

BAB V

PRAKTIK PENDIDIKAN IPS DI SMU NEGERI 1 UBUD

Berdasarkan konteks yang melingkupi proses pendidikan di SMU Negeri 1 Ubud, termasuk yang mewarnai praktik program Pendidikan IPSnya sebagai digambarkan pada bab terdahulu, dapat diinterpretasikan bahwa Pendidikan IPS pada dasarnya dapat merupakan proses pengalaman budaya. Karena itu, praktik Pendidikan IPS tampaknya tidak dapat dipisahkan dari pengalaman budaya pendukung-pendukungnya, baik dari unsur kepala sekolah, guru-guru, dan siswa. Untuk menjelaskan bagaimana praktik Pendidikan IPS di SMU Negeri 1 Ubud, berikut dijelaskan tema-tema pokok yang ditemukan dalam penelitian ini sebagai berikut.

A. Persepsi Guru-guru dan Siswa tentang Status Pendidikan IPS dan Implementasinya di Sekolah

Sesuai dengan latar belakang pendidikannya, guru-guru rumpun mata pelajaran IPS umumnya telah memahami pengertian Pendidikan IPS di sekolah sebagaimana telah diberikan pada masa kuliah sarjananya. Tetapi, ada dua orang guru Sejarah yang berasal dari sarjana muda Pendidikan Sejarah dan dua orang guru Sosiologi dan Antropologi yang berasal dari sarjana PLS dan PKK tidak pernah memahami arti Pendidikan IPS hingga kini. Ini terjadi karena mereka memang tidak pernah mendapatkan kuliah tentang materi Pendidikan IPS, dan selama menjadi guru, mereka juga belum pernah mengikuti penataran-penataran atau pelatihan yang berkaitan dengan materi pendidikan IPS.

Bagi guru-guru yang telah mengetahui arti pendidikan IPS, mereka umumnya mendefinisikan Pendidikan IPS secara teoritis sebagai program pendidikan di tingkat persekolahan yang mengajarkan konsep-konsep dasar ilmu-ilmu sosial dan humaniora yang disajikan secara psikologis dan ilmiah untuk tujuan-tujuan pendidikan sekolah. Pengertian Pendidikan IPS di sekolah seperti ini tampaknya relevan dengan definisi Pendidikan IPS yang diberikan Somantri (2001) pada awalnya dan beberapa pakar Pendidikan IPS ketika merancang kurikulum IPS tahun 1975, 1984, dan tahun 1994 (Depdiknas, 2001). Dengan landasan teoritis yang dimiliki guru-guru seperti itu, mereka menyatakan bahwa Pendidikan IPS di tingkat SMU antara lain bertujuan untuk mendidik, mengajar, dan melatih siswa sekolah menengah dalam mengembangkan pengetahuan, nilai-nilai dan sikap, serta keterampilan sosial baik yang dapat digunakan untuk melanjutkan studi ke jenjang pendidikan tinggi maupun untuk bekal terjun ke masyarakat

agar dapat menjadi warga negara yang baik, yaitu: warga negara Indonesia yang beriman dan bertaqwa (*crada dan bhakti*) kepada Tuhan yang Maha Esa dan berbudi pekerti yang baik, cerdas, dan terampil dalam penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi di bidang sosial, politik, ekonomi, hukum, dan budaya.

Kalau dianalisis tujuan Pendidikan IPS secara teoritis menurut guru-guru tersebut, tampaknya tujuan ini sejalan dengan tujuan pendidikan nasional dalam rangka pengembangan potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab (Undang-undang Pendidikan Nasional No. 20 Tahun 2003). Dengan begitu tujuan pendidikan IPS juga memberikan kontribusi bagi pencapaian tujuan pendidikan nasional.

Sayangnya, dengan definisi dan tujuan seperti ini, guru-guru, dengan menyederhanakan konsep, umumnya juga menganggap bahwa Pendidikan IPS dewasa ini adalah sebagai mata pelajaran yang diberikan di sekolah kepada anak didik melalui mata pelajaran-mata pelajaran PPKn, Sejarah, Geografi, Ekonomi dan Akuntansi, Sosiologi, Antropologi, dan Tata Negara saja sesuai dengan petunjuk dan muatan yang terkandung dalam kurikulum sekolah. Menurut guru-guru, konsep seperti ini tidak bertentangan dengan makna yang telah diberikan secara teoritis di atas. Tanpa disadari, sesungguhnya, guru-guru telah melakukan reduksi terhadap pengertian Pendidikan IPS sebagaimana dimaksudkan oleh para ahli Pendidikan IPS.

Bagi guru-guru yang tidak memahami pengertian Pendidikan IPS, sebaliknya, mengajar Sejarah dan Sosiologi serta Antropologi adalah bagian dari pengajaran ilmu-ilmu sosial untuk siswa yang memilih program spesialisasi IPS. Pendidikan IPS menurut mereka lebih lanjut adalah salah satu pilihan program spesialisasi bagi siswa-siswa SMU yang ingin belajar ilmu-ilmu sosial seperti Geografi, Sejarah, Ekonomi dan Akuntansi, Sosiologi, Antropologi, dan Tata Negara.

Walau ada perbedaan pengertian tentang Pendidikan IPS seperti di atas di antara para guru kelompok IPS, dalam realita praktiknya tidak tampak perbedaan yang berarti di antara kedua kelompok guru IPS di atas dalam mengimplementasikan program Pendidikan IPS di sekolah/kelas secara kurikuler. Di sini, pada dasarnya, seluruh guru lebih memfokuskan pengajarannya pada karakteristik dan tujuan masing-masing mata pelajaran yang diasuhnya dari pada memberi makna dan implementasi pendidikan yang utuh kepada konsep program dan praktik Pendidikan IPS sesuai dengan karakteristik dan tujuan

Pendidikan IPS yang dimaksudkan para ahli Pendidikan IPS (lihat Somantri, 2001, 1996, 1995; Suwarma Al Muchtar, 2001).

Dengan kondisi seperti di atas maka interpretasi yang paling mungkin diberikan guru-guru tentang makna program Pendidikan IPS di sekolah secara kurikuler adalah sebagai pengajaran mata pelajaran-mata pelajaran PPKn, Sejarah, Geografi, Ekonomi dan Akuntansi, Sosiologi, Antropologi, dan Tata Negara yang ditujukan untuk memberikan pengetahuan, nilai-nilai dan sikap, serta keterampilan sosial dan budaya yang diperlukan siswa dalam berinteraksi dalam kehidupan bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara. Dalam implementasinya, makna seperti ini ternyata direduksi lagi oleh guru menjadi pengajaran fakta-fakta dan konsep-konsep yang relevan pada setiap mata pelajaran yang diajarkan guru-guru: PPKn, Sejarah, Geografi, Ekonomi dan Akuntansi, Sosiologi, Antropologi, dan Tata Negara.

Dari status Pendidikan IPS seperti ini, jelaslah bahwa guru-guru lebih memandang Pendidikan IPS secara kurikuler sebagai seperangkat fakta dan konsep relevan dengan batasan formal masing-masing mata pelajaran yang harus diajarkan kepada siswa untuk memberikan bekal kepada mereka untuk memahami realitas kehidupan manusia dan masyarakat secara geografis, historis, ekonomi, politik, hukum dan tata negara, serta secara sosiologis dan antropologis. Di sini tampak masyarakat hanya dipahami dari struktur pengetahuan hubungan antar fakta dan konsep, tanpa memperhatikan hubungannya dengan struktur nilai-nilai dan sikap, struktur kekuasaan, sistem simbol dan makna, serta kecakapan-kecakapan atau keterampilan-keterampilan sosial yang dikembangkan. Dalam bahasa pengembangan program Pendidikan IPS dewasa ini, status Pendidikan IPS seperti di atas belumlah dapat diharapkan untuk menjadi Pendidikan IPS yang *powerful*, dalam arti Pendidikan IPS yang *integrated*, berbasis nilai, bermakna, menantang, dan membuat siswa aktif (NCCS, 2000)

Ada beberapa ciri yang ditemukan dalam proses Pendidikan IPS di SMU Negeri 1 Ubud dengan makna seperti di atas yang tidak jauh berbeda dari temuan-temuan lain seputar praktik Pendidikan IPS di sekolah seperti yang ditemukan oleh Somantri (2001), Rochiati W. dan Waterworth, 1996; Wachidi (1999), dan Lasmawan (2003). Beberapa karakteristik tersebut, yaitu sebagai berikut.

Pertama, rencana pembelajaran IPS yang dikembangkan oleh guru-guru dalam bentuk program semester, rencana pembelajaran, dan satuan pelajaran cenderung hanya berfungsi administratif dari pada bersifat sebagai pedoman kurikuler dalam pembelajaran di kelas. Belum ada tampak kesadaran diri sepenuhnya dari guru-guru untuk menyiapkan

rencana pembelajarannya sebagai suatu model bagi pembelajaran yang dilakukannya (Gagne, Briggs, and Wager, 1992; Oliva, 1992), karena rencana pembelajaran yang dimiliki guru-guru cenderung hanya mengulang rencana pembelajaran tahun-tahun sebelumnya, tanpa ada pembaharuan-pembaharuan apapun yang dikembangkan.

Khusus dalam pengembangan rencana pembelajaran (RP) dan satuan pelajaran (SP), tujuan-tujuan instruksional yang dikembangkan guru-guru sepenuhnya hanya mengacu kepada aspek kognisi yang lebih menempatkan pengajaran fakta-fakta dan konsep-konsep IPS dari pada ke pengembangan generalisasi, nilai-nilai dan sikap, serta keterampilan-keterampilan intelektual, akademis, dan sosial dalam IPS. Karena itu, tujuan-tujuan intruksionalnya cenderung diformulasikan dalam bahasa-bahasa operasional seperti menyebutkan, menjelaskan, mengidentifikasi, mendeskripsikan, dan memberi contoh-contoh. Dengan tujuan belajar IPS yang diformulasikan seperti itu jelas belum ada tujuan-tujuan pembelajaran yang dapat meningkatkan keterampilan berpikir intelektual tingkat tinggi dan keterampilan berpikir akademis siswa, apalagi yang bermaksud mengembangkan nilai-nilai dan sikap serta keterampilan sosialnya.

Kedua, pembelajaran rumpun mata pelajaran IPS di kelas sesuai dengan tujuan-tujuan pembelajaran yang dikembangkan oleh guru seperti di atas masih seluruhnya menggunakan pendekatan ekspositori, yang, dengan demikian, dominasi guru dalam hubungan proses belajar mengajar sangat tinggi. Di sini berlaku juga asumsi bahwa guru adalah sumber informasi utama dalam belajar. Walau siswa sebagian besar mampu untuk memiliki buku teks atau LKS sebagai sumber belajar, ada semacam keyakinan guru-guru bahwa siswa tidak bisa memahami sendiri isi atau materi buku sumber, jika tidak disertai penjelasan atau ceramah dari guru. Asumsi tersembunyi ini telah menciptakan iklim belajar bahwa siswa harus mendengarkan ceramah dari guru terlebih dahulu sebelum mereka belajar mandiri membaca catatan yang diberikan oleh guru, membaca buku teks, dan mengerjakan LKS.

Tindakan pembelajaran seperti di atas tampaknya tidak bisa dipisahkan dari keyakinan psikologis guru-guru yang memandang bahwa siswa datang ke sekolah masih seperti kertas putih atau botol kosong. Mereka dianggap belum memiliki pengetahuan awal atau pengalaman tentang materi yang akan dibahas. Hal ini diperburuk dengan sikap *stereotype* guru-guru bahwa *input* siswa yang bersekolah di SMU Negeri 1 Ubud adalah para siswa dengan tingkat kecerdasan intelek atau prestasi belajar awal yang rendah.

Secara sosiologis, tindakan pembelajaran guru-guru seperti di atas tidak pula bisa dilepaskan dari pola pembelajaran sosial di lingkungan masyarakat Bali pada khususnya

yang masih menekankan arti penting dominasi orang tua atau orang dewasa dan mengutamakan tokoh atau sesepuh masyarakat sebagai sumber informasi atau pengetahuan dan nilai-nilai sosial, yang kemudian dengan kemampuan penguasaan informasinya diberikan kepercayaan untuk menjadi model dan memberikan wejangan, petunjuk, dan arahan (seluruhnya bersifat doktrin) kepada anak atau kepada masyarakat pada umumnya.

Ketiga, pola interaksi sosial antara guru dan siswa dalam proses pendidikan dan pembelajaran IPS di sekolah atau kelas masih cenderung bersifat satu arah dari guru kepada siswa. Walau guru-guru telah mencoba untuk mengembangkan interaksi belajar mengajar lebih bersifat multiarah, proses interaksi secara keseluruhan tetap menunjukkan guru-guru masih menjadi pusat pengetahuan dan pusat kekuasaan. Jadi, dalam hubungan guru dan siswa, guru masih memiliki dominasi kekuasaan yang tinggi. Lebih dari 85% waktu belajar masih didominasi oleh guru.

Keempat, proses guru-guru IPS memberikan pengalaman belajar sesuai dengan tujuan-tujuan belajar yang diformulasikan cenderung lebih berorientasi pada hasil atau produk belajar siswa dari pada menekankan keterampilan proses belajarnya. Dengan belajar seperti ini tampak guru memperlakukan siswa seperti mesin foto copy yang siap menggandakan informasi guru sesuai dengan keperluan (Gredler, 1992).

Dengan cara seperti ini guru berpikir dan berkeyakinan akan memudahkan siswa dalam melakukan proses reproduksi pengetahuan atau informasi. Guru-guru juga berupaya menyusun informasi secara sistematis sesuai dengan sistematis susunan di dalam buku teks, karena dari sumber buku teks itu pula guru mengembangkan tujuan-tujuan belajar yang diformulasikan dalam bentuk pemenggalan bagian-bagian informasi yang utuh. Bagi guru, kebenaran dalam buku teks adalah kebenaran yang sudah valid dan handal, dan, karena itu, sudah dapat disosialisasikan di mana dan kapan saja. Model pengalaman belajar seperti ini tampaknya relevan dengan model pengalaman belajar gaya bank yang disampaikan oleh Freire (1999).

Kelima, sumber utama bagi guru untuk mengembangkan substansi materi belajar untuk siswa adalah kurikulum yang harus dicapai target pencapaian materinya secara tuntas dengan standar nasional dan buku teks yang diyakini guru sudah sesuai betul dengan permintaan kurikulum, atau, dinilai telah merepresentasikan kurikulum. Hal ini karena pada bagian pengantar buku teks selalu dinyatakan bahwa buku tersebut sudah sesuai dengan kurikulum 1994 yang berlaku, bahkan dengan pernyataan kesesuaiannya dengan suplemen kurikulum tahun 1999 (lihat misalnya Badrika, 2000).

Dengan dua sumber utama ini tampak guru sama sekali tidak memiliki peluang untuk mengembangkan materi ajar muatan lokal yang lebih relevan dengan konteks dunia siswa, baik yang menyangkut pengungkapan fakta-fakta dan konsep-konsep maupun generalisasinya yang memungkinkan terjadi konflik kognitif dan nilai-nilai bagi kepentingan pemecahan masalah. Menurut persepsi guru-guru, kondisi ini terjadi adalah di samping karena kurangnya pengetahuan dan wawasan guru, juga sebagai konsekuensi pendidikan yang menggunakan kurikulum yang tersentralisasi dari pusat (Depdiknas).

Negara, dalam hal ini pemerintah, ditengarai guru-guru memang memiliki kepentingan sosial politik yang tinggi dalam rangka pembentukan wawasan dan nilai-nilai nasional (kebangsaan) atas dasar prinsip-prinsip dan nilai-nilai persatuan dan kesatuan bangsa. Dan, kepentingan ini paling mudah disusupkan ke dalam misi dan tujuan Pendidikan IPS yang langsung atau tidak langsung dapat dimuati kepentingan-kepentingan sosial politik negara (Suryadi, 1999; Wahab, 2000).

Menurut guru-guru, kondisi seperti ini merupakan warisan upaya pemerintahan orde baru untuk dapat mempertahankan *status quo*nya, baik yang menyangkut upaya pertahanan wawasan, ideologi, nilai-nilai, maupun pada ujungnya sebagai upaya mempertahankan kekuasaan pemerintahan yang berdaulat (Wahab, 2000).

Keenam, pembelajaran IPS di kelas secara kurikuler berdasarkan substansi materinya juga cenderung difokuskan pada belajar tentang pengetahuan. Walaupun guru-guru memahami bahwa kapabilitas belajar siswa tidak hanya berada pada domain pengetahuan verbal, pendekatan utama yang dilakukan guru-guru IPS adalah pendekatan pengetahuan. Guru-guru berasumsi bahwa dengan mempengaruhi pengetahuan verbal siswa, dengan kemampuan *transfer of learning*nya, siswa dapat diharapkan akan juga membentuk nilai-nilai dan sikap serta mengembangkan keterampilannya sesuai dengan pengetahuan yang dipelajarinya. Hal ini karena ada keyakinan bahwa domain-domain belajar siswa ke dalam domain kognisi, afeksi, dan konasi bukanlah domain-domain belajar yang eksklusif satu sama lain, melainkan bersifat interdependen (Ringness, 1975). Karena itu, nilai-nilai dan sikap serta keterampilan atau tindakan siswa sebagian dapat dipengaruhi baik langsung atau tidak langsung oleh tingkat pengetahuan yang dimilikinya (Zamroni, 1985; 1988). Keyakinan psikologis ini cukup kuat melandasi tindakan pembelajaran yang dilakukan oleh guru di kelas.

Pengetahuan yang dipelajari siswa juga hanya bersifat fakta-fakta dan konsep-konsep saja, sedangkan yang berstruktur generalisasi cenderung terabaikan (Somantri, 2001, 1995). Pengetahuan seperti ini dikatakan oleh Gagne (dikutip oleh Gredler, 1992)

sebagai pengetahuan verbal atau pengetahuan deklaratif (Dahar, 1989). Pengetahuan yang dipelajari siswa juga dapat dibedakan menjadi dua, yaitu pengetahuan kognitif dan pengetahuan afeksi tentang nilai-nilai dan sikap. Untuk beberapa mata pelajaran yang sesungguhnya mengandung kegiatan praktik kerja, seperti pelajaran geografi dalam membuat peta dan mata pelajaran akuntansi, siswa juga mempelajari pengetahuan tentang prosedur keterampilan kerja.

Belajar IPS dengan karakteristik pengetahuan seperti di atas cenderung tidak memperhatikan adanya hirarkhi dalam belajar pengetahuan sosial untuk meningkatkan keterampilan intelektual dan akademis sebagai dikembangkan oleh para ilmuwan sosial (Gagne, Briggs, & Wager, 1992). Hirarkhi yang dimaksud adalah dimulai dari kumpulan fakta yang berhubungan menjadi data, pengklasifikasian dan hubungan data menjadi konsep, hubungan antar konsep menjadi proposisi, proposisi-proposisi yang teruji akan membentuk generalisasi, dan generalisasi menjadi dasar dalam pengembangan teori-teori sosial berdasarkan data, dan sebaliknya. (Somantri, 2001, 1995; UNS, 1991; Zamroni, 1988). Ketiadaan hirarkhi belajar pengetahuan sosial seperti ini dalam proses perencanaan pembelajaran, pelaksanaan proses belajar mengajar, dalam penyusunan buku sumber, termasuk dalam perancangan tes hasil belajar siswa menyebabkan guru tidak memberlakukan keterampilan proses dalam pembelajaran IPS di kelas dan tidak memungkinkan siswa menjadi aktif dalam belajar.

Ketujuh, guru-guru IPS cenderung tidak pernah menggunakan alat dan media pembelajaran selain kapur tulis dan papan tulis. Guru juga tidak pernah menggunakan masyarakat sebagai sumber belajar utama dalam pembelajaran IPS. Alasan utama guru-guru soal ini umumnya karena keterbatasan alat dan sarana termasuk media pembelajaran yang disediakan oleh sekolah. Sementara itu, guru-guru mengakui juga bahwa mereka tidak memiliki dana dan kemampuan untuk mengembangkan sendiri alat-alat dan media pembelajaran IPS.

Kedelapan, penilaian hasil belajar IPS siswa, konsisten dengan karakteristik pembelajaran seperti digambarkan di atas, cenderung tidak bersifat autentik. Hal ini karena guru-guru IPS hanya menggunakan teknik pemberian tes bentuk objektif pilihan ganda kepada siswa baik pada ulangan formatif, sub sumatif, maupun pada ulangan sumatif dan pada saat ujian sekolah atau ujian nasional (UAS/N) dengan distribusi item tes cenderung berproporsi besar pada level mengingat fakta-fakta sosial dan pemahaman konsep dengan sedikit sekali pada level aplikasi konsep.

Guru-guru IPS menyadari bahwa dengan status seperti di atas, pendidikan dan pembelajaran IPS di sekolah memiliki beberapa kelemahan mendasar yang dapat melemahkan kedudukan, fungsi, dan *power*nya sebagai program pendidikan dan studi sosial yang bertujuan membentuk warga negara Indonesia yang baik; cerdas dalam penguasaan konsep-konsep dasar ilmu-ilmu sosial, ilmu-ilmu humaniora, dan kaitannya dengan ilmu-ilmu lainnya; beriman dan berbudi pekerti luhur; terampil dalam memecahkan masalah-masalah sosial di masyarakat dengan memanfaatkan ilmu pengetahuan dan teknologi yang dimiliki; serta partisipatif dalam pengambilan-pengambilan keputusan publik di tingkat lokal, nasional, dan global (NCSS, 1994; Somantri, 2001; Stopsky dan Lee, 1994; White, 1996).

Dari segi kedudukan dan fungsinya sebagai program pendidikan, dengan status Pendidikan IPS seperti sekarang, guru-guru merasakan bahwa Pendidikan IPS tidak lebih dari program indoktrinasi pengetahuan dan nilai-nilai sosial berupa fakta-fakta dan konsep-konsep yang mekanistik dan tidak bermakna.

Dari segi kedudukan dan fungsinya sebagai studi sosial, Pendidikan IPS dengan status seperti sekarang di sekolah juga belum mampu memberikan keterampilan proses kepada siswa bagaimana memahami realitas fenomena sosial yang terjadi di masyarakat sesungguhnya sebagaimana para ilmuwan sosial memahami dan mengkaji fenomena sosial, sehingga menghasilkan kebijakan-kebijakan sosial yang dapat diaplikasikan dalam kehidupan bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara (CCE, 2004; White, 1996).

Status Pendidikan IPS seperti di atas juga membuat pendidikan dan pembelajaran IPS di SMU Negeri 1 Ubud kurang *powerful*, karena pembelajaran IPS tampak kurang bermakna, kurang integratif, kurang berbasis nilai, kurang menantang, dan kurang melibatkan siswa secara aktif (NCSS, 2000). Pembelajaran IPS kurang bermakna dapat diketahui dari pembelajaran IPS yang lebih berbasis pada fakta-fakta dan konsep-konsep yang terlepas-lepas dan kurang terkait dengan pengalaman siswa serta kurang diaplikasikan pada dunia kehidupan siswa yang riil dalam masyarakat.

Pembelajaran IPS juga tampak kurang integratif dalam mempelajari tema-tema atau topik-topik tertentu secara interdisiplin; kurang mengintegrasikan pengetahuan, keyakinan, nilai-nilai dan sikap, dan keterampilan sosial untuk melakukan tindakan sosial partisipatif tertentu yang dapat dilakukan siswa (CCE, 2004); serta kurang memperhatikan bagaimana pengetahuan sosial siswa dapat dimanfaatkan untuk bersama-sama kecakapan bidang ilmu, agama, dan seni yang lain diintegrasikan dalam memberi makna bagi kehidupan siswa.

Pembelajaran IPS di kelas juga akhirnya kurang berbasis nilai. Hal ini terkait karena dalam pembelajaran IPS lebih menekankan pembelajaran fakta-fakta dan konsep. Kalaupun ada pembelajaran nilai, nilai-nilai itupun diajarkan dari dimensi pengetahuan nilai yang diindoktrinasikan, bukan merupakan nilai-nilai yang dianalisis secara kritis, dipertimbangkan baik buruk dan untung ruginya yang disesuaikan dengan standar norma-norma tertentu (klarifikasi nilai), dan diputuskan sesuai dengan hasil musyawarah secara cerdas (Coombs, 1971; Coombs and Meux, 1971; Su'ud, 1993).

Akhirnya, pembelajaran IPS di kelas juga kurang menantang siswa untuk belajar IPS secara aktif, karena guru tidak pernah berubah dari fungsinya sebagai penceramah ke fungsi fasilitator dan motivator dalam upaya siswa mengkonstruksi pengetahuannya sendiri (Sadia, 1996; Suparno, 1997; Widja, et al, 2002). Artinya, guru-guru IPS kurang dapat memberdayakan potensi dan pengetahuan awal siswa yang sudah ada untuk mengembangkan pengetahuannya sendiri dengan prinsip-prinsip alami sendiri, inkuiri, bertanya, pembentukan masyarakat pembelajar, modeling, refleksi, dan penilaian yang autentik (NCSS, 2000; Sukadi, 2003, 2004; Wahab, 2002; White, 1996).

Dari penjelasan tentang status Pendidikan IPS ditinjau dari struktur keyakinan, pengetahuan, pandangan, sikap, dan tindakan-tindakan guru-guru Pendidikan IPS di atas, jelas sekali bahwa secara sosial psikologis praktik program Pendidikan IPS secara kurikuler di sekolah lebih dominan dikuasai oleh pendekatan behavioristik (Gredler, 1992), secara sosiologis banyak dipengaruhi oleh pandangan fungsionalisme (Mulder, 2003), secara ideologi lebih mengikuti pemikiran perenialisme dan esensialisme (O'neil, 2001; Somantri, 2001; Van Scotter, et al., 1985), dan secara politik lebih mengabdikan kepada kepentingan nasionalisme (Suryadi, 1999; Wahab, 2002; Winataputra, 2001). Pertama, sistem pengetahuan menurut pandangan behavioristik adalah suatu realitas di luar subjek (Gredler, 1992). Di samping itu, pengetahuan cenderung dipandang sebagai sistem yang mekanistik dan bukan bersifat organik (Skinner, 1989, 1987).

Belajar, sesuai dengan pandangan di atas, merupakan sistem respon subjek terhadap lingkungan. Dalam belajar IPS di kelas, misalnya, siswa akan sangat bergantung pada lingkungan, yaitu bergantung terutama pada pengetahuan yang diberikan guru, materi buku teks, dan alat-alat pelajaran atau media yang digunakan guru. Karena itu, belajar lebih dipandang sebagai hubungan stimulus dan respon, yang kemudian diperkuat (Gredler, 1992; Skinner, 1989). Dalam hal ini, guru kurang memperhatikan kondisi internal siswa, khususnya memperhatikan faktor-faktor perkembangan kognisi dalam bentuk pengakuan terhadap pengetahuan awal atau pengalaman yang dimiliki siswa

sebelumnya (Ausubel, Novak and Hanesian, 1978; Fosnot, 1996; Gagne, 1985; Woolfolk and Nicolich, 1984) serta kurang memperhatikan dukungan faktor-faktor afeksi seperti sikap, perasaan, emosi, minat, niat, motivasi, harapan, kecemasan, rasa percaya diri, konsep diri, makna, nilai-nilai dan moral, dan sejenisnya (DeVries and Zan, 1994; Ringness, 1975; Shaffer, 1996; Woolfolk and Nicolich, 1984).

Belajar dalam pendekatan ini, tujuan-tujuannya dirumuskan dalam bentuk perilaku verbal dan motorik yang spesifik dan dapat diamati. Tujuan-tujuan belajar harus dirumuskan dalam bahasa perilaku secara konkrit, jelas, spesifik, operasional, dapat diamati, dan dapat diukur (Gredler, 1992; Skinner, 1989; Woolfolk and Nicolich, 1984). Karena itulah model belajar utama yang digunakan umumnya mencatat keterangan guru, menghafalkan fakta-fakta, konsep, dan definisi, memberi contoh, dan melakukan proses imitasi model. Di sini, tidak ada pandangan bahwa proses belajar merupakan proses perkembangan kognisi yang kompleks seperti yang ditawarkan teori pengolahan informasi (Gredler, 1992) melalui model belajar pemecahan masalah, misalnya, atau belajar merupakan proses rekonstruksi pengetahuan secara mandiri melalui inkuiri seperti yang dianjurkan penganut konstruktivisme (Bettencourt, 1989; Cobb, 1996; DeVries and Zan, 1994; Fosnot, 1996).

Kedua, secara sosiologis, masyarakat dengan kebudayaannya yang dipelajari dalam program Pendidikan IPS secara kurikuler cenderung dipandang berdasarkan perspektif fungsionalisme. Dalam pandangan fungsionalisme, masyarakat dipelajari dalam struktur-strukturnya yang membentuk sistem dan berfungsi menjamin stabilitasnya. Karena itu, masyarakat lebih dipandang dalam strukturnya untuk mempertahankan sistem sosial yang ada; dan, karena itu pula, menjadi kurang dinamis (Bernard, 1983; Mulder, 2003)

Pendidikan IPS secara kurikuler yang dapat dipahami siswa dari pengalamannya dalam pembelajaran dan penilaian hasil belajar IPS tampak lebih memprihatinkan lagi. Para siswa umumnya memberi makna Pendidikan IPS sebagai kelompok mata pelajaran seperti PPKn, Sejarah, Geografi, Ekonomi dan Akuntansi, Sosiologi, Antropologi, Tata Negara, dan Kajian Budaya Bali. Dengan begitu Pendidikan IPS dimaknai sebagai mata pelajaran ilmu-ilmu sosial yang terpisah-pisah juga, walau diakui siswa bahwa, ada keterkaitan dan tumpang tindih materi pelajaran antara mata pelajaran yang satu dengan yang lainnya.

Menurut para siswa, esensi dari mata pelajaran PPKn adalah mata pelajaran yang memberikan siswa pengetahuan tentang nilai-nilai Pancasila dan Undang-Undang Dasar

1945 yang harus diikuti siswa sebagai warga negara dalam hubungannya dengan kepentingan bangsa dan negara Indonesia. Tetapi, mata pelajaran PPKn dianggap terlalu propokatif dan cenderung membosankan, karena sering menganjurkan hal-hal yang baik dalam kehidupan bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara, tetapi, sulit untuk diwujudkan serta cenderung mengulang-ulang materi yang sama (kerukunan, wawasan nusantara, mengembangkan kebudayaan daerah, demokrasi Pancasila, toleransi agama, kekeluargaan dan gotong royong, keadilan sosial, dan sejenisnya) dari level SLTP sampai dengan level SMU tanpa ada upaya pendalaman dan generalisasi aplikasi yang semakin signifikan bagi kehidupan siswa (Mulder, 2003).

Dari pandangan siswa seperti di atas, betapa tampak pandangan para siswa yang menerapkan ideologi praktis (*practical ideology*) (bandingkan dengan Trujillo, 1996) dalam implementasi pembelajaran PPKn di sekolah. Menurut para siswa, efektivitas pendidikan kewarganegaraan di sekolah adalah apabila norma dan nilai-nilai yang dipelajari mempunyai makna dalam kehidupan sosial bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara. Apa yang ada dalam persepsi para siswa, pembelajaran PPKn dirasakan kurang bermakna, karena norma-norma dan nilai-nilai ideal yang dipelajari, menurut mereka, kurang ditemukan di masyarakat.

Mata pelajaran Sejarah juga mendapat penilaian yang sama dari para siswa. Esensinya tidak lebih dari pengulangan pembelajaran peristiwa sejarah dari masa prasejarah hingga awal era reformasi di Indonesia dari pelajaran di sekolah dasar hingga SMU. Siswa merasa mata pelajaran ini benar-benar mata pelajaran hafalan tentang fakta-fakta dan peristiwa sejarah yang nilai-nilainya tetap tertinggal dalam sejarah.

Para siswa umumnya setuju bahwa, hampir sama dengan mata pelajaran PPKn, mata pelajaran sejarah berfungsi membangkitkan sikap dan nilai-nilai nasionalisme para siswa sebagai bangsa Indonesia. Tetapi, sikap dan nilai-nilai nasionalisme itu dinilai hanya sebagai pesan simbol dan slogan para elit penguasa, yang seperti pesan-pesan pariwisata di televisi - diperhatikan sambil lalu – kelihatan glamor, tetapi tidak pernah terwujudkan. Jika penilaian para siswa ini diterima, betapa pembelajaran Sejarah di sekolah telah menciptakan *image* yang salah tentang hakikat dan fungsi pembelajaran sejarah itu sendiri (bandingkan dengan Mulder, 2003; Rochiati W. 1995).

Ini adalah konsekuensi dari pendidikan sejarah yang berbasis pada pengulangan fakta-fakta sejarah yang tidak pernah memberdayakan daya kritis dan kreativitas siswa untuk mengkaji keterkaitan sejarah dalam kronologi sejarah yang nilai-nilai sejarahnya

memang digunakan sebagai dasar refleksi dalam pembangunan atau upaya rekonstruksi sejarah bangsa (Stopsky and Lee, 1994; Widja, 2001).

Pembelajaran Geografi yang diberikan di kelas I dan II saja pun tak luput dari pandangan siswa yang memprihatinkan. Pembelajaran Geografi di kelas yang lebih menonjolkan fakta-fakta dan konsep-konsep geografi dengan pendekatan memori saja telah membuat siswa tidak dapat menangkap esensi dan harapan pendidikan Geografi, karena siswa tidak dapat memetik manfaat dari pembelajaran Geografi.

Siswa memahami bahwa, dalam pembelajaran Geografi, siswa belajar tentang hubungan antar aktivitas manusia dengan pemahaman tata ruang, belajar tentang pemetaan, belajar tentang pemanfaatan sistem informasi geografis, belajar tentang dinamika kependudukan, belajar tentang aktivitas-aktivitas sosial budaya dan ekonomi masyarakat, belajar tentang persebaran flora dan fauna, belajar tentang pengideraan jauh, belajar tentang cuaca dan iklim, belajar tentang struktur permukaan bumi, dan belajar tentang sumber-sumber kekayaan alam, sosial dan budaya (Harmanto dan Somaatmadja, 2001; Sjamsuri, dkk., 1994). Tetapi, karena hanya cenderung menghafal fakta-fakta dan konsep-konsepnya saja, siswa menjadi tidak memahami apa manfaat dan kontribusi pembelajaran Geografi bagi hidupnya dan bagi masyarakatnya; dalam arti, kapan dan di mana konsep-konsep geografi itu berguna.

Di antara mata pelajaran rumpun IPS yang diberikan kepada siswa, mata pelajaran Ekonomi tampak lebih disukai siswa. Ini terjadi bukan karena pembelajaran ekonomi lebih baik diberikan guru-guru, melainkan karena bagi siswa mengikuti pelajaran ekonomi tampak lebih berguna, baik untuk kepentingan melanjutkan ke jenjang pendidikan yang lebih tinggi maupun untuk kepentingan kehidupan sehari-hari dalam aktivitas kehidupan sosial ekonomi masyarakat (Mulder, 2003). Ada cukup banyak siswa yang bercita-cita menjadi ahli ekonomi, ingin sukses kehidupannya secara ekonomi, dan lebih mudah menciptakan dan mendapatkan pekerjaan jika menguasai pengetahuan, memiliki nilai-nilai, dan keterampilan berekonomi, akuntansi, dan berwirausaha.

Sayangnya, bagi siswa juga, pembelajaran ekonomi di kelas dinilai lebih menekankan pembelajaran hafalan terhadap konsep-konsep, hukum, rumus, dan guru-guru mengajarkannya dengan cara-cara yang membosankan dan membuat siswa sulit memahami materi ekonomi, termasuk akuntansi. Dikatakan membosankan karena guru-guru cenderung hanya memberikan ceramah dan memberikan catatan kepada siswa secara tidak utuh. Dikatakan sulit karena, ceramah dan catatan yang diberikan guru-guru sesungguhnya dianggap mudah oleh siswa asal mereka mau menghafalkannya. Tetapi,

persoalan-persoalan yang diberikan guru-guru dalam ulangan atau ujian ternyata tidak semudah siswa menghafalkan materi pelajaran yang diberikan oleh guru-guru. Dengan kata lain dapat dikatakan bahwa, dalam proses pembelajaran Ekonomi, guru tidak memfasilitasi siswa bagaimana dapat mengembangkan penalaran intelek tingkat tinggi dan akademisnya secara kontekstual, bermakna, dan menarik, melainkan menekankan segi belajar hafalan dan pemahaman tingkat rendah, sementara persoalan-persoalan yang diberikan dalam ulangan atau ujian mata pelajaran Ekonomi/Akuntansi cukup memerlukan keterampilan berpikir intelektual tingkat tinggi dari siswa.

Dalam banyak hal, para siswa menilai bahwa mata pelajaran Sosiologi dan Antropologi merupakan dua mata pelajaran yang banyak tumpang tindihnya dan tidak memiliki batas pengertian yang tegas. Pada keduanya, siswa belajar tentang hubungan masyarakat dan kebudayaan dan menjadikan masyarakat dan kebudayaan Indonesia sebagai objek kajian utama. Apa yang dipahami siswa tentang hubungan antara masyarakat dan kebudayaan ini kemudian adalah bahwa tidak ada masyarakat tanpa kebudayaannya dan tidak ada kebudayaan yang tidak didukung oleh kelompok masyarakatnya.

Dengan pandangan seperti itu, mata pelajaran Sosiologi dan Antropologi bagi para siswa tidak lebih dari pengetahuan sosial (pengetahuan umum) tentang masyarakat dan kebudayaan Indonesia yang sudah dialami dalam kehidupan sehari-hari. Namun, karena banyaknya terminologi baru yang diberikan kepada siswa menyebabkan pelajaran ini menjadi pelajaran hafalan tentang konsep-konsep yang terkait dengan Sosiologi dan Antropologi, seperti: status sosial, stratifikasi sosial, diferensiasi sosial, komunikasi, keluarga batih, keluarga luas, kekerabatan, virus *n-Ach*, *vested interest*, prasangka, penetrasi, evolusi sosial dan budaya, akulturasi budaya, asimilasi kebudayaan, difusi kebudayaan, simbiotik mutualistik, komensalistik, akomodasi, konsiliasi, konflik sosial dan budaya, inovasi, etos kerja, dan sejenisnya (Garna, 1996; Mulder, 2003). Sekali lagi, pendekatan behavioristik telah gagal membuat siswa dapat belajar secara bermakna.

Keadaan seperti di atas tidak jauh bedanya pula dengan pandangan siswa tentang pembelajaran mata pelajaran Tata Negara. Belajar Tata Negara, bagi siswa, tidak lebih dari belajar menghafalkan konsep-konsep yang ada dalam ilmu tentang negara di mana negara dipelajari dalam kedudukannya yang statis dan mekanistik. Karena statis dan mekanistiknya seperti itu, siswa bahkan tidak bisa mengaplikasikan pemahaman konsepnya tentang negara untuk menjelaskan apa yang terjadi, bagaimana terjadinya, dan

mengapa bisa terjadi kondisi ketatanegaraan di Indonesia seperti dewasa ini, apalagi diharapkan untuk memberikan alternatif-alternatif solusi untuk pemecahan masalahnya.

Dari berbagai penjelasan tentang persepsi siswa terhadap pendidikan IPS di atas, betapa dapat dirasakan begitu memprihatinkannya status pendidikan IPS di sekolah yang diimplementasikan berdasarkan harapan kurikulum seperti di atas. Penekanan pembelajaran IPS yang hanya berorientasi pada pengetahuan tingkat rendah telah menjadikan pengetahuan IPS tidak bermakna bagi siswa, dan, karena itu, juga tidak menantang siswa untuk menjadikan pembelajaran IPS lebih *powerful* (NCSS, 2000).

Dari segi penguasaan pengetahuan dan wawasan sosial, Pendidikan IPS melalui pembelajaran ilmu-ilmu sosial seperti di atas dinilai siswa hanya memberikan pengetahuan fakta-fakta dan konsep sosial yang relevan dengan mata pelajaran, tetapi tidak seluruhnya relevan dengan dunia pengalaman para siswa. Dalam bahasa belajar bermakna, pengetahuan seperti itu kurang mampu membentuk struktur pengetahuan sosial yang utuh yang memberikan atau membentuk skema yang fungsional bagi siswa (Ausubel, Novak, dan Hanesian, 1978). Pembentukan pengetahuan fakta-fakta dan konsep-konsep yang terlepas-lepas juga membutuhkan sistem memori harus selalu aktif, yang jika tidak pernah dipanggil lagi dalam jangka waktu yang lama menyebabkan informasi menjadi hilang terlupakan (Gredler, 1992). Akibatnya, siswa sesungguhnya tidak mampu mengaplikasikan konsep-konsep yang telah dipelajari dalam menghadapi persoalan-persoalan dalam kehidupan bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara.

Dari segi misi pendidikan nilai-nilai dan moral, Pendidikan IPS secara kurikuler seperti di atas juga tidak mampu mengembangkan kemampuan penalaran nilai dan moral yang otonom kepada siswa. Hal ini tidak saja karena siswa tidak pernah diberdayakan dalam kemampuannya mengembangkan penalaran nilai dan moral serta dalam membuat keputusan-keputusan nilai secara rasional dan otonom, tetapi juga karena pesan-pesan nilai yang diajarkan guru melalui sistem pemberian informasi nilai cenderung membuat siswa terikat kepada tradisi-tradisi, sistem norma, dan nilai-nilai yang ada di masyarakat yang dianggap sudah mapan (bandingkan dengan Coombs, 1971; Coombs dan Meux, 1971). Dengan begitu yang diharapkan hanyalah ketaatan siswa kepada sistem nilai dan norma yang sudah ada. Kenyataannya, pendidikan nilai seperti ini telah menimbulkan banyak konflik nilai pada diri siswa, karena dalam realitas masyarakat banyak sistem nilai dan norma yang dilanggar oleh masyarakat sendiri.

Akhirnya, dari segi keterampilan-keterampilan sosial yang semestinya harus dikembangkan dalam program Pendidikan IPS secara kurikuler (Martorella, 1985),

kenyataannya siswa merasakan bahwa mereka sangat miskin dari pengalaman-pengalaman pengembangan keterampilan-keterampilan sosial yang berguna dalam kehidupan bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara.

Praktik Pendidikan IPS secara kurikuler seperti di atas menyiratkan bahwa praktik pendidikan sosial secara kurikuler cenderung lebih dipengaruhi oleh perspektif filosofis guru yang lebih berorientasi perenialisme dan esensialisme dan kurang berdasar pada perspektif rekonstruksionisme. Hal ini karena Pendidikan IPS lebih diharapkan mendidik generasi muda dengan memberikan bekal-bekal pengetahuan dan nilai-nilai dasar yang fundamental untuk dapat selaras dengan kehidupan sosial dan budaya yang telah mentradisi di masyarakat. Dengan begitu kurang menjadikan Pendidikan IPS sebagai sarana pendidikan untuk memberdayakan generasi muda memiliki kemampuan reflektif dan kreatif dalam melakukan perubahan-perubahan sosial di dalam masyarakat (Oliva, 1992; O'neil, 2001; Somantri, 2001; Van Scotter, et al., 1985).

B. Materi Pendidikan IPS di Sekolah dan *Image* Kehidupan Sosial yang Ditimbulkannya

Untuk memahami bagaimana pendidikan IPS telah berlangsung di sekolah/kelas dan bagaimana hasil belajar yang ditimbulkan pada siswa terutama pada pembentukan *image* atau citra tentang kehidupan sosial budaya masyarakat maka tidaklah cukup dipahami bagaimana proses pembelajaran IPS telah dilakukan oleh guru. Materi pembelajaran IPS yang diberikan guru kepada siswa juga merupakan aspek penting yang akan menggambarkan pengetahuan, nilai-nilai dan sikap, serta keterampilan yang dapat membentuk citra kehidupan sosial budaya yang dikembangkan siswa. Bourdieu dan Passeron menyatakan bahwa di sekolah, gambaran tertentu mengenai individu, sejarah, dan masyarakat ditanamkan dalam pikiran siswa melalui proses paedagogis yang kadang-kadang disebut kekerasan simbolis yang sah. Dengan mengikuti pesan kurikulum, Pendidikan IPS memang ditujukan mempersiapkan siswa menjadi warga masyarakat dan warga negara yang dapat berpartisipasi dalam kehidupan sosial umum. Semua ini dapat diinterpretasikan bahwa materi pembelajaran IPS yang dimaksudkan untuk mencapai tujuan tersebut dapat dijadikan sebagai bagian yang sangat penting dari materi kebudayaan masyarakat (Mulder, 2003). Dengan begitu dapat diduga bahwa materi Pendidikan IPS yang telah dikembangkan dan dikontrol untuk tujuan-tujuan Pendidikan IPS tersebut dapat menggambarkan citra kehidupan sosial budaya masyarakat. Karena materi Pendidikan IPS itu sebagian besar telah diformulasikan dalam buku teks Pendidikan IPS, maka kajian

terhadap substansi materi buku teks Pendidikan IPS akan membantu memberikan gambaran citra kehidupan sosial tersebut.

1. Materi Pendidikan Sejarah

Materi pendidikan Sejarah di SMU Negeri 1 Ubud, seperti juga materi Sejarah di SMU yang lain berdasarkan kurikulum 1994 yang disempurnakan tahun 1999, dimulai dari deskripsi masyarakat Indonesia prasejarah yang dimulai dari zaman batu awal sampai zaman besi. Dengan cukup dominan pendekatan faktual yang digunakan, siswa disuguhkan daftar panjang fakta-fakta tentang artefak prasejarah hingga kehidupan budaya, sistem kepercayaan, dan sistem sosial manusia prasejarah (Kamarga dan Kusmarni, 1996).

Selanjutnya kepada siswa diberikan materi pokok bahasan peradaban kuno di Asia dan Afrika serta Eropa dan Amerika. Dari segi penyajiannya, materi kedua pokok bahasan ini cenderung bersifat faktual juga, sehingga sedikit sekali menjelaskan makna peradaban yang dikatakan justru sangat tinggi kualitasnya. Terkesan, kedua pokok bahasan ini merupakan perbandingan sejarah peradaban kuno antara yang terdapat di Indonesia dan yang terjadi di benua Asia, Afrika, Eropa, dan Amerika. Sayangnya, karena pendekatan yang bersifat faktual, informasinya menjadi terlepas-lepas kurang bermakna.

Kembali kepada perkembangan masyarakat nusantara, materi Sejarah kemudian masuk kepada Pertumbuhan dan Perkembangan Kebudayaan dan Agama Hindu-Buddha di Indonesia. Pesan sejarah penting yang ingin disampaikan materi ini tampaknya adalah bahwa agama dan kebudayaan Hindu dan Buddha pernah secara langsung, aktif, dan luas mempengaruhi perkembangan kebudayaan di Indonesia, walau perkembangannya tetap mempertahankan tradisi masyarakat lokal tanpa meninggalkan unsur-unsur budaya yang telah berkembang dalam masyarakat nusantara. Ada semangat *local genius* yang ingin ditunjukkan dalam proses akulturasi budaya antara budaya masyarakat nusantara dengan agama dan budaya Hindu dan Buddha yang berasal dari India. Dengan kontak agama dan budaya ini, masyarakat nusantara belajar mengembangkan sikap dan praktik sinkritisme agama, mengembangkan pengetahuan hukum serta pemerintahan dan kepemimpinan, seni arsitektur, seni sastra, dan mengembangkan bahasa tulis (Badrika, 2000). Belajar dari perkembangan agama Buddha pada masa pemerintahan kerajaan Sriwijaya dan perkembangan kejayaan agama Hindu pada masa kerajaan Majapahit, nilai utama yang ingin diwariskan kepada generasi muda adalah nilai-nilai persatuan dan kesatuan bangsa (Badrika, 2000).

Cara pemaparan fakta-fakta seperti di atas juga hampir sama dengan penyajian materi tentang “Pertumbuhan, Pemekaran, dan Penyebaran Islam di Indonesia”. Mula-mula ditekankan tentang cepatnya perkembangan, penyebaran, dan pengaruh Islam di Indonesia, karena beberapa faktor alasan baik internal maupun eksternal (Badrika, 2000).

Selanjutnya, dijelaskan segi-segi politik, ekonomi, sosial, dan budaya kerajaan-kerajaan Indonesia yang bersifat Islam. Tidak banyak penalaran dan pesan sejarah yang dijelaskan di sini kecuali bahwa kerajaan-kerajaan Islam ada yang berkembang sebagai kerajaan agraris, seperti Mataram, dan kerajaan maritim seperti Malaka, yang masing-masing tentu memberikan karakteristik segi-segi politik, ekonomi, sosial dan budaya kerajaan-kerajaan tersebut, walau penalarannya kurang memuaskan (Badrika, 2000).

Pada pelajaran Sejarah kelas dua, materi Sejarah tampak mulai lebih bermanfaat bagi siswa terutama dalam mengembangkan semangat nasionalisme yang mungkin diperlukan untuk menghadapi tantangan nasionalisme di era global. Dalam hal ini sejarah merupakan pelajaran sejarah kebudayaan di mana gagasan-gagasan sosial dan kebudayaan menunjukkan interelasinya dalam peristiwa sejarah yang patut dipelajari, walau penalaran sosialnya masih harus diakui berkadar rendah (Badrika, 2000; Mulder, 2003).

Diawali oleh Perkembangan dan Perluasan Kekuasaan Bangsa-bangsa Eropa yang mengajarkan konsep-konsep reformasi, merkantilisme, serta revolusi sosial dan industri di Eropa, ini membawa konsekuensi hubungan imperialisme dan dominasi kekuasaan penjajahan yang terjadi di Indonesia oleh bangsa-bangsa Eropa seperti Portugis, Belanda, dan Inggris yang dijelaskan secara faktual juga (Badrika, 2000).

Dengan agak mengabaikan periodisasi dalam sejarah, materi berikutnya yang dijelaskan adalah Perkembangan Berbagai Paham Baru dan Pergerakan Nasional Indonesia. Pada bagian ini cukup detail dijelaskan sejarah pertumbuhan dan perkembangan nasionalisme Asia-Afrika walau tidak begitu jelas logikanya sebagai sejarah sosial bagaimana hubungan semua hal tersebut dengan munculnya perang dunia pertama dan kedua sampai berdirinya PBB dengan segala detail faktanya dalam kaitannya dengan tumbuh dan berkembangnya pergerakan nasional di Indonesia (Badrika, 2000; Mulder, 2003).

Pelajaran yang paling berharga bagi generasi muda adalah tentang Pertumbuhan dan Perkembangan Pergerakan Nasional Indonesia. Dijelaskan di sini sebab-sebab kebangkitan nasionalisme Indonesia dalam kaitannya dengan pemerintah Belanda yang menindas dan membelenggu yang menimbulkan dendam; dampak pendidikan luar negeri bagi generasi muda yang melahirkan kaum cendekia yang terpelajar yang membukakan

kesadaran diri, sosial, dan nasional; Islam sebagai pemersatu yang agak kurang jelas penalarannya; bahasa Melayu sebagai *lingua franca*; dominasi ekonomi kaum keturunan Cina; perkembangan media komunikasi dan transportasi; perkembangan politik etis yang melahirkan *Volksraad* sebagai tempat bersatunya kaum intelektual untuk menuntut cita-cita nasional; dan tentunya juga pengaruh perkembangan nasionalisme di Asia.

Selanjutnya, dijelaskan detail tumbuh kembangnya berbagai organisasi, keinginan dan tuntutan mereka, dan kedudukannya di hadapan pemerintah kolonial yang mewujudkan semangat menuntut cita-cita nasionalisme, yakni kemerdekaan Indonesia, dari organisasi Budi Utomo sebagai perintis hingga berdirinya Gabungan politik Indonesia (GAPI). Ada pula sedikit pembagian fase-fase bangkitnya nasionalisme dalam sejarah pergerakan nasional walau tidak cukup penjelasan bagaimana fase-fase ini dikembangkan, yaitu: fase tumbuhnya nasionalisme sosial dan kebudayaan (1900-1912), nasionalisme politik (1912-1921), nasionalisme militan (1921-1926), nasionalisme politik radikal (1926-1933), nasionalisme moderat (1933-1941), dan nasionalisme pendudukan Jepang (1942-1945) (Badrika, 2000; Mulder, 2003).

Dua pokok bahasan berikutnya merupakan materi sejarah yang paling menentukan dalam era kemerdekaan Indonesia, yaitu masa Pendudukan Jepang dan Usaha Persiapan Kemerdekaan Indonesia serta Proklamasi Kemerdekaan Indonesia dan Upaya Menegakkan Kedaulatan. Cerita sejarah yang paling ditonjolkan pada materi ini adalah penderitaan rakyat Indonesia yang amat sangat pada masa pemerintahan Jepang yang sangat antagonis dengan janji-janji muluk Jepang sebagai saudara tua di Asia, tetapi di sisi lain setiap kesempatan yang diperoleh rakyat, terutama generasi muda, dimanfaatkan sebaik mungkin untuk menuntut dan mempersiapkan kemerdekaan Indonesia (Badrika, 2000).

Selanjutnya sejarah Indonesia memasuki fase sejarah yang paling menentukan nasib bangsa Indonesia, yaitu kemerdekaan bangsa Indonesia. Sejarah ini lebih merupakan sejarah politik, ketatanegaraan, dan agresi militer dari pada yang bersifat sejarah kebudayaan (Badrika, 2000).

Materi sejarah di kelas tiga dimulai dengan sejarah bangsa Indonesia untuk mengisi kemerdekaan yang dilakukan dengan menata kehidupan politik ketatanegaraan, melakukan nasionalisasi ekonomi, mengatasi konflik internal dalam politik dan militer, mengadakan kerja sama internasional hingga berbagai bentuk krisis fundamental yang dihadapi bangsa Indonesia baik pada masa pemerintahan orde lama maupun orde baru yang menyebabkan timbulnya gerakan reformasi. Tema keseluruhan materi sejarah ini

sesungguhnya adalah Indonesia yang mengalami krisis multi dimensi. Sayangnya, tidak satupun materinya menggarap keadaan krisis secara mendasar dan bagaimana siswa dapat belajar dari situasi krisis untuk mengatasi masalah.

Materi selanjutnya memberikan pemahaman kepada siswa tentang kehidupan global yang mempengaruhi kebijakan nasional melalui konsep tatanan dunia baru. Informasinya cukup detail tentang perkembangan politik dan ekonomi dunia serta munculnya berbagai organisasi sosial, politik, ekonomi, budaya, dan militer antar negara baik yang bersifat kepentingan regional maupun internasional dalam perjalanan menata dunia baru. Sayangnya, sedikitpun tidak disentuh apa makna kehidupan global bagi Indonesia, baik yang menjelaskan peranan Indonesia di dunia internasional maupun dampak yang diambil Indonesia atas kehidupan global.

Pelajaran sejarah ditutup dengan satu materi tematik tentang Penerapan Ilmu Pengetahuan dan Teknologi serta Masalah Lingkungan Hidup. Satu pelajaran yang menarik bagi siswa karena siswa tidak terlalu terikat pada kronologi dan peristiwa sejarah, dan siswa mendapatkan konsep-konsep penting yang menunjukkan masyarakat dan bangsa Indonesia telah mengembangkan dan memanfaatkan serta memecahkan masalah-masalah dalam kaitannya dengan aplikasi ilmu pengetahuan dan teknologi: satu bentuk kehidupan masyarakat berbasis pada ilmu pengetahuan dan teknologi (Badrika, 2000).

Dari pemaparan materi pelajaran sejarah seperti di atas, tampak bahwa pelajaran sejarah ingin memberikan kepada siswa pengetahuan tentang pertumbuhan dan perkembangan kehidupan sosial dan budaya masyarakat Indonesia di masa lalu dengan konteks kehidupan masyarakat di lain tempat yang melingkupinya sebagaimana dapat diinterpretasi oleh sejarawan. Pelajaran sejarah dengan begitu seakan-akan membawa siswa ke sebuah perjalanan ke masa lalu yang berbeda dengan kehidupan masyarakat Indonesia sekarang, dan mengetahui bahwa apa yang terjadi sekarang ini sesungguhnya tidak bisa dilepaskan dengan apa yang terjadi di masa lalu (Stopsky dan Lee, 1994).

Ada konsep-konsep esensial yang ingin ditanamkan kepada siswa melalui pelajaran sejarah seperti di atas, yaitu konsep tentang waktu, kronologi peristiwa, serta konsep kelangsungan dan perubahan (*continuity and change*). Dengan kata lain dapat diasumsikan bahwa “perilaku-perilaku di masa lalu pada dasarnya dapat dimengerti dan analog dengan situasi kehidupan sekarang” (Stopsky dan Lee, 1994:293).

Sayangnya, materi sejarah di atas cenderung tidak membedakan mana yang merupakan fakta sejarah, mana yang merupakan pendapat, mana yang bersifat interpretasi, mana yang menunjukkan hubungan kausal, dan sejenisnya. Semua materi umumnya

dipadukan sedemikian rupa sehingga membentuk deskripsi atau narasi yang interpretasinya bersifat tunggal, sehingga masyarakat dan kebudayaan Indonesia di masa lalu dipahami siswa juga dalam dimensi kebenarannya yang tunggal.

Penjabaran materi sejarah yang bersumber pada satu buku teks seperti di atas, dengan demikian, tidak memberikan kesempatan kepada siswa turut memberikan tafsir atas kejadian masa lalu, sehingga bersifat *top down*. Ini lepas dari hakikat belajar sejarah di mana interpretasi dan penemuan hubungan sebab akibat atas kejadian di masa lalu sesungguhnya adalah bersifat multiperspektif (Stopsky dan Lee, 1994).

Karena sifat interpretasinya yang tunggal, dimensi warisan budaya yang hendak diturunkan kepada siswa juga cenderung mengacu kepada warisan budaya nasional yang patriarkhi (Stopsky and Lee, 1994). Para sejarawan dan guru sejarah yang biasa terlatih dengan pandangan nasionalisme ini jadi mengabaikan peran-peran masyarakat lokal atau kelompok-kelompok minoritas dalam membentuk sejarah bangsa.

Materi seperti di atas jelas mengandung bias dari segi misi pencapaian tujuan Pendidikan IPS sebagai wahana pendidikan demokrasi (Winataputra, 2001). Penggunaan interpretasi sejarah yang bersifat tunggal, di samping dapat menjajah struktur kognitif siswa dalam belajar yang beresiko pada model belajar hafalan, juga dapat menempatkan siswa pada kedudukan subordinasi. Hal ini dapat membatasi kesempatan-kesempatan siswa memberikan interpretasi makna pada peristiwa-peristiwa masa lalu sesuai dengan dunia pengalamannya. Belajar sejarah seperti ini menjadi kurang bermakna.

2. Materi Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan (PPKn)

Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan (PPKn) di kelas dilihat dari materi-materi pelajarannya cenderung menjadi pelajaran pengetahuan nilai-nilai Pancasila dan Kewarganegaraan. Dikatakan demikian karena PPKn memang dipersepsi guru-guru sebagai pendidikan nilai-nilai Pancasila, tetapi dalam implementasinya di kelas menjadi pelajaran pengetahuan tentang nilai-nilai Pancasila. Sebagai pendidikan nilai, materi PPKn difokuskan pada nilai-nilai ideal, instrumental, dan praksis bagaimana nilai-nilai Pancasila itu dapat dipahami, dihayati, dan diamalkan dalam kehidupan sehari-hari. Walau Indonesia sudah memasuki era reformasi, materi PPKn seperti ini tampaknya belum bisa dilepaskan dari harapan pemerintah orde baru untuk terus mensosialisasikan nilai-nilai P4 kepada anak didik sebagai generasi muda, karena diyakini guru-guru PPKn di SMU Negeri 1 Ubud bahwa nilai-nilai Pancasila, seperti dalam P4, sesungguhnya adalah inti sari dari materi PPKn. Kalau itu dihilangkan, maka PPKn akan kehilangan fungsinya sebagai

pendidikan nilai-nilai Pancasila. Sementara itu buku pedoman materi utama PPKn yang digunakan guru-guru PPKn adalah buku-buku dari penerbit seperti Ganeca dan Erlangga.

Dengan persepsi guru-guru seperti itu materi pelajaran PPKn tidak bisa dihindarkan dari pengulangan yang membosankan di mana siswa harus mempelajari topik-topik tentang nilai-nilai Pancasila di seputar topik-topik inti seperti keyakinan, toleransi beragama, ketaatan, kepatuhan, kerukunan, keadilan, kerja sama, dan sejenisnya.

Pemaparan materi di atas menunjukkan bahwa PPKn lebih dimaknai guru-guru sebagai pendidikan nilai yang berbasis pada nilai-nilai Pancasila dan Undang-Undang Dasar 1945. Secara tersirat ada kesan juga bahwa PPKn adalah wahana pendidikan politik, pendidikan kesadaran hukum, pendidikan demokrasi, dan sebagai pendidikan sosial (lihat Somantri, 2001). Hanya saja, dengan lebih menekankan pada nilai-nilai yang bersubstansi P4, PPKn lebih menonjolkan sifat pendidikan nilai dan pendidikan moral berbangsanya.

Sebagai wahana pendidikan nilai-nilai dan moral, materi PPKn di atas terstruktur dalam sistem pengetahuan nilai-nilai yang terrefleksi dalam tindakan-tindakan normatif bernuansa nilai-nilai ideal, nilai instrumental, dan nilai praksis walaupun ketiga struktur nilai-nilai di atas tidak dipisahkan secara jelas. Di sinilah nilai-nilai Pancasila sebagai nilai-nilai dasar ideal dan jabaran nilai-nilai P4 sebagai nilai-nilai instrumentalnya menjadi basis pendidikan nilai dalam PPKn.

Sayangnya, sebagai pendidikan nilai, materi PPKn seperti di atas tidak dimaksudkan untuk memberikan siswa kemampuan melakukan analisis nilai dan membuat keputusan nilai secara rasional dan otonom (Suparno, dkk., 2002). Di sini nilai-nilai dasar ideal dan nilai-nilai instrumental serta nilai-nilai praksisnya sudah dipandang sebagai produk yang baku yang siap diaplikasikan di dalam kehidupan bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara. Dengan demikian interpretasi nilai-nilai dalam kehidupan sosial juga bersifat tunggal. Bahkan interpretasi tunggal ini tidak semata-mata berasal dari guru atau pengarang buku, melainkan secara filosofis dan ideologis menjadi kekuasaan negara untuk menginterpretasikannya. Dalam kenyataan pembelajaran, guru dan pengarang mewakili kehendak negara dalam menentukan bagaimana cara nilai-nilai itu dipahami, dihayati, dan diamalkan dalam kehidupan bermasyarakat, berbangsa, dan bernegara Indonesia.

Dari tinjauan sosiologis, pendidikan nilai yang berpusat pada nilai-nilai fundamental bangsa dan negara yang berfungsi melestarikan struktur nilai-nilai dalam kehidupan berbangsa dan bernegara itu sendiri sebagai nilai dominan menunjukkan bahwa pendekatan berpikir struktural fungsionalisme telah melandasi pengembangan materi pendidikan nilai dalam PPKn tersebut. Sedangkan dari tinjauan filosofi pendidikan,

landasan filosofi pendidikan perenialisme dan esensialisme telah menjadi basis pengembangan materi PPKn. Pendidikan nilai seperti ini jelas memasung perkembangan pendidikan demokrasi yang memberikan kesempatan yang seluas-luasnya kepada siswa untuk bersama-sama masyarakat melakukan perubahan sosial secara kritis dan reflektif dari tekanan-tekanan kelompok *status quo*.

3. Materi Tata Negara

Pelajaran Tata Negara hanya diperoleh siswa jurusan IPS pada kelas III selama dua semester terakhir. Pelajaran ini cenderung mengajarkan siswa pengetahuan tentang negara, warga negara, dan hubungan negara dan warga negara, serta masalah-masalah politik dan hukum ketatanegaraan pada umumnya serta pengetahuan ketatanegaraan dan hukum ketatanegaraan Indonesia pada khususnya. Sebagian kecil materi pelajaran ini bersinggungan dengan materi pelajaran Sejarah dan PPKn, khususnya yang menyangkut tinjauan historis ketatanegaraan Indonesia, tata hukum negara Indonesia, demokrasi Pancasila, serta organisasi dan kerja sama internasional. Namun dalam pembelajaran, pelajaran Tata Negara ini cenderung murni bersifat pengetahuan dengan mengabaikan aspek nilai-nilai dan sikap serta keterampilan kewarganegaraan siswa. Guru Tata Negara pun cenderung mengajarkannya melalui ceramah dan pemberian beberapa tugas dengan pendekatan pemberian materi bersifat konseptual. Keadaan ini menurut guru Tata Negara banyak disebabkan oleh objek negara yang dipelajari dalam Tata Negara cenderung dalam sifatnya yang statis. Sementara itu, siswa tidak diwajibkan untuk memiliki buku pegangan siswa. Buku pegangan utama yang digunakan guru adalah Tata Negara karya Affandi (1997) yang diterbitkan oleh Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.

Pelajaran Tata Negara ini dimulai dengan memberikan materi tentang Negara yang mencakup Pengertian Ilmu Negara dan Ilmu Tata Negara, Pengertian dan Sifat Hakikat Negara, Asal Mula Terjadinya Negara, serta Tujuan dan Fungsi Negara. Pemberian materi pertama yang bersifat konseptual seperti ini menyebabkan pelajaran Tata Negara menjadi kurang kritis, karena siswa menjadi cenderung menghafalkan konsep dari pada berupaya memahami dan mengevaluasinya secara kritis.

Selanjutnya dijelaskan oleh guru tentang pengertian negara. Karena definisi negara cukup beragam sesuai dengan pandangan para ahli, maka dalam memberikan definisi tentang negara dijelaskan dalam dimensinya sebagai organisasi kekuasaan, organisasi politik, organisasi kesusilaan, dan sebagai integrasi antara pemerintah dan rakyat (Affandi, 1997:1-11).

Dengan cara yang sama guru juga menjelaskan materi tentang Unsur-unsur Negara. Dijelaskan bahwa setiap negara memiliki empat unsur pokok, yaitu: adanya rakyat; wilayah yang dapat terdiri dari wilayah daratan, lautan, udara, dan wilayah ekstrateritorial; adanya pemerintahan yang berdaulat; dan adanya pengakuan negara lain. Selanjutnya, negara dapat mengambil bentuk negara kesatuan dan negara serikat, sedangkan pemerintahan dapat mengambil bentuk-bentuk, yang secara klasik dibagi menjadi monarki, aristokrasi, oligarki, *polity*, dan demokrasi; dan secara modern dibagi menjadi bentuk kerajaan (monarki absolut, konstitusional, dan parlementer) serta republik oleh rakyat dan parlementer (Affandi, 1997:13-26).

Demokrasi sebagai salah satu bentuk pemerintahan, dalam hal ini, agak dijelaskan secara panjang lebar. Dijelaskan bahwa demokrasi adalah pemerintahan yang dijalankan oleh rakyat yang dijemakan ke dalam sebuah lembaga perwakilan rakyat. Menurut paham demokrasi modern, demokrasi mengakui pendapat rakyat dalam pemerintahan perwakilan, sehingga disebut demokrasi perwakilan. Dijelaskan pula di sini tanpa rasional yang jelas tentang perbedaan sistem pemerintahan parlementer dan presidetil. Pemilu sebagai sarana pemilihan anggota badan-badan perwakilan juga mendapatkan proporsi penjelasan. Akhirnya, sebagai bagian integral dari sistem pemerintahan demokrasi dijelaskan pula makna referendum yang dibedakan antara referendum wajib dan referendum fakultatif (Affandi, 1997:27-32).

Materi tentang Kekuasaan Negara, Negara Hukum, dan Hak Asasi Manusia dijelaskan dengan sangat ringkas. Kekuasaan negara dalam hal ini diartikan sebagai kemampuan negara untuk mempengaruhi rakyat agar melakukan atau tidak melakukan sesuatu yang dikehendaki oleh negara. Dijelaskan pula bahwa dalam setiap masyarakat struktur kekuasaan itu berbentuk piramida. Sekelompok orang yang jumlahnya sedikit memiliki kekuasaan atas orang yang jumlahnya jauh lebih besar (Affandi, 1997).

Kekuasaan negara tidaklah bersifat absolut; karena itu kekuasaan negara juga perlu dibatasi dan harus dapat menjamin hak-hak dan kebebasan individu warga negara. Untuk itu, umumnya kekuasaan negara ditentukan dalam konstitusi negara. Konstitusi haruslah dapat menjamin pengaturan hak-hak azasi manusia dan warga negara, pengaturan ketatanegaraan yang fundamental, dan mengatur tugas dan wewenang lembaga-lembaga negara (Affandi, 1997).

Untuk konsep negara hukum dijelaskan dua sub materi yaitu: pengertian dan unsur-unsur negara hukum serta prinsip-prinsipnya. Dijelaskan bahwa negara hukum adalah negara yang berdasarkan atas hukum (konstitusi). Pengertian negara hukum

mengalami perkembangan dari negara hukum material menjadi negara hukum formal. Dalam negara hukum formal, unsur-unsur hukum dalam negara mengatur: perlindungan terhadap hak azasi manusia, pembagian atau pemisahan kekuasaan, tindakan pemerintah didasarkan pada peraturan perundang-undangan, dan adanya peradilan administrasi yang berdiri sendiri. Dengan pengertian tersebut, maka negara hukum menjalankan prinsip-prinsip negara hukum yang disebut *the rule of law* (Affandi, 1997).

Kajian negara yang masih bersifat umum adalah tentang Partai Politik dan Sistem Kepartaian. Topik materi ini masih terkait dengan konsep-konsep negara, pemerintahan, demokrasi, dan hak-hak azasi manusia (Affandi, 1997:41-48).

Selanjutnya, materi Tata Negara memasuki fase aplikasi konsep-konsep kenegaraan yang telah dipelajari secara umum di depan ke konsep-konsep aplikasinya pada fenomena negara dan pemerintahan di Indonesia. Bagaimanapun aplikasi konsep-konsep ini dianggap penting untuk mengajarkan siswa ke pemahaman ketatanegaraan dan pemerintahan di Indonesia. Konsep-konsep besar yang disajikan antara lain Ketatanegaraan Indonesia dalam dimensi Historis dan Yuridis Ketatanegaraan, Tata Hukum Negara RI, Demokrasi Pancasila, dan Kewarganegaraan Indonesia.

Begitu pula materi-materi Tata Negara yang terkait dengan Hubungan Internasional, Organisasi dan Kerja Sama Internasional, serta Masalah Regional dan Internasional sangat tumpang tindih dengan materi pelajaran Sejarah di kelas III tentang Perkembangan Tata Hubungan Dunia setelah Perang Dunia II yang menjelaskan status dan peranan Indonesia dalam percaturan politik, ekonomi, dan pertahanan keamanan Indonesia di dunia internasional. Beberapa materi PPKn sebagai implementasi konsep dan nilai-nilai sila kedua Pancasila juga banyak membahas materi-materi konsep ini, sehingga materi Tata Negara ini tampak sebagai pengulangan konsep-konsepnya saja.

Dua pokok bahasan lain yang tersisa tampaknya memang perlu dijelaskan di sini karena bersifat lebih spesifik menjadi muatan materi Tata Negara, yaitu tentang Hukum dan Perjanjian Internasional. Dengan sedikit pendahuluan bahwa kehidupan yang aman, tertib, damai, dan sejahtera tidak saja menjadi persoalan satu negara tertentu tetapi menjadi dambaan masyarakat internasional, maka hukum internasional mutlak diperlukan juga. Di sini hukum internasional diartikan sebagai keseluruhan hukum yang sebagian besar terdiri dari prinsip dan kaidah-kaidah perilaku dimana negara-negara merasa dirinya terikat untuk mentaati dan karenanya benar-benar ditaati secara umum dalam hubungan mereka satu sama lain (Affandi, 1997:133-137).

Akhirnya, dijelaskan pula tentang materi Perjanjian Internasional. Perjanjian internasional adalah perjanjian atau kesepakatan yang diadakan oleh dua negara atau lebih selaku subjek hukum internasional, dan bertujuan untuk melahirkan akibat-akibat hukum tertentu. Perjanjian internasional ini dapat mengambil beberapa bentuk, yaitu traktat, konvensi, persetujuan, protokol, piagam, deklarasi bersama, *modus vivendi*, dan *memorandum of understanding (MOU)*.

4. Materi Sosiologi

Hampir sama dengan mata pelajaran Tata Negara, guru tidak mewajibkan siswa memiliki buku teks utama penuntun belajar Sosiologi, walau beberapa siswa ada yang memilikinya. Guru Sosiologi pun bukanlah guru yang memang memiliki spesialisasi sebagai guru Sosiologi, melainkan guru PKK yang diminta kepala sekolah untuk turut memberikan pelajaran Sosiologi. Dari latar seperti ini tampaknya wajar jika mata pelajaran Sosiologi menjadi pelajaran mencatat dan menghafalkan fakta-fakta dan konsep-konsep Sosiologi yang diberikan guru sesuai dengan buku pegangan yang dijadikan dasar memberikan ringkasan kepada siswa. Pelajaran ini dimulai dengan mencatatkan siswa tentang beberapa pengertian sosiologi yang kemudian disimpulkan menjadi ilmu yang mempelajari tentang jaringan hubungan sosial yang terjadi dalam kehidupan bermasyarakat. Dengan kata lain, pelajaran Sosiologi dimaknai sebagai kumpulan pengetahuan tentang masyarakat. Objek Sosiologi dengan demikian adalah kehidupan masyarakat. Sementara itu masyarakat didefinisikan sebagai kesatuan kehidupan manusia yang saling berinteraksi diikat oleh satu sistem sosial budaya tertentu, yaitu adat istiadat atau tradisi-tradisi yang dilaksanakan bersama secara berkesinambungan, dan karenanya memberikan ciri identitas kebersamaan dari kesatuan masyarakat tersebut (Koentjaraningrat, 2001).

Dikatakan lebih lanjut bahwa Sosiologi sangat penting artinya bagi siswa. Sosiologi mengajarkan kepada siswa bagaimana manusia harus hidup dalam masyarakat yang terus berkembang menjadi masyarakat yang kompleks. Dianjurkan, sesuai dengan misi mata pelajaran Sosiologi dalam persepsi guru, hidup dalam perkembangan masyarakat yang semakin kompleks haruslah selalu mentaati nilai-nilai, norma-norma, dan hukum yang berlaku dalam masyarakat.

Selanjutnya, siswa juga belajar tentang Tindakan Sosial dan Interaksi. Diajarkan bahwa dalam kehidupan masyarakat terjadi adanya aksi dan interaksi yang membentuk jaringan hubungan sosial. Aksi ditentukan oleh pikiran subjektif tiap-tiap anggota

masyarakat, dan ketika aksi tersebut berinteraksi dengan tindakan orang lain maka akan timbul tindakan sosial.

Interaksi terjadi karena adanya kebutuhan untuk bersatu sebagai makhluk sosial dan memenuhi kebutuhan afeksi, inklusi, dan kontrol. Interaksi itu dapat terjadi antar individu, individu dengan kelompok, dan antar kelompok. Interaksi dapat terjadi jika dua orang atau lebih melakukan komunikasi karena adanya tujuan-tujuan tertentu dan komunikasi itu berpola: adanya tujuan yang jelas, berguna atau bermanfaat, dan sesuai dengan norma sosial yang berlaku. Di dalam masyarakat interaksi sosial dapat berupa proses identifikasi, imitasi, sugesti, motivasi, simpati, dan empati, bahkan dalam bentuk konflik.

Materi berikutnya adalah tentang Nilai dan Norma Sosial. Materi ini ingin mengajarkan kepada siswa bahwa dalam kehidupan manusia sebagai makhluk sosial, manusia memiliki standar-standar kehidupan yang dianggap benar, baik, luhur, mulia, berguna, atau bermanfaat. Gagasan ini mengantarkan manusia pada nilai-nilai yang mendasari sikap dan tindakannya dalam interaksi sosialnya di masyarakat, yaitu apa yang dianggap benar, baik dan berguna. Apa yang dianggap bermanfaat atau bernilai itu sesungguhnya bersumber dari kebutuhan manusia, yang sudah dibagi-bagi ke dalam kebutuhan material, sosial, dan spiritual. Sebagai contoh, manusia membutuhkan rasa aman, tertib, berhubungan dengan orang lain, dapat mengaktualisasikan diri dalam masyarakat, dan kebutuhan untuk berhubungan dengan Tuhan Yang Maha Esa. Nilai-nilai dalam masyarakat itu sendiri bersifat abstrak. Ia berupa gagasan-gagasan tentang apa yang dianggap berharga atau tidak berharga, berguna atau tidak berguna, baik atau buruk, benar atau salah, indah atau tidak indah, hemat atau royal, dan sebagainya.

Nilai-nilai yang bersifat ideal dan abstrak tadi dalam realitas kehidupan sosial masyarakat terwujud dalam norma-norma sosial, yaitu aturan-aturan atau kaidah-kaidah yang mengatur tata laku manusia dalam kehidupan bermasyarakat dan cenderung bersifat memaksa melalui penerapan sanksi-sanksinya dalam rangka mewujudkan nilai-nilai sosial yang mendasarinya. Norma-norma sosial itu antara lain norma agama, norma kesusilaan, norma hukum, dan norma kebiasaan atau adat/istiadat (tradisi adat) atau norma kesopanan.

Pembahasan berikutnya, terutama untuk siswa kelas II, yang antara lain menyangkut materi-materi: Perilaku Menyimpang, Kontrol Sosial, Sistem Sosial, Stratifikasi, Mobilitas, dan Lembaga-lembaga dijelaskan hampir dengan cara yang selalu sama, yaitu dimulai dengan memberi definisi konsep-konsep, memberikan contoh-contoh,

menjelaskan ciri-ciri dan sifat, menjelaskan sederet fungsi, dan beberapa deskripsi kecil yang tidak terlalu signifikan maknanya. Pengajaran seperti ini seperti sudah dapat diduga tidak dapat menimbulkan daya kritis dan rasional siswa dan tidak menjadikan teori sosiologi berguna dalam memahami realitas fenomena sosial yang kompleks. Akibatnya, siswa hanya memahami Sosiologi sebagai pengetahuan untuk menggambarkan masyarakat.

Di kelas III, sebagai salah satu mata pelajaran jurusan IPS, materi Sosiologi diarahkan sebagai aplikasi konsep-konsep Sosiologi bagi upaya menganalisa secara kritis persoalan-persoalan masyarakat dan pembangunan di Indonesia. Untuk ini materi dimulai dari Stratifikasi dan Diferensiasi Masyarakat Indonesia. Sebagai sebuah proses evolusi, stratifikasi dan diferensiasi sosial dijelaskan awalnya pada karakteristik masyarakat pedesaan dengan kegiatan ekonominya.

Kehidupan modern juga telah mengubah struktur stratifikasi sosial pada masyarakat Indonesia. Pendidikan, keberhasilan ekonomi, dan perjuangan politik telah membentuk stratifikasi sosial yang baru, antara lain telah menyebabkan orang-orang yang berpendidikan tinggi dan profesional, pengusaha-pengusaha yang sukses dan makmur, dan elit-elit politik dan pemerintahan tampak hidup dalam kelas atau stratifikasi sosial yang tinggi; sementara golongan menengahnya berasal dari pegawai negeri, karyawan, TNI, pengusaha kelas menengah, dan tokoh-tokoh masyarakat; dan golongan kelas bawahnya adalah kelompok petani kecil, buruh/pekerja, nelayan, dan sejenisnya..

Diferensiasi sosial yang lain dijelaskan dari dimensi keberagaman masyarakat Indonesia yang beragam agama, suku, ras, adat istiadat, daerah, dan kebudayaannya. Kondisi ini rawan konflik karena kurang kuatnya nasionalisme budaya, di samping karena adanya sikap primordialisme dan berkembangnya politik aliran.

Konflik ideologi, agama, suku, hubungan pusat dan daerah, perseteruan partai politik, dan konflik kelas tetap berlangsung hingga kini. Indonesia memang negara yang kompleks. Kita masih bersyukur nilai-nilai Pancasila masih dijadikan dasar negara dan pandangan hidup bangsa.

Materi berikutnya adalah tentang Perubahan Sosial dan Kestinambungan Masyarakat Indonesia. Perubahan sosial adalah perubahan yang terjadi dalam masyarakat antara masyarakat terdahulu dan masyarakat berikutnya. Perubahan itu dapat terjadi menyangkut: perubahan kehidupan sistem politik, perubahan ekonomi, kehidupan keluarga dan kekerabatan, pola interaksi masyarakat, kelembagaan sosial, stratifikasi sosial, pendidikan, agama, orientasi nilai, dan sebagainya. Masyarakat Indonesia memang

telah mengalami perubahan sosial, tetapi dari kaca mata anti perubahan, perubahan sosial ini diasumsikan sebagai perpecahan, disintegrasi sosial, dan penyelewengan dari nilai-nilai Pancasila dan UUD 1945.

Kesalahan konseptual seperti ini muncul karena perubahan sosial dianalisis dari sifat pribadi dan budaya dengan mengabaikan faktor dinamika perubahan struktural. Hal ini memang dirahasiakan agar tidak terjadi gejolak yang tidak diinginkan.

Selanjutnya dijelaskan tentang Ciri-ciri Masyarakat Tradisional dan Modern. Mula-mula dijelaskan tentang konsep masyarakat, kemudian, dan yang aneh, masyarakat tradisional itu dianggap karakteristik masyarakat yang ideal, sedangkan masyarakat modern adalah masyarakat yang telah mengalami degradasi nilai-nilai sosial. Sekali lagi makna orientasi nilai-nilai budaya dijadikan sifat analisis kajian masyarakat. Dasarnya memang perbedaan ciri-ciri dan sifat *gemeinschaft* dan *gesellschaft*.

Sampailah kemudian pada Modernisasi Masyarakat Indonesia. Ini berarti ada perubahan sosial di Indonesia. Melalui proses pembangunan jangka panjang yang terencana, perubahan sosial melalui pembangunan terutama dilakukan pada modernisasi sektor pertanian yang berpengaruh pula pada pengembangan sektor industri dan menimbulkan urbanisasi. Tetapi dengan mengutip pendapat Koentjaraningrat, modernisasi dimaksudkan sebagai usaha untuk hidup sesuai dengan zaman dan konstelasi dunia sekarang. Modernisasi kemudian didefinisikan sebagai suatu transformasi total dari kehidupan bersama dengan organisasi sosial dan teknologi yang tradisional ke sistem ekonomi dan politik yang terencana dan sistematis yang disebut dengan *social planning*.

Akhirnya, kepada siswa juga dijelaskan materi tentang cara melakukan penelitian sosial yang sesungguhnya gurunya sendiri tidak bisa dan tidak pernah melakukan penelitian. Jadi bisa dibayangkan bagaimana kesalahan konsep telah terjadi. Siswa hanya diberikan prosedur penelitian sosial secara ceramah dan tidak ada model yang dapat ditunjukkan guru. Jadi, sesungguhnya sama saja siswa juga akhirnya tidak memahami apa itu penelitian sosial.

Dari pemaparan materi Sosiologi seperti di atas, jelas sekali tampak bahwa Sosiologi dalam mempelajari masyarakat dalam interaksi sosialnya yang menumbuhkan sistem nilai dan norma untuk mempertahankan kebudayaannya lebih menonjolkan perspektif fungsionalismenya dari pada peran perspektif-perspektif teori lainnya (Mulder, 2003; Ritzer and Goodman, 2004).

Analog dengan pandangan seperti di atas, pengetahuan Sosiologi juga lebih dipahami guru seperti sebuah struktur pengetahuan yang sudah jadi yang bangunan

sistemnya dapat dibuat mekanis dengan melihat hubungan antar konsep yang terlepas-lepas. Dengan demikian, dalam pandangan guru, belajar sosiologi cukup hanya dengan menghafalkan konsep-konsep yang hubungan-hubungannya bersifat fungsional juga. Interpretasi tentang eksistensi masyarakat dan belajar yang bersifat tunggal seperti ini jelas tidak mampu membuat siswa aktif, kritis dan kreatif untuk menganalisis persoalan-persoalan hidup di masyarakat yang makin kompleks dan berdimensi ganda. Tidakkah, misalnya, struktur masyarakat itu memiliki hubungan-hubungan yang tersembunyi dengan pemilikan modal kekuasaan (ekonomi, sosial, budaya, dan simbol) budaya kelas, kebiasaan-kebiasaan, dan sistem nilai yang akhirnya justru menciptakan sistem ketidakadilan yang harus diperjuangkan (Bourdieu dalam Garner, 2000:374-375).

5. Materi Antropologi

Mata pelajaran Antropologi yang diberikan pada kelas III dan hanya maksimal diberikan dalam satu semester diberikan oleh guru yang sama untuk mata pelajaran Sosiologi. Dengan tidak adanya bekal materi Antropologi yang memadai serta kurangnya pengalaman untuk mengajarkan mata pelajaran ini, karena gurunya berasal dari spesialisasi guru PKK, dapat dimaklumi jika di samping mata pelajaran ini menjadi kurang menarik diberikan guru, beberapa kesalahan konseptual juga terjadi. Guru seperti itu sekali tidak memiliki landasan teori-teori antropologi yang memadai dalam menjelaskan materinya, sehingga penyajian materi hanya bersifat pemberian penggalan-penggalan konsep-konsep yang terpecah-pecah tanpa makna.

Materi Antropologi dimulai dengan menjelaskan seputar nama dan kajian Antropologi serta tujuan-tujuan mengapa siswa diberikan mata pelajaran ini. Mata pelajaran ini disimpulkan sebagai mata pelajaran yang memberikan siswa pemahaman tentang kebudayaan manusia pada umumnya dan pemahaman tentang relativisme kebudayaan Indonesia, kaitannya dengan nasionalisme kebudayaan, dan menjelaskan faktor-faktor budaya dalam perkembangan masyarakat Indonesia.

Materi berikutnya adalah tentang kebudayaan. Di sini banyak dijelaskan tentang pengertian dan unsur-unsur kebudayaan. Di samping diberikan beberapa definisi kebudayaan menurut pandangan para ahli sosiologi dan antropologi, siswa juga diberikan definisi kebudayaan sebagai segala hasil cipta, rasa, dan karsa manusia dalam kehidupan bermasyarakat yang dikembangkan melalui proses belajar. Definisi ini lebih melihat makna kebudayaan dari segi statisnya. Setelah itu dijelaskan pula bahwa kebudayaan menunjukkan konsep-konsepnya yang relevan, seperti: kebudayaan sebagai

sistem ideologi atau nilai budaya, sistem gagasan atau sistem budaya, sistem tindakan berpola atau sistem sosial, dan sebagai kebudayaan fisik. Keempat wujud kebudayaan ini dalam seluruh kebudayaan yang bersifat universal mengandung tujuh unsur kebudayaan, yaitu: bahasa, sistem pengetahuan, organisasi sosial, sistem peralatan hidup dan teknologi, sistem mata pencaharian hidup, sistem religi, dan kesenian.

Pokok bahasan Sistem Sosial Budaya selanjutnya memberikan makna kebudayaan sebagai satu sistem di bawah universalitas budaya. Pada pokok bahasan ini siswa diberikan daftar uraian yang cukup panjang tentang spesifikasi dari konsep-konsep, seperti: sistem kepercayaan, sistem kekerabatan, sistem ekonomi, sistem peralatan atau teknologi, sistem bahasa, kesenian, dan sistem pengetahuan.

Di bawah pokok bahasan tentang Perubahan Sosial Budaya, siswa tampaknya diajak mengulangi lagi materi Sosiologi tentang Perubahan Sosial. Dijelaskan antara lain faktor-faktor yang menyebabkan perubahan sosial budaya yang dapat dimulai dari dalam masyarakat dan kebudayaan itu sendiri maupun yang mulai dari luar.

Hal yang tetap saja membingungkan siswa adalah siswa tidak pernah diberi penalaran tentang spesifikasi dalam perubahan sosial budaya ini yang entah dari mana asalnya kepada mereka diberikan sejumlah daftar konsep-konsep kecil seperti: kemajuan, regresi, evolusi, revolusi, akulturasi, asimilasi, inovasi, dan difusi kebudayaan.

Siswa juga diberikan contoh-contoh perubahan sosial budaya yang sifatnya positif yang harus selalu menjadi bahan pelajaran dan pegangan bagi siswa. Perubahan sosial budaya yang positif dikriteriakan sebagai perubahan sosial budaya yang tetap mempertahankan nilai-nilai budaya luhur bangsa Indonesia. Landasannya adalah nilai-nilai agama, Pancasila, dan tradisi-tradisi yang berkembang di masyarakat. Perubahan sosial budaya yang positif adalah perubahan yang tetap menjaga ketertiban, keseimbangan, dan keharmonisan dalam masyarakat.

Pada bagian ini dijelaskan pula tentang integrasi dan kebudayaan nasional. Siswa perlu memahami makna kebudayaan nasional sebagai hasil cipta, rasa, dan karsa manusia Indonesia seluruhnya yang terwujud dalam nilai-nilai budaya bangsa Pancasila, adat istiadat rakyat, bahasa Indonesia yang diperkaya bahasa daerah, kesenian rakyat, pola interaksi manusia Indonesia, dan sejenisnya. Kebudayaan nasional itu terimplementasikan dalam sistem ketatanegaraan dan pemerintahan Indonesia, sistem politik, sistem hukum nasional, pendidikan nasional, ekonomi kerakyatan, serta menjadi iklim dalam pengambilan kebijakan/keputusan, mewarnai iklim kerja di badan-badan perwakilan, kantor-kantor pemerintah, perusahaan-perusahaan nasional, sekolah-sekolah, dan dalam

rapat-rapat resmi. Akhir cerita dari pokok bahasan ini adalah berbicara tentang pembangunan bangsa dan kebudayaan nasional.

Pokok bahasan berikutnya adalah tentang Evolusi Sosial Budaya. Di sini terutama dijelaskan tentang makna proses evolusi sosial budaya sebagai proses penyesuaian dengan keadaan dan lingkungan budaya yang baru. Proses evolusi ini dijelaskan dari pandangan mikroskopik dan makroskopik yang melahirkan pemahaman tentang proses berulang dalam evolusi budaya dan proses mengarah dalam evolusi kebudayaan (Koentjaraningrat, 2001).

Pokok bahasan terakhir yang dijelaskan adalah tentang Pola Adaptasi Budaya Beberapa Kelompok Indonesia. Tanpa ada teori yang jelas tentang pola adaptasi tersebut, yang terjadi sesungguhnya adalah sebuah deskripsi etnografi beberapa kebudayaan di Indonesia yang sangat dangkal termasuk menjelaskan etnografi kebudayaan Bali, terutama yang berkaitan dengan sistem kekerabatan di Bali.

Hampir analog dengan materi pelajaran Sosiologi, penyajian materi pelajaran Antropologi kepada siswa juga cenderung fungsionalistik. Antropologi sebagai bidang ilmu, dalam hal ini, ditekankan pada kajiannya tentang kebudayaan manusia, dinamika, dan perkembangannya (Koentjaraningrat, 2001). Budaya dalam pengertian seperti ini mengabaikan dimensi-dimensi psikologis dan sosiologis dari dinamika dan perkembangan budaya (Mulder, 2003). Sebagai contoh, bagaimana, misalnya, proses budaya menunjukkan kompleksitas yang antagonis dalam hubungan-hubungan kekuasaan (*power*) dan perjuangan (*struggle*) antara kelas-kelas dengan budayanya yang dominan dan kelas yang didominasi (Giroux, 1981). Begitu pula, misalnya, bagaimana individu-individu dengan kepribadian tertentu sebagai aktor atau agen turut mempengaruhi cara pandang masyarakat tentang dunia dan lingkungannya dan selanjutnya juga dipengaruhi oleh sejarah (Giddens, dalam Garner, 2000: 384-390; Ritzer dan Goodman, 2004), sangat terabaikan dalam pengertian budaya yang struktural fungsional

6. Materi Ekonomi

Materi ekonomi merupakan materi wajib yang diajarkan dari kelas satu hingga kelas dua, dan untuk siswa kelas tiga hanya diberikan untuk siswa jurusan IPS. Materi ekonomi ini diajarkan oleh guru-guru yang memang berasal dari spesialisasi pendidikan ekonomi dan pendidikan dunia usaha. Materi ekonomi ini diajarkan menggunakan buku teks pelengkap berpola LKS yang disusun oleh Tim MGMP Ekonomi Akuntansi SMU Propinsi Bali untuk keperluan di lingkungan SMU seluruh Bali.

Materi ekonomi di kelas satu dimulai dengan pokok bahasan tentang Masalah Ekonomi. Pada materi ini yang dibahas adalah inti masalah ekonomi dan masalah pokok dalam ekonomi. Inti masalah ekonomi bersumber dari kebutuhan manusia yang tidak terbatas berhadapan dengan sarana dan sumber-sumber pemenuhan yang terbatas atau langka yang memerlukan adanya pengorbanan ekonomi. Di samping itu ada pula masalah faktor produksi sebagai sumber ekonomi dan barang-barang pemenuhan ekonomi yang langka. Pada masalah pokok dalam ekonomi antara lain dijelaskan barang apa yang akan diproduksi masyarakat, bagaimana cara memproduksi, dan untuk siapa barang itu diproduksi. Hal ini tergantung pada pengenalan sistem ekonomi apakah tradisional, komando, atau sistem pasar. Permasalahan ekonomi seperti ini dipelajari dalam ilmu ekonomi. Sayangnya, siswa tidak memperoleh kesempatan yang kritis dalam memahami makna ilmu ekonomi dalam membahas permasalahan di atas, terutama dalam kaitannya pula dengan ilmu-ilmu sosial lainnya (Stopsky dan Lee, 1994), karena siswa hanya diajari definisi istilah dan pembagian ilmu ekonomi ke dalam ilmu ekonomi deskriptif, teori (ekonomi mikro dan makro), dan terapan.

Tidak jauh berbeda dari karakteristik pembelajaran definisi konsep seperti di atas, pada pokok bahasan berikutnya siswa juga diajarkan untuk menghafal konsep-konsep ekonomi yang berkaitan dengan kegiatan ekonomi, pelaku ekonomi, prinsip ekonomi, dan motif ekonomi. Kegiatan ekonomi hanya difokuskan pada kegiatan produksi, distribusi, dan konsumsi. Pelaku ekonomi diterangkan dalam konsep yang tidak bermakna, yaitu tentang konsumen, produsen, pemerintah, dan masyarakat luar negeri. Prinsip ekonomi juga hanya diterangkan dalam hafalan pengertian efisien. Sedangkan motif ekonomi diringkaskan ke dalam sebutan konsep, yaitu motif ingin dihargai, mempertahankan kelangsungan keluarga, melakukan pekerjaan sosial, memperoleh penghargaan dari masyarakat, mendapatkan kekuasaan ekonomi dan politik, dan mempunyai usaha sendiri. Pada bagian ini, hubungan antara kegiatan ekonomi dan motif kegiatan bidang sosial yang lain memang dikaitkan. Tetapi, karena tinjauannya bersifat selintas, maka dukungan teori ilmu-ilmu sosial lainnya cenderung terabaikan. Apa yang dijelaskan hanyalah sekadar elaborasi contoh-contoh.

Materi berikutnya adalah tentang Permintaan dan Penawaran. Pokok materi ini merupakan perangkat analisis yang dikembangkan untuk lebih memahami proses ekonomi terutama dalam kaitannya dengan pembentukan harga di pasar. Setelah diberikan pengertian masing-masing konsep, hukum permintaan dan penawaran dijelaskan.

Dijelaskan lebih lanjut bahwa hubungan-hubungan ber hukum antara harga, sebagai variabel bebas, dan jumlah permintaan dan penawaran, sebagai variabel terikat, dapat digambarkan dengan hubungan matematika sederhana dalam bentuk hubungan linear.

Pokok materi berikutnya adalah Hubungan *Revenue*, Biaya Produksi, dan Laba/Rugi. Di sini dijelaskan bagaimana dapat digambarkan secara kurve suatu perusahaan atau produsen memperoleh laba, yaitu terjadi ketika *total revenue* jauh melebihi *total cost*. Jenis-jenis *revenue* dapat diketahui, yaitu penerimaan rata-rata (*average revenue*), penerimaan total (*total revenue*), penerimaan marginal (*marginal revenue*). Sementara itu biaya produksi dapat dijelaskan jenis-jenis dan dasar perhitungannya.

Konsep berikutnya adalah tentang Elastisitas Permintaan dan Penawaran. Elastisitas permintaan adalah tingkat kepekaan permintaan suatu barang/jasa terhadap perubahan harga yang terjadi. Begitu pula tentang elastisitas penawaran.

Pokok materi Pembentukan Harga pada Berbagai Pasar (*output*) merupakan materi pengembangan dari materi sebelumnya. Di sini dibedakan antara pasar persaingan sempurna dan bukan persaingan sempurna.

Sejalan dengan konsep di atas adalah pembentukan harga pasar faktor produksi (*input*). Bedanya adalah rumah tangga perusahaan sebagai produsen di sini berfungsi sebagai pemakai faktor-faktor produksi. Pasar, karena itu ditentukan oleh jenis-jenis faktor-faktor produksi tersebut, antara lain ada pasar faktor produksi alam/tanah, pasar tenaga kerja, pasar modal, dan pasar produksi kewirausahaan.

Untuk pokok materi tentang Jenis-jenis Pasar dalam Kegiatan Ekonomi, pemberian materi murni bersifat pengertian konseptual saja. Di sini banyak nama-nama konsep yang diberikan hanya dalam bentuk definisi konseptual, antara lain: pasar uang, pasar modal, bursa efek, bursa valas, bursa tenaga kerja, bursa komoditi, dan banyak lagi sub-sub unsur dari masing-masing pengertian jenis-jenis pasar tersebut.

Materi tentang Sejarah Pemikiran Teori Ekonomi diberikan pada siswa kelas III. Di sini pemikiran secara teoritis mulai diberikan kepada siswa tidak hanya sekadar konsep. Sayangnya, penjelasan dalam sejarah pemikiran ekonomi ini cenderung mengabaikan dimensi konteks sosiologis dari pertumbuhan dan perkembangan masyarakat di mana pemikiran ekonomi itu muncul. Yang lebih fatal adalah penjelasan tentang tokoh-tokoh ekonomi Indonesia; tidak sedikitpun menjelaskan pemikiran-pemikiran ekonomi secara sistematis dari tokoh-tokohnya, seperti Hatta, Sumitro, Widjojo Nitisastro, dan Ali Wardhana.

Sejarah ini dimulai dari pemikiran ekonomi zaman praklasik, yang antara lain menjelaskan unsur-unsur pokok teori kuantitas dalam menjelaskan nilai mata uang dan harga. Mazhab klasik berikutnya, antara lain mengajukan pemikiran bahwa kegiatan ekonomi yang dilakukan dalam persaingan bebas akan jauh lebih bermanfaat bagi masyarakat sebagai keseluruhan dari pada halnya bila segala sesuatu itu diatur pemerintah (ekonomi *laissez faire, laissez aller*).

Mazhab neoklasik berikutnya mengajukan antara lain bahwa *marginal utility* suatu barang ditentukan oleh penilaian subjektif dari pembeli. Di sini dikenal Hukum Gossen I dan II berkenaan dengan *marginal utility* dan perbandingan sumber daya dengan peningkatan kebutuhan. Mazhab historis, pemikiran-pemikrannya sebagian menentang mazhab klasik, antara lain mengajukan pemikiran bahwa motif orang bertindak ekonomi tidak semata-mata demi kepentingan pribadi, melainkan berdasarkan pada motif yang bersifat jamak.

Mazhab sosialis, selanjutnya, lebih menekankan arti pentingnya kepentingan orang banyak yang mesti dikendalikan oleh pemerintah (pusat) dalam penyelenggaraan sistem perekonomian. Mazhab Keynes juga tidak percaya sepenuhnya pada mekanisme pasar bebas dalam menjaga keseimbangan permintaan dan penawaran.

Mazhab neokeynesian, akhirnya, banyak mengembangkan pemikiran-pemikiran ekonomi mazhab Keynes, antara lain: pemikiran Alvin Harvey Hansen yang mengupas kebijakan fiskal, fluktuasi ekonomi, dan pendapatan nasional. Kuznets, selanjutnya, menggabungkan statistik, matematika, dan ekonomi dalam menjelaskan perhitungan pendapatan nasional secara kuantitatif serta hubungan-hubungannya dengan tingkat konsumsi, tabungan, pengangguran, inflasi, dan harga-harga. John R. Hicks juga berhasil mensintesisasikan teori-teori ekonomi mikro dan makro melalui pendekatan kuantitatif. Begitu pula beberapa tokoh yang lain seperti Leontief dan Samuelson.

Pokok materi berikutnya di kelas III adalah tentang Ekonomi Internasional yang mencakup pembahasan tentang perdagangan internasional, pembayaran internasional, dan kerja sama ekonomi internasional.

Lima pokok bahasan berikutnya di kelas III merupakan pelajaran tentang penggunaan logika matematika dan statistika dalam mempelajari masalah-masalah ekonomi. Pokok-pokok bahasan tersebut adalah Penggunaan Metode kuantitatif dan Rumus Matematika dalam Ilmu Ekonomi, Indeks Harga, Korelasi Linear Sederhana, Regresi Linear Sederhana, dan Analisis Deret Waktu.

Teori Pertumbuhan Ekonomi merupakan pokok materi berikutnya. Di sini dijelaskan perbedaan antara konsep pertumbuhan ekonomi dan pembangunan ekonomi.

Pokok materi terakhir adalah tentang Koperasi Sebagai Salah Satu Sektor Ekonomi. Secara berturut-turut dijelaskan dengan pendekatan normatif Koperasi Indonesia, yaitu: pengertian, tujuan, azas, landasan, fungsi dan peran, koperasi dalam sistem ekonomi Indonesia, jenis-jenis koperasi, ketentuan pokok, perbedaan koperasi dengan usaha bukan koperasi, pengembangan koperasi, dan sejarah perkembangan gerakan koperasi (termasuk di Indonesia).

Harus jujur diakui, di antara materi pembelajaran IPS, materi pelajaran Ekonomi adalah yang paling lengkap struktur pengetahuannya. Dikatakan demikian karena materi ekonomi tidak saja menjelaskan konsep-konsep ekonomi yang penting yang perlu dipelajari siswa untuk memahami dunia ekonomi, tetapi kepada siswa juga dibelajarkan tentang nalar prinsip-prinsip, hukum, dan teori-teori ekonomi. Hal ini memungkinkan, dinilai guru karena sifat perkembangan ilmu ekonomi itu sendiri yang sudah sampai pada penemuan prinsip-prinsip, hukum, dan teori ekonomi yang tingkat generalisasinya sudah lebih teruji seperti kebenaran ilmu-ilmu pasti atau ilmu-ilmu alam. Tidak mengherankan jika pendekatan berpikir kuantitatif (matematika dan statistika) sudah dapat diterapkan secara maju dalam teori-teori ekonomi (Gujarati, 1991; Suriasumantri, 1985).

Penyajian materi Ekonomi yang tidak terlalu menekankan fakta-fakta yang detail, melainkan menjelaskannya dalam hubungan antar konsep yang menghasilkan hipotesis, prinsip-prinsip, asumsi, teori, hingga hukum-hukum ekonomi menjadikan struktur materi sajian ekonomi lebih utuh dan lebih bermakna.

Sayangnya, diakui guru-guru dan siswa juga, materi ekonomi di dalam kurikulum 1994 dinilai terlalu padat. Pengorganisasian materi belajar seperti ini menjadikannya sangat terbatas dapat menghubungkan dan menyesuaikan dengan tingkat pengetahuan atau kecerdasan awal dan pengalaman siswa; suatu konsep yang sangat ditekankan dalam model belajar konstruktivisme (Bettencourt, 1989; Fosnot, 1996; Sadia, 1996; Suparno, 1997). Dengan demikian, pengorganisasiannya tetap menjadi kurang bermakna bagi siswa. Inilah sebabnya mengapa mata pelajaran ekonomi dinilai menjadi mata pelajaran yang paling sulit dan abstrak bagi siswa. Tanpa bantuan dan bimbingan belajar dari guru yang lebih terstruktur, sistematis, hirarkis, bermakna, dan berkesinambungan (Gagne, seperti dikutip oleh Gredler, 1992) sangat kecil kemungkinan bagi siswa dapat menyelesaikan persoalan-persoalan ekonomi secara mandiri.

7. Materi Geografi

Mata pelajaran Geografi di SMU Negeri 1 Ubud diajarkan sesuai dengan kurikulum 1994 pada seluruh siswa kelas I dan II saja. Mata pelajaran ini dibina oleh guru-guru yang memang memiliki spesialisasi sebagai guru geografi dengan pendidikan S1 Pendidikan geografi. Pada umumnya, pembelajaran di kelas dilaksanakan tidak jauh berbeda dari pembelajaran rumpun IPS lainnya dengan menekankan pentingnya pemahaman konseptual siswa, dan itu pun cenderung mengutamakan domain-domain hafalan, pemahaman, dan aplikasi konsep yang terbatas. Dalam pembelajaran, guru juga masih kuat mendominasi proses interaksi belajar dan mengajar dengan menggunakan buku teks sebagai orientasi pembelajaran, sehingga hubungan bersifat satu arah. Dari segi materi pembelajaran, guru-guru mengajarkan konsep-konsep Geografi secara sistematis dan berkesinambungan sesuai dengan urutan materi dalam buku teks. Siswa tiap kelas umumnya tidak memiliki buku pegangan. Yang mereka miliki hanya buku LKS, yang materinya cenderung ringkas dan disertai soal-soal untuk dikerjakan siswa, baik berupa soal objektif pilihan ganda maupun soal essay.

Dari paparan materinya jelas sekali bahwa melalui mata pelajaran Geografi, kepada siswa sesungguhnya ingin diberikan pengetahuan tentang hubungan manusia dengan permukaan bumi. Karena permukaan bumi itu sangat luas, maka dapat dipahami melalui penggunaan peta. Pengetahuan dan keterampilan yang diperoleh dalam mempelajari permukaan bumi melalui peta akan membantu siswa memahami lebih jauh sifat dan karakteristik bumi dari kajian geografi fisiknya. Pada pengetahuan inilah kemudian kepada siswa dijelaskan berbagai kajian fisik tentang bumi, antara lain meliputi bentuk muka bumi, lahan potensial dan kritis, perairan darat dan laut, serta cuaca dan iklim. Pengenalan sifat-sifat fisik dari permukaan bumi ini diasumsikan akan lebih baik jika siswa juga memahami berbagai metode dan alat geografi yang sudah dikembangkan untuk mempelajari sifat-sifat fisik bumi tersebut, yaitu penggunaan alat dan metode penginderaan jauh dan sistem informasi geografis (SIG). Sampai di sini kajian gambaran permukaan bumi secara fisik dianggap sudah memadai sebagai bekal pengetahuan geografis pada tingkat siswa SMA.

Karena Geografi juga menjelaskan hubungan manusia dengan bumi, maka materi geografi selanjutnya yang dikembangkan adalah geografi sosial, yang terutama menjelaskan berbagai variasi karakteristik lingkungan kehidupan di muka bumi. Untuk bagian geografi sosial ini kepada siswa diberikan pokok-pokok bahasan tentang sumber

daya manusia, pola keruangan desa dan kota, perindustrian, dan perbandingan geografis kehidupan di empat benua, yaitu Asia, Afrika, Eropa, dan Amerika.

Memperhatikan struktur materi seperti di atas, jelas juga tampak bahwa materi ini terlalu memisahkan antara materi geografi sosial dengan geografi fisik. Dengan pendekatan penyajian materi yang bersifat faktual, penyajian seperti ini kurang membangun pengetahuan dan keterampilan geografis yang utuh dan komprehensif. Sulit dapat dipahami bagaimana siswa dapat menjelaskan hubungan manusia dengan lingkungan geografisnya jika materi geografi ini dipisahkan antara geografi fisik dan sosial apalagi dalam penyajian yang bersifat faktual belaka. Lebih-lebih lagi di awal siswa sudah diberikan materi penginderaan jauh dan sistem informasi geografis yang maknanya sama sekali tidak dipahami siswa karena keterbatasan teknologi informasi di sekolah. Kesulitan belajar ini menambah kebingungan siswa untuk memetik makna pembelajaran Geografi, apa lagi pembelajaran hanya cenderung bersifat hafalan tanpa ada kerja praktik Geografi (Harmanto dan Somaatmadja, 2001; Sjamsuri, 1994).

Dari keberadaan ini, makin menguatkan bahwa belajar IPS dengan pendekatan monodisiplin yang terpisah-pisah, apalagi hanya mendominankan informasi faktual, akan menyulitkan siswa dapat mengembangkan pengetahuan, nilai-nilai dan sikap, serta keterampilan-keterampilan yang bermakna bagi kehidupannya. Pengetahuan yang diperoleh hanyalah pengetahuan faktual yang terlepas-lepas yang hanya menekankan arti belajar menghafal (*memorized learning*).

8. Hubungan antara Individu Masyarakat dan Kebudayaan

Harus jujur diakui bahwa materi Pendidikan IPS seperti telah digambarkan di atas sulit untuk diharapkan memberikan wawasan yang utuh, komprehensif, dan bermakna kepada siswa bagaimana dapat memahami hubungan yang terjadi antara individu, masyarakat, kebudayaan, dan lingkungannya. Masalahnya, hubungan-hubungan yang terjadi telah tercabik-cabik menjadi bagaian-bagian yang seperti alat mekanik diharapkan dapat disusun kembali oleh siswa melalui teka teki, yang sesungguhnya, kuncinya dipegang sepenuhnya oleh guru sebagai kaki tangan yang setia dari kekuasaan yang disebut negara. Tidak ada teori yang dijadikan dasar sebagai pisau analisis untuk memahami realitas yang ganda dari hubungan masyarakat dan kebudayaan kecuali kehendak untuk mempertahankan *status quo* kekuasaan dengan dalil-dalil pembenaran azas-azas keselarasan, keserasian, keseimbangan, dan keharmonisan. Dan karena itu, ada semacam pandangan fungsionalisme yang kasar telah digunakan untuk menjelaskan di

mana sebuah sistem dipilah-pilah yang masing-masing sub sistemnya dianggap memiliki kedudukan, status, dan perannya masing-masing yang tidak boleh bertentangan dengan kehendak sistemnya.

Sejalan dengan pandangan Mulder (2003), status kajian individu di dalam IPS tidak mendapat tempat. Kalaupun ada, ia merupakan bagian integral dari masyarakatnya yang tidak boleh bertentangan dengan keseluruhan jiwanya. Individu, yang semestinya memiliki kepribadiannya yang bebas dan merdeka, dipasung keberadaannya karena dikhawatirkan dapat membahayakan masyarakat. Bentuk kekhawatiran itu dapat dilihat dari berbagai bentuk penyimpangan sosial dianggap sebagai pribadi-pribadi atau oknum yang ke luar dari jalur kehendak masyarakat, dan karena itu, harus dikucilkan. Karena itu, setiap individu atau pribadi haruslah mengisi dirinya dengan nilai-nilai, norma-norma atau aturan-aturan, kebiasaan-kebiasaan atau tradisi masyarakat, dan terutama pandangan hidup bangsa (Kaelan, 2003).

Individu, dengan begitu kemudian mengalami konflik status antara menjadi dirinya sendiri dan menjadi anggota dari masyarakat seluruhnya secara integral. Sementara pendidikan diidealkan untuk memberdayakan siswa menjadi manusia dewasa yang mandiri, sesungguhnya Pendidikan IPS sendiri telah menciptakan *image* atau citra bahwa sesungguhnya setiap individu adalah bagian yang tidak terpisahkan dari masyarakatnya, dan diyakini bahwa tidak akan ada keharmonisan, keselarasan, dan keseimbangan dalam masyarakat jika setiap individu tidak bersedia mengorbankan kepentingannya bagi kepentingan masyarakat. Di sini sikap ambivalen tak dapat dihindarkan: menjadi diri sendiri atau menjadi anggota masyarakat yang baik?

Sebaliknya, masyarakat adalah gambaran ideal dari fokus kajian materi IPS. Masyarakat digambarkan sebagai susunan keluarga atau komunitas yang harmonis di mana anggota-anggotanya harus setia menjalankan kewajiban-kewajibannya untuk keharmonisan kehidupan bersamanya. Susunan masyarakat itu dalam IPS adalah bertingkat-tingkat. Dimulai dari keluarga, masyarakat RT atau kampung, masyarakat desa dan kota, sampai muncul konsep rakyat, warga negara, bangsa, dan puncaknya pada konsep negara (bandingkan dengan Kaelan, 2003). Masyarakat sebagai keluarga atau komunitas yang harmonis menempatkan kedudukan negara sebagai satu kesatuan sebagai pemegang kepentingan yang tertinggi, menjadikan kepentingan nasional milik negara adalah kepentingan yang menyebabkan terselenggaranya kehidupan yang serasi, selaras, seimbang, dan harmonis.

Pancasila adalah nilai-nilai yang menyelaraskan kepentingan itu, dan, karena itu, tidak boleh ada konflik atau pertentangan, yang jika tetap terjadi, konsep musyawarah akan menyatukan kepentingan yang bertikai tersebut dan mengabaikan perbedaan, pertentangan, dan konflik.

Sejalan dengan pandangan tentang status individu, tidak ada tempat pula bagi berkembangnya konsep masyarakat lokal yang merdeka dan mandiri dalam kerangka sistem materi IPS yang fungsionalistis. Nilai-nilai budaya masyarakat lokal, karena itu, haruslah bersesuaian dengan cita-cita masyarakat nasional, yang jika terjadi pertentangan, maka kepentingan nasional yang tidak jelas juga letaknya haruslah diutamakan dalam musyawarah nasional. Pancasila, sekali lagi, adalah dasar negara, jiwanya, kepribadian, dan pandangan hidup bangsa yang akan menyelaraskan kepentingan-kepentingan yang bertikai atau mengalami konflik. Karena itu, semua penyimpangan-penyimpangan sosial semuanya diukur dari nilai-nilai Pancasila. Tidak ada kebenaran kontekstual dan sejarah yang dapat mengabsahkan konflik, karena semua itu hanya akan menimbulkan keresahan dalam masyarakat, pertentangan, dan menjadikan kehidupan masyarakat berbangsa dan bernegara menjadi tidak harmonis. Inilah *image* atau citra utama tentang azas-azas masyarakat yang dibentuk oleh materi IPS.

Kebudayaan, seiring dengan pandangan di atas, adalah sebagai gagasan, kehendak atau karsa, dan karya cipta bersama masyarakat yang membentuk peradaban (*civilization*) yang menghidupkan dan memberi jiwa kepada kehidupan masyarakat bersama yang harmonis. Kebudayaan memberikan nilai-nilai kepada masyarakat yang dengan nilai-nilai itu individu-individu mengisi dirinya dan menginternalisasikan serta mewujudkannya dalam kehidupan bersama di dalam masyarakat dan terutama pada masyarakat bangsa dan negara. Ada kebudayaan nasional yang dikembangkan yang nilai-nilainya bersumber dari nilai-nilai Pancasila. Perkembangan atau dinamika kebudayaan, termasuknya juga perubahan sosial, haruslah tidak bertentangan dengan nilai-nilai Pancasila sebagai nilai-nilai kebersamaan, yang jika terjadi penyimpangan-penyimpangan sosial dan kebudayaan akan menimbulkan suasana kehidupan yang tidak harmonis.

Tidak ada kajian dalam materi IPS di mana kebudayaan berkembang dengan memberikan tekanan pada upaya inovasi atau kreativitas manusia-manusia unggul atau hasil perjuangan kelompok-kelompok organisasi sosial politik dan ekonomi dalam bentuk partisipasi sosial politik dan ekonomi yang gigih, inovatif, dan penuh perjuangan. Tidak ada pula makna kebudayaan, di mana individu atau kelompok melakukan pembaharuan dengan perjuangan individu atau kelas yang sesuai dengan tuntutan dinamika masyarakat.

Alih-alih mereka yang inovatif dicurigai dan dianggap telah melakukan penyimpangan sosial karena tidak relevan dengan nilai-nilai kebersamaan, kekeluargaan, keselarasan, dan keharmonisan.

Pandangan tentang masyarakat dan kebudayaan yang berat sebelah pada orientasi nilai-nilai kekeluargaan ini menjadikan siswa berada pada dunia yang ambivalen antara idealisme pendidikan dan realitas kehidupan yang memaksa setiap orang harus menjadi dewasa dan mandiri. Pendidikan IPS, seperti dikatakan Mulder (2003), tidak lebih dari dharmasastra, sebagai pendidikan nilai-nilai atau pendidikan moral yang mengajarkan tentang kebenaran moral atau nilai masyarakat dan tidak sama sekali berkepentingan untuk membangun individu dengan meningkatkan dan merangsang daya kemampuannya, atau dengan menciptakan warga negara yang secara moral mandiri merdeka yang dapat mengambil keputusan menurut hati nurani mereka sendiri dan tetap bertanggung jawab sosial.

9. Citra Masyarakat Lokal, Nasional, dan Global

Dengan kurikulum yang tersentralisasi, materi IPS memberikan gambaran tentang citra masyarakat dan kebudayaan sebagai masyarakat yang terintegrasi dalam persatuan dan kesatuan nasional yang utuh dan tidak terbagi-bagi. Dengan citra seperti ini, konsep masyarakat lebih memberikan pengertian tentang komunitas bersama yang hidup sebagai satu bangsa atau satu negara dengan landasan nilai-nilai kekeluargaan (keluarga) yang bahkan lebih berorientasi pada nilai-nilai keluarga Jawa (Indonesia). Dengan konsep ini pengertian bangsa dan negara lebih bersifat monolitik; negara atau bangsa menguasai dan melingkupi masyarakat pada umumnya. Seperti Mulder (2003:129) menyebutkan: “Semuanya – komunitas, masyarakat, bangsa, dan negara – ditampilkan sebagai keajaiban integrasi, di mana keselarasan dan keamanan meraja. Pernyataan ini juga didukung oleh Irwan, et al.(2001) dan Widja (2001) yang menjelaskan bahwa konsep nasionalisme Indonesia yang muncul sebagai *image* dalam *imagined community* bangsa Indonesia yang menjadi pengikat dan penarik semua orang Indonesia untuk menyatukan diri adalah sebagai nasionalisme politik. Munculnya *image* seperti ini tidak dapat dipisahkan dari materi IPS dalam semua mata pelajaran memang menempatkan masyarakat dalam pengertian bangsa dan negara Indonesia yang bersatu atas landasan nilai-nilai kepribadian bangsa, gotong royong, musyawarah mufakat, dan kekeluargaan sangat dominan (banding dengan Abdullah, 1999: 1-22).

Dengan gambaran yang dikuasai *hegemony of meaning* tentang nasionalisme negara seperti di atas, materi pendidikan IPS secara kurikuler tidak memberikan tempat kepada penggambaran citra masyarakat dan kebudayaan lokal dengan segala karakteristik dan kontribusinya kepada dinamika masyarakat dan perkembangan kebudayaan nasional. Tidak ada analisis materi IPS yang kritis bagaimana kehidupan masyarakat dan kebudayaan daerah dengan segala perbedaan karakteristik dan perkembangan sejarahnya telah menjalin hubungan yang membentuk *image* masyarakat kebangsaan yang monopluralistik (Mulder, 2003). Widja (2001:80) menegaskan: “Situasi ini memuncak di masa orde baru yang bahkan cenderung mentabukan perbincangan menyangkut keberagaman yang disimbolkan dengan SARA. Dengan sikap sosial politik seperti ini lengkaplah sudah upaya mereduksi makna kebhinnekaan dalam semboyan *bhinneka tunggal ika* sebagai landasan hubungan pusat dan daerah dalam kehidupan berbangsa”.

Konsep masyarakat bangsa (nasional) yang memiliki hegemoni kekuasaan sosial, politik, ekonomi, dan kebudayaan seperti tergambar di atas juga menguasai wacana masyarakat global dengan proses globalisasinya. Dengan alasan kepentingan nasional juga, wacana tentang masyarakat global dan proses globalisasinya cenderung tendensius, kurang penalaran, dan kurang proporsional. Dalam dimensi pengembangannya, materi IPS yang mendukung terbentuknya *image* pemikiran yang rasional dan global melalui pemahaman generalisasi-generalisasi IPS juga sangat terbatas (Somantri, 2001). Begitu pula isu nilai-nilai global yang berkembang dewasa ini seperti masalah lingkungan global; kesetaraan gender; hak-hakazasi manusia; kebangkitan semangat etnisitas baru; imperialisme modern secara ekonomi, politik, dan kebudayaan; demokrasi; dan dampak kemajuan iptek tidak pernah menjadi bahan kajian dalam materi IPS.

Penggambaran citra masyarakat global memang telah diakomodasi pada beberapa mata pelajaran Sejarah, PPKn, Geografi, Ekonomi, dan Tata Negara. Tetapi harus jujur diakui, penggambaran ini tampak kurang penalaran, khususnya bagaimana kehidupan global telah mempengaruhi dan dipengaruhi oleh terbentuknya citra masyarakat kebangsaan dan masyarakat lokal. Akibatnya, pengetahuan tentang itu tampak sebatas kesadaran adanya realitas kehidupan global, tetapi maknanya hanya sebatas pengetahuan belaka yang implikasi-implikasinya harus ditutupi oleh tembok besar kekuasaan negara. Hanya negaralah yang harus mengetahui dan menjalankan kehidupan global, sementara masyarakat yang lebih sempit atau lebih rendah kekuasaannya termasuk individu-individu masyarakat, tidak perlu memikirkan secara kritis dan kreatif peluang-peluang dan

tantangan serta kekuatan dan kelemahannya, apalagi turut berpartisipasi dalam kehidupan global tersebut.

Citra tentang masyarakat global dalam materi IPS secara kurikuler juga menunjukkan bahwa masyarakat global dengan badan-badan dan alat kelengkapannya steril dari nilai-nilai dan masalah-masalah sejarah, ideologis, struktural, dan kontekstual yang membawanya pada nilai-nilai universal yang seakan-akan selalu selaras, serasi, seimbang, dan harmonis dengan cita-cita masyarakat kebangsaan Indonesia. Dengan begitu, siswa cukup belajar dari nilai-nilai universal itu untuk kemudian mengisinya dalam kepribadian masing-masing sehingga bisa berpikir, bersikap, dan bertindak dengan nilai-nilai yang universal itu juga (Mulder, 2003).

C. Upaya Guru-guru dan Siswa Merekonstruksi Rasionalisasi dan Implementasi Program Pendidikan IPS di SMU Negeri 1 Ubud

Baik guru-guru, terutama guru-guru IPS, maupun siswa menyadari bahwa pemberian makna secara kurikuler pada program Pendidikan IPS sebagaimana telah dideskripsikan di atas memiliki beberapa unsur kelemahan mendasar yang diyakini telah menciptakan kesenjangan yang lebar antara harapan ideal Pendidikan IPS dalam rangka pembinaan dan pengembangan kemampuan, sikap-sikap, dan keterampilan sosial siswa menjadi manusia modern berwatak Bali dengan realitas penyelenggaraan program Pendidikan IPS secara kurikuler. Implikasinya, nilai-nilai sosial budaya kontekstual yang hidup di tengah-tengah masyarakat dan mempengaruhi pola berpikir, bersikap, dan bertindak semua komponen civitas sekolah mau tidak mau harus menjadi landasan dalam pengembangan visi, misi, dan tujuan pendidikan IPS dan merefleksikan pula bagaimana secara keseluruhan nilai-nilai tersebut diwujudkan dan diimplementasikan serta dievaluasi dalam praktik pelaksanaan program Pendidikan IPS khususnya.

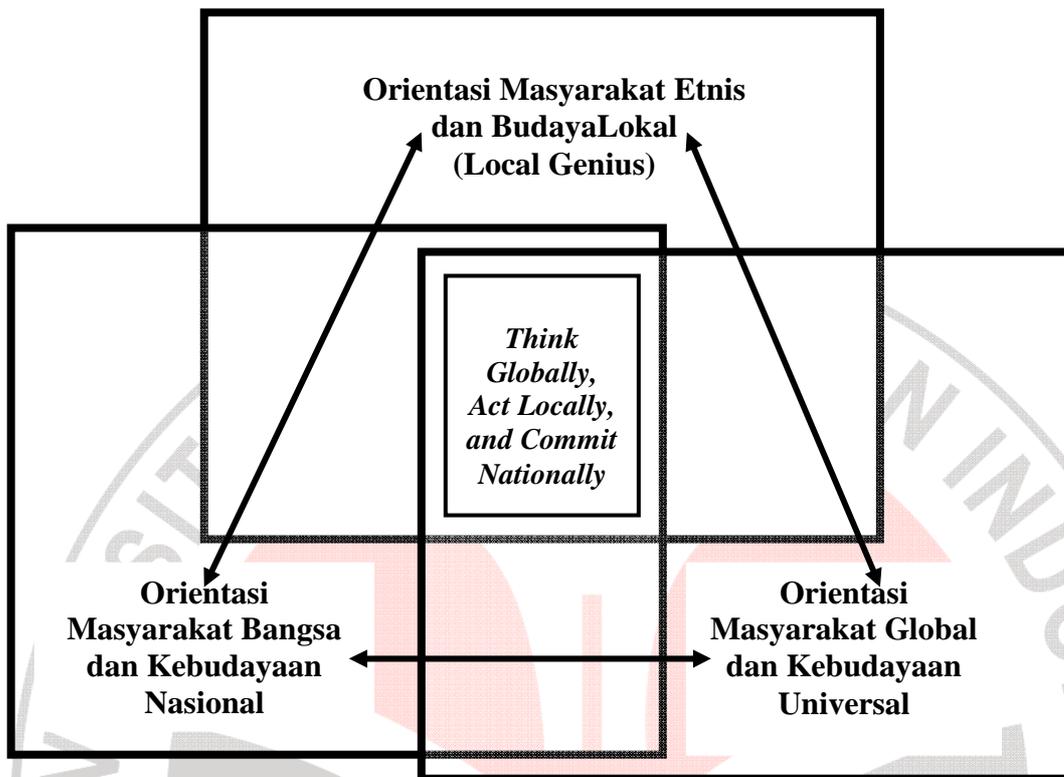
Pada tataran gagasan, sekurang-kurangnya telah direformulasikan makna Pendidikan IPS yang menentukan visi, misi, dan tujuan Pendidikan IPS. Seperti telah secara selintas dijelaskan terdahulu bahwa, sesungguhnya, ada tuntutan atau kebutuhan masyarakat yang diakui perlu terakomodasi dalam proses pendidikan termasuk Pendidikan IPS sebagai proses sosialisasi budaya. Kebutuhan itu muncul sebagai konsekuensi efek citra tentang masyarakat dan kebudayaan yang terbayang dalam ranah publik yang secara kasar digolongkan dalam tiga level kepentingan, yaitu citra tentang masyarakat etnis dengan budaya lokalnya, citra tentang masyarakat sebagai bangsa dan negara dengan kebudayaan nasionalnya, dan citra tentang masyarakat global dengan nilai-nilai budaya

universalnya. Ketiga level kepentingan ini dirasakan cukup kuat mempengaruhi pemikiran, sikap, dan pola tindakan masyarakat, tetapi belum cukup jelas dapat diformulasikan apakah ketiganya memiliki keselarasan satu sama lain, sehingga ketiganya dapat terwujud tanpa mendominasi, atau, memiliki peluang untuk menimbulkan konflik yang memaksa pendukung-pendukungnya harus mempertahankan dominasi salah satu kebudayaan atas kebudayaan lainnya.

Pada tahap awal, seluruh komponen sekolah telah merekonstruksi sebuah gagasan bahwa, untuk memenuhi tuntutan perkembangan masyarakat, sekolah perlu menyesuaikan visi sekolah yang lebih relevan. Adapun visi sekolah itu dirumuskan dalam satu semboyan, yaitu bermutu, beriman, dan berbudaya. Relevansi visi sekolah ini dengan tuntutan perkembangan masyarakat secara umum telah dijelaskan terdahulu (lihat penjelasan tentang visi SMU Negeri 1 Ubud). Pada intinya, visi sekolah seperti ini telah memberikan landasan filosofis, sosiobudaya, dan psikologis kepada penyelenggaraan praktik pendidikan di sekolah yang memungkinkan sekolah turut memajukan nilai-nilai budaya lokal yang berbasis pada landasan filosofis *Tri Hita Karana*; memajukan nilai-nilai kebudayaan nasional yang berbasis pada Ideologi Pancasila; dan mengembangkan nilai-nilai budaya global yang menekankan pada penguasaan iptek, profesionalisme, wirausaha dan kemandirian, komunikasi internasional, penghargaan kepada hak-hak azasi manusia, demokrasi, pelestarian lingkungan, respek dan toleran terhadap keragaman masyarakat dan budaya, dan nilai-nilai kemanusiaan yang universal (bandingkan dengan Cogan, et al.,1997). Pemikiran dengan visi seperti di atas dilihat dari bekerjanya pengaruh ketiga level orientasi pengembangan unsur-unsur kebudayaan tersebut dapat digambarkan dalam diagram di halaman berikut.

Dalam taraf gagasan dan nilai-nilai, visi pendidikan sekolah dengan tiga orientasi level masyarakat dan kebudayaannya seperti ini tampak dapat dijembatani satu sama lain sehingga masing-masing orientasi dapat berjalan selaras, seimbang, dan harmonis. Ini dapat dipahami dari dasar-dasar ideologis yang mendasari orientasi kebudayaannya memang memiliki basis nilai-nilai yang universal tetapi juga bisa bersifat unik. Ideologi *Tri Hita Karana*, misalnya, di samping dinilai memiliki nilai-nilai yang universal, dalam realitanya memang merupakan ciri khas kebudayaan Hindu di Bali. Begitu pula dengan ideologi nasional Pancasila yang khas Indonesia. Dengan begitu praksis nilai-nilai budaya dari ketiga orientasi di atas pada lingkup yang lebih luas dapat dipraktikkan pada nilai-nilainya yang lebih universal, tetapi pada lingkup masyarakatnya yang lebih sempit dapat dipraktikkan pada tataran keunikan dan integritasnya (bandingkan dengan

Gambar 10: Model Pengembangan Orientasi Masyarakat dan Kebudayaan Lokal, Nasional dan Global dalam Pembentukan *Three in One Citizen*



konsep orientasi nilai modern yang dikembangkan oleh Zaini Hasan, 1986, yang menyelaraskan antara nilai-nilai Pancasila dan nilai-nilai global). Inilah yang dapat dimaknai, sebagai dikatakan oleh Stopsky dan Lee (1994) dengan *think globally act locally*; dan ini dapat disempurnakan menjadi *think globally act locally and commit nationally*.

Ini tidak berarti bahwa ketiga orientasi tersebut tidak memiliki potensi konflik. Kenyataannya, orientasi masyarakat dengan kebudayaan seperti ini di masyarakat sendiri telah menimbulkan konflik tak kunjung padam. Faktor-faktor struktural dalam masyarakat, kondisi psikologis tiap-tiap individu dan kelompok masyarakat, pertentangan politik dan ekonomi, dualisme nilai-nilai yang kontroversial, hingga faktor dominasi kebudayaan, menjadi penyebab konflik-konflik yang terjadi. Ini diperkuat juga dalam penelitian Sukadi (2004) tentang persepsi atau pandangan mahasiswa terhadap Dialektika Nasionalisme, Etnisitas, dan Globalisasi yang dapat juga menimbulkan sikap ambivalen dalam memperjuangkan kepentingan-kepentingan dan nilai-nilai lokal, nasional, dan global. Terjadinya konflik nilai dan kepentingan ini disadari oleh unsur-unsur civitas sekolah

sebagai berfungsinya hukum *rwa bhineda* dalam kehidupan sekolah dan masyarakat untuk mencapai keadaan kesetimbangan dalam proses *check and balance* (Atmadja, 1996, 1998).

Pandangan seperti ini jelas relevan dengan pandangan pemikiran strukturalis yang mengedepankan besarnya kekuatan struktur dalam pemikiran masyarakat yang menunjukkan atau menggerakkan fenomena sosial budaya (Kurzweil, 2004). Dalam analisis di atas struktur dalam yang dimaksudkan adalah struktur berpikir manusia Bali tentang *rwa bhinneda*, khususnya dalam hubungan antara kekuatan *buana alit dan buana agung*. Sebagai suatu wadah, masyarakat Bali sebagai *buana alit*, adalah bagian dari wadah yang lebih luas (*buana agung*), yaitu masyarakat bangsa Indonesia, dan menjadi bagian dari wadah yang lebih luas lagi, yaitu masyarakat global. Jiwanya, sebagai kekuatan *buana agung* di *buana alit*, masyarakat Bali dengan *Tri Hita Karananya*, adalah bagian dari kekuatan jiwa yang lebih besar kekuasaannya (*buana agung*), yaitu Bangsa Indonesia dengan ideologi Pancasila. Sementara ideologi Pancasila sebagai kekuatan *buana alit* adalah juga bagian dari kekuatan ideologi yang lebih universal sebagai unsur kekuatan makrokosmos.

Sesungguhnya dalam hubungan seperti ini, masyarakat Bali sebagai unsur kekuatan *buana alit* adalah selaras dengan unsur kekuatan *buana agung* yang lebih luas. Tetapi, hubungan ini juga menimbulkan konflik superordinasi dan subordinasi dalam rangka keseimbangan struktur kekuatan, karena kekuatan *buana agung* tidak bisa dilepaskan dari kekuatan *buana alit*. Dominasi kekuasaan dari satu kekuatan unsur dunia (*buana agung*) atas *buana alit*, akan menciptakan perlawanan ideologis dari kekuatan yang tertindas untuk mencapai keseimbangan. Inilah konsep berpikir strukturalis masyarakat Bali yang terus berdinamika dalam hubungan antara masyarakat Bali dengan kebudayaan lokalnya dengan kekuatan level masyarakat dan kebudayaan yang lebih luas, dalam hal ini dengan masyarakat bangsa dan masyarakat global.

Walau memiliki potensi konflik, dengan visi sekolah seperti ini, praktik pendidikan di sekolah dapat dihindarkan dari dominasi atau hegemoni kebudayaan nasional yang cenderung menerapkan prinsip-prinsip nasionalisme politik yang terlalu menekankan arti penting persatuan dan kesatuan serta stabilitas dan keamanan nasional dari pada penghargaan atas multikulturalitas kebudayaan seperti yang terjadi selama kekuasaan pemerintahan orde baru.

Akhirnya, pengembangan visi sekolah seperti di atas juga dapat diterima seluruh komponen sekolah, baik pimpinan sekolah, guru-guru, siswa, para pegawai, tokoh-tokoh masyarakat termasuk keluarga puri Ubud, dan orang tua siswa yang juga mewakili unsur-

unsur masyarakat, serta oleh pihak pemerintah kabupaten khususnya oleh dinas pendidikan. Sekurang-kurangnya, ini diyakini menjanjikan sebuah tantangan yang tersembunyi bagi sekolah untuk melahirkan sebuah masyarakat masa depan yang multikultur.

Walau tidak seformal rumusan visi sekolah di atas, upaya pembaharuan (rekonstruksi) gagasan kurikulum juga dilakukan guru-guru untuk menyesuaikan pelaksanaan program pendidikan yang bersifat kurikuler dengan cita-cita yang tertuang dalam visi sekolah seperti di atas; termasuk di dalamnya dengan program-program Pendidikan IPS. Dalam hal ini, Pendidikan IPS tidak saja diinterpretasikan secara harfiah dengan mengikuti definisi-definisi secara konseptual yang baku baik secara kurikuler maupun definisi-definisi formal sebagai dinyatakan oleh para ahli, melainkan diterjemahkan juga secara subjektif bahwa untuk mencapai tujuan-tujuan Pendidikan IPS, seluruh sumber daya yang ada di sekolah harus dioptimalkan guna mewujudkan visi sekolah yang dapat berkontribusi oleh program Pendidikan IPS. Karena itu, dalam realitanya, Pendidikan IPS tidaklah hanya sebagai pengajaran konsep-konsep dasar ilmu-ilmu sosial yang disederhanakan secara ilmiah dan psikologis untuk tujuan-tujuan pendidikan di sekolah yang substansinya ditetapkan secara kurikuler oleh pemerintah nasional dengan dominasi atau hegemoni kebudayaan nasionalnya (Somantri, 2001). Pendidikan IPS yang relevan dengan visi dan tujuan sekolah, baik menurut persepsi guru-guru maupun siswa, adalah sebagai keseluruhan program pendidikan, pengajaran, dan pelatihan yang bertujuan memberdayakan siswa dengan kemampuan, nilai-nilai dan sikap, dan keterampilan hidup (personal, sosial, intelektual, akademis, dan vokasional), sehingga dapat berpartisipasi secara aktif, kritis, dan kreatif dalam pengambilan keputusan-keputusan untuk kepentingan masyarakat serta secara keseluruhan dalam pelestarian dan pengembangan kebudayaan masyarakat, baik di tingkat lokal, nasional, maupun global (bandingkan dengan Cogan, et al., 1997; NCSS, 2000; Stopsky dan Lee, 1994).

Dengan makna seperti di atas, Pendidikan IPS sebagai suatu program pengajaran konsep-konsep dasar ilmu-ilmu sosial secara kurikuler dengan hegemoni nilai-nilai kebudayaan nasionalnya memang penting, tetapi lebih penting lagi bahwa, dengan Pendidikan IPS, siswa dapat difasilitasi dalam mengembangkan dan menggunakan pengetahuan, nilai-nilai dan sikap, dan kecakapan hidupnya (personal, sosial, intelektual akademis, dan vokasional) untuk ikut berpartisipasi pada kehidupan masyarakatnya dalam pelestarian dan pengembangan kebudayaan baik di tingkat lokal, nasional, maupun global. Dengan begitu keterbatasan-keterbatasan program Pendidikan IPS secara kurikuler

maupun keterbatasan-keterbatasan yang dimiliki oleh guru sendiri sebagai pengajar IPS dalam mewujudkan tujuan-tujuan Pendidikan IPS dapat disempurnakan.

Di sini Pendidikan IPS, bagi guru-guru dan siswa, tidak saja mengembangkan misi sosiso-paedagogis, tetapi turut pula mengembangkan misi sosio-akademis dan sosio-kultural masyarakat (Winataputra, 2001). Dengan misi sosiso-paedagogisnya, Pendidikan IPS menjadi program pendidikan dan pengajaran konsep-konsep dan nilai-nilai yang berwawasan nasionalisme dalam muatan materi fakta, peristiwa, dan konsep-konsep dasar ilmu-ilmu sosial yang diajarkan secara kurikuler di kelas. Dengan misi sosio-akademisnya, sesungguhnya, Pendidikan IPS diupayakan untuk menjadi wahana bagi siswa mengembangkan pengetahuan sosialnya secara akademis dan ilmiah melalui kegiatan-kegiatan penelitian ilmiah sederhana atau melalui kegiatan inkuiri reflektif sederhana. Sayangnya, diakui bahwa implementasi misi sosio-akademis seperti ini memang cenderung masih termarginalkan walau tidak diabaikan sama sekali. Artinya, di samping tidak terprogram secara sistematis, kegiatan-kegiatan pengembangan akademis dalam belajar berinkuiri sosial baik secara kurikuler maupun dalam kegiatan kokurikuler dan ekstrakurikuler masih sangat terbatas. Akhirnya, dengan misi sosio-kulturalnya, Pendidikan IPS tidak saja lebih memberdayakan siswa agar lebih seimbang dalam penghargaan pada nilai-nilai kebudayaan nasional dan global dan lebih-lebih terhadap kebudayaan lokal, tetapi juga lebih memberikan kesempatan kepada siswa untuk ikut berpartisipasi sosial kemasyarakatan dalam mengembangkan dan mempraktikkan nilai-nilai sosial dan budaya lokal (khususnya budaya Bali yang berbasis agