu kelompok formal yang memiliki kepentingan tertentu, maka istilah cendekiawan meliputi baik golongan intelektual yang menjunjung tinggi kebebasan, maupun golongan profesional yang kurang menghiraukan kebebasan. Tulisan ini berfokus pada kaum intelektual.

Peran Golongan Intelektual

Shils (1980), seorang sosiolog, menunjukkan bahwa setidaknya ada lima peran penting yang dapat dimainkan oleh seorang intelektual di tengah masyarakatnya. Pertama, mereka menciptakan dan menyebarkan kebudayaan tinggi. Yang dimaksudkan adalah mewarisi berbagai tradisi

masyarakatnya serta berusaha memperhabarui dan menafsirkannya kembali sesuai konteks zaman menjadi bentuk-bentuk praktik atau tradisi baru yang bermanfaat bagi masyarakatnya. Kedua, lewat aneka karya dan prestasi lain yang dihasilkan, mereka memberikan contoh-teladan di bidang kegiatan intelektual-rohani bagi bangsanya sendiri maupun bangsa lain. Ketiga, membina kebudayaan bersama, yakni menumbuhkan kesadaran di antara sesama warga masyarakatnya tentang jati diri mereka sebagai suatu masyarakat bangsa di tengah pergaulan dengan bangsa-bangsa lain. Keempat, mempengaruhi perubahan sosial, yakni ikut menumbuhkan bakat-bakat kreatif yang ada di dalam masyarakat demi berlangsungnya pembaharuan dan perubahan ke arah terciptanya kehidupan masyarakat yang lebih baik. Kelima, golongan intelektual memainkan peran politik, khususnya lewat peran serta aktif membentuk suasana politik yang lebih terbuka, demokratis, dan adil dengan mempengaruhi pendapat masyarakat dan perumusan kebijakan publik secara lisan maupun lewat tulisan.

Namun, peran utama seorang intelektual sebagai pemikir dan pembaharu adalah memproduksi ide (Brym, 1993), menciptakan aneka gagasan baru serta menguji kebenaran aneka gagasan yang hidup di tengah masyarakat. Menurut Shils (1980), dalam menentukan apa yang dipandang sebagai kebenaran utama dalam kehidupan masyarakat, para pemikir biasanya mengikuti salah satu atau kombinasi tertentu dari lima tradisi intelektual ini.

Pertama, aliran *scientisme*. Intelektual scientis ingin menguji dan mempertanyakan segala sesuatu. Ia menolak apa saja yang tidak sesuai dengan fakta empiris atau pengalaman. Pengalaman langsung merupakan salah satu syarat mutlak

kebenaran. Semua faktor luar yang menghalangi pemahaman yang tepat terhadap realitas atau kenyataan, seperti tradisi atau kepercayaan tertentu, ajaran tertentu yang diberikan oleh lembaga yang berkuasa, atau bahkan nafsu keinginan pribadi, haruslah diatasi atau disingkirkan. Ia juga sangat kritis terhadap segala sesuatu yang bersifat irasional serta aneka konvensi sosial atau kebiasaan masyarakat dan kepemimpinan yang berdasarkan tradisi semata.

Kedua, aliran *romantisme*. Kaum romantis sangat menghargai segala bentuk ungkapan spontan yang mencerminkan hakikat seorang individu yang unik dan kongkret. Mereka juga sangat menghargai orisinalitas, yaitu apa saja yang baru atau hasil karya asli-unik siapa saja. Mereka sangat menentang segala sesuatu yang menghalangi spontanitas dan orisinalitas atau keaslian, yang menghambat keleluasaan orang untuk menjadi dirinya sendiri. Maka mereka bersikap kritis, bahkan kadangkala curiga terhadap golongan masyarakat borjuis, yaitu kaum priyayi dan golongan berada yang hidupnya dipenuhi aneka aturan sopan-santun yang bersifat artifisial. Akibatnya, mereka cenderung menentang setiap bentuk kekuasaan dan otoritas, termasuk sopan-santun pergaulan yang berlebihan di dalam masyarakat.

Ketiga, aliran *revolusioner*. Golongan ini menganut paham *apokaliptikisme* yang percaya bahwa dunia ini sewaktu-waktu akan kiamat dan digantikan oleh suatu dunia baru yang lebih baik, atau paham *mileniarisme* yang percaya bahwa masyarakat yang ideal dapat dicapai khususnya lewat tindakan yang bersifat revolusioner. Golongan intelektual revolusioner cenderung membedakan secara tegas antara yang baik dan yang buruk. Mereka tidak mau berkompromi. Mereka akan mendesak agar keadilan ditegakkan, biarpun dalam jangka

dekat berakibat menimbulkan kekacauan. Mereka cenderung mencurigai masyarakat golongan atas sebagai kepanjangan tangan penguasa-pemerintah.

Keempat, aliran *populisme* atau kerakyatan. Golongan intelektual yang merakyat ini mengakui dan menghargai kreativitas rakyat jelata, keunggulan golongan masyarakat yang tidak terdidik. Mereka memandang bahwa kepolosan dan cara hidup rakyat jelata yang serba bersahaja, namun penuh kearifan itu – mengandung kebajikan-kebajikan yang lebih luhur dibandingkan kebajikan yang terdapat dalam cara hidup golongan terdidik dan golongan yang berstatus sosial tinggi. Mereka juga percaya bahwa golongan masyarakat yang dalam realitas hidup sehari-hari kurang dihargai itu sesungguhnya ditakdirkan untuk menjadi kaum terpilih yang akan menyelamatkan kehidupan seluruh masyarakat.

Kelima, aliran *tata tertib* atau *anti-intelektual*. Golongan ini berkeyakinan bahwa masyarakat yang ideal adalah masyarakat yang tertib, yakni masyarakat yang bersatu-padu secara sempurna di bawah kepemimpinan yang kuat dan yang mampu menunjukkan kepada setiap orang kedudukan dan tugas masing-masing. Mereka memandang bahwa analisis dan diskusi intelektual yang berlebihan justru hanya akan mengacaukan sendi-sendi tata tertib sosial, maka harus dihindari. Mereka cenderung membenci kepemimpinan sipil yang mereka pandang tidak efektif sebab memberi ruang longgar bagi kebebasan intelektual. Mereka juga cenderung tidak menyukai sesama intelektual yang kritis-vokal, sebab mereka berpandangan bahwa kritik semacam itu hanya akan mengacaukan tata-tertib dalam masyarakat.

Dalam menjalankan peran sebagai pemikir dan pembaharu di tengah masyarakat, seorang intelektual akan

menghadapi banyak dilema, yaitu situasi sulit yang mengharuskannya memilih antara dua kemungkinan yang sama-sama tidak menyenangkan. Salah satu dilema utama yang dihadapi intelektual adalah menyangkut kekuasaan. Ia dapat terpesona, tergiur, dan larut dalam kancah kekuasaan atau sebaliknya, membuat jarak, menahan diri, dan tetap mempertahankan integritas, yakni keutuhan dan kejujurannya sebagai intelektual yang kreatif (Soedjatmoko, 1980). Mengingat kenyataan ini, maka dalam menjalankan peran di tengah masyarakat, seorang cendekiawan dapat memilih di antara lima posisi sebagai berikut (Dawam Rahardjo, 1993): (1) tetap bertahan sebagai intelektual bebas, menjadi pemikir dan pembaharu yang mencintai prinsip kebenaran dan *sepi ing pamrih*; (2) terjun dalam kancah politik praktis menjadi kelas penguasa; (3) menjadi teknokrat, yaitu pakar dalam pembangunan ekonomi dan di bidang organisasi dengan tunduk dan mengabdikan pada suatu kekuasaan yang lazimnya bersifat otoriter; kaum teknokrat cenderung menghindari mempersoalkan kekuasaan dan demokrasi; yang penting, mereka dapat berkarya sesuai keahlian mereka yang mereka hayati sebagai pengabdian kepada masyarakat; (4) menjadi golongan profesional yang apolitis, yakni menjadi ahli di bidangnya dengan tidak mempedulikan perkara politik; yang penting, mereka bisa menjual keahlian kepada kaum pemilik modal dan hal itu sudah mereka hayati sebagai pengabdian kepada masyarakat; dan (5) menjadi pengabdikan kekuasaan dengan tujuan ikut serta menjadi penguasa, kendati harus dengan cara mengabdikan kepada golongan pemilik modal atau pemegang kekuasaan militer.

Golongan Intelektual sebagai Kelas Menengah

Di Tanah Air kaum intelektual dan mahasiswa bersama kelompok profesional lain termasuk ke dalam kelas menengah (Faisal Siagian, 1993; Sri Bintang Pamungkas, 1993). Yang dimaksud kelas adalah penggolongan masyarakat berdasarkan akses atau kemudahan yang mereka miliki untuk memanfaatkan aneka sumber kekuasaan seperti kekayaan dan informasi (Poulantzas, dalam Happy Bone Zulkarnaen dkk., 1993). Dalam setiap masyarakat modern akan terdapat sedikitnya tiga kelas sosial. Pertama, kelas bawah, yakni rakyat jelata yang lemah menghadapi kekuasaan. Kedua, kelas elite, meliputi para pejabat tinggi negara atau biasa disebut birokrat dan mereka yang umumnya bergerak di bidang bisnis dan bergabung dengan kekuasaan dan birokrasi. Ketiga, kelas menengah, yakni golongan yang telah mampu memenuhi berbagai kebutuhan hidup sampai ke taraf cukup tinggi (lebih dari sekadar tercukupi kebutuhan mereka akan pangan, sandang, dan papan) serta memiliki akses terhadap iptek maupun kekuasaan sebab mereka memiliki tingkat pendidikan dan kemampuan intelektual yang tinggi (Happy Bone Zulkarnaen dkk., 1993; Sri Bintang Pamungkas, 1993).

