



ANITA LIE

J.C. TUKIMAN TARUNA SAYOGA

FRANS PARERA

DAOED YOESOEK

PAUL SUPARNO, S.J

H.A.R. TILAAK

MOCHTAR BUCHORI

Sr. FRANSCESCO MARIANTI, O.S.U

SI. SULARTO

DARMANINGTYAS

A. SUPRATIKNYA

T. PRIYO WIDIYANTO

Pendidikan Nasional dalam Reformasi Politik dan Kemasyarakatan

PENDIDIKAN NASIONAL DALAM REFORMASI POLITIK DAN KEMASYARAKATAN

**Kenangan untuk
Ulang Tahun ke-80 Pater J. Drost, S.J.
dan Pesta Emas Universitas Sanata Dharma
Tahun 2005**

Penulis

Anita Lie
J.C. Tukiman Taruna Sayoga
Frans M Parera
Daed JOESOF
Paul Suparno, S.J.
H.A.R. Tilaar
Mochtar Buchori
Sr. Franscesco Marianti, O.S.U.
St. Sularto
Darmaningtyas
A. Supratiknya
T. Priyo Widiyanto



Penerbit
Universitas Sanata Dharma
2008

PENDIDIKAN NASIONAL DALAM REFORMASI POLITIK DAN KEMASYARAKATAN

© 2008

Penerbit Universitas Sanata Dharma
Jl. Affandi (Gejayan) Mrican Yogyakarta 55281
Tromol Pos 29, Yogyakarta 55002
Telp. (0274) 513301, 515352 Ext. 1527/1513
Fax. (0274) 562383
Email: lemlit@staff.usd.ac.id

Tata letak: *Thomas A. Hermawan Martanto*

Desain sampul: *Hary Wahyu*

Cetakan Pertama, 2005

Cetakan Kedua, 2008

Tim Penyunting:

I. Praptomo Baryadi (Koordinator)

B. Rahmanto

Catur Rismiati

P. Ari Subagyo

R. Rohandi

St. Sunardi

xxiv, 271 hlm. ; 15 X 21 cm.

ISBN 979-8927-87-7

Hak Cipta Dilindungi Undang-undang.

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

DAFTAR ISI

Daftar Isi	iii
Kata Pengantar dari Editor <i>St. Sunardi</i>	v
Kata Pengantar Rektor Universitas Sanata Dharma <i>Paul Suparno, S.J.</i>	xv
Mengenang Pater J.I.G.M. Drost, S.J. <i>Frans Seda</i>	xxi
BAB I: PENDIDIKAN, MASYARAKAT, DAN NEGARA	1
1. Pendidikan Kritis dan Transformasi Masyarakat Kewargaan..... <i>Anita Lie</i>	3
2. Pendidikan Kemasyarakatan dalam Pendidikan Formal <i>J,C. Tukiman Tarunasayoga</i>	23
3. Ke Mana Pendidikan Sosial di Sekolah Pergi Sekarang <i>Frans M Parera</i>	31
BAB II: KURIKULUM, PENDIDIKAN NILAI, DAN KEILMUAN ..	63
1. Ideal: Apa, Mengapa, Bagaimana <i>Daed JOESOEF</i>	65
2. Pendidikan Nilai dan Keilmuan yang Integratif <i>Paul Suparno, S.J.</i>	81

3. Pendidikan Multikultural	105
<i>H.A.R. Tilaar</i>	
BAB III: GURU DAN MURID	139
1. Pendidikan Guru Indonesia dalam Lintasan Sejarah: Mencari Format Pendidikan Guru Indonesia untuk Masa Depan	141
<i>Mochtar Buchori</i>	
2. Sikap dan Penghormatan Masyarakat kepada Guru	171
<i>Sr.Francesco Marianti, O.S.U.</i>	
3. Membangun Opini Publik tentang Profesi Keguruan: The Press Effect (Efek Media)	183
<i>St. Sularto</i>	
4. Ilusi tentang Guru dan Profesionalisme	197
<i>Darmaningtyas</i>	
5. Sumbangan Psikologi Budaya dalam Teori Belajar-Pembelajaran	219
<i>A. Supratiknya</i>	
6. Paham tentang Siswa dalam Perkembangan Masa	245
<i>T. Priyo Widiyanto</i>	
Biografi Penulis	267

Kata Pengantar dari Editor

MEMPERTIMBANGKAN HOCHSCHULREIFE: SEBUAH PENGANTAR

St. Sunardi

“Tidak perlu semua orang menjadi ahli, tetapi perlu semua menjadi dewasa.”

P. Drost.¹

PD adalah seorang pribadi yang *multifacet*. Ia seorang **pemimpin**. Kepemimpinannya ia buktikan lewat jabatannya yang pernah ia pangku, dari rektor sampai dengan direktur. Ia juga seorang **guru**, baik guru di perguruan tinggi maupun sekolah menengah. Ia juga seorang **intelektual**. Intelektualitasnya ia tunjukkan lewat kemampuannya merumuskan berbagai masalah yang ia geluti setiap hari secara jernih, kemudian diangkat pada publik untuk diperdebatkan secara rasional. *Last but not least*, ia adalah seorang **Jesuit** yang – paling tidak – tercermin lewat auranya untuk senantiasa menjadi manusia untuk orang lain. Peran-peran ini dijalani secara tidak setengah-setengah. Lahir tahun 1925 di Jakarta, P. Drost ikut menyaksikan dan mengalami praktik pendidikan di Indonesia yang sedang berubah dari sistem kolonial ke nasional. Secara khusus P. Drost memberikan andil besar dalam membesarkan IKIP Sanata Dharma dan dua SMA di Jakarta, SMA Kanisius dan SMA Gonzaga.

Oleh karena itu, setiap telaah atas gagasannya tentang pendidikan harus kita tempatkan dalam konteks ini: antara ketegangan idealisme yang pernah ia nikmati pada masa pendidikan dan realisme masyarakat Indonesia yang didesak oleh kebutuhan tenaga-tenaga praktis, antara kebutuhan orang-orang Katolik ingin menampilkan dirinya sebagai minoritas namun berkualitas dan tuntutan untuk memberikan sumbangan pada pendidikan, antara tuntutan Jesuit untuk membuka karya-karya baru sesuai dengan kebutuhan masyarakat Indonesia dan tuntutan kerasulan “tradisional” pendidikan yang sudah berumur ratusan tahun, antara membuka sekolah untuk orang-orang kecil dan mempersiapkan orang-orang elit.

Entah diperingati atau tidak, gagasan P. Drost tentang pendidikan pasti akan mengusik semua orang yang peduli dengan pendidikan di Indonesia, karena tema-tema dan cara pembahasannya lahir dari detak perkembangan pendidikan di Indonesia. Secara sepintas, gagasannya terkesan bersifat repetitif. Sifat ini juga bisa ditafsirkan sebagai konsistensinya untuk membahas sejumlah persoalan pendidikan di Indonesia yang tidak terpecahkan secara tuntas, dari seragam sekolah sampai dengan penjurusan, dari pendidikan guru sampai dengan peran orang tua dalam pendidikan, dari spesialisasi sampai pendidikan humaniora, dan sebagainya.

Dalam tulisan ini saya tidak akan melakukan kajian menyeluruh tentang gagasan P. Drost tentang pendidikan. Tulisan ini dibatasi hanya pada gagasan-gagasan relevan yang bisa dikomunikasikan dengan tulisan-tulisan dalam buku ini. Saya juga tidak berpretensi membuat sebuah peta pemikiran P. Drost. Ini tidak perlu karena gagasannya sudah diterbitkan baik dalam surat kabar maupun dalam buku. Di samping itu, gagasan itu juga sudah dipaparkan dengan amat jelas sehingga tidak butuh penjelasan apapun. Yang dibutuhkan adalah sebuah komunikasi dengan gagasannya yang bisa kita tempatkan dalam konteks reformasi besar-besaran di bidang pendidikan. Komunikasi ini bisa difokuskan pada masalah kematangan atau kedewasaan yang semestinya dicapai dalam sebuah proses pendidikan dan pengajaran. “Tidak perlu semua orang menjadi ahli, tetapi perlu semua menjadi dewasa,” tulis P. Drost.² Untuk itu akan dieksplorasi bagaimana P. Drost bicara tentang masalah kematangan pada lulusan, guru, dan negara.

1. Kematangan Lulusan

Pada akhirnya SMU perlu diselenggarakan untuk mempersiapkan anak agar mempunyai kematangan intelektual dan kepribadian. Dua hal ini terus menerus diulangi P. Drost dengan berbagai ungkapan seperti “berintelektual maupun bermoral dewasa, sesuai kemampuan belajarnya”.³ Dengan meminjam terminologi Jerman, kompetensi itu ia sebut sebagai *Hochschulreife*, yaitu tingkat kematangan tertentu untuk masuk perguruan tinggi. *Reife* atau kematangan atau kedewasaan mengasumsikan sebuah proses kontinyu yang akhirnya menjadi watak. Salah satu ciri orang matang adalah mempunyai kebiasaan berefleksi. Kematangan tidak sama dengan kepenuhan melainkan justru rasa membutuhkan dan kewajiban untuk memenuhinya terus-menerus dengan berbagai cara.

Ajakan P. Drost tersebut tidak mudah diikuti karena sekolah berpacu dengan **tuntutan masyarakat**. Sudah menjadi kecenderungan umum bahwa lembaga-lembaga pendidikan berpacu memenuhi tuntutan pasar kerja dengan lulusan-lulusan yang siap pakai. Segudang pengetahuan dan keterampilan coba dipaksakan pada anak-anak muda karena hanya dengan cara itu anak muda diyakinkan akan menjadi *somebody*. P. Drost pasti tidak naif seolah-olah orang sekolah tidak untuk mencari pekerjaan. Akan tetapi ia mengingatkan “tidak perlu semua orang menjadi ahli, tetapi perlu semua menjadi dewasa”.⁴ Dengan kata lain ambisi lembaga pendidikan untuk menjadikan ahli bisa mengesampingkan tanggung jawab pendidikan untuk menjadikan anak muda dewasa secara intelektual dan kepribadian. Persoalan ini bisa kita lemparkan ke masyarakat: apakah masyarakat membutuhkan orang ahli atau orang dewasa? Jawaban ini akan menentukan wajah masyarakat yang diinginkan. Ditempatkan dalam konteks pembentukan masyarakat demokratis dan plural, niscaya kedewasaan sangat kita butuhkan. Dengan ini sebenarnya P. Drost sama sekali tidak bermaksud mengecilkan pentingnya keahlian yang dicapai lewat pendidikan spesialisasi. Yang ia tentang berkali-kali adalah bahwa orang dispesialisasikan sebelum orang menjadi dewasa secara intelektual dan kepribadian.

Oleh karena itu P. Drost mengajukan usul yang agak radikal. Pendidikan universitas S1 sebaiknya dijadikan sebagai *college* dan universitas dalam arti yang sebenarnya dimulai dari jenjang pasca sarjana.

Ide radikal namun menantang! Untuk sejumlah orang, ide ini barang kali dianggap memboroskan masa muda untuk urusan yang tidak jelas. Namun untuk kepentingan yang lebih luas – termasuk pembentukan intelektual di negeri ini – ide ini menantang. Seorang intelektual sejati tidak akan pernah tumbuh tanpa basis pengetahuan umum yang kuat. Dengan demikian, kata P. Drost, tugas SMU juga menjadi lebih ringan karena tidak harus mengajarkan berbagai pengetahuan dan keterampilan yang dibutuhkan di universitas yang sudah dispesialisasi. Pengetahuan dan keterampilan ditempatkan dalam konteks pendewasaan intelektual dan kepribadian bukannya untuk keahlian. Kedewasaan butuh latihan dan refleksi sampai akhirnya bisa menjadi watak.

Berkaitan dengan pondasi kedewasaan intelektual dan kepribadian ini, secara khusus P. Drost berkali-kali menekankan pentingnya pendidikan **bahasa** (Indonesia). “Hemat saya”, katanya, “taraf kemampuan bahasa merupakan tolok ukur taraf intelektual seseorang yang terdidik”.⁵ Gagasan ini barang kali lebih sulit dimengerti dan diterima daripada gagasan di atas. Sulit rasanya untuk meyakinkan orang-orang zaman sekarang untuk melihat pentingnya pendidikan bahasa. P. Drost merujuk pengalamannya selama di gymnasium yang pernah ia jalani maupun sistem pendidikan humaniora klasik yang menempatkan pentingnya pendidikan bahasa. Pendidikan bahasa diberikan bukan sebagai ilmu bahasa melainkan sebagai bagian dari pendidikan umum (*general education, studium generale*). Bahasa diajarkan secara intensif bukan untuk mendidik orang menjadi ahli linguistik atau sastra melainkan untuk mendewasakan orang secara intelektual dan kepribadian lewat latihan berpikir dan berkomunikasi. Lebih jauh ia menunjukkan bahwa bahasa harus bergerak dari ortografi, tata bahasa, retorika. Jadi, bahasa menyangkut logika, rasa, dan imajinasi. Sulit dibayangkan suatu taraf *Hochschulreife* tanpa menyentuh ketiga hal tersebut. Dengan demikian, pendidikan bahasa Indonesia barang kali juga perlu dipikirkan kembali.

Lemahnya bahasa Indonesia sudah sangat tragis dan ironis. Dari satu sisi, untuk menyelesaikan S1 seorang mahasiswa dituntut untuk menulis skripsi. Dari sisi lain, banyak mahasiswa yang masih belum siap untuk menulis kalimat yang benar, untuk membuat paragraf yang utuh. Ini tampaknya persoalan sepele, namun kalau yang sepele belum selesai, bagaimana

mungkin mau mencapai hal-hal yang lebih besar? Lebih ironis lagi, masalah ini juga dijumpai di kalangan mahasiswa dari jurusan bahasa Indonesia! Dalam pendidikan bahasa, seseorang paling tidak bisa mengungkapkan gagasan dengan benar dan itu bisa menjadi petunjuk bahwa dia bisa berpikir lurus. Dari bahasa pula, mahasiswa bisa bersentuhan dengan rasa dan imajinasi. Kematangan rasa dan kemampuan imajinasi niscaya merupakan prasyarat bagi kreatifitas intelektual. Di samping bahasa Indonesia masih ada sejumlah mata pelajaran yang penting untuk memberikan landasan bagi kedewasaan intelektual dan kepribadian seperti seni dan pengetahuan umum. Pengetahuan umum yang memadai bisa melindungi seorang mahasiswa dari bahaya menjadi tukang dan bisa menjadi modal kuat bagi *curiosity*, karena kedewasaan intelektual senantiasa berarti rasa ingin tahu dan menemukan cara untuk mencari tahu, serta kedewasaan kepribadian senantiasa berarti rasa ingin menyempurnakan diri.

2. Kematangan Pengajar

Guru macam apa yang dibutuhkan untuk mendampingi para siswa untuk mencapai kematangan intelektual dan kepribadian? P. Drost mengajukan persyaratan yang cukup berat. Sehubungan dengan persyaratan non-akademis, ia menyebutkan demikian:

Dalam sebuah sekolah, tanggung jawab pokok untuk pembentukan moral dan intelektual akhirnya tidak terletak pada salah satu prosedur atau kegiatan baik intrakurikuler maupun ekstrakurikuler, tetapi pada pengajar. Sekolah merupakan kebersamaan besemuka, tempat hubungan personel otentik antara pengajar dan pelajar dapat berkembang. Tanpa persahabatan ragam itu banyak kekuatan dari pendidikan dan pengajaran akan menghilang. Hubungan saling percaya dan persahabatan otentik antara pengajar dan pelajar merupakan syarat mutlak pertumbuhan sejati dari komitmen kepada nilai-nilai.⁶

Persahabatan semacam ini hanya mungkin sejauh seorang pengajar punya rasa percaya diri yang wajar. Dengan kata lain, seorang pengajar harus matang secara intelektual dan kepribadian.

Sejalan dengan itu, P. Drost mengusulkan agar syarat menjadi seorang pengajar di SMU adalah seorang lulusan **magister**, karena hanya seorang magister pantas menjadi seorang profesional. Lulusan S1, katanya, belum profesional. Magister macam apa yang pantas menyiapkannya? Apakah magister yang ada sudah cukup? Pendapat ini harus dibandingkan dengan pendapat P. Drost di atas. Universitas dalam bentuknya sekarang baru sejajar dengan *college*. Kematangan intelektual dan kepribadian bagi seorang guru baru bisa dicapai pada tingkat magister. Penguasaan ilmu bisa dipertanggungjawabkan dan kepribadian bisa diandalkan. Ini memang ideal. Tapi ingat bahwa pendapat ini pasti tidak bisa dilepaskan dari pengalamannya berkecimpung di dunia pendidikan selama puluhan tahun dan hasrat kuatnya untuk memberikan sumbangan pada masyarakat lewat lembaga pendidikan.

Syarat lainnya yang diusulkan adalah pentingnya guru senantiasa menjalani pembelajaran diri sendiri secara berkelanjutan (*on going formation*). Persyarakat ini memang terkesan idealistis dan bahkan banal. Sebetulnya tidak. Ajakan ini dimaksudkan untuk menarik perhatian kita pada lingkungan pendidikan yang tidak mendukung pendidikan diri sendiri secara terus menerus. P. Drost memperhatikan semangat dan bakat para guru yang patah “hanya” karena menjadi obyek birokrasi. Akibatnya, guru justru mengalami *on going deformation*. Ini sebenarnya tidak hanya terjadi di sekolah namun juga di perguruan tinggi. Berapa banyak orang-orang berbakat akhirnya tenggelam dalam rutinitas birokratis. P. Drost pasti tidak menghendaki khaos dengan menafikan birokrasi, namun mengajak kita untuk memikirkan kembali rasionalitas birokrasi. Tentang hal ini P. Drost bersikap sangat keras:

“Masalah pengembangan karier pengajar timbul, karena pengajar telah dijadikan makhluk yang dibirokrasikan. Bahkan sampai kehidupan pribadi mereka dikuasai pemerintah. Saya mempunyai gambaran lain sama sekali tentang seorang pribadi dewasa mandiri yang mengembangkan kariernya. Saya berpendapat, dengan pengembangan karier cara Depdiknas, seorang yang telah dibentuk di perguruan tinggi menjadi seorang pribadi dewasa malah diubah menjadi roda dalam mesin pemerintah”.⁷

Itulah kekuatan deformatif dari birokrasi. Kekuatan birokrasi ini begitu dahsyat sehingga persyaratan akademis pun bisa direduksi ke persyaratan birokratis. Coba perhatikan bagaimana cara pengajar memenuhi tuntutan akademis yang dipersyaratkan oleh pemerintah sekarang. Kebutuhan akan kualifikasi akademis cukup digantikan dengan selebar sertifikat entah bagaimana caranya memperoleh sertifikat. Masalahnya memang kompleks. Untuk meningkatkan daya belajar para guru orang harus bicara tentang kondisi material para guru. Itu tidak berarti bisa dipakai untuk *excuse* untuk tidak mencapai ke sana.

Pintu lainnya yang bisa dicoba untuk terus menerus meningkatkan kedewasaan pengajar adalah minat baca – minat yang juga banyak dibahas oleh P. Drost. Ajakan ini sebenarnya menjadi lebih *feasible* untuk situasi sekarang. Saat ini di Indonesia sedang terjadi *boom* dalam produksi buku, entah itu buku terjemahan maupun buku yang ditulis oleh orang-orang Indonesia sendiri. Momen ini sebenarnya bisa menjadi momen baik untuk meningkatkan minat baca di kalangan para pengajar entah dengan meningkatkan kualitas perpustakaan sekolah maupun membuat kelompok-kelompok baca. Cinta buku ini juga bisa dipakai untuk merespon turunnya minat baca sebagai akibat dari budaya visual. Orang sering mengatakan bahwa budaya lisan kita meloncat menjadi budaya visual tanpa melewati budaya tulis. Semua orang bertanggung jawab untuk mengatasinya. Akan tetapi, di antara berbagai kelompok yang paling bertanggung jawab tentu saja adalah para pendidik. Budaya baca mungkin bisa mengurangi budaya penataran yang sarat dengan kepura-puraan, bahasa birokratis yang bisa mencekam kesadaran para guru. Bahasa birokratis bisa dengan mudah menguasai mental guru sejauh para guru tidak mempunyai daya tawar-menawar yang bisa merelativisasi bahasa birokratis dan seluruh ideologi yang melandasinya.

3. Kematangan Negara

Bicara tentang kekuasaan negara dalam konteks pendidikan juga bisa kita kembalikan pada kematangan penggunaan kekuasaan negara. P. Drost cenderung mendukung desentralisasi. Desentralisasi bisa

menjadi cermin kedewasaan pemerintah. “Birokrasi dan tidak percaya pada guru, itulah yang menimbulkan banyak masalah”, tulisnya.⁸ Desentralisasi bisa ditafsirkan sebagai pelaksanaan prinsip subsidiaritas di bidang pendidikan, dan prinsip subsidiaritas adalah salah satu bentuk kedewasaan negara dalam menggunakan kekuasaannya. Desentralisasi bisa dilihat sebagai bentuk debirokratisasi hal-hal yang tidak perlu dan meningkatkan kepercayaan negara pada lembaga pendidikan termasuk para guru. Posisi P. Drost pasti tidak bisa dilepaskan dari pengalaman bereksperimen dengan SMA Kanisius. Akan tetapi justru di situ pula ia mengalami bias. Pengalaman di SMA Kanisius dengan fasilitas di atas rata-rata, dengan dukungan kelembagaan yang kuat, dan dengan kemungkinan menyeleksi murid, pasti sulit diterapkan di kebanyakan SMU lainnya.

Salah satu konsekuensi dari posisinya adalah dukungannya pada adanya semacam SMU Unggul, yaitu SMU yang siap menjalankan kurikulum nasional secara penuh. SMU inilah yang diharapkan dapat menghasilkan para lulusan yang siap masuk universitas. Di sana kita mencium aroma diskriminasi yang bisa bertentangan dengan prinsip *education for all*. P. Drost bukannya tidak menyadari hal itu. Namun ia tetap berpendirian bahwa:

“Memang sekolah semacam itu boleh dituduh menjadi sekolah elit, namun elite intelektual. Oleh karena zaman sekarang dengan demokratisasi, yang lebih mirip pendatarisasi dan pendangkalisasi, setiap gagasan elite tabu, maka setiap pembaruan akan terbentur pada pendapat umum tersebut”.⁹

Di sini muncul masalah keberpihakan negara. Di sana kita melihat bahwa pendidikan tidak berdiri sendiri. Pendidikan terkait dengan masalah politik dan ekonomi. *Hochschulreife* bukanlah satu-satunya ukuran kematangan. Kita butuh kematangan yang lebih luas yang tidak hanya diukur untuk masuk universitas melainkan untuk masuk masyarakat. Sejauh ukuran ini tidak ditemukan, universitas akan terus menikmati kekuatan magiknya seakan-akan merupakan satu-satunya kunci untuk mengubah nasib.

Penutup

Dari suara-suara P. Drost yang sangat menonjol adalah suara agar kita tetap punya idealisme. Suara ini mungkin menyakitkan bagi orang yang terlalu pragmatis birokratis karena idealisme tidak bisa dijalankan. Ciri khas birokratis adalah stabil dan bisa mengontrol. Idealisme justru “mengontrol” birokrasi dengan berbagai evaluasi. Bagi orang lain, suara P. Drost ini mungkin bersifat *liberating*.

Dalam konteks reformasi politik dan ekonomi di Indonesia, pendidikan tidak bisa hanya menjadi sebuah muara reformasi politik dan ekonomi melainkan sebaliknya pun harus diusahakan. Maksudnya, bagaimana supaya reformasi politik dan ekonomi mendapatkan umpan balik dari dunia pendidikan. Yang tahu pasti adalah mereka yang terlibat langsung dalam dunia pendidikan atau para pengamat pendidikan yang secara konstan mengikuti perkembangan dunia pendidikan. Jadi butuh komunikasi politik dalam dunia pendidikan.

Pemikiran P. Drost sangat menarik untuk menjadi salah satu pintu masuk dalam reformasi pendidikan. Apakah artinya reformasi tanpa idealisme, apakah artinya idealisme tanpa bisa dikomunikasikan secara rasional. P. Drost sudah merintisnya selama bertahun-tahun.



Catatan

- ¹ J. Drost, S.J. (2005), *Dari KBK sampai MBS* Jakarta: Kompas, 5.
- ² J. Drost, S.J. (2005), *Dari KBK sampai MBS* Jakarta: Kompas, 5.
- ³ *Dari KBK sampai MBS*, 116.
- ⁴ *Dari KBK sampai MBS*, 5.
- ⁵ J. Drost, S.J. (2005), *Sekolah: Mengajar Atau Mendidik*, Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma – Kanisius, 17.
- ⁶ *Dari KBK sampai MBS*, 120.
- ⁷ *Dari KBK sampai MBS*, 108.
- ⁸ *Dari KBK sampai MBS*, 111.
- ⁹ *Sekolah: Mendidik Atau Mengajar*, 23.

KATA PENGANTAR

REKTOR UNIVERSITAS SANATA DHARMA

Paul Suparno

P J. D. , S.J., dikenal sebagai seorang pendidik yang sungguh mencintai anak didik dan dunia pendidikan di Indonesia. Banyak gagasannya tentang pendidikan yang sangat tajam dan sering kontroversial ditulis di Harian *Kompas*. Gagasannya yang kontroversial dan berani banyak menantang orang lain untuk ikut berpikir tentang persoalan pendidikan Indonesia yang sangat kompleks. Beberapa tulisannya sudah diterbitkan antara lain (1) *Proses Pembelajaran sebagai Proses Pendidikan*, oleh Grasindo, Jakarta dan (2) *Sekolah: Mengajar atau Mendidik*, oleh Kanisius, Yogyakarta.

Pada tanggal 1 Agustus 2005, Pater Drost akan merayakan ulang tahun yang ke- 80. Untuk perayaan ulang tahun itu oleh banyak kenalan dan juga oleh USD (Universitas Sanata Dharma, Yogyakarta), dimana dia pernah menjadi rektornya, akan dibuat persembahan bagi dia berupa 2 buku: (1) buku berisi semua tulisan beliau di Harian *Kompas* sejak tahun 1998 sampai 2005, dan (2) buku berisi tulisan teman-teman beliau tentang persoalan pendidikan nasional. Namun, pada tanggal 19 Februari 2005 beliau sudah lebih dulu dipanggil Tuhan dengan damai di rumah sakit St. Elisabeth, Semarang. Meski beliau sudah dipanggil Tuhan sebelum waktu perayaan, kami tetap menerbitkan kedua buku persembahan itu, yang selanjutnya dapat dipersembahkan kepada masyarakat pendidikan Indonesia yang ia cintai.

Universitas Sanata Dharma pada tanggal 12 Desember 2005 juga akan merayakan pesta emas. Universitas yang awalnya adalah IKIP, jelas sangat menaruh minat besar pada persoalan pendidikan di Negara ini. Oleh karena perhatian USD dan Pater Drost sama tentang pendidikan nasional, maka dalam rangka peringatan ulang tahun Pater Drost yang ke-80, sekaligus juga peringatan 6 bulan wafatnya, dan pesta emas USD, kami tetap menerbitkan 2 buku tentang pendidikan yang telah direncanakan. Buku pertama, kumpulan tulisan Pater Drost sudah terbit dengan judul *Dari KBK sampai MBS* oleh Penerbit *Kompas*, sedangkan buku tulisan teman-teman berjudul *Pendidikan Nasional dalam Reformasi Politik dan Kemasyarakatan*.

Buku *Pendidikan dalam Reformasi Politik dan Kemasyarakatan* ini merupakan kumpulan artikel yang ditulis oleh beberapa teman dekat, kenalan, mantan siswa dari pater Drost sebagai persembahan bagi dia yang merayakan ulang tahun ke-80 dan juga peringatan akan 6 bulan wafatnya. Buku ini juga sebagai kenangan atas pesta emas Universitas Sanata Dharma di mana Pater Drost pernah menjadi rektor. Beberapa penulis tersebut adalah: Dr. Anita Lie, Tukiman Taruna, Ph.D., Drs. Frans M Parera, Prof. Dr. Daoed JOESOE, Dr. Paul Suparno, Prof. Dr. H.A.R Tilaar, Prof. Dr. Mochtar Buchori, Sr. Francesco Marianti, MSc., Drs. St. Sularto, Drs. Darmaningtyas, A. Supratignya, Ph.D., dan Dr. Priyo Widiyanto.

Untuk memudahkan membaca tulisan-tulisan di atas, kami mengelompokkan kumpulan tulisan ini ke dalam tiga bab sebagai berikut:

Bab I: Pendidikan, Masyarakat, dan Negara

Bab II: Filosofi, Kurikulum, Pendidikan Nilai dan Keilmuan

Bab III: Guru dan Murid

Bab I membahas persoalan pendidikan kemasyarakatan, pendidikan social dan peran masyarakat dalam pendidikan. **Anita Lie** mengungkapkan pentingnya pendidikan kritis, suatu pendidikan alternatif agar proses *dehumanisasi* dalam pendidikan formal dapat diatasi. Dalam pendidikan formal peserta didik kerap kali dianggap sebagai *obyek* demi kepentingan ideologi, politik, industri, dan bisnis. Untuk mengatasi proses dehumanisasi itu diperlukan pendidikan kritis, seperti telah dilakukan oleh banyak anggota masyarakat, seperti LSM. Menurut Anita Lee, kurikulum yang

lebih membantu anak peka pada persoalan masyarakat seperti rasialisme, seksis, kesenjangan sosial, pencemaran lingkungan, perlu dikembangkan. Masyarakat sendiri perlu dibantu untuk berpikir kritis, analitis, dan memperhatikan pendidikan. **Tukiman Taruna** menekankan bahwa reformasi pendidikan formal akan terjadi bila proses pembelajarannya lebih menggunakan model pendidikan kritis. Salah satu model pendidikan kritis adalah pendidikan postmodern, yang menekankan tugas pendidikan sebagai menjadikan anak didik lebih mengerti. Model pembelajarannya lebih apresiatif terhadap pluralisme dan perbedaan. Tujuan model pendidikan postmodern adalah menjadikan manusia sebagai manusia apa adanya, dan pembelajarannya lebih bersifat interdisipliner dan eksperimental. **Frans Parera** menggali secara mendalam bagaimana pendidikan sosial hilang dalam pendidikan formal. Pendidikan sosial di sekolah mengandalkan kemampuan lidah, kemampuan lingua, kemampuan bahasa dengan segala gejalanya. Lewat kemampuan bahasalah orang akan dapat berkomunikasi, memahami, bekerjasama, dan dapat bersikap sosial.

Bab II lebih membahas persoalan kurikulum, filsafat, pendidikan nilai dan keilmuan. **Daoed JOESOEF** mengungkapkan pentingnya “ideal” atau idealitas dalam pendidikan. “Ideal” seperti itu sekarang ini banyak hilang juga di antara para pemimpin negara sehingga tidak dapat melihat ke depan lebih dulu. Pendidikan yang ideal adalah yang dapat membantu anak memunculkan idealitas. Menurut dia, orang yang terdidik harus berkembang dari sekedar mengerti informasi, ke menguasai pengetahuan, dan akhirnya sampai ke kebijaksanaan. Pendidikan kita membutuhkan orang-orang idealis yang dapat merangsang ke masa depan. Dan Pater Drost adalah salah satu pendidik yang idealis itu. **Paul Suparno** membahas pendidikan yang lebih menyeluruh baik dalam bidang akademik dan non akademik. Pendidikan nilai perlu ditekankan dan ini dapat melalui pelajaran apapun. Dikotomi IPA dan IPS atau bahasa kiranya tidak perlu diperlebar karena keduanya andil dalam perkembangan manusia secara utuh. **A.A. Tilaar** dengan mendalam mengupas tentang pendidikan multikultural yang sangat dibutuhkan dalam Negara Indonesia yang dilanda krisis budaya dan kultur. Pendidikan yang berlatar belakang penghargaan terhadap nilai manusia dan perbedaan ini sangat penting demi kesatuan Indonesia sekarang ini.

Bab III lebih menyoroti persoalan guru dan murid. **Mochtar Buchori** mengupas sejarah pendidikan guru dari zaman sebelum merdeka sampai sekarang. Persoalan yang mau direfleksikan dari sejarah itu adalah bagaimana dapat membangun pendidikan guru yang sungguh profesional, baik dalam ilmu pengetahuan dan pembelajaran. Beberapa model pendidikan guru dianalisis dengan melihat kekurangan dan kekuatannya. Pertanyaan bagi kita, bagaimana di zaman yang serba berbeda ini kita akan membangun pendidikan guru? **Francesco Marianti**, dari pengalamannya sebagai kepala sekolah selama 32 tahun baik di Malang dan Jakarta, melihat bagaimana penghormatan masyarakat terhadap guru. Menurut Francesco, guru punya peran penting dalam pendidikan, menjadi contoh dan sumber pengetahuan anak. Di banyak tempat lebih-lebih di desa, guru sungguh menjadi cendekiawan yang dimintai nasihat. Maka guru memang perlu dihargai secara layak. **St. Sularto**, dengan kaca mata seorang wartawan, mengulas bagaimana media massa dapat membantu meningkatkan opini publik pada profesi keguruan. Namun untuk dapat mengungkapkan dan mengekspose persoalan keguruan, media perlu mengenal dan mengapresiasi profesi keguruan sendiri. Media dapat dengan mengulang, menggugat, mempertanyakan dan memperingatkan pentingnya profesi keguruan. **Darmaningtyas** membahas profesionalitas guru. Secara jelas ia melihat kualitas guru yang belum baik, demikian juga perlindungan guru masih kurang. Dengan adanya UU guru dan juga penetapan guru sebagai profesi, diharapkan nasib dan penghargaan terhadap guru makin baik. Menurut dia, profesionalitas guru bukan terletak pada gaji tinggi dan tingkat pendidikan tinggi saja.

A. Supratiknya secara teoretis menjelaskan sumbangan bidang psikologi dalam teori pembelajaran. Teori individualisme-kolektivisme dengan implikasinya, sebagai teori tentang kebudayaan, dengan segala kekuatan dan kelemahannya, mempengaruhi pendidikan dan dapat berguna bagi proses pembelajaran. Menurut Supratiknya, segala perbaikan mutu dan inovasi pendidikan bahkan praksis penyelenggaraan pendidikan-pembelajaran sendiri harus berupa rangkaian tindakan rekursif dari dalam dengan mempertimbangkan aneka konteks budaya. **Priyo Widiyanto** dengan jeli mengupas paham tentang siswa dalam perkembangan zaman di Indonesia. Misalnya dalam zaman Belanda dan orde lama anak didik

dianggap sebagai anak kandung sendiri, pada zaman orde baru dan sekarang, anak didik dianggap sebagai obyek bisnis. Pandangan yang berbeda ini jelas menjadikan sikap, cara mengajar dan pendekatan guru terhadap siswa berbeda.

Kami berharap gagasan yang diungkap oleh para penulis dapat memberikan rangsangan bagi kita untuk berpikir, mempersoalkan, dan mencari jalan pemecahan persoalan pendidikan di negara ini yang begitu kompleks.

Kepada Pater Drost, selamat berbahagia di surga dan semoga gagasan dan kecintaan Pater terhadap pendidikan di negara ini diteruskan oleh banyak orang yang mencintai pendidikan dan kemajuan. Selamat pesta emas USD, semoga terus maju dalam membantu perkembangan pendidikan di Indonesia.

Akhirnya kepada semua penulis dalam buku ini dan semua editor yang telah menyumbangkan gagasan dan pemikirannya, kami ucapkan banyak terima kasih. Semoga Anda semua menjadi gembira karena pemikiran anda tentang persoalan pendidikan nasional memancing banyak orang untuk ikut gelisah dan berpikir tentang pendidikan.

Yogyakarta, 1 Juni 2005

Dr. Paul Suparno, S.J., M.S.T.

Rektor Universitas Sanata Dharma



SUMBANGAN PSIKOLOGI BUDAYA DALAM TEORI BELAJAR–PEMBELAJARAN

A. Supratiknya

1. Pendahuluan

SD ilmu tentang perilaku, psikologi tergolong terlambat mempedulikan kebudayaan sebagai bagian penting wilayah kajiannya. Tokoh yang diakui sebagai salah satu perintis-pendiri psikologi modern adalah Wilhelm Wundt (1832-1920), antara lain lewat karyanya mendirikan laboratorium dan jurnal psikologi yang pertama di Jerman pada penghujung abad ke-19. Sejak awal sesungguhnya Wundt memetakan kajian psikologi dalam dua wilayah, yaitu psikologi fisiologis dan *Volkerspsychologie* atau psikologi budaya. Yang pertama berfokus pada kajian tentang fungsi-fungsi psikologis elementer meliputi seluk-beluk pengalaman inderawi dan unsur-unsur reaksi atau tindakan sederhana dengan mengandalkan metode introspeksi dan pendekatan eksperimental. Sasarannya adalah merumuskan hukum-hukum universal tentang proses kesadaran. Yang kedua diarahkan pada kajian tentang fungsi-fungsi psikologis luhur atau kompleks meliputi antara lain aktivitas mengingat, berpikir, dan bahasa. Wilayah ini tidak cocok diselidiki dengan sekadar pendekatan eksperimental melainkan perlu menggunakan metode ilmu-ilmu sosial yang bercorak historis-developmental seperti etnografi, *folklore*, dan kajian bahasa. Kedua wilayah kajian tersebut harus saling mendukung dan sintesis antara keduanya akan menghasilkan sebuah psikologi yang utuh (Cole, 1996).

Namun tidak lama sesudah diperkenalkan rupanya pandangan Wundt tersebut mulai dibelokkan oleh para muridnya baik di Jerman sendiri maupun lebih-lebih di Amerika. Psikologi dalam wajah dominannya sebagaimana kita kenal kini memang berkembang pesat bukan di tanah kelahirannya Jerman-Eropa melainkan di Amerika Utara khususnya Amerika Serikat. Di tangan kaum pragmatis di negara yang sebagian besar wilayahnya berupa dataran tinggi, ngarai dan padang gurun yang ganas (*wild West*) tersebut tradisi psikologi ganda (*dual psychology*) yang dirintis oleh Wundt berubah menjadi sebuah psikologi tunggal dengan metodologi yang tunggal pula. Sebagaimana dicatat oleh Mowrer (1961), "*American psychologists were busy ostensibly imitating and importing one kind of psychology from Germany while, almost unwittingly, creating something very different*" (hlm.5). Betolak dari epistemologi operasionisme yang berakar pada tradisi positivisme logis dan yang kemudian menjadi semangat dasar psikologi Amerika (meminjam istilah Edwin G. Boring sebagaimana dikutip oleh Mowrer, 1961, hlm. 5, *the basic American psychological faith*), para ilmuwan-psikolog di Amerika Serikat yang tergabung dalam lingkaran Fungsionalisme dan Behaviorisme mengandalkan metode eksperimental berikut statistik-psikometri sebagai pendekatan tunggal untuk mengungkap rahasia seluruh fungsi psikologis manusia. Ketika kemudian Psikologi Amerika mengukuhkan diri sebagai psikologi arus utama (*mainstream psychology*) dan mempengaruhi perkembangan psikologi di berbagai belahan dunia yang lain, misinya menjadi berusaha merumuskan hukum-hukum umum akal budi yang berlaku secara universal dan tidak menghiraukan faktor kebudayaan atau perbedaan budaya (Cole, 1996; Greenfield, 2000). Menghadapi realitas budaya bangsa-bangsa lain yang berbeda mereka cenderung menggunakan kaca mata teori evolusi sosial warisan kolonialisme Eropa abad ke-19 yang memandang bahwa ibarat perkembangan manusia peradaban bangsa-bangsa maju di belahan bumi utara telah mencapai tahap dewasa sementara peradaban bangsa-bangsa lain di belahan bumi selatan masih berada pada tahap primitif, setara tahap perkembangan anak-anak mereka (Brickman, 2002). Maka, program pembangunan kembali paska Perang Dunia II yang dirancang oleh negara-negara maju pemenang perang khususnya bagi bangsa-bangsa bekas koloni yang ikut menjadi korban mencakup strategi "pembudayaan," yaitu

mengentaskan bangsa-bangsa itu dari kemiskinan dan keterbelakangan lewat suatu sistem pendidikan modern. Dalam implementasinya pun yang dikembangkan bukan pendidikan fundamental, yaitu pendidikan literasi atau melek-huruf yang bercorak informal dan berbasis kearifan lokal, melainkan sistem pendidikan formal bergaya Eropa atau Amerika yang bertujuan menanamkan budaya atau cara hidup baru mengikuti arahan bangsa bekas penjajah masing-masing. Karena secara sosio-kultural bangsa-bangsa bekas jajahan ini dipandang tertinggal beberapa tahap dibandingkan negara-negara pemberi bantuan, maka pengetahuan-keterampilan baru yang diajarkan pun meliputi materi yang di negara asalnya sendiri sudah kedaluwarsa. Sebagaimana dicatat oleh seorang pengamat (Cole, 1996), di banyak negara bekas jajahan “*One encountered children in schools, packed fifty or more to a classroom, reading textbooks that had been discarded in Minneapolis a decade earlier*” (hlm. 71).

Dasawarsa 1960-1970-an merupakan masa titik balik di kalangan komunitas psikologi baik di negara-negara maju maupun dunia ketiga ke arah munculnya kesadaran akan keterkaitan erat antara psikologi dan kebudayaan. Tidak puas dengan dominasi psikologi *mainstream* di satu sisi dan didorong oleh kepedulian untuk mewujudkan kontribusi psikologi bagi pembangunan politik-ekonomi-sosial di negara-negara dunia ketiga di sisi lain (Kelman, 1968; Smith, 1968), pada era ini marak gerakan-gerakan di lingkungan komunitas psikologi di berbagai negara yang bertujuan mendalami kaitan antara psikologi dan kebudayaan dalam rangka memahami kehidupan masyarakat lokal dengan budaya masing-masing yang berlainan. Salah satu teori menonjol yang mencoba mengintegrasikan psikologi dan kebudayaan dan yang lahir pada masa ini adalah teori individualisme-kolektivisme (Cooper & Denner, 1998).

2. Individualisme-Kolektivisme

Sebagai sebuah langkah awal menemukan kaitan antara psikologi dan kebudayaan teori individualisme-kolektivisme masih kental diwarnai watak “kolonialis” para penggagasnya yang memang berasal dari komunitas psikologi negara maju di belahan bumi utara (Hofstede, 1980; Triandis

et al., 1986). Watak kolonial-hegemonis yang dimaksud tercermin dari sifatnya yang kategoris-dikotomis dan lebih-lebih dari pretensinya untuk menjadi sebuah perspektif dominan yang berlaku universal untuk menjelaskan perbedaan budaya bangsa-bangsa di dunia. Terlepas dari cacat tersebut, teori ini kiranya tetap berharga untuk diketahui sebagai kerangka untuk mencoba memahami berbagai kecenderungan tingkah laku kita sendiri maupun bangsa lain.

Teori individualisme-kolektivisme bertolak dari premis bahwa setiap kebudayaan memiliki sejumlah “*deep structure*,” yaitu sejenis kerangka dasar untuk menyikapi aneka perkara penting yang terkait langsung dengan keberadaan dan keberlangsungan kebudayaan yang bersangkutan. Salah satu struktur dasar yang dimaksud berkaitan dengan soal hubungan antara individu dan kelompoknya. Dalam hal ini ada dua kemungkinan pilihan, yaitu memprioritaskan individu atau memprioritaskan kelompok (Greenfield, 2000). Artinya, struktur dasar ini berupa seperangkat nilai yang diidealkan untuk memaksimalkan atau sebaliknya meminimalkan ikatan-ikatan antara individu dan kelompoknya. Pada tataran budaya-kolektif strategi meminimalkan ikatan antara individu dan kelompoknya menghasilkan *individualisme*, sebaliknya strategi memaksimalkan ikatan yang sama menghasilkan *kolektivisme*. Menurut teori ini, setiap masyarakat memiliki struktur dasar atau pilihan strategi masing-masing ke arah individualistik atau kolektivistik. Maka individualisme-kolektivisme dipandang menjadi salah satu struktur (*deep structure*) atau kerangka (*skeleton framework*) dasar yang bersifat universal dan berfungsi sebagai teori sederhana untuk menjelaskan perbedaan antarbangsa (Greenfield, 2000).

Teori individualisme-kolektivisme memandang kebudayaan sebagai seperangkat nilai kolektif inti atau pandangan hidup yang dimiliki bersama oleh sebuah kelompok atau masyarakat. Pada tataran individual-pribadi individualisme melahirkan *idiosentrisme*, sedangkan kolektivisme melahirkan *aloesentrisme* (Triandis, McCusker, & Hui, 1990). Sebagai orientasi budaya baik pada tataran kolektif maupun individual, perkembangan individualisme-idiosentrisme dan kolektivisme-aloesentrisme dipengaruhi oleh ekologi budaya masyarakat pendukungnya (Kim, 1994). Individualisme-idiosentrisme yang tumbuh subur terutama di kalangan

bangsa-bangsa Barat kiranya tidak bisa dilepaskan dari lahirnya sistem ekonomi pasar yang berakar pada filsafat liberalisme yang mengagungkan nilai-nilai individualisme di Eropa Barat sekitar abad ke-16. Filsafat hidup yang meminimalkan ikatan individu dengan kelompoknya ini meliputi sejumlah keyakinan pokok sebagai berikut: (1) individu merupakan entitas yang bersifat rasional dan universal; (2) individu memiliki hak rasional untuk memilih dan merumuskan cara masing-masing untuk mencapai kepenuhan-diri dengan bebas; (3) individu bersifat otonom, mampu memenuhi kebutuhannya sendiri, dan menghargai hak-hak orang lain; (4) status dan peran individu ditentukan oleh aneka prestasi yang berhasil diraihinya; (5) individu saling berinteraksi mengikuti prinsip-prinsip yang disepakati bersama, seperti kesetaraan, keadilan, dan tidak mencampuri urusan orang lain; (6) hukum dan aturan dilembagakan untuk melindungi hak-hak individu yang sama-sama dijunjung tinggi; (7) kepemimpinan negara diserahkan kepada pejabat-pejabat yang dipilih oleh rakyat dengan tugas utama menegakkan hak-hak individu dan melancarkan kinerja lembaga-lembaga layanan publik (Kim, 1994).

Kolektivisme-alosentrisme tumbuh subur terutama di kalangan bangsa-bangsa Timur. Budaya Timur memang jauh lebih heterogen dibandingkan budaya Barat. Lazimnya bangsa dan budaya Timur dipandang mencakup India, Cina, Korea, Jepang dan bangsa-budaya Asia Tenggara yang mendapatkan pengaruh dari India dan Cina (Anh, 1975). Untuk menghindari *gebyah-uyah* kebudayaan bangsa-bangsa Asia Timur dan bangsa Asia lain yang dipengaruhi oleh budaya Cina serta yang akan diangkat dalam tulisan ini dipandang sebagai salah satu varian budaya Timur. Salah satu akar filsafat penting budaya Cina adalah Confucianisme. Kontras dengan filsafat liberalisme Barat, filsafat hidup Timur yang memaksimalkan hubungan antara individu dan kelompoknya ini mencakup antara lain keyakinan dan nilai-nilai pokok sebagai berikut: (1) tujuan hidup yang utama adalah tercapainya kesejahteraan dan harmoni bersama, maka setiap individu harus mengalahkan berbagai hasrat yang bersifat individualistik, egoistik, dan hedonistik di dalam dirinya serta berusaha menjadi pribadi yang utama; (2) individu terperangkap dalam aneka status dan peran tertentu, serta terikat oleh aneka hubungan yang bersifat wajib dan menentukan nasib bersama; (3) individu wajib mendahulukan

kepentingan orang lain atau kelompok di atas kepentingan pribadi; (4) berbagai tugas dan kewajiban individu ditentukan oleh aneka peran yang disandang dan akan kehilangan muka jika gagal melaksanakannya; (5) tertib sosial akan terjaga jika setiap individu melaksanakan tugas dan kewajibannya dengan baik; (6) berbagai pranata sosial pada hakikatnya merupakan perpanjangan tangan keluarga sebagai *ingroup* atau kelompok acuan utama; paternalisme dan moralitas menjadi norma perilaku yang utama; pemimpin merupakan figur ayah yang harus mampu menjalankan peran sebagai pelindung, penjaga moral, dan penjamin kesejahteraan warga kelompoknya (Kim, 1994).

Masing-masing pandangan hidup dan perangkat nilai di atas pada tataran kolektif maupun individual melahirkan sejumlah kecenderungan perilaku tertentu. Individualisme-idiosentrisme sebagai pandangan hidup yang berintikan keyakinan bahwa individu saling terpisah atau tidak saling tergantung (*independent*), bahwa kepentingan individu harus didahulukan di atas kepentingan kolektif, dan bahwa yang utama adalah sang pribadi, melahirkan kecenderungan perilaku khas sebagai berikut: (1) memisahkan diri secara emosi dari *ingroup* atau kelompok acuan; (2) menempatkan kepentingan pribadi di atas kepentingan kelompok; (3) perilaku ditentukan oleh sikap pribadi dan pertimbangan rasional tentang untung-rugi; (4) mampu menghadapi dan menerima konfrontasi dengan orang lain; (5) menempatkan hak di atas kewajiban; (6) memiliki kepedulian besar pada diri sendiri dan keluarga dekat; (7) mengutamakan otonomi pribadi dan pemenuhan-diri; (8) mendasarkan jati-diri pada prestasi-prestasi pribadi; (9) mengagungkan tanggung jawab pribadi dan kebebasan memilih; (10) mengutamakan pengembangan aneka potensi pribadi; (11) menghormati integritas orang lain; (12) mementingkan kemandirian (*self-reliance*) dan ketidaktergantungan (*independence*); (13) mudah menyesuaikan diri ke dalam kelompok-kelompok baru (Hui & Triandis, 1986; Triandis, McCusker, & Hui, 1990; Oyserman, Coon, & Kimmelmeier, 2002).

Kolektivisme-alosentrisme sebagai pandangan hidup yang berintikan keyakinan bahwa individu harus mengutamakan harmoni, kesalingtergantungan dan kepedulian pada orang lain dan bahwa kepentingan individu harus disubordinasikan terhadap kepentingan kolektif, melahirkan sejumlah kecenderungan perilaku khas sebagai berikut: (1) sangat mempedulikan

akibat dari keputusan yang dibuat sendiri terhadap orang lain; (2) kerelaan yang tinggi untuk berbagi sumber materi dengan orang lain; (3) kerelaan yang tinggi untuk berbagi sumber nonmateri (misal, mengorbankan kesenangan pribadi demi kebersamaan) dengan orang lain; (4) kerelaan yang tinggi untuk menerima pendapat orang lain; (5) kepedulian yang tinggi untuk menjaga penampilan-pembawaan diri dan menghindarkan diri dari kehilangan muka; (6) keyakinan yang tinggi akan kaitan antara prestasi pribadi dengan keberadaan dan dukungan orang lain; (7) rasa keterlibatan yang tinggi pada kehidupan orang lain; (8) mengutamakan integritas atau keutuhan keluarga; (9) diri dihayati dan dimaknai dalam kaitannya dengan kelompok (*ingroup*); (10) perilaku ditentukan oleh norma kelompok; (11) mengutamakan hierarki dan harmoni dalam kelompok; (12) mengutamakan keseragaman dalam kelompok; (13) melakukan pembedaan yang tajam antara *ingroup* dan *outgroup*; (14) mengutamakan ketaatan atau kepatuhan pada kewajiban; (15) menekankan pentingnya pengorbanan-diri demi kelompok; (16) menekankan bentuk-bentuk relasi yang mencerminkan hierarki, kehangatan, saling ketergantungan, saling memberikan dukungan, dan saling menyelamatkan muka atau menjaga perasaan (Hui & Triandis, 1986; Triandis, McCusker, & Hui, 1990; Oyserman, Coon, & Kemmelmeier, 2002).

Ringkas kata, individualisme-kolektivisme bertumpu pada empat faktor inti sebagai berikut: (1) integritas keluarga yang merepresentasikan kolektivisme; (2) kesaling-tergantungan (*interdependence*) yang merepresentasikan alosentrisme; (3) pemisahan-diri secara emosi (*emotional detachment*) yang merepresentasikan individualisme; dan (4) kemandirian (*self-reliance*) yang merepresentasikan idiosentrisme (Triandis, McCusker, & Hui, 1990). Namun baik individualisme-idiosentrisme maupun kolektivisme-alosentrisme sesungguhnya masih bisa dibedakan lebih lanjut berdasarkan corak relasi antarpribadi yang dianut, apakah *horisontal* alias menekankan kesetaraan atau *vertikal* alias menekankan hierarki. Budaya individualisme-horisontal akan ditandai oleh sejumlah ciri utama sebagai berikut: (1) memandang diri sama seperti orang lain; (2) pertukaran didasarkan pada mekanisme pasar; (3) menekankan kesamaan derajat; (4) mengutamakan kebebasan; (5) mengutamakan kesetaraan; dan (6) menekankan kemandirian (*self-reliance*). Budaya individualisme-vertikal

memiliki ciri-ciri utama: (1) memandang diri berbeda dari orang lain; (2) pertukaran didasarkan pada mekanisme pasar; (3) menekankan perbedaan status berdasarkan otoritas; (4) mengutamakan kebebasan; (5) mengabaikan kesetaraan; dan (6) menekankan kompetisi dan hedonisme. Budaya kolektivisme-horisontal ditandai oleh ciri-ciri utama: (1) memandang diri sama seperti orang lain; (2) pertukaran didasarkan pada semangat berbagi; (3) menekankan kesamaan derajat; (4) mengabaikan kebebasan; (5) mengutamakan kesetaraan; dan menekankan persaudaraan, kesalingtergantungan, dan hedonisme. Ciri-ciri utama budaya kolektivisme-vertikal: (1) memandang diri berbeda dari orang lain; (2) pertukaran didasarkan pada semangat berbagi; (3) menekankan perbedaan status berdasarkan otoritas; (4) mengabaikan kebebasan; (5) mengabaikan kesetaraan; dan (6) menekankan persaudaraan namun sekaligus memperhatikan perbedaan status dan menjunjung tinggi tradisi (Triandis & Gelfand, 1998).

Kelemahan lain teori individualisme-kolektivisme kiranya adalah kecenderungannya memandang identitas baik pada tataran kolektif maupun individual sebagai sesuatu yang statis, bukan sesuatu yang senantiasa mengalir, dinegosiasikan dan dibentuk kembali. Teori ini juga masih terperangkap pandangan evolusi sosial abad ke-19 dengan secara implisit menempatkan kolektivisme dan individualisme sebagai dua kutub dalam suatu kontinum pertumbuhan evolutif sosio-budaya, di mana kolektivisme cenderung dikaitkan dengan budaya agraris dan tradisionalisme, sedangkan individualisme dikaitkan dengan kelimpahan materi, budaya yang kompleks, migrasi-urbanisasi, dan persinggungan dengan media massa, yang lazim dipandang sebagai atribut kunci dari budaya industrial dan modernisme (Triandis, McCusker, & Hui, 1990). Terlepas dari berbagai kelemahan yang melekat di dalamnya, teori individualisme-kolektivisme sebagai struktur dasar kebudayaan dipandang bersifat generatif, artinya masing-masing akan melahirkan modus atau pola pikir dan perilaku khas dalam berbagai wilayah dan situasi kehidupan warga masyarakat pendukungnya (Greenfield, 2000). Salah satu wilayah perilaku penting yang dipengaruhi oleh struktur dasar budaya ini adalah *konstrual-diri*, yaitu cara individu warga suatu masyarakat budaya membangun kesadaran dan persepsi tentang dirinya (Markus & Kitayama, 1991).

3. Konstrual-diri

Psikologi budaya memandang bahwa kebudayaan dan kepribadian berkaitan erat dan saling menentukan. Keduanya berinteraksi dengan dimediasikan oleh yang disebut *selfways* dan *self-construals* atau konstrual-diri (Heine, Lehman, Markus, & Kitayama, 1999; Markus & Kitayama, 1991). *Selfways* adalah gagasan atau konsepsi yang dimiliki oleh suatu komunitas tentang hakikat dan makna menjadi seorang pribadi berikut aneka praktik, situasi, dan pranata sosial sehari-hari yang merepresentasikan sekaligus melahirkan konsepsi atau gagasan ini. Dengan kata lain, *selfways* merupakan cara berada, berpikir, merasa dan bertindak yang khas dimiliki dan dihayati oleh komunitas budaya tertentu. Pada tataran individual *selfways* melahirkan *self-construal* atau konstrual-diri, yaitu cara individu berpikir, merasa, dan bertindak sejalan dengan *selfways* yang diyakininya (Heine et al., 1999).

Teori individualisme-kolektivisme membedakan *selfways* dalam dua kategori besar, yaitu *independent selfways* sejalan dengan individualisme-idiosentrisme dan *interdependent selfways* sejalan dengan kolektivisme-alosentrisme (Heine et. al., 1999; Markus & Kitayama, 1991). Nilai-nilai budaya inti yang mendasari *independent selfways* dan yang lazim dikaitkan dengan budaya Barat yang individualistik-idiosentrik meliputi antara lain ketidaksaling-tergantungan, kebebasan, kesempatan memilih, kemampuan pribadi, kontrol atau kendali pribadi, tanggung jawab pribadi, ekspresi pribadi, keberhasilan, dan kebahagiaan. Nilai-nilai ini dipandang berakar pada tradisi Cartesian tentang dualisme antara jiwa dan badan (Markus & Kitayama, 1991). Sebaliknya, nilai-nilai budaya inti yang mendasari *interdependent selfways* dan yang lazim dikaitkan dengan budaya Timur yang kolektivistik-alosentrik, khususnya budaya Cina dan budaya Asia lain yang menyerap Confucianisme, meliputi antara lain *self-criticism* atau kritik-diri yaitu penekanan pada rasa diri serba kurang termasuk kurang puas terhadap aneka prestasi pribadi, disiplin atau pengendalian-diri yaitu pengendalian aneka dorongan-sifat-kemampuan demi menjaga harmoni sosial dan yang diwujudkan dalam bentuk kerja keras, ketekunan dan sifat tahan uji, penekanan kerangka acuan eksternal berupa norma dan harapan kelompok sebagai pedoman bertingkah laku, penekanan rasa malu dan rasa salah sebagai ungkapan kepekaan dan kesetiaan pada kepentingan

kelompok, penekanan kemampuan mengendalikan emosi dan menjaga keseimbangan pribadi juga demi memelihara harmoni sosial (Heine et al., 1999). Nilai-nilai ini dipandang berakar pada tradisi monisme Timur yang memandang pribadi sebagai memiliki esensi yang sama dan tidak terpisahkan dari semesta alam (Markus & Kitayama, 1991).

Sejalan dengan kedua macam *selfways* di atas ada dua kategori besar *self-construals* atau konstrual-diri, yaitu konstrual-diri *independent* yang merupakan padanan *independent selfways* dalam kebudayaan Barat individualistik-idiosentrik serta konstrual-diri *interdependen* yang merupakan padanan *interdependent selfways* dalam kebudayaan Timur kolektivistik-alosentrik (Markus & Kitayama, 1991). Ciri-ciri penting konstrual-diri independen meliputi keyakinan-nilai sebagai berikut: (1) masing-masing pribadi secara inheren saling terpisah; (2) setiap pribadi wajib menjadi tidak tergantung pada orang lain serta wajib menemukan dan mengekspresikan sifat-kemampuan pribadinya yang unik; (3) arah dan makna tingkah laku seorang pribadi terutama ditentukan oleh pikiran, perasaan, dan keputusannya sendiri; (4) seorang pribadi merupakan sebuah “dunia” motivasi dan kognisi yang terintegrasi, terpisah, dan unik; sebuah pusat kesadaran, emosi, penilaian, dan tindakan dinamis yang utuh dan padu; (5) setiap pribadi digerakkan oleh dorongan “aktualisasi-diri”, “realisasi diri”, “mengekspresikan aneka kebutuhan, hak, dan kemampuan yang bersifat unik”, atau “mengembangkan aneka potensi yang bersifat khas”; (6) diri merupakan pribadi yang otonom dan independen; (7) menekankan pentingnya memiliki dan mempertahankan evaluasi dan perasaan yang positif tentang diri sendiri; (8) menekankan pentingnya mencapai keberhasilan pribadi; (9) menekankan pentingnya ekspresi emosi dan pencapaian aneka tujuan pribadi sebagai sumber kepuasan hidup; (10) tingkah laku seseorang lebih ditentukan oleh berbagai atribut dan sifat pribadinya daripada oleh situasi atau konteks keberadaannya; (11) relasi dan keterikatan pada kelompok cenderung tidak permanen dan kurang intensif (Markus & Kitayama, 1991; Heine et al., 1999; Oyserman et al., 2002).

Sebaliknya, ciri-ciri penting konstrual-diri interdependen meliputi keyakinan-nilai sebagai berikut: (1) secara fundamental manusia saling tergantung; (2) setiap orang wajib memelihara kesalingtergantungannya

dengan orang lain; (3) saling tergantung berarti: memandang diri sebagai bagian dari sebuah jaringan relasi sosial serta mengakui bahwa tingkah lakunya ditentukan, tergantung, dan diarahkan oleh persepsinya tentang pikiran, perasaan, dan reaksi orang-orang lain yang berada dalam jaringan relasi sosial tersebut; (4) menekankan pentingnya komponen diri publik (*public self*) sebagai penentu tingkah laku; (5) tingkah laku seseorang tidak ditentukan oleh dunia batinnya (*inner self*) melainkan oleh relasinya dengan orang lain; (6) keanggotaan dalam suatu kelompok menjadi aspek sentral dari identitas seseorang; (7) mengutamakan sifat-sifat yang sejalan dengan tujuan kolektivisme, yaitu mendahulukan kepentingan kelompok dan menjaga harmoni; (8) menekankan keberhasilan dalam melaksanakan aneka kewajiban sosial sebagai sumber kepuasan hidup; (9) menekankan kemampuan mengendalikan emosi sebagai sarana untuk menjaga harmoni sosial; (10) tingkah laku lebih ditentukan oleh situasi dan konteks sosial daripada sifat-kemampuan pribadi; (11) keterikatan pada kelompok (*ingroup*) bersifat tetap dan dipandang sebagai keharusan; (12) batas antara *ingroup* dan *outgroup* bersifat tegas, stabil, dan sulit ditembus (Markus & Kitayama, 1991; Heine et. al., 1999; Oyserman et. al., 2002).

Sebagai derivasi langsung dari teori individualisme-kolektivisme tentu saja teori tentang konstrual-diri independen dan interdependen ini juga mengandung cacat yang sama, yaitu cenderung kategoris-dikotomis dan mengandaikan bahwa identitas diri bersifat statis. Terlepas dari berbagai kelemahan tersebut, konstrual-diri entah independen atau interdependen dipandang sebagai salah satu komponen penting dari skemata atau sistem diri seseorang yang akan dipakainya dalam mengevaluasi, mengorganisasikan, serta mengatur tingkah laku dan pengalamannya. Dengan kata lain, jenis konstrual-diri yang dianut oleh seseorang akan memiliki berbagai konsekuensi penting terhadap pikiran, perasaan, dan tingkah lakunya secara keseluruhan (Markus & Kitayama, 1991). Pada bagian berikut akan dipaparkan bagaimana perbedaan budaya individualistik-Barat dan budaya kolektivistik-Timur baik pada tataran kolektif sebagai struktur dasar maupun pada tataran individual sebagai konstrual-diri berpengaruh terhadap perbedaan cara memaknai akal budi serta penyelenggaraan praksis belajar-pembelajaran.

4. Teori tentang Akal Budi

Secara agak longgar yang dimaksud teori tentang akal budi adalah cara sehari-hari manusia sebagai warga suatu kolektif memahami kesadaran dan aneka aktivitas mental khususnya yang berkaitan dengan kognisi atau kemampuan berpikir baik pada dirinya sendiri maupun orang lain (Gauvain, 1998; Wellman, 1998). Dalam nuansa yang sedikit berbeda, ada juga yang mengartikannya sebagai kecenderungan individu menjelaskan diri sendiri dan orang lain dengan menggunakan konsep-konsep akal budi atau kejiwaan (Lillard, 1998). Psikologi budaya bertujuan menjelaskan “*the cultural constitution of mind*” atau pembentukan akal budi oleh budaya. Asumsinya, individu memahami dunia sekitarnya tidak secara langsung, melainkan lewat dua macam mediasi. Pertama mediasi berupa proses sosial, yaitu interaksi dengan orang lain lewat partisipasi dalam aneka aktivitas bersama. Kedua, mediasi berupa proses kultural, yaitu interaksi atau perjumpaan dengan aneka praktik, sarana atau alat-alat simbolik maupun material yang secara langsung maupun tidak langsung dimaksudkan untuk membantu membentuk kesadaran dan tindakan. Maka menurut psikologi budaya, konteks sosiokultural berupa aneka tradisi, struktur dasar budaya, dan aneka skemata hasil pembelajaran budaya bersama-sama akan mempengaruhi baik isi maupun cara atau proses kesadaran dan akal budi individu warga suatu masyarakat budaya tertentu (Gauvain, 1998; Wellman, 1998).

Bertolak dari teori di atas pada bagian ini akan dipaparkan bagaimana struktur dasar budaya individualistik-Barat dan kolektivisme-Timur melahirkan pemahaman yang berbeda tentang hakikat akal budi dan berbagai aktivitas mental-kognitif lain yang merupakan turunannya. Bila ditarik dalam bentangan sejarah evolusi kultural yang lebih panjang ke belakang, budaya individualisme-Barat sebagaimana sudah disinggung di muka dipandang berakar pada kebudayaan Yunani kuno (Nisbett, Peng, Choi, & Norenzayan, 2001). Ciri-ciri penting kebudayaan Yunani kuno yang berkaitan dengan teori akal budi adalah sebagai berikut: (1) menekankan yang disebut “*personal agency*”, yaitu keyakinan bahwa sumber daya kehidupan terletak di dalam diri individu; (2) setiap individu secara wajar akan mengembangkan “*a sense of personal agency*”, yaitu

perasaan atau kesadaran bahwa sumber dari berbagai kemampuan yang dimilikinya terletak di dalam dirinya sendiri; (3) kendati juga percaya pada kekuatan dewa-dewi namun “campur tangan ilahi dan tindakan bebas manusia” diakui sama-sama penting; (4) penekanan pada kesadaran akan kebebasan pribadi melahirkan tradisi debat; (5) menekankan rasa ingin tahu yang tinggi terhadap alam semesta dan memiliki keyakinan bahwa seluk-beluk rahasia alam semesta akan dapat dipahami dengan jalan mengungkap hukum-hukum yang mengaturnya; (6) hakikat benda dan peristiwa dapat dijelaskan lewat model sebab-akibat yang dikonstruksikan dengan cara merumuskan kategorisasi dan hukum-hukum aneka benda dan peristiwa tersebut sehingga dapat disusun deskripsi, eksplanasi, dan prediksi tentangnya secara sistematis (Nisbett et. al., 2001).

Sistem budaya seperti di atas diyakini telah melahirkan pandangan khas tentang hakikat semesta alam, hakikat pengetahuan beserta cara pemerolehannya, serta hakikat proses akal budi yang hingga kini dipandang sebagai tradisi intelektual Barat-individualistik dengan ciri-ciri penting sebagai berikut (Nisbett et. al., 2001; Choi & Nisbett, 2000; Peng & Nisbett, 1999). Pertama, dunia dan alam semesta dipandang bersifat konstan dan merupakan kumpulan objek-objek diskret yang bisa dikategorisasikan berdasarkan serangkaian ciri universal yang memberi karakterisasi pada objek-objek tersebut. Pengetahuan dapat dicapai dengan berfokus pada objek beserta aneka kategori dan hukum yang melingkupi terlepas dari konteksnya. Kedua, pemerolehan pengetahuan didasarkan pada logika formal yang bersendikan tiga pilar hukum: (1) hukum identitas: suatu objek haruslah identik dengan dan hanya dengan dirinya sendiri; (2) hukum nonkontradiksi: tidak ada pernyataan yang sekaligus benar dan salah; dan (3) hukum antikompromi: suatu pernyataan atau benar atau salah. Maka, ketiga, seluruh proses kognitif didasarkan pada metode berpikir analitik, dengan ciri-ciri utama: (1) melepaskan objek dari konteksnya untuk mengejar kebenaran tunggal; (2) menekankan fokus pada aneka atribut atau ciri objek agar dapat memilahkannya ke dalam kategori-kategori; (3) menekankan penggunaan aturan yang diturunkan dari kategori-kategori untuk menjelaskan perilaku objek; (4) menekankan pembuatan kesimpulan-kesimpulan umum dengan cara mendekontekstualisasikan struktur dari isi, penggunaan logika formal, menghindari kontradiksi,

dan menyukai konsistensi (Nisbett et. al., 2001; Choi & Nisbett, 2000; Peng & Nisbett, 1999).

Sebaliknya, seperti sudah disinggung di muka, budaya kolektivisme-Timur sebagaimana diwakili oleh budaya-budaya di Asia yang mendapatkan pengaruh dari Cina didasarkan pada kebudayaan Cina kuno yang antara lain direpresentasikan dalam ajaran Confucianisme. Ciri-ciri penting kebudayaan Cina kuno dan ajaran Confucianisme yang berkaitan dengan teori akal budi adalah sebagai berikut: (1) manusia hidup di tengah dunia yang selalu berubah dan kompleks dengan banyak relasi peran, maka perhatian terarah ke luar diri sendiri khususnya ke medan sosial; individu merupakan bagian dari suatu kolektivitas yang memiliki ikatan erat (keluarga, dusun) maka tingkah laku individu harus tunduk pada harapan kelompok; yang ditekankan adalah “*collective agency*”, yaitu kesadaran tentang pentingnya kewajiban sosial yang bersifat timbal balik dan bahwa sumber daya kehidupan terletak di dalam ikatan kolektif yang erat; (2) menekankan relasi antarobjek dan kejadian, maka penting menangkap semua elemen dalam medan serta relasi antara bagian dan keseluruhan; yang ditekankan adalah “*ingroup harmony*” maka segala bentuk konfrontasi dihindari; (3) menekankan kepraktisan: yang diutamakan bukan penciptaan model-model formal-abstrak tentang alam semesta, melainkan bekerja berdasarkan intuisi dan empirikisme (Nisbett et. al., 2001; Choi & Nisbett, 2000; Peng & Nisbett, 1999).

Sistem budaya di atas diyakini telah melahirkan pandangan khas tentang hakikat semesta alam, hakikat pengetahuan beserta cara pemerolehannya, serta hakikat proses akal budi yang hingga kini dipandang sebagai tradisi intelektual kolektivistik-Timur dengan ciri-ciri penting sebagai berikut. Pertama, dunia dipandang sebagai kumpulan zat yang saling tumpang-tindih dan saling meresapi. Kedua, objek individual bukan dasar pijak utama untuk membentuk pengertian. Bagian hanya ada dalam keseluruhan, keduanya tidak terpisahkan. Ketiga semua hal secara fundamental saling berelasi, maka objek dan peristiwa dapat diubah oleh konteks tempat mereka berada. Keempat, pemerolehan pengetahuan didasarkan pada dialektikisme yang bertumpu pada tiga prinsip: (1) prinsip perubahan: realitas merupakan proses dinamik dan dapat diubah; suatu objek tidak harus identik dengan dirinya sebab hakikat realitas adalah senantiasa berubah atau mengalir; (2) prinsip kontradiksi: karena perubahan bersifat

konstan maka kontradiksi juga konstan: sifat-sifat yang membentuk kontradiksi dalam setiap objek atau kejadian senantiasa berada dalam harmoni aktif, yaitu saling bertentangan namun terkait dan saling mengendalikan; (3) prinsip holisme: karena perubahan dan kontradiksi bersifat konstan maka tidak ada hal di alam atau dalam hidup manusia yang terisolasi atau tidak saling tergantung, segala sesuatu saling terkait; mengisolasi unsur-unsur dari suatu keseluruhan hanya akan menyesatkan. Prinsip terakhir ini melahirkan cara berpikir holistik-dialektik, dengan ciri-ciri: berorientasi pada konteks secara keseluruhan; menekankan relasi antara objek dan konteksnya sebagai dasar untuk menjelaskan dan memprediksikan aneka peristiwa; mengandalkan pengetahuan yang didasarkan pengalaman daripada logika abstrak; menekankan perubahan dan menerima kontradiksi dengan cara mendamaikan, mencari jalan tengah, atau mentransendensikannya (Nisbett et. al., 2001; Choi & Nisbett, 2000; Peng & Nisbett, 1999). Pada bagian berikut akan dibahas dampak dari semua perbedaan budaya sebagaimana telah diuraikan di muka terhadap baik proses atau aktivitas kognitif maupun proses motivasi yang secara langsung berkaitan dengan kegiatan belajar dan pembelajaran di sekolah.

5. Teori Budaya tentang Belajar-Pembelajaran

Sejalan dengan dua struktur budaya dan tradisi intelektual besar sebagaimana diuraikan di atas juga terdapat dua pandangan tentang hakikat dan proses belajar-pembelajaran (Li, 2004). Struktur budaya dan tradisi intelektual individualistik-Barat melahirkan pandangan bahwa belajar adalah menjalankan atau menyelesaikan tugas (*task view of learning*) dengan menggunakan akal budi (*mind view of learning*). Pandangan ini memiliki sejumlah ciri utama sebagai berikut: (1) tujuan belajar adalah memahami dunia, menyelami yang belum diketahui dan menemukan hal-hal baru; (2) proses belajar meliputi penyajian tugas-tugas yang harus diselesaikan oleh pembelajar; (3) kemampuan mental diperlukan untuk menyelesaikan tugas pelajaran, maka yang ditekankan adalah konsep-konsep abilitas atau kemampuan, inteligensi, dan kompetensi; (4) aktivitas belajar dilaksanakan lewat penerapan prinsip *task efficiency* atau efisiensi

tugas, yaitu menyelesaikan tugas secepat mungkin menggunakan aneka strategi efektif agar bisa segera melanjutkan ke tugas berikut; (5) aneka ketrampilan yang ditekankan meliputi organisasi tugas, manajemen waktu, menghindari kebosanan, meningkatkan “*fun and interest*”, terbuka terhadap jalan-jalan alternatif untuk meningkatkan kemungkinan keberhasilan, dan kreativitas (Li, 2004).

Pada tataran yang lebih bersifat praksis-operasional, pandangan di atas melahirkan *learning styles* atau gaya belajar khas budaya individualistik-Barat. Gaya belajar ini konon diturunkan dari ajaran Sokrates (469-399 SM), bapak filsafat Barat, dengan ciri-ciri sebagai berikut: (1) menekankan pentingnya mempertanyakan atau menggugat keyakinan-keyakinan sendiri maupun orang lain; (2) menekankan pentingnya mengevaluasi secara cermat pengetahuan sendiri maupun orang lain dengan cara mengajukan pertanyaan-pertanyaan secara beruntun dan semakin mendalam; (3) menekankan pengetahuan yang dihasilkan sendiri (*self-generated knowledge*); pencarian kebenaran bersifat individualistik, setiap orang harus menemukan kebenaran di dalam dirinya sendiri; bukan berarti bahwa kebenaran harus berlainan bagi setiap orang, namun kebenaran tidak ditentukan oleh otoritas atau harus dinegosiasikan bersama orang lain, melainkan harus ditemukan sendiri; (4) menekankan pentingnya memfokuskan pada kemungkinan salah untuk memancing keraguan, sebab keraguan adalah langkah awal untuk memperoleh pengetahuan; (5) yang dikejar adalah pengetahuan, bukan *true belief* atau keyakinan buta; pengetahuan harus disertai dengan pembenaran rasionalnya (Tweed & Lehman, 2002).

Gaya belajar Sokratik di atas melahirkan praksis belajar-pembelajaran yang ditandai dengan ciri-ciri sebagai berikut: (1) menekankan *deep learning* atau pemahaman mendalam, yaitu berusaha berpikir aktif dan mendalam, memahami inti gagasan atau menangkap makna pokok sebuah proposisi atau argumen; (2) mengutamakan abilitas yang inheren atau melekat dalam diri pembelajar; pandangan ini dikenal sebagai *entity theory* atau teori entitas yang menyatakan bahwa perilaku ditentukan oleh aneka atribut atau sifat kepribadian yang stabil dan global; prestasi pembelajar lebih ditentukan oleh abilitasnya bukan oleh usaha atau strategi belajar yang diterapkannya; (3) belajar merupakan tujuan, bukan sekadar sarana; pendidikan dan

pembelajaran akan menjadi tidak bermakna jika diarahkan pada sesuatu tujuan ekstrinsik; motivasi ekstrinsik berbeda dari motivasi intrinsik; (4) menekankan pembentukan sikap pribadi; (5) menekankan pentingnya kemampuan mempertanyakan dan mengevaluasi materi pembelajaran sejak awal, berpikir secara mandiri, menghasilkan gagasan-gagasan baru, dan bersikap kritis terhadap otoritas; (6) mengutamakan kemampuan melakukan *inquiry*, yaitu secara aktif mengajukan dugaan-dugaan dan menemukan pengetahuan baru berdasarkan usahanya sendiri; (6) mengutamakan *self-direction* dan kebebasan memilih tujuan maupun strategi belajar sendiri; asumsinya, setiap pembelajar sudah hamil dengan pengetahuan, maka pembelajar yang cakap akan mampu mencapai kemajuan belajar tanpa bimbingan guru atau teman; pemberian kebebasan akan menumbuhkan motivasi intrinsik untuk terus belajar (Tweed & Lehman, 2002).

Sebaliknya, struktur budaya dan tradisi intelektual kolektivistik-Timur sebagaimana direpresentasikan oleh budaya Cina yang bersumber pada ajaran Confucius melahirkan pandangan bahwa belajar pada hakikatnya merupakan proses penyempurnaan diri (*virtue view of learning*). Menurut konsep *ren* (Li, 2003), belajar merupakan usaha manusia sepanjang hayat untuk mengolah diri secara moral dan sosial dengan tujuan agar menjadi pribadi yang semakin tulus, jujur, dan manusiawi. Pembelajar sejati disebut *junzi*, yaitu manusia yang melibatkan diri dalam proses sepanjang hayat dalam *great learning* atau upaya penyempurnaan-diri secara moral sebagai lawan dari sekadar belajar menguasai keterampilan praktis-sempit tertentu. Maka jenis-jenis keterampilan yang diutamakan adalah *learning virtues* atau keutamaan-keutamaan berupa kerajinan atau kesediaan untuk berlatih secara sering dan tanpa jemu, ketekunan atau keuletan dalam melakukan tugas belajar sejak awal hingga tuntas, sifat tahan uji atau kegigihan untuk terus berusaha mengatasi aneka kesulitan dan rintangan, dan konsentrasi atau kesediaan untuk mencurahkan perhatian dan dedikasi secara penuh pada tugas belajar (Li, 2004). Semua ini merupakan disposisi atau kualitas pribadi yang diperlukan dalam setiap aktivitas belajar-pembelajaran, yang sekali dimiliki akan bermanfaat sepanjang hidup.

Pandangan di atas akan melahirkan gaya belajar khas Confucian yang memiliki ciri-ciri utama sebagai berikut: (1) mengutamakan usaha

daripada abilitas; belajar merupakan kerja keras; yang utama adalah niat untuk belajar tak peduli seperti apa kemampuannya; latihan dan usaha keras adalah jalan menuju keberhasilan; memandang rendah mereka yang mengejar hasil cepat dan menghindari usaha keras; (2) menekankan pembaharuan diri (*behavioural reform*); tujuan utama belajar adalah pembaharuan diri lewat transformasi internal yang mendalam pada diri pembelajar; konsep *haoxue* menyatakan bahwa tujuan belajar adalah kecintaan pada belajar itu sendiri berdasarkan keyakinan bahwa itulah jalan untuk mencapai kesempurnaan-diri; (3) menekankan belajar pragmatik: selain pembaharuan diri tujuan belajar adalah agar dapat mengabdikan diri secara kompeten dalam salah satu tugas pelayanan masyarakat, jadi bukan semata-mata demi mendapatkan pekerjaan atau penghidupan melainkan demi memberikan kontribusi bagi pembaharuan masyarakat juga; (4) akuisisi pengetahuan esensial: mengutamakan mempelajari hal-hal esensial dalam arti bukan sekadar membeo kata-kata otoritas melainkan sungguh-sungguh memahami dan mengalami pembaharuan diri berkat pengetahuan baru yang diperoleh; (5) belajar dengan penuh hormat; pembelajar harus bersikap hormat kepada otoritas atau guru bukan semata-mata sebagai ungkapan kepatuhan melainkan lebih-lebih sebagai ungkapan kerendahan hati, kesediaan untuk mencontoh tokoh-tokoh yang diakui menjadi teladan kebajikan dan keutamaan; kebenaran dan kebajikan harus digali dari kolektif, sedangkan pencarian kebenaran secara individualistik tidak dibenarkan (Tweed & Lehman, 2002; Li, 2003; Li, 2004).

Gaya belajar Confucian di atas melahirkan praksis belajar-pembelajaran yang ditandai ciri-ciri sebagai berikut: (1) cenderung menekankan *surface learning* atau belajar secara hafalan; namun sesungguhnya hafalan bukan dipandang sebagai tujuan melainkan sebagai jalan menuju pemahaman; kecenderungan ini juga bisa menimbulkan kesan belajar secara pasif, namun sesungguhnya yang hendak ditekankan adalah pentingnya belajar aktif hanya sesudah menguasai berbagai pengetahuan dan keterampilan dasar yang diperlukan; kepasifan juga ditandai oleh kecenderungan lebih banyak diam atau sedikit bicara, namun sesungguhnya hal ini didasari oleh keyakinan bahwa keheningan merupakan jalan menuju berpikir secara mendalam di samping keyakinan bahwa perbuatan lebih bermakna dari kata-kata; (2) menekankan usaha; pandangan ini sejalan dengan *implicit incremental*

theory atau teori inkremental implisit yang menyatakan bahwa aspek-aspek diri termasuk abilitas dapat diubah atau diperbaiki; prestasi buruk lebih dipandang sebagai akibat usaha yang kurang atau penerapan strategi yang salah; (3) menekankan kepatuhan sebagai ungkapan kerendahan hati; pembelajar perlu mengakui dan menerima “*power distance*” atau perbedaan status antara murid dan guru maupun otoritas lain yang dipandang sebagai sumber belajar; proses belajar berlangsung dalam empat tahap, meliputi menghafal, memahami, menerapkan, dan mempertanyakan kembali atau menyempurnakan pengetahuan-keterampilan yang dimiliki; (4) menekankan penguasaan pengetahuan-keterampilan yang oleh masyarakat dipandang esensial; belajar pada dasarnya adalah berusaha memperoleh, memahami dan menerapkan pengetahuan esensial yang berasal dari luar diri pembelajar; (5) menekankan peran guru; pembelajar membutuhkan bimbingan dari guru yang kompeten; proses belajar akan lebih efektif jika pembelajar menyerap dan mencerna gagasan-gagasan guru daripada berusaha secara individualistik menemukan pengetahuan baru (Tweed & Lehman, 2002; Tweed & Lehman, 2003; Li, 2003; 2004).

Masing-masing struktur budaya dan tradisi intelektual di atas juga melahirkan struktur motivasi yang berbeda. Perbedaan struktur motivasi yang dimaksud terutama tampak dalam tiga fenomena berikut ini. Pertama, sebagaimana sudah dipaparkan di atas dalam budaya individualistik-Barat praksis perilaku sehari-hari didasarkan pada “*entity theory of self*” atau keyakinan tentang diri sebagai satu entitas utuh-tunggal (Dweck et al., dalam Heine, Kitayama, Lehman, Takata, Ide, Leung, & Matsumoto, 2001). Menurut teori ini setiap individu merupakan suatu entitas otonom dengan serangkaian atribut atau kualitas yang bersifat khas dan relatif menetap serta yang menjadi penentu seluruh tingkah lakunya. Individu perlu memandang atribut-atribut pribadi tersebut secara positif. *Self-enhancement* atau peninggian diri, yaitu motivasi untuk memandang diri dan komponen-komponennya secara positif menjadi penting. Akibatnya, individu cenderung secara selektif memperhatikan aspek-aspek positif dalam dirinya dan mengejar aktivitas yang memungkinkannya menunjukkan kekuatan-kelebihannya itu. Maka dalam budaya individualistik-Barat individu akan termotivasi untuk berusaha lebih keras jika diberi kesempatan untuk berfokus pada kekuatan-kelebihan dan sesudah mengalami keberhasilan

pula. Sebaliknya, praksis kehidupan dalam budaya kolektivistik-Timur didasarkan pada *incremental theory of self*, yaitu keyakinan bahwa diri senantiasa dapat disempurnakan atau diperbaiki. Diri bersifat cair atau lentur dan setiap individu menempati posisi tertentu dalam jaringan relasi sosial yang hirarkis. Perilaku merupakan konsekuensi dari kepekaan dan sikap tanggap individu terhadap kewajiban perannya dalam kelompok. Maka setiap individu perlu senantiasa menyesuaikan diri terhadap kewajiban peran sosialnya. Akibatnya, motivasi untuk senantiasa meningkatkan diri (*self-improvement*) menjadi penting. *Self-criticism*, yaitu kecenderungan untuk secara selektif memperhatikan aspek-aspek negatif dalam diri berupa kekurangan-kelemahan menjadi motivasi utama. Dalam budaya kolektivistik-Timur individu akan termotivasi untuk bekerja lebih keras dalam rangka mengatasi kekurangan-kelemahan dan sesudah mengalami kegagalan (Heine et. al., 2001).

Kedua, menurut teori *the duality of human existence* (David Bakan, 1966, dalam Spence, 1995), manusia memiliki dua kesadaran fundamental yang saling bertentangan dan sesungguhnya sama penting, yaitu *agency* dan *communion*. *Agency* adalah kesadaran-diri yang termanifestasikan dalam *self-assertiveness* atau unjuk-diri dan *self-protectiveness* atau pengutamaan-diri. *Communion* adalah *sense of selflessness* atau kesadaran akan ketiadaan-diri yang termanifestasikan dalam hasrat untuk meleburkan diri dengan sesama. Budaya individualistik-Barat dipandang mengutamakan *agency*. Akibatnya mereka berorientasi pada prestasi, mendorong dan sangat menghargai prestasi pribadi termasuk kelimpahan materi. Mereka berkeyakinan bahwa manusia dianugerahi dengan dorongan untuk unjuk-diri yang bersifat inheren berupa motivasi intrinsik untuk berprestasi (Murray, 1938; McClelland, 1953, dalam Spence 1995), kebutuhan untuk menjadi kompeten (Deci, 1975; de Charms, 1968; White, 1959, dalam Spence, 1995), atau kebutuhan untuk bekerja dan mengaktualisasikan-diri (Argyris, 1964; Herzberg, 1966; Maslow, 1954, dalam Spence, 1995). Sebaliknya, budaya kolektivistik-Timur dipandang lebih mengutamakan *communion* atau peleburan-diri. Akibatnya mereka cenderung bersifat ambivalen terhadap prestasi pribadi dan cenderung mengandalkan motivasi ekstrinsik untuk berprestasi berupa dorongan dan dukungan dari lingkungan sosial.

Ketiga, menyangkut nilai pilihan. Sejalan dengan konsep konstrual-diri independen, warga budaya individualistik-Barat dipandang sangat mengutamakan otonomi dan ketidaktergantungan. Mereka memiliki kehausan untuk mengekspresikan aneka atribut internal yang mereka miliki dalam rangka menegaskan keunikan pribadi mereka. Akibatnya mereka sangat menghargai kesempatan untuk memilih. Membuat pilihan memberi kesempatan untuk menunjukkan preferensi, mengekspresikan atribut internal, menunjukkan otonomi, dan mencapai tujuan untuk menjadi unik. Artinya, meningkatkan rasa memiliki kontrol diri dan motivasi intrinsik. Maka motivasi intrinsik dan kinerja mereka cenderung akan optimal dalam situasi yang memberikan kebebasan untuk memilih dibandingkan dalam situasi di mana pilihan sudah ditentukan oleh orang lain. Sebaliknya, sejalan dengan konsep konstrual-diri interdependen warga budaya kolektivistik-Timur lebih mengutamakan rasa kebersamaan, menjaga harmoni, dan memenuhi harapan kelompok. Pengungkapan pilihan pribadi kurang memiliki nilai motivasi intrinsik bahkan bisa menimbulkan ancaman terutama jika pilihannya itu berbeda atau bahkan bertentangan dengan harapan kelompok. Maka, motivasi dan kinerja mereka cenderung optimal dalam situasi di mana pilihan dibuatkan oleh anggota kelompok yang mereka hormati daripada dalam situasi di mana mereka harus membuat pilihan sendiri (Iyengar & Lepper, 1999).

6. Penutup

Teori individualisme-kolektivisme beserta seluruh implikasinya sebagai teori tentang kebudayaan seperti diuraikan di atas terasa masih terkurung dalam tradisi fungsionalisme dan strukturalisme atau yang disebut “*orthodox consensus*” (Giddens, 1984). Tradisi ini menganut dualisme tentang individu dan kebudayaan. Kebudayaan dipandang sebagai struktur yang *fixed* dan mekanis, berada di luar diri individu, serta mengungguli sekaligus menetapkan batas-batas bagi tindakan atau perbuatannya. Sejalan dengan premis ini, oleh para penganutnya individualisme dan kolektivisme memang cenderung dipandang sebagai dua struktur yang bersifat tetap dan diskret serta yang membagi dunia

menjadi dua belahan, yaitu Barat-individualistik dan Timur-kolektivistik. Post-strukturalisme lebih menekankan corak aktif dan refleksif tingkah laku manusia. Individu bukan korban pasif aneka kekuatan eksternal yang tidak dapat dikendalikan maupun dipahaminya. Individu dan kebudayaan merupakan dualitas. Artinya, kebudayaan adalah medium sekaligus hasil dari tingkah laku manusia yang bersifat rekursif. Kebudayaan tidak berada di luar melainkan di dalam individu dan melekat di dalam aktivitas atau tingkah lakunya. Maka kebudayaan sebagai struktur tidak bersifat statis-kaku melainkan lentur-dinamis, serta tidak semata-mata berfungsi sebagai pembatas melainkan juga pemberdaya tingkah laku (Giddens, 1984). Sejalan dengan pandangan ini individualisme dan kolektivisme beserta segala implikasinya kiranya lebih tepat dipandang bukan sebagai dua dikotomi pada tataran budaya melainkan lebih sebagai dua kutub dalam satu kontinum modus tingkah laku dengan banyak wilayah abu-abu yang terdapat di dalam diri setiap individu baik di Barat maupun di Timur, masing-masing dalam arti yang lebih luas pula (Gurung, 2003).

Sebagaimana sudah disinggung, teori di atas pun kiranya tetap relevan untuk menjelaskan aneka persoalan yang melilit dunia pendidikan sekolah kita seumumnya maupun praksis belajar-pembelajaran di kelas pada khususnya. Salah satu penanda penting dalam sejarah pendidikan sekolah di Tanah Air adalah perubahan orientasi ke arah mengadopsi acuan-acuan dari Amerika Serikat yang dimulai sejak masa Orde Baru hingga sekarang. Contoh-contoh teori dan praksis penyelenggaraan kegiatan belajar-pembelajaran hasil peniruan yang dimaksud mencakup antara lain penerapan sistem kredit semester, penerapan sistem ujian pilihan ganda, penerapan aneka sistem pembelajaran yang berpusat pada siswa (CBSA, *discovery and inquiry learning*, pembelajaran bermodul, dan lain-lain) maupun yang berbasis inteligensi ganda, penerapan kurikulum berbasis kompetensi, dan sebagainya. Kenyataannya tidak semua pendekatan hasil peniruan itu memberikan buah seperti di tempat asalnya atau sebagaimana diharapkan. Sistem kredit semester di perguruan tinggi tidak otomatis membuat mahasiswa lebih mudah memilih minat atau konsentrasi dalam program belajarnya serta menyelesaikan studi secara cepat atau tepat waktu; dosen maupun guru tetap dibuat pusing oleh kecenderungan umum peserta didik untuk bersikap pasif, kurang inisiatif, serba menunggu perintah-

petunjuk, hanya belajar menjelang ujian, dan gejala-gejala lain yang pada dasarnya mencerminkan kurangnya *agency*, kemandirian, dan motivasi intrinsik di pihak peserta didik dalam mengikuti kegiatan pembelajaran. Kendati tidak adil untuk menudingnya sebagai satu-satunya faktor penyebab namun alih-alih menghasilkan perbaikan, peniruan aneka gagasan dan pendekatan yang dimaksudkan sebagai inovasi tersebut justru menjadikan mutu pendidikan di Tanah Air terus merosot dari tahun ke tahun. Segala upaya perbaikan mutu dan inovasi pendidikan bahkan praksis penyelenggaraan pendidikan-pembelajaran sendiri agaknya memang harus berupa rangkaian tindakan rekursif dari dalam dengan mempertimbangkan aneka konteks budaya. Dengan segala kelebihan dan kekurangannya teori individualisme-kolektivisme beserta semua turunannya seperti diuraikan di atas kiranya bisa memberi inspirasi dari mana semestinya kita mulai dan ke mana sebaiknya kita melangkah.

Paingan, 29 April 2005



Daftar Pustaka

- Anh, To Thi. 1975. *Eastern and Western cultural values. Conflict or harmony?* Manila: East Asian Pastoral Institute.
- Brickman, C. 2001. Primitivity, race, and religion in psychoanalysis. *The Journal of Religion*, 82(1), 53-74.
- Choi, I., & Nisbett, R.E. 2000. The cultural psychology of surprise. Holistic theories and recognition of contradiction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 890-905.
- Cole, M. 1996. *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cooper, C.R., & Denner, J. 1998. Theories linking culture and psychology: Universal and community-specific processes. *Annual Review of Psychology*, 49, 559-584.
- Gauvain, M. 1998. Culture, development, and theory of mind: Comment on Lillard. *Psychological Bulletin*, 123, 37-42.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Greenfield, P.M. 2000. Three approaches to the psychology of culture: Where do they come from? Where can they go? *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 223-240.
- Heine, S.J., Kitayama, S., Lehman, D.R., Takata, T., Ide, E., Leung, C., & Matsumoto, M. 2001. Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: An investigation of self-improving motivations and malleable selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 599-615.
- Heine, S.J., Lehman, D.R., Markus, H.R., & Kitayama, S. 1999. Is there a universal need for self-regard? *Psychological Bulletin*, 106, 766-794.
- Hofstede, G. 2001. *Culture & consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Hui, C.H., & Triandis, H.C. 1986. Individualism-collectivism. A study of cross-cultural researchers. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 17*, 225-248.
- Iyengar, S.S., & Lepper, M.R. 1999. Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 349-366.
- Kelman, H.C. 1968. Social psychology and national development. Background of the Ibadan Conference. *Journal of Social Issues, 24*, 9-20.
- Kim, U. 1994. Individualism and collectivism. Conceptual clarification and elaboration. Dalam U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism. Theory, method, and applications* (h. 19-40). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Li, Jin. 2003. The core of Confucian learning. *American Psychologist, 58*, 146-147.
- Li, Jin. 2004. Learning as a task or a virtue: U.S. and Chinese preschoolers explain learning. *Developmental Psychology, 40*, 595-605.
- Lillard, A. 1998. Ethnopsychologies: Cultural variations in theories of mind. *Psychological Bulletin, 123*, 3-22.
- Markus, H.R., & Kitayama, S. 1991. Culture and the self. Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*, 224-253.
- Mowrer, O.H. 1961. *The crisis in psychology and religion*. Princeton, N.J.: D. van Nostrand.
- Nisbett, R.E., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. 2001. Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review, 108*, 291-310.
- Oyserman, D., Coon, H.M., & Kemmelmeier, M. 2002. Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 128*, 3-72.

- Peng, K., & Nisbett, R.E. 1999. Culture, dialectics, and reasoning about contradiction. *American Psychologist*, 54, 741-754.
- Smith, M.B. 1968. International collaboration in social psychology: Some reflections on the Ibadan Conference. *Journal of Social Issues*, 24, 261-266.
- Spence, J.T. 1985. Achievement American style. The rewards and costs of individualism. *American Psychologist*, 40, 1285-1295.
- Triandis, H.C., & Gelfand, M.J. 1998. Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 118-128.
- Triandis, H.C., McCusker, C., & Hui, C.H. 1990. Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1006-1020.
- Triandis, H.C., Bontempo, R., Betancourt, H., Bond, M., Leung, K., Brenes, A., Georgas, J., Hui, C.H., Marin, G., Setiadi, B., Sinha, J.B.P., Verma, J., Spangenberg, J., Touzard, H., & Montmollin, G.d. 1968. The measurement of the etic aspects of individualism and collectivism across cultures. *Australian Journal of Psychology*, 38, 257-267.
- Tweed, R.G., & Lehman, D.R. 2002. Learning considered within a cultural context. Confucian and Socratic approaches. *American Psychologist*, 57, 89-99.
- Tweed, R.G., & Lehman, D.R. 2003. Confucian and Socratic learning. *American Psychologist*, 58, 148-149.
- Wellman, H.M. 1998. Culture, variation, and levels of analysis in folk psychologies: Comment on Lillard (1998). *Psychological Bulletin*, 123, 33-36.