Sejumlah pengamat sosial menilai bahwa kelas menengah di Indonesia memiliki sejumlah cacat mendasar, maka mereka patut digugat (Happy Bone Zulkarnaen dkk., 1993). Cacat-cacat mencolok yang dimaksud adalah sebagai berikut. Pertama, mereka tergantung pada *patronase politik* (dari kata *patron*, berarti pelindung, penopang, atau penyokong). Mereka tidak mandiri, tidak dapat hidup tanpa mengadakan aliansi atau hubungan erat-mesra dengan kelas penguasa. Dengan kata lain, yang merupakan cacat kedua, mereka menderita

kronisme (dari kata *crony*, berarti teman lama yang karib). Maksudnya, keberadaan dan kejayaan mereka tergantung pada kebaikan kelompok lain khususnya pemilik kekuasaan, yang merupakan sahabat. Akibatnya, dan merupakan cacat-cacat berikutnya, mereka tidak berani melawan arus untuk memulai suatu perubahan, terutama disebabkan mereka juga cenderung hanya mengutamakan kepentingan sendiri. Mereka tidak atau kurang mempedulikan tuntutan agar sebagai golongan terpelajar mengembangkan pola pikir dan tingkah laku yang demokratis. Disadari atau tidak, mereka cenderung lebih suka dan bangga menjadi pendamping kaum teknokrat, agen imperialisme budaya maupun ekonomi, dan pelayan *multinational corporation*, yakni perusahaan-perusahaan raksasa yang memiliki jaringan global-internasional.

Dengan kata lain, telah terjadi *la trahison des clerics* alias pengkhianatan kaum intelektual di kalangan kelas menengah di Indonesia (Happy Bone Zulkarnaen dkk., 1993; Tasrif, 1980). Artinya, kelas menengah di Indonesia dinilai telah berkhianat terhadap tanggung jawab moralnya sebagai intelektual. Mereka lebih mementingkan nilai-nilai praktis berwujud kedudukan tinggi, gaji besar, rumah mewah, mobil mulus, *shopping* ke luar negeri dan sejenisnya, daripada nilai-nilai ilmu pengetahuan berwujud kebenaran, keadilan, hak azasi manusia, kejujuran, *fair play*, dan sejenisnya. Mereka dinilai telah memrostitusikan pengetahuan dan keahlian mereka demi kedudukan dan keuntungan materi. Mereka tidak memelopori dan memimpin usaha-usaha yang bertujuan meningkatkan berlangsungnya perubahan masyarakat ke arah atau tingkat yang lebih baik, mereka malah berserah diri kepada golongan yang berkuasa secara politis maupun

ekonomis demi mengejar kepentingan-kepentingan pribadi yang bersifat duniawi belaka.

Tugas golongan intelektual sebagai kelas menengah semestinya sebagai berikut (Happy Bone Zulkarnaen dkk., 1993). Pertama, mendobrak kemacetan dalam berbagai bidang kehidupan masyarakat dan selanjutnya melakukan perubahan-perubahan yang diperlukan. Kedua, menahan diri untuk tidak bersekongkol dengan golongan penguasa baik politik maupun ekonomi. Ketiga, menghindarkan diri dari sikap anti demokrasi. Keempat, memperjuangkan ditegakkannya hak-hak azasi manusia. Kelima, mempertinggi moralitas dan kemanusiaan dalam kehidupan masyarakat antara lain dengan cara memberikan teladan nyata. Keenam, menghindarkan diri dari menjadi agen atau pelayan kekuatan-kekuatan ekonomis-budaya yang bersifat imperialistis, baik yang berasal dari dalam maupun dari luar negara kita sendiri.

Dengan kata lain, golongan intelektual kelas menengah di Indonesia dituntut untuk memilih peran sebagai kaum intelektual, bahkan lebih tegas lagi sebagai kaum intelektual yang bebas. Sebagai golongan intelektual bebas, tugas mereka adalah sebagai berikut (Dawam Rahardjo, 1993). Pertama, memperluas pendidikan dan usaha-usaha lain yang bertujuan mencerdaskan kebidupan bangsa, demi memperkuat peranan golongan terpelajar sendiri dalam proses perubahan sosial dan pemerintahan ke arah yang semakin baik. Kedua, menumbuhkan terus idealisme di kalangan kaum intelektual muda untuk mengabdikan dalam sektor kemasyarakatan, demi memperkuat masyarakat sipil seumumnya dan dengan demikian mengimbangi kekuasaan birokrasi. Ketiga, memperluas bentuk-bentuk pengabdian profesi mereka lewat gerakan-gerakan sosial yang dalam jangka panjang dapat

mendorong proses demokratisasi, tanpa harus terlibat langsung dalam kegiatan politik praktis.

Tugas-tugas di atas dapat dicoba didekati dengan sejumlah kiat sebagai berikut. Pertama, apabila mereka memasuki birokrasi pemerintahan dengan menjadi pegawai negeri, maka mereka dapat berusaha menciptakan iklim birokrasi yang lebih manusiawi dan berorientasi kepada rakyat kecil. Kedua, apabila mereka terjun dalam lingkungan korporasi atau perusahaan besar, mereka dapat berusaha mengembangkan iklim dan budaya korporasi yang punya kepedulian dan tanggung jawab sosial. Ketiga, mereka juga bisa terjun langsung dalam masyarakat dan mengembangkan karya-karya alternatif yang berdampak meningkatkan martabat dan kualitas kehidupan rakyat banyak (Dawam Rahardjo, 1993).

Penutup

Tugas dan panggilan seorang intelektual memang tidak ringan. Memilih jalan intelektual berarti menghadapi risiko untuk menjadi orang yang disiksa oleh rasa sepi-terasing karena benturan antara dunia lama dan dunia barunya, antara realitas dan cita-citanya yang saling bertentangan (Soedjatmoko, 1980). Memilih jalan intelektual juga menuntut keberanian sebab menjadi seorang intelektual sering berarti menjadi bagian dari kelompok masyarakat yang merupakan lapisan yang terapung bebas tanpa pertalian dengan kelas atau golongan lain mana pun (Karl Mannheim, dalam Arief Budiman, 1980). Atau, meminjam kata-kata Rendra (1980), menjadi seorang intelektual berarti menjadi salah satu dari mereka yang memilih “berumah di angin.” Selain itu, menjadi seorang

intelektual juga harus pantang menyerah karena frustrasi atau kekecewaan, sebab sebagai pemikir, pembaharu, dan pemecah masalah, seorang intelektual harus selalu mencoba mencari jawab atas berbagai masalah yang muncul di tengah masyarakatnya kendati masalah-masalah tersebut selalu muncul kembali dalam bentuk yang berlainan. Sebagaimana diwasiatkan oleh Soedjatmoko (1980), sebagai golongan intelektual, kita terikat untuk tetap terus melemparkan batu-batu kita ke dalam bengawan kehidupan masyarakat, entah kecil entah besar, sekalipun batu-batu itu lenyap dengan hampir tidak meninggalkan riak pada permukaan air, apalagi mempengaruhi arus atau kecepatannya. Sebagai intelektual muda, siap dan beranikah kita memikul peran itu? Kalau bukan kita, siapa lagi? Selamat berjuang. 😊

MENGGUGAT SEKOLAH

Pengantar

Membicarakan masalah pendidikan sekolah seperti tak ada habisnya. Ada yang menyebutnya seperti lingkaran setan, tak tahu harus mulai dari mana dan berakhir di mana. Sementara itu, sekian persoalan di sekitar pendidikan sekolah terus bergulir dan menunggu pemecahan yang sungguh-sungguh tuntas dan komprehensif, sebagaimana juga dikupas dalam buku *Sekolah itu Candu* karya Roem Topatimasang (1998). Buku dengan judul yang provokatif ini pada dasarnya membahas enam isu penting. Penulis mencoba menambahkan membahas satu isu lain, yaitu tentang profesi guru yang tidak kalah penting, namun kurang disentuh secara eksplisit dalam buku itu.

Hakikat dan Fungsi Sekolah

Isu pertama adalah hakikat dan fungsi sekolah. Persoalan ini dikupas dalam dua bab pertama buku, *Sekolah: Dari Athena ke Cuernavaca* dan *Sekolah di Sana-sini*. Pertama perlu

dibedakan antara pendidikan dan sekolah. Pendidikan selalu dan harus ada dalam setiap masyarakat dan zaman, sedangkan sekolah tidak. Mengapa demikian? Kita perlu sekilas meninjau evolusi praksis pendidikan dan pendidikan sekolah selama perkembangan peradaban manusia yang sempat terekam dalam sejarah.

Pertama-tama dan yang utama pendidikan berlangsung dalam keluarga. Pada zaman Romawi di dalam keluarga ibu bertanggung jawab melaksanakan *educatio* atau pengasuhan terhadap anak-anak, sedangkan ayah bertanggung jawab melaksanakan *doctrina* yaitu pengajaran tentang kearifan, ketertiban, pengetahuan, dan kebudayaan (Brubacher, 1947). Selanjutnya, dalam masyarakat sederhana, yaitu masyarakat yang belum mengalami perkembangan budaya dan pembagian kerja yang canggih seperti dalam masyarakat kita sekarang, pendidikan kurang dibedakan dari kegiatan sehari-hari orang dewasa. Artinya, pendidikan berlangsung dalam partisipasi langsung dan secara informal dalam kegiatan bersama orang-orang yang lebih tua serta lebih ahli atau lebih berpengalaman dalam bidang keahlian tertentu maupun dalam bidang kehidupan seumumnya.

Pendidikan formal atau sekolah baru dirasakan kebutuhannya sesudah kebudayaan semakin berkembang, sesudah warisan budaya semakin banyak. Menurut sejarah kelahirannya, sekolah merupakan kegiatan yang tidak terkait langsung dengan kehidupan. Istilah sekolah berasal dari kata Yunani *skole* yang berarti waktu luang. Bersekolah saat itu berarti meluangkan waktu khusus di luar kesibukan sehari-hari untuk mempelajari kebudayaan yang semakin banyak. Maka, saat itu sekolah menjadi *residual institution* (Brubacher, 1947), alias lembaga pengurus barang-barang sisa

yang bertugas mengelola tetek-bengek kebudayaan yang tidak lagi bisa dicerna bersama dengan pelaksanaan kegiatan hidup sehari-hari. Jelas tugas ini tidak lagi bisa dikerjakan sendiri oleh keluarga atau ayah dan ibu, melainkan perlu bantuan seseorang yang dipandang tahu dan pandai *in loco parentis* alias sebagai pengganti ayah ibu (Topatimasang, 1998). Tentu semua itu membutuhkan biaya yang tidak kecil sehingga hanya keluarga-keluarga kaya yang mampu mengirimkan anak-anaknya untuk belajar dengan bimbingan seorang guru di sekolah. Inilah fakta kedua tentang sekolah, yaitu bahwa sejak kelahirannya pendidikan sekolah kiranya memang bersifat elitis.

Selain itu, perlu dicatat bahwa pada masa itu pun pendidikan sekolah tidak terpisahkan dari pendidikan agama. Para agamawan sebagai guru bertanggung jawab atas pendidikan sekolah. Isi pendidikan sekolah menekankan moralitas di samping kemudian juga mengajarkan berbagai keterampilan yang berguna untuk mengurus kehidupan sehari-hari seperti membaca dan menulis untuk anak lelaki serta memasak dan menenun untuk anak perempuan. Sesudah berabad-abad kemudian pendidikan sekolah secara bertahap mulai mengajarkan warisan budaya yang canggih berupa ilmu-ilmu pengetahuan seperti logika, retorika, astronomi, dan matematika (Johnson *et al.*, 1996).

Baru pada masyarakat modern seperti sekarang, sekolah semakin terasa dibutuhkan sebab sebagaimana dinyatakan oleh Kleden (1996), kebudayaan yang makin canggih seperti yang kita miliki sekarang menawarkan banyak kepandaian dengan tingkat kerumitan tinggi yang tidak mungkin lagi dipelajari secara sambil lalu. Dalam konteks seperti ini, masih menurut Kleden (1996), sekolah memainkan tiga macam

fungsi penting. Pertama, *simplifikasi* dan *abstraksi*. Artinya, sekolah berfungsi menyederhanakan lingkungan hidup yang kompleks ini dalam suatu lingkungan hidup buatan dengan tujuan untuk memilih jenis-jenis kepandaian yang paling dibutuhkan sekaligus menunjukkan saling hubungannya dalam kehidupan sehari-hari. Kedua, *koreksi* dan *rekonstruksi*. Artinya, sekolah mereproduksi keadaan masyarakat dalam bentuk yang dimurnikan dengan cara memilih nilai-nilai dan jenis-jenis kepandaian yang menurut norma masyarakat dipandang menunjang perkembangan masyarakat ke arah yang lebih baik. Ketiga, *demokratisasi*. Sekolah berfungsi menciptakan perimbangan antara berbagai unsur dalam lingkungan sosial, misal lewat kontrol sosial, dan menolong peserta didik keluar dari keterbatasan lingkungan sosial awalnya. Demikianlah semestinya hakikat dan fungsi sejati sekolah dalam peradaban modern.

Sekolah dan Kekuatan Eksternal

Isu kedua adalah hubungan sekolah dengan aneka kekuatan di luarnya. Hal ini dibahas dalam tiga bab, yaitu *Seragam Sekolah*, *Sekolah Anak-anak Tenda*, dan *Robohnya Sekolah Rakyat Kami*. Lewat kiasan *Robohnya Sekolah Rakyat Kami* yang mengingatkan kita pada judul sebuah roman religius karya seorang pengarang dari angkatan Pujangga Baru, yakni *Robohnya Surau Kami*, penulis berkesimpulan bahwa sekolah bukan sesuatu yang netral dan justeru telah menjadi alat ampuh untuk menciptakan khalayak yang tercerabut dari akarnya (Topatimasang, 1998). Salah satu sumber bagi munculnya masalah ini adalah soal hubungan antara

negara dan sekolah. Pada mulanya yang menjadi fokus dalam pendidikan sekolah adalah sang individu. Asumsinya, setiap individu secara alamiah baik dan perkembangan yang baik dari setiap individu pada dasarnya sejalan dengan perkembangan seluruh umat manusia. Itulah inti dari individualisme dan kosmopolitanisme abad ke-18 dan 19 di Eropa Barat (Kleden, 1996). Implikasinya, pendidikan harus diserahkan pada prakarsa masyarakat dan ditujukan bagi perkembangan yang optimal dari setiap individu peserta didik. Dalam suasana dan semangat zaman seperti itu pendidikan swasta yang diselenggarakan di tengah keluarga atau dalam komunitas kecil lain yang lebih menjamin terpeliharanya akar budaya para peserta didik, menjadi pilihan utama.

Keadaan di atas segera berubah setelah Hegel dan Fichte di Jerman pada awal abad ke-19 menyatakan bahwa pendidikan terlalu penting diserahkan kepada tiap individu. Negara harus ikut bertanggung-jawab dengan menetapkan tujuan pendidikan dan menyediakan sarannya. Tugas utama pendidikan adalah membentuk warga negara. Artinya, menyiapkan kemampuan individu warga untuk mengabdikan negara. Cita-cita kemajuan individu atau individualisme dan seluruh umat manusia atau kosmopolitanisme digeser oleh cita-cita kemajuan negara atau nasionalisme. Maka, muncullah sistem pendidikan *publik* yang bersifat *compulsory* atau wajib dan diselenggarakan oleh negara. Sejak itu banyak negara mulai merancang sistem pendidikan nasional masing-masing (Kleden, 1996; Brubacher, 1947).

Penguasaan oleh negara atas pendidikan warganya tentu bisa menimbulkan ekses. Salah satu contoh ekses itu adalah apa yang terjadi dengan pendidikan sekolah di Tanah Air di masa Orde Baru yang cenderung otoritarian. Saat itu

pendidikan sekolah dijadikan alat pencapaian kepentingan birokrasi negara khususnya dalam hal upaya penguasa mencari legitimasi untuk mempertahankan *status quo* kekuasaannya. Upaya itu diwujudkan dalam bentuk penciptaan sistem maupun penentuan isi kurikulum, khususnya dalam bidang-bidang ilmu pengetahuan sosial, yang secara keseluruhan menguntungkan posisi pemegang kekuasaan yang ada (Sulasmono, 1997). Absolutisme negara dalam pendidikan sekolah semacam itu selanjutnya akan melahirkan sentralisme birokratis dan homogenitas pengurusan pendidikan yang semakin membuat peserta didik tercerabut dari akar budayanya, lewat berbagai bentuk penyeragaman mulai dari isi kurikulum sampai dengan pakaian sekolah (bandingkan juga, Verhaar, 1998).

Komersialisasi Pendidikan Sekolah

Isu ketiga adalah komersialisasi pendidikan sekolah. Hal ini disorot oleh penulis dalam bab lima, berjudul *Sekolah dan Perusahaan*. Penulis risau bahwa sekolah-sekolah di zaman modern ini dikelola sebagai perusahaan sehingga juga telah berubah menjadi majikan yang dingin dan kejam, bukan lagi seorang alma mater alias ibu yang rahim. Persoalan ini memang rumit, sementara pendapat orang pun berlainan. Bagi seseorang yang berpandangan populis seperti sang penulis buku ini, pendidikan yang baik tidak harus mahal dan kehilangan coraknya sebagai suatu komunitas dialogis yang hangat dan manusiawi. Bagi orang lain, idealisme pendidikan harus dirumuskan dalam kerangka realitas yang ada. Dalam masyarakat dengan iklim bisnis yang kompetitif seperti

masyarakat kita sekarang, komersialisasi pendidikan dalam bentuk sekolah-sekolah dengan program serta perlengkapan yang serba mahal demi mengangkat kualitas pendidikan serta menghidupkan etos belajar-mengajar menuju pada *solid scholarship* di kalangan para guru dan peserta didik, merupakan sesuatu yang sah dan baik (Buchori, 1998). Kita ingat, menurut sejarah sekolah memang elitis, sedangkan pendidikan tidak.

Filsafat dan Tujuan Pendidikan

Isu keempat adalah pentingnya filsafat dan tujuan pendidikan. Hal ini dibahas dalam bab delapan dan sebelas, berjudul *Involusi Sekolah* dan *Sekolah: Dari Analogi ke Alternatif*. Setiap sistem pendidikan ditentukan oleh filsafat tentang manusia (dan masyarakat) beserta citra manusianya (Mangunwijaya, 1998). Persoalannya, seperti dinyatakan oleh seorang pengamat lain, pendidikan di Tanah Air tidak memiliki filsafat pendidikan atau yang oleh Buchori (1998) disebut *idealisme pendidikan* yang jelas. Tujuan pendidikan, yaitu untuk apa pendidikan kita selenggarakan, tidak pernah jelas. Akibatnya, sistem dan kurikulum pendidikan kita pada semua jenjang juga tidak jelas arahnya (Djiwandono, 1998). Meminjam analogi yang dipakai oleh penulis buku ini, kita tidak tahu apakah sekolah-sekolah kita merupakan oasis, kebun atau pasar, atau malah campuran dari ketiganya sekaligus. Maka tidak mengherankan bila, seperti ditengarai oleh penulis buku ini, telah terjadi involusi dalam sistem pendidikan kita. Sistem pendidikan itu telah berkembang menjadi semakin rumit seperti tampak dari

semakin banyaknya gedung sekolah dan beragamnya jenjang dan jenis atau program dalam sistem pendidikan kita, namun pada dasarnya tanpa dibarengi perbaikan kualitas yang berarti.

Ragam Kompetensi

Isu yang kelima adalah ragam kompetensi yang perlu diajarkan di sekolah, termasuk dalam rangka menyongsong abad atau milenium yang baru. Penulis buku ini menengarai bahwa sekolah-sekolah kita tidak berfungsi sebagaimana mestinya alias sudah mati – dibahas dalam bab sepuluh, berjudul *Sekolah Sudah Mati* – kendati begitu orang tetap mendambakannya – dibahas dalam bab sembilan, berjudul *Sekolah Itu Candu*. Ragam kompetensi apa sajakah yang perlu dikembangkan dan diajarkan di sekolah untuk menghidupkan dan memberdayakannya kembali? Rumusan global tentang fungsi sekolah untuk membentuk manusia yang berwatak, berpengetahuan, dan berketerampilan (seperti dikutip oleh penulis buku ini dari Benjamin Bloom) agaknya tidak memadai. Diperlukan penjabaran ragam kompetensi yang lebih rinci sekaligus sesuai untuk menjawab tantangan di masa depan.

Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Juwono Sudarsono (1998) menyebutkan delapan kompetensi dasar pendidikan dan kebudayaan, yaitu: (1) membaca untuk mengembangkan kemampuan berpikir konseptual; (2) menulis untuk mengembangkan kemampuan merancang pemikiran secara cermat dan teratur; (3) mendengarkan untuk mengembangkan kemampuan secara kritis menilai wacana dan pendapat lawan bicara; (4) menutur untuk mengembangkan kemampuan

menyusun ungkapan secara cermat sehingga mudah dipahami orang lain; (5) menghitung, yaitu kemampuan berpikir dan bernalar secara teratur; (6) mengamati, yaitu kemampuan merekam dan mengingat kembali apa yang dilihat, didengar, dan dirasakan; (7) mengkhayal, yaitu melatih daya cipta dan visualisasi; (8) menghayati, yaitu kemampuan menempatkan diri pada kedudukan atau nasib orang lain.

Pendidik dan budayawan Mangunwijaya (1998) menambahkan beberapa kompetensi dasar lain, yaitu: (1) *self-government* atau kemampuan untuk menata diri; (2) memiliki pandangan total-integral, yaitu kemampuan untuk melihat kehidupan secara multidimensional serta kemampuan untuk berpikir secara linear dan lateral sekaligus; (3) berjiwa eksplorasi penuh semangat bertanya, mencari, menyelidiki, dan meneliti; (4) berjiwa kreatif-inovatif; dan (5) berjiwa bebas sekaligus memiliki disiplin. Persoalan selanjutnya adalah bagaimana mewujudkan semua kompetensi dasar itu dalam kurikulum serta mengusahakan terciptanya suasana di sekolah dan masyarakat pada umumnya yang kondusif untuk mengembangkan semua kompetensi dasar tersebut.

Penutup: Peran Guru

Semua isu di atas pada akhirnya akan menjadi bidang tanggung jawab guru. Yang menjadi masalah ialah bahwa pada masa-masa ini citra guru sedang merosot sehingga diduga kemampuan guru untuk memikul tanggung jawab yang berat itu akan terbatas. Salah satu faktor yang dipandang menjadi penyebab merosotnya citra guru adalah rendahnya status sosial-ekonomis profesi tersebut (Sudarminta, 1998). Namun,

pengamat lain yang pernah berpendapat sama kemudian mengakui bahwa sumber merosotnya citra guru yang selanjutnya menyebabkan kerunyaman pendidikan yang lebih luas, adalah kombinasi kompleks dari berbagai faktor yang bermuara pada soal politis (Djiwandono, 1998). Sebagai contoh, dalam bangunan sistem politik pendidikan kita, status guru telah direduksikan ke status teknisi spesialis semata yang fungsinya sekadar menjadi pengelola dan pelaksana aneka program yang sudah dikomandokan secara rinci dari atas atau pusat. Guru bukan lagi seorang yang *digugu lan ditiru* atau didengar untuk dipatuhi dan dicontoh yang secara kritis-kreatif bisa mengembangkan kurikulum pada tingkatan kewenangannya bertolak dari visi pedagogis tertentu yang pasti dimilikinya. Guru sekadar pelaksana teknis yang harus mengikuti aneka petunjuk pelaksanaan dengan status dan peran yang sangat lemah. Suatu gejala yang oleh Giroux (1992) disebut *proletariatisasi* tugas guru. Semua itu tentu saja terjadi sejalan dengan sistem politik yang berlaku, yakni sistem politik Orde Baru yang cenderung militeristik dan otoritarian. Maka, kiranya benar bahwa perubahan sistem pendidikan akan terjadi hanya bila terjadi pembaharuan politik ke arah terciptanya kehidupan bersama yang menghargai pluralisme, kejujuran, spontanitas, kreativitas, inisiatif dan nilai-nilai lain yang menjiwai pendidikan (sekolah) sejati dan yang dicita-citakan oleh penulis buku ini (bandingkan juga Djiwandono, 1998). ☺

KAPITALISME DAN PENDIDIKAN GRATIS

“Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.” Artikel 26, Universal Declaration of Human Rights.

Kutipan di atas menegaskan bahwa pendidikan merupakan salah satu hak azasi manusia, maka sekurang-kurangnya pada jenjang dasar pendidikan harus gratis. Bahkan dinyatakan, pendidikan dasar harus bersifat wajib (*compulsory*), bukan sekadar hak lagi. Di Tanah Air gagasan wajib belajar pendidikan dasar sudah dimulai sejak 1984, mula-mula hanya berlaku enam tahun berarti sebatas jenjang SD, namun sesudah 1994 berlaku sembilan tahun berarti meliputi jenjang SD dan SMP atau yang setara. Lantas apa maksud istilah tahap fundamental? Mengacu pada UU No. 23/2003 tentang Sisdiknas, pendidikan pada jenjang fundamental di luar pendidikan dasar bisa berarti pendidikan anak usia dini sebagai landasan memasuki pendidikan dasar (Ps. 28) dan

bisa juga pendidikan menengah sebagai landasan memasuki pendidikan tinggi (Ps. 19). Artinya, wajib belajar pendidikan dasar yang *de iure* masih berlaku, harus mencakup jenjang pendidikan anak usia dini atau prasekolah dan suatu saat kelak semestinya juga bisa sampai ke jenjang pendidikan menengah. Namun, harapan yang pertama agaknya sudah terganjal oleh ketentuan lain dalam undang-undang yang sama (Ps. 34, Ay. 1), yang membatasi program wajib belajar mulai usia 6 tahun. Berarti, wajib belajar praktis hanya berlaku pada jenjang pendidikan dasar. Pengertian wajib belajarnya (*compulsory education*) pun perlu digarisbawahi sebab berimplikasi pada pembebasan biaya pendidikan sebagai bentuk tanggung jawab negara, bukan sekadar penyediaan kesempatan sehingga pendidikan dasar dapat dinikmati oleh semua anak di semua tempat (*universal education*) (Indira Permanasari, 2005, 3 Mei).

Di pihak lain diakui, di hampir semua negara pendidikan menuntut biaya besar, pada kisaran 8% dari GNP atau 20% dari APBN, dan terus meningkat pula dari tahun ke tahun. UU Sisdiknas mengamanatkan bahwa dana pendidikan selain gaji guru/dosen/pendidik dan pendidikan kedinasan dialokasikan minimal 20% dari APBN (dan APBD), sedangkan gaji guru dan dosen negeri dialokasikan dalam APBN (Ps. 49). Di samping itu, mulai dasawarsa 1990-an kebijakan publik di bidang pendidikan di banyak negara mengarah pada pengalihan tanggungjawab yang lebih besar kepada komunitas lokal (pemerintah daerah, dsb.) dan orang tua peserta didik untuk ikut memikul beban pembiayaan pendidikan (Bray, 1995). Alasan karena negara tidak memiliki cukup dana untuk menyelenggarakan pendidikan gratis dikemukakan oleh

pemerintah negara-negara miskin, lazimnya mudah dipatahkan. Seperti situasi di Tanah Air, ditengarai dana sesungguhnya ada, sedangkan yang tidak ada kemauan politik pemerintah untuk memajukan rakyat yang di bawah. Jika benar demikian, apa penyebabnya? Salah satu kemungkinan yang sangat layak dicermati adalah arus kecenderungan yang kini sedang marak, yaitu kapitalisme.

Ciri pokok kapitalisme adalah pengakuan hak setiap warga untuk mengutamakan kepentingan/milik pribadi dan melipatgandakannya melalui mekanisme jual-beli serta minimalisasi peran negara dalam memenuhi kebutuhan kesejahteraan hidup warga. Salah satu wujud kapitalisme di dunia pendidikan adalah kecenderungan komodifikasi pendidikan sekolah. Pendidikan sekolah diperlakukan sebagai komoditas belaka, dalam hal ini sebagai layanan jasa tak ubahnya bentuk layanan jasa lain yang ditawarkan oleh berbagai jenis perusahaan jasa. Komodifikasi tentu saja merupakan langkah awal ke arah komersialisasi, memperlakukan pendidikan sekolah sebagai sarana untuk mencari laba atau keuntungan pribadi belaka baik oleh pihak penyelenggara/pelaku pendidikan sekolah, maupun pihak pengguna/orang tua murid. Yang berlaku adalah hukum uang. Yang kaya punya kesempatan lebih luas untuk mendapatkan pendidikan yang lebih baik menurut ukuran mereka sendiri, yang miskin harus puas mendapatkan pendidikan seadanya bahkan banyak kali harus tersingkir, terpaksa putus sekolah pada jenjang pendidikan dasar.

Investasi Sosial

Apa sebenarnya yang bisa dijadikan pembenar bahwa pendidikan khususnya pada jenjang dasar sewajarnya gratis dan ditanggung oleh negara? Jawabnya, pendidikan bukan hanya memberikan *manfaat privat langsung* bagi peserta didik/orang tua, melainkan juga *manfaat publik tidak langsung* bagi masyarakat luas, kongkritnya bagi negara sebagai pengelola kehidupan bersama. Manfaat privat langsung adalah sejauh mana hasil pendidikan memberikan peningkatan kesejahteraan pribadi peserta didik/orang tua yang segera bisa dirasakan oleh yang bersangkutan dan bisa diukur dengan uang.

Sebaliknya, manfaat publik tidak langsung adalah semua manfaat lain yang tidak harus diukur dengan uang dan yang bisa dirasakan oleh semua warga, baik dalam jarak ruang-waktu dekat maupun panjang. Contoh manfaat publik jangka dekat, suasana lingkungan aman karena anak-anak dan remaja memiliki kesibukan yang bermanfaat dan tertib dalam rangka mengikuti aktivitas pendidikan. Mereka juga dibantu mengembangkan kesadaran, nilai-nilai dan aneka pengetahuan-ketrampilan positif-konstruktif yang akan berdampak meningkatkan mutu dan kesejahteraan kehidupan bersama serta integrasi sosial dalam jangka panjang. Inilah salah satu aspek penting pendidikan sebagai investasi sosial.

Di sini tampak, makin tinggi jenjang pendidikan, makin besar manfaat privat langsungnya bagi peserta didik. Sebaliknya, yang lebih diuntungkan dari penyelenggaraan pendidikan pada jenjang yang makin rendah sesungguhnya adalah masyarakat, bangsa dan negara secara keseluruhan. Itulah sebabnya pendidikan dasar mutlak digratiskan dalam arti

dibiayai dengan dana publik yang dikelola oleh negara. Jika mungkin, sangat baik jika negara juga bisa menggratiskan pendidikan menengah dan pendidikan tinggi, sebab kendati kadar manfaat privatnya meningkat, namun keduanya tetap memiliki nilai investasi sosial yang penting. Hanya bila sungguh-sungguh tidak mampu dan bukan karena tidak mau, negara berhak menuntut partisipasi masyarakat/orang tua secara progresif untuk ikut memikul biaya penyelenggaraan pendidikan pada jenjang yang semakin tinggi.

Sekolah Swasta

Pembahasan di atas secara khusus berlaku bagi pendidikan yang diselenggarakan di sekolah negeri. Apakah negara juga wajib memikul biaya pendidikan yang diselenggarakan oleh sekolah swasta dengan dana publik? Secara umum, jawabnya mestinya ya, khususnya untuk jenjang pendidikan dasar. Memang ada satu soal yang perlu dipertimbangkan. Kehadiran sekolah swasta lazimnya dijelaskan dengan dua alternatif teori, yaitu teori *excess demand* dan teori *differentiated demand* (James, 1995). Menurut teori *excess demand*, jumlah calon peserta didik jauh melampaui daya tampung sekolah yang mampu disediakan oleh negara. Sekolah swasta bermunculan khususnya dalam rangka membantu negara menampung kelebihan peserta didik yang tidak kebagian tempat di sekolah negeri. Situasi semacam ini sesungguhnya masih terjadi di Tanah Air baik pada jenjang pendidikan dasar, maupun terutama pada jenjang pendidikan menengah dan tinggi.

Menurut teori *differentiated demand*, sebenarnya tidak ada kekurangan daya tampung pada sekolah negeri, namun sekolah swasta tetap bermunculan untuk merespon kebutuhan orang tua yang beragam menyangkut jenis pendidikan yang diinginkan untuk putera-puteri mereka. Situasi ini sedikit banyak juga berlaku di Tanah Air. Di sejumlah kota besar kini muncul segelintir sekolah elit yang menawarkan pendidikan berkualitas dengan standar internasional bagi peserta didik dari keluarga kaya. Sementara itu, di pedesaan maupun perkotaan sejak lama banyak terdapat sekolah swasta non-elit atau bahkan populis yang berafiliasi dengan ideologi tertentu baik yang berbasis agama, seperti pesantren dan sekolah swasta Islam lain, sekolah swasta Katolik dan Kristen, maupun yang tidak berbasis agama, seperti perguruan swasta Taman Siswa.

Selain menawarkan pendidikan dengan kualitas yang lebih baik, sekolah swasta semacam ini juga menawarkan pembentukan kepribadian peserta didik bersumber pada nilai-nilai khas agama maupun kemanusiaan yang dianut. Di banyak daerah sekolah swasta populis semacam ini bahkan berdiri mendahului kehadiran sekolah-sekolah negeri. Di kalangan sekolah swasta berbasis agama, label agama tersebut kini sering digunakan sebagai alat promosi yang ampuh untuk menarik minat calon siswa baru. Namun, karena negara kita tidak menganut prinsip pemisahan antara negara dan agama di satu sisi, sedangkan di sisi lain juga mewajibkan pemberian pendidikan agama dalam pendidikan sekolah baik di sekolah negeri maupun swasta, maka seringkali tidak tampak lagi kekhasan sekolah swasta dibandingkan sekolah negeri lebih-lebih di daerah yang mayoritas penduduknya

secara agak homogen menganut agama tertentu. Kesimpulannya, khususnya dalam rangka pelaksanaan wajib belajar sudah semestinya negara juga membiayai penyelenggaraan pendidikan di sekolah swasta terutama yang non-elitis/populis dengan dana publik. Boleh jadi porsi pendanaan yang dipikul negara untuk sekolah swasta tidak sebesar di sekolah negeri. Lantas jenis pendanaan apa saja yang pantas ditutup oleh negara dengan dana publik dalam rangka menggratiskan pendidikan di sekolah baik negeri maupun swasta?

Pendanaan Pendidikan

Secara garis besar pendanaan pendidikan pada jenjang pendidikan dasar dan menengah negeri maupun swasta meliputi biaya institusional (*institutional costs*) dan sumbangan masyarakat/orang tua (*private resources*). Biaya institusional sendiri meliputi biaya investasi (*capital costs*) berupa biaya penyediaan sarana dan prasarana, pengembangan sumber daya manusia, dan modal kerja tetap, serta biaya operasional (*recurrent costs*) yang terdiri atas biaya personalia (gaji guru dan tenaga kependidikan lain) dan biaya nonpersonalia (buku pelajaran dan bahan atau peralatan habis pakai serta biaya operasi pendidikan tak langsung seperti listrik, air, telpon, pemeliharaan sarana-prasarana, dan sebagainya). Untuk sekolah negeri, seharusnya biaya institusional ini didanai oleh negara dengan dana publik (*public costs of schooling*), sementara untuk sekolah swasta ditanggung sebagian oleh negara.

Sumbangan masyarakat/orang tua – yang dalam PP No. 19/2005 tentang standar nasional pendidikan disebut biaya

personal – secara garis besar mencakup biaya langsung (*direct private costs*) seperti uang sekolah (kalau ada), biaya pembelian seragam sekolah, alat tulis, ongkos transportasi, serta biaya tidak langsung (*indirect private costs*) berupa aneka peluang bernilai ekonomis yang terpaksa hilang akibat anak bersekolah seperti membantu orang tua mencari nafkah, menyelesaikan berbagai pekerjaan rumah tangga, dan sebagainya. Artinya, kalau pun pendidikan digratiskan ternyata orang tua masih tetap harus menanggung aneka biaya, baik yang langsung maupun tidak langsung terkait dengan kegiatan pendidikan di sekolah. Kalau pun tidak mampu menggratiskan sepenuhnya untuk semua sekolah, setidaknya negara harus berusaha memikul biaya operasional meliputi biaya personalia khususnya gaji guru dan tenaga kependidikan lain serta biaya nonpersonalia baik untuk sekolah negeri maupun swasta. Harapan ini sebenarnya tidak bisa ditawarkan dalam rangka pelaksanaan wajib belajar pada jenjang pendidikan dasar, dan tentu akan sangat ideal bila dapat juga dilaksanakan secara progresif pada jenjang pendidikan menengah dan tinggi. Tidak bisa dibayangkan dampak jangka panjang yang akan timbul jika pendidikan diperlakukan sebagai investasi kapital belaka, yang menjadikan peserta didik/orang tua dituntut memikul sebagian besar, bahkan seluruh biaya pendidikan di semua jenjang. Mungkin tidak akan ada lagi rasa solidaritas, kebersamaan, dan saling membantu-melayani di antara warga, yang bahkan bisa berujung pada desintegrasi dan kehancuran bangsa dan negara. 😞

PENDIDIKAN SEBAGAI PROSES YANG MEMERDEKAKAN

Pendidikan dan Kemerdekaan

Pendidikan atau *education* dalam bahasa Inggris berasal dari kata Latin, salah satu bahasa kuno atau klasik yang merupakan induk dari sejumlah bahasa Barat modern seperti bahasa Inggris, *educare*. Artinya adalah menuntun keluar, memunculkan, membawa ke atas, di samping mendidik sendiri. Jadi, pendidikan *dari sono*-nya berarti menuntun ke luar, memunculkan, dan membawa ke atas peserta didik. Namun, menuntun ke luar dari mana, memunculkan apa, dan membawa ke atas mana atau apa?

Pendidikan bertujuan menuntun peserta didik keluar dari ketidak-tahuan. Ketidaktahuan tentang aneka rahasia kehidupan baik yang berada di dalam diri kita sendiri maupun yang terdapat dalam aneka makhluk dan gejala di luar diri kita, di lingkungan sekitar. Pendidikan juga menuntun peserta didik keluar dari pengetahuan yang keliru tentang aneka hal. Pengetahuan yang keliru atau semu itu dapat berupa *takhyul*, yaitu kepercayaan tentang sesuatu yang sebenarnya hanya khayal belaka; *mitos*, yaitu keyakinan tentang sesuatu

yang merupakan hasil imajinasi dan yang makna sesungguhnya masih perlu ditafsirkan; *stereotipe*, yaitu pandangan yang tidak didukung kenyataan tentang objek, orang atau kelompok tertentu; dan tentu saja *kebohongan*, yaitu informasi tentang sesuatu yang sengaja dibuat tidak sesuai dengan keadaan yang sebenarnya. Pendidikan menuntun peserta didik keluar dari semua itu dan masuk ke alam pengetahuan yang benar.

Pendidikan juga bertujuan memunculkan aneka potensi atau kemampuan yang terdapat di dalam diri peserta didik. Aneka kemampuan tersebut lazim digolongkan ke dalam tiga kawasan. Yang pertama adalah kawasan *kognitif*, meliputi aneka kemampuan yang berkaitan dengan daya nalar dan daya cipta, seperti kemampuan bertanya, memahami, berpikir kritis, berpikir kreatif, berpikir alternatif, dan berkhayal. Yang kedua adalah kawasan *afektif*, meliputi aneka kemampuan yang berkaitan dengan rasa dan karsa, seperti keberanian, kegembiraan, empati atau kemampuan berbela rasa, pengembangan keyakinan, sikap, nilai, hati nurani, dan religiositas, yaitu kemampuan menghayati keindahan, kebaikan, kejujuran, keadilan termasuk iman kepada Tuhan. Yang ketiga adalah kawasan *psikomotor*, meliputi aneka keterampilan, ketangkasan, kecekatan, keluwesan. Pendidikan memunculkan aneka kemampuan tersebut dalam diri peserta didik ke arah yang positif, baik secara umum sebagai manusia atau pribadi, maupun secara khusus dalam rangka penguasaan suatu bidang keahlian tertentu.

Akhirnya, pendidikan membawa ke atas atau mengangkat peserta didik. Yaitu, meminjam istilah almarhum Driyarkara, SJ, mengangkat peserta didik ke taraf insani (Driyarkara, 1980b). Artinya, mengangkat manusia muda

peserta didik di atas kungkungan kodrat alam belaka sehingga dia dapat menjalankan hidupnya sungguh-sungguh sebagai manusia dan membudayakan diri.

Salah satu ciri penting dari manusia yang hidup pada taraf insani dan membudayakan diri adalah kemerdekaan atau sifatnya yang merdeka. Manusia adalah merdeka, begitu menurut Driyarkara, SJ. Atau, meminjam ungkapan seorang pemikir sosial lain, yaitu Erich Fromm (1965), "*human existence and freedom are from the beginning inseparable*". Maksudnya, hidup manusia pada taraf insani dan kemerdekaan *dari sono-nya* adalah tak terpisahkan. Namun, apa itu kemerdekaan?

Kemerdekaan memiliki dua arti, sisi, atau wajah. Ditilik dari arti negatif, kemerdekaan adalah *freedom from* (Fromm, 1965) atau kebebasan dari ikatan (Driyarkara, SJ, 1980a). Ikatan apa? Menurut Fromm, ikatan cengkeraman instink-instink atas tindakperbuatan kita, juga ikatan ketidak-tahuan, takhyul, mitos, dan segala yang semu-bohong, namun membelenggu sehingga menghambat usaha pembudayaan diri kita.

Ditilik dari arti positif, kemerdekaan adalah *freedom to* (Fromm, 1965), yaitu kekuasaan-kemampuan untuk menentukan diri sendiri, untuk menguasai diri sendiri dan perbuatan kita (Driyarkara, SJ, 1980a). Khususnya, menurut Fromm, kuasa atau kemerdekaan untuk berkarya nyata dan berbuat kasih demi kesejahteraan bersama. Sebab, seperti dinyatakan oleh Driyarkara, SJ, "*yang menjiwai kemerdekaan dan yang menjadi fondasi kemerdekaan adalah kehausan akan kebahagiaan atau kehausan dan keharusan akan kesempurnaan manusia yang sejati.*"

Jadi, secara etimologis pendidikan merupakan proses memerdekakan. Namun, dalam praktek kenyataannya, benarkah pendidikan selalu dan otomatis merupakan proses yang memerdekakan?

Dua Sisi Pendidikan

Pendidikan dapat terperosok menjadi proses yang tidak memerdekakan karena beberapa alasan. Pertama adalah peran ganda pendidikan dalam perkembangan masyarakat. Di satu sisi dan sampai batas tertentu, pendidikan berfungsi *konservatif*. Artinya, pendidikan dipakai sebagai sarana untuk mempertahankan dan melestarikan segi-segi tradisi kebudayaan masyarakat. Pada sisi ini tujuan pendidikan dan seluruh aktivitas serta pengalaman belajar cenderung diseragamkan dan bersifat *reproduktif*. Yaitu, diarahkan untuk menolong peserta didik menyerap dan menyesuaikan diri dengan nilai-nilai, norma-norma, dan kebiasaan-kebiasaan yang dipandang sudah mapan sehingga mereka menjadi replika atau sejenis fotokopi belaka dari generasi orang tua, bahkan nenek moyang mereka. Dengan begitu, tradisi dipertahankan dan dilestarikan, kestabilan dan keberlangsungan masyarakat pun terjaga. Namun, apabila sisi ini terlampau ditekankan, bukannya memerdekakan, tetapi pendidikan justru memperteguh ikatan belenggu tradisi yang sebagian pasti tidak sesuai lagi dalam diri peserta didik. Sisi ini memang sering secara sengaja ditekankan dan dimanfaatkan oleh sekelompok orang yang berkepentingan agar tradisi dipertahankan sebab *status quo* demikian ini memberikan kenikmatan kepada mereka entah berupa kekuasaan,

kekayaan, atau keduanya. Bagi peserta didik, hal ini tentu saja akan menghambat proses perkembangannya ke arah menjadi semakin insani, dalam arti memiliki kemerdekaan dan mampu menggunakannya secara penuh tanggung jawab.

Di sisi lain, pendidikan berfungsi *subversif* (Postman & Weingarten, 1969) sebagai sarana regenerasi sosial. Artinya, pendidikan bertujuan mewujudkan bentuk masyarakat yang dicita-citakan dengan cara menggugat tradisi dan mempertanyakan *status quo* agar selanjutnya mampu secara kreatif menciptakan jalan-jalan alternatif menuju kehidupan bersama yang lebih baik. Pada sisi ini seluruh gerak-langkah pendidikan akan bersifat *transformatif*, yaitu mendorong dan memberikan peluang seluas-luasnya bagi mekarnya aneka potensi atau kemampuan individu peserta didik demi transformasi masyarakat. Dengan kata lain, pendidikan sungguh-sungguh akan menjadi proses yang memerdekakan, mendorong perkembangan peserta didik ke arah menjadi semakin insani. Seperti sudah kita lihat, inilah peran pendidikan yang lebih sejati dan karenanya perlu lebih ditekankan.

Alasan kedua, kemerdekaan bukan tanpa beban dan risiko. Seperti dinyatakan Fromm (1965), pemerdekaan dalam arti pemutusan seseorang dari ikatan tradisi-*status quo* dan segala yang mengekang, namun sekaligus mengikat memberi rasa aman – akan membuatnya merasa seperti terlempar sebatang kara di tengah samudera atau belantara ketidakpastian. Banyak orang tidak tahan dan takut menanggung derita akibat kesepian dan ketidak-pastian, buah kemerdekaan itu. Akibatnya, mereka *escape from freedom*, lari dari kemerdekaan dan membiarkan diri masuk ke dalam aneka bentuk belenggu baru yang mengikat, namun sekaligus

memberikan bonus berupa rasa aman. Begitu pula pendidikan. Menarik keluar peserta didik dari ketidaktahuan atau pengetahuan semu seringkali berakibat seperti memasukkannya ke dalam dunia baru serba asing dan tidak pasti yang membingungkan. Akibatnya, dalam pendidikan pun seringkali tidak sedikit peserta didik memilih tinggal dalam bilik ketidaktahuan, takhyul, bahkan kebohongan karena merasa sudah akrab dan aman-nyaman, daripada masuk menjelajahi dunia pengetahuan baru yang menantang namun sekaligus mungkin menakutkan. Akibatnya, tujuan menjadikan pendidikan sebagai proses yang memerdekakan gagal diwujudkan. Itulah dua sisi atau wajah pendidikan. 😞

DAFTAR PUSTAKA

- Adisusanto, FX, S.J. (2000). "Pendahuluan". Dalam FX Adisusanto, S.J. dkk. (Tim editor), *Katekese pada Milenium III: Quo Vadis?* (h. 1-6). Yogyakarta: Penerbitan Universitas Sanata Dharma.
- Adler, M. (1992). "The Paideia Proposal: Rediscovering the Essence of Education". Dalam J.M. Rich (Ed.), *Innovations in Education. Reformers and Their Critics* (6th ed.; 39-45). Boston: Allyn & Bacon.
- Alfian Darmawan, H.M. (1990). "Mahasiswa: Dilema Antara Menerima Posisi atau Meraih Peran". Dalam Imron Nasri (Ed.), *Mahasiswa dan Masa Depan Politik Indonesia* (h. 106-117). Yogyakarta: Bentang.
- Alvarez, B. & Iriarte, N. (1991). *Family and Learning. Readings from Recent Research*. Canada: IDRC.
- Ancok, Djamaludin. (1998). "Membangun Kompetensi Manusia dalam Milenium Ketiga". *Psikologika*, No. 6, Th. III, 5-17.
- Anonim 1. (2005). "What Can I do with a Bachelor's Degree in Psychology?" Diambil melalui www.apa.org/ed/pcue/homepage.html tanggal 14 September.
- Anonim 2. (2005). "Frequently Asked Questions". Diambil melalui www.apa.org/ed/pcue/homepage.html tanggal 14 September.

- Arah Dasar Umat Allah Keuskupan Agung Semarang 2001-2005*. (2001). Muntilan: Dewan Karya Pastoral KAS.
- Arief, Budiman. (1980). "Peranan Mahasiswa sebagai Inteligensia". Dalam Dick Hartoko (Ed.). *Golongan Cendekiawan. Mereka yang Berumah di Angin* (h. 70-83). Jakarta: Gramedia.
- Attali, J. (1997). *Milenium Ketiga. Yang Menang, yang Kalah dalam Tata Dunia Mendatang*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Benoit, A. (1993). "Segi Sosiologik Pendidikan Nilai di Sekolah". Dalam E.M.K. Kaswardi (Ed.), *Pendidikan Nilai Memasuki Tahun 2000* (h. 84-108). Jakarta: Gramedia.
- Boyer, E.L. (1992). "Clarifying the Mission of the American High School". Dalam J.M. Rich (Ed.), *Innovations in Education. Reformers and Their Critics* (6th ed.; 13-17). Boston: Allyn & Bacon.
- Bray, M. (1995). "Community Financing of Educations". Dalam M. Carnoy (Ed.). *International Encyclopedia of Economics of Education* (2nd ed., 430-433). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Brubacher, J.S. (1947). *A History of the Problems of Education*. New York: McGraw-Hill.
- Brym, R. (1993). *Intelektual dan Politik*. Jakarta: Grafiti.
- Buchori, Mochtar. (1998). "Komersialisasi Idealisme Bukan Tabu". *Basis*, No. 01-02, Tahun ke-47, Januari-Februari.
- Carter, J.D. (1991). "Secular and Sacred Models of Psychology and Religion". Dalam H.N. Malony (Ed.), *Psychology of Religion. Personalities, Problems, possibilities* (h. 433-449). Grand Rapids, MI: Baker Book House.

- Comer, J.P. (2001). "Schools that Develop Children". *The American Prospect*. April 23, 30-35.
- Conny, Semiawan. (2002). "Kebermaknaan Kurikulum Berbasis Kompetensi". *Makalah*. Jakarta: Asosiasi Psikologi Pendidikan.
- Covey, S.R. (1994). *Tujuh Kebiasaan Manusia yang Sangat Efektif*. Jakarta: Binarupa Aksara.
- Cremers, Agus. (1995a). *Teori Perkembangan Kepercayaan. Karya-karya Penting James W. Fowler*. Yogyakarta: Penerbit Kanisius.
- Cremers, Agus. (1995b). *Tahap-tahap Perkembangan Kepercayaan Menurut James W. Fowler. Sebuah Gagasan Baru dalam Psikologi Agama*. Yogyakarta: Penerbit Kanisius.
- Daines, J., Daines, C. & Graham, B. (1992). *Adult Learning. Adult Teaching*. University of Nottingham: Department of Adult Education.
- Darling, J. (1990). "Progressivism and Individual Needs". Dalam N. Entwistle (Ed.), *Handbook of Educational Ideas and Practices* (43-51). London: Routledge.
- Dawam, Rahardjo. (1993). *Intelektual, Inteligensia dan Perilaku Politik Bangsa. Risalah Cendekiawan Muslim*. Bandung: Mizan.
- Decalaration*. (1998). The Melbourne Conference. Education for the 21st Century in the Asia-Pacific region.
- "Dimensi Religius Pendidikan di Sekolah Katolik: Pedoman untuk Refleksi dan Pembaruan". (1991). Dalam *Ajaran dan Pedoman Gereja tentang Pendidikan Katolik* (83-136). Jakarta: KWI-MNPK-Grasindo.
- Djiwandono, Soedjati, J. (1998). "Politik Mandek Pendidikan pun Macet". *Basis*, No. 01-02, Tahun ke-47, Januari-Februari.

- Djoko Wiyono, A., Sularto, St., & Parera, Frans M. (Eds., 1998). *Deklarasi Forum Masyarakat Katolik Indonesia. Laporan Sarasehan*. Jakarta: Sekretariat Nasional FMKI.
- Driyarkara, N., S.J. (1980a). *Driyarkara tentang Manusia*. Yogyakarta: Kanisius.
- Driyarkara, N., S.J. (1980b). *Driyarkara tentang Pendidikan*. Yogyakarta: Kanisius.
- Dunn, S.S. (1972). *Testing in the Primary Schools* (2nd ed.). Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Duska, R. & Whelan, M. (1982). *Perkembangan Moral. Perkenalan dengan Piaget-Kohlberg*. Yogyakarta: Kanisius.
- Elias, J.L. (1979). *Psychology and Religious Education*. Bethlehem, PA: Catechetical Communications.
- Elkind, D. (1995). "School and Family in the Postmodern World". *Phi Delta Kappan*, September, 8-14.
- Faisal, Siagian. (1993). "Eksistensi Kelas Menengah Indonesia dan Peranannya dalam Perubahan Sosial di Masa Orde Baru". Dalam Happy Bone Zulkarnaen, Faisal Siagian & Laode Ida (Eds.), *Kelas Menengah Digugat* (h. 145-166). Jakarta: Fikahati Aneska.
- Familiaris, Consortio*. (1993). Seri Dokumen Gerejawi No. 39. Jakarta: Departemen Dokumentasi Penerangan KWI.
- Fromm, Erich. (1965). *Escape from Freedom*. New York: Avon.
- Giroux, H.A. (1992). "Teacher as Transformative Intellectuals". Dalam J.M. Rich (Ed.), *Innovations in Education. Reformers and Their Critics* (6th ed.; 83-88). Boston: Allyn & Bacon.

- Goleman, D. (1996). *Kecerdasan Emosional*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Gordon, T. (1984). *Menjadi Orang Tua Efektif*. Jakarta: Gramedia.
- Halonen, J.S. (2002). *Undergraduate Psychology Major Learning Goals and Outcomes: A Report*. Washington, DC: American Psychological Association. March.
- Halpern, D. (1997, Fall). "The Great Society". *Newsletter of the Society for the Teaching of Psychology*.
- Happy Bone Zulkarnaen, Faisal Siagian, & Laode Ida. (1993). "Catatan editor". Dalam Happy Bone Zulkarnaen, Faisal Siagian & Laode Ida (Eds.), *Kelas Menengah Digugat* (h. 9-26). Jakarta: Fikahati Aneska.
- Hary Susanto, S.J. (2002). "Jembatan Agama dan Ilmu Pengetahuan". *Arah Reformasi Indonesia. Politik, Agama, dan Pendidikan*, Nopember, 17, 26-55.
- Hofmann, R., S.J. (2000). "Pendidikan Iman dalam Dunia Audiovisual Dewasa Ini". Dalam FX Adisusanto, S.J. dkk. (Tim editor), *Katekese pada Milenium III: Quo Vadis?* (h. 58-84). Yogyakarta: Penerbitan Universitas Sanata Dharma.
- Indira, Permanasari (2005). "Pendidikan Dasar Gratis sudah Saatnya Diberlakukan". *Kompas*, 3 Mei, h. 39.
- Jacobs, T., S.J. (2000). "Katekese dan Teologi". Dalam FX Adisusanto, SJ dkk. (Tim editor), *Katekese pada Milenium III: Quo Vadis?* (h. 9-30). Yogyakarta: Penerbitan Universitas Sanata Dharma.
- Jacobs, T., S.J., Kieser, B.M., SJ, & Banawiratma, J.B., S.J. (1992). *Silabus Pendidikan Iman Katolik Melalui Pelajaran Agama pada Tingkat Pendidikan Dasar 9 Tahun*. Yogyakarta: Kanisius.

- James, E. (1995). "Public-private Division of Responsibility for Education". Dalam M. Carnoy (Ed.), *International Encyclopedia of Economics of Education* (2nd ed., 450-455). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Johnson, J.A. et.al. (1996). *Introduction to the Foundations of American Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kantrowitz, B. & Wingert, P. (1989, April 17). "How Kids Learn". *Newsweek*, 50-56.
- Kauffman, K. (1987). "Theoretical Introduction to the Measurement of Moral Judgment". Dalam A. Colby & L. Kohlberg (Eds.), *The Measurement of Moral Judgment. Volume I: Theoretical Foundations and Research Validation* (h. 1-61). London: Cambridge University Press.
- Kebijaksanaan Umum Kurikulum Berbasis Kompetensi. Pendidikan Dasar dan Menengah* (2001). Jakarta: Pusat Kurikulum, Badan Penelitian dan Pengembangan, Depdiknas.
- Kelabora, L. (1976). "Religious Instruction Policy in Indonesia". *Asian Survey*, XVI, 3, March, 230-248.
- Kleden, I. (1996). "*Linking dan Delinking* dalam Pendidikan dan Kebudayaan. Mempertanyakan Konsep *Link and Match*". *Basis*, No. 03-04, Tahun ke-45, Mei-Juni.
- Komisi Pendidikan KWI/MNPK. (1993). "Sekolah dan Pendidikan Nilai". Dalam E.M.K. Kaswardi (Ed.), *Pendidikan Nilai Memasuki Tahun 2000* (h. 78-83). Jakarta: Gramedia.
- Kyle, T.M. & Williams, S. (2000). *1998-1999 APA Survey of Undergraduate Departments of Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lass, A.H., & Tasman, N.L. (1980). *Going to School. An Anthology of Prose about Teachers and Students*. New York: Mentor Book.

- Lewontin, R.C. (1968). "The Concept of Evolution". Dalam D.L. Sills (Ed.), *International Encyclopaedia of the Social Sciences* (202-210). London: Collin-Macmillan.
- Lutsky, N. (1999, Spring). "When the Honest Answer is A Teaching Psychologist". *Newsletter of the Society for the Teaching of Psychology*.
- Macquarrie, J. (1967). "Teilhard de Chardin, Pierre". Dalam P. Edwards (Ed.). *The Encyclopaedia of Philosophy* (Vol. 7; 83-84). New York: McMillan Publishing C., Inc. & The Free Press.
- Mangunwijaya, Y.B. (1999). *Manusia Pascamodern, Semesta, dan Tuhan. Renungan Filsafat Hidup Manusia Modern*. Yogyakarta: Penerbit Kanisius.
- Mangunwijaya, Y.B., Pr. (1997). *Setia kepada Panggilan dan Penugasan Demi Anak-anak, khususnya yang kurang mampu*. Makalah Seminar Dunia Pendidikan Menyongsong Globalisasi. Yogyakarta: Kanisius.
- Mangunwijaya, Y.B., Pr. (1998). "Mencari Visi Dasar Pendidikan". *Basis*, No. 01-02, Tahun ke-47, Januari-Februari.
- Mangunwijaya, Y.B., Pr. (1982). *Pancapramana 1. Dasar Kearifan Pengelolaan Umat*. Yogyakarta: Kanisius.
- Mangunwijaya, Y.B., Pr. (1986). *Menumbuhkan Sikap Religius Anak-anak*. Jakarta: Gramedia.
- Mangunwijaya, Y.P., Pr. (1998). "Beberapa Gagasan tentang SD bagi 20 Juta Anak dari Keluarga Kurang Mampu". Dalam Sumaji dkk. (Eds.), *Pendidikan sains yang humanistis* (16-27). Yogyakarta: Kanisius.
- Naisbitt, J. & Aburdene, P. (1990). *Megatrends 2000. Ten New Directions for the 1990's*. New York: William Morrow.
- Nota Pastoral: Menghayati Iman dalam Arus-arus Besar Zaman Ini* (2002). Semarang: Dewan Karya Pastoral KAS.

- Painter, G. & Corsini, R.J. (1984). *The Practical Parent*. New York: Cornerstone Library.
- Para Anggota Awam Umat Beriman Kristus*. (1989). Seri Dokumen Gerejawi No. 5. Jakarta: Departemen Dokumentasi dan Penerangan KWI.
- Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan*. (2005). Jakarta: Sinar Grafika.
- Postman, N. & Weingarten, C. (1969). *Teaching as a Subversive Activity*. New York: A Delta Book.
- Rendra, W.S. (1980). "Pidato Penerimaan Penghargaan dari Akademi Jakarta". Dalam Dick Hartoko (Ed.), *Golongan Cendekiawan. Mereka yang Berumah di Angin* (h. 101-109). Jakarta: Gramedia.
- Rigden, D. (2000). "Implications of Standards for Teacher Preparation". *Basic Education* (Online Edition), 45, 3.
- Rogacion, M.R.E., RGS. (1982). *Peer Counselling. A Way of Life*. Manila: The Peer Counselling Foundation.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Academic Press.
- Rooijackers, A. (1991). *Mengajar dengan Sukses. Petunjuk untuk Merencanakan dan Menyampaikan Pengajaran*. Jakarta: Grasindo.
- Sastrapratedja, M., SJ (1993). "Pendidikan Nilai". Dalam E.M.K. Kaswardi (Ed.), *Pendidikan Nilai Memasuki Tahun 2000* (h. 3-16). Jakarta: Gramedia.
- Shils, E. (1980). "Kaum Cendekiawan". Dalam Dick Hartoko (Ed.), *Golongan cendekiawan. Mereka yang berumah di angin* (h. 1-38). Jakarta: Gramedia.
- Soedjatmoko. (1980). "Cendekiawan dalam Suatu Bangsa yang Sedang Berkembang". Dalam Dick Hartoko (Ed.), *Golongan cendekiawan. Mereka yang berumah di angin* (h. 39-56). Jakarta: Gramedia.

- Soedjatmoko. (1993). "Manusia Indonesia Menjelang Abad ke-21 dan Persiapannya". Dalam Said Tuhuleley (Ed.), *Permasalahan abad XXI. Sebuah agenda* (29-39). Yogyakarta: Sipress.
- Sri Bintang Pamungkas. (1993). "Demokrasi dan Peranan Pemuda dalam Demokratisasi". Dalam Imron Nasri (Ed.), *Mahasiswa dan Masa depan Politik Indonesia* (h. 90-105). Yogyakarta: Bentang.
- Stoloff, M., Sanders, N. & McCarthy, M. (2005). "Profiles of Undergraduate Programs in Psychology". Diambil melalui www.apa.org/ed/pcue/homepage.html tanggal 14 September.
- Stoltz, P.G. (1997). *Adversity Quotient. Turning Obstacles into Opportunities*. New York: John Wiley & Sons.
- Subagya, J., S.J. (2001). "Paradigma Pedagogi Reflektif". *Spiritualitas Ignatian*, 3(1), 1-3.
- Sudarminta, J., S.J. (1998). "Citra Guru Semakin Terpuruk". *Basis*, No. 01-02, Tahun ke-47, Januari-Februari.
- Sudarsono, Juwono. (1998). "Delapan Kompetensi Dasar Pendidikan dan Kebudayaan". *Kompas*, 24 Agustus, h. 4.
- Sulasmono, Bambang. S. (1997). "Pendidikan di Tengah Sistem Birokratik Otoriter". *Kritis*, No. 1, th. IX, Juli-September, h. 8-23.
- Supratiknya, A. (1996). "Cendekiawan dan Cara Beriman yang Dewasa". Dalam J. Markiswo & A. Supratiknya (Eds.), *Romo Kadarman. Kenangan dan Persembahan bagi Prof. Dr. AM Kadarman, SJ* (h. 272-286). Yogyakarta: Penerbitan Universitas Sanata Dharma.
- Supratiknya, A. & Atmadi, A. (1999). "Romo Mangun sebagai Guru". Dalam YB Priyanahadi dkk. (Tim editor), *Romo Mangun di Mata Para Sahabat* (h. 157-173). Yogyakarta: Kanisius.

- Surat kepada Keluarga-keluarga dari Paus Yohanes Paulus II.* (1994). Seri Dokumen Gerejawi No. 34. Jakarta: Departemen Dokumentasi dan Penerangan KWI.
- Surat Ketetapan Bersama Antardekan Fakultas Psikologi se Indonesia dan Himpsi Nomor 01/Kol.-PSI/02 tentang Kurikulum Inti Program Pendidikan Sarjana Psikologi (2002). Oktober, 25.
- Tasrif, S. (1980). "Julien Benda dan Pengkhianatan Kaum Intelektual". Dalam Dick Hartoko (Ed.), *Golongan Cendekiawan. Mereka yang Berumah di Angin* (h. 110-114). Jakarta: Gramedia.
- Thomas, R.M. (1988). "The Islamic Revival and Indonesian Education". *Asian Survey*, XXVIII, 9, September, 897-915.
- Tilaar, H.A.R. (1995). *Lima Puluh Tahun Pembangunan Pendidikan Nasional 1945-1995. Suatu Analisis Kebijakan*. Jakarta: Grasindo.
- Topatimasang, Roem. (1998). *Sekolah itu Candu*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Undang-undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. (2003). Tanpa tempat: Pustaka Widyatama.
- University of Tennessee-Knoxville Career Services Office. (2005). "Psychology: What can I do with this degree?" Diambil melalui www.apa.org/ed/pcue/homepage.html tanggal 14 September.
- Utomo, Tjipto & Ruijter, K. (1994). *Peningkatan dan Pengembangan Pendidikan. Manajemen Perkuliahan dan Metoda Perbaikan pendidikan*. Jakarta: Grasindo.
- Verhaar, Jo. (1998). "Supremasi Negara atas Pendidikan". *Basis*, No. 01-02, Tahun ke-47, Januari-Februari.

- White, J. (1990). "The Aims of Education". Dalam N. Entwistle (Ed.), *Handbook of Educational Ideas and Practices* (23-32). London: Routledge.
- Widodo, R. (1993). "Peranan Mahasiswa dalam Pembangunan Nasional". Dalam Imron Nasri (Ed.), *Mahasiswa dan Masa depan Politik Indonesia* (h. 74-89). Yogyakarta: Bentang.

INDEKS

A

- andragogi 94
- Adversity quotient* 37
- applied educational approach* 85, 86
- asesmen portofolio 66
- authentic assessment* 65

B

- baccalaureate* 98
- bachelor* 98, 108, 109, 110, 111
- basic education* 51
- bekal akademik 55, 56
- bekal hidup 55

C

- Cara Belajar Siswa Aktif 64
- CELIKURISTIS 122
- cokoran 42, 43
- community college* 97
- compulsory education* 160

D

- developmentally appropriate practice* 60, 63, 64
- differentiated demand* 163, 164
- distance learning* 98, 100
- Doctor of Philosophy* 98

E

early education 53
emansipasi 54
End states of existence 4
evaluasi produk 66
evaluasi proses 66
excess demand 163
experiential learning 95

F

Fair play 47 49
Four-year college 97
Fratrum Immaculatae Conceptionis 40

G

Globalisasi 2, 3
graduate 98

H

hands-on-learning 62
hidden curriculum 41

I

Inside-out 32
institutional cost 165
intelektual transformatif 69, 79
internships 101
Intip 45

K

kaos bethong 42
kategori intermental 61
kemampuan fungsional 53
Kerajaan Allah 124, 129
kompetensi internasional 70
kompleksifikasi 123
Kurikulum Berbasis Kompetensi 56, 64

L

l’Affaire Dreyfus 136
la trahison des clercs 144
Lawrence Kohlberg 10
Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) 61
liberal arts college 97
life skills 57

M

Manfaat privat langsung 162
Master of Arts 98
Megatrends 2
minoritas profetik 135
Modal lunak 30
Modal sosial 31
Modal spiritual 31
Modes of conduct 4
motif cendekiawan 135

N

ngodhok 43
Nilai instrumental 4, 5
Nilai terminal 4, 5
noosfer 124

P

patronase politik 143
pendidikan humaniora dan kebudayaan 56
pengembara miskin 73
pengembara kaya 71, 73
Penjernihan nilai 11
Permeable family 28
Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955) 123
planetisasi 124
professional school 98, 101
progresivisme 53, 60
proletarianisasi tugas guru 78
public costs of schooling 165
publish or perish 83

Q

quality teaching and learning 84

quarter 98

R

Rancangan Kegiatan Belajar Mengajar 92

Reader 92

rekonstruksi mata kuliah 87, 92, 95

research university 83

residual institution 150

S

scholarship of teaching 85

sega jagung 45

sega loyang 45

sekularistis 122, 125

self-assessment 66

service learning 101

Sigmund Freud 114

Single parent 28, 72

Social forecasters 1

studium generale 102

T

two-year college 97, 100, 110

U

undergraduate 97, 98, 99, 101, 109

universal education 160

urbanitas 72

usulan Paideia 74

Y

young adults 23

Z

zone of proximal development 61

TENTANG PENULIS



Dr. A. Supratiknya, dosen Fakultas Psikologi, Universitas Sanata Dharma, Yogyakarta. Tamat dari Fakultas Psikologi, Universitas Gadjah Mada (Drs., 1980) dan dari *Department of Psychology, College of Social Sciences and Philosophy, University of the Philippines, Diliman (Ph.D., 1992)*. Pernah mengikuti *Fulbright Visiting Scholar Program* di *Center for Cross-Cultural Research, Department of Psychology, Western Washington University, Bellingham*, dan *School of Psychology, Florida Institute of Technology, Melbourne, Amerika Serikat (2003-2004)*. Menjadi anggota *Himpunan Psikologi Indonesia (Himpsi)*, *American Psychological Association*, dan *International Association for Cross-Cultural Psychology*. Menulis dan menerjemahkan sejumlah buku, menulis artikel, dan melakukan penelitian tentang psikologi, dengan perhatian khusus pada psikologi budaya dan pendidikan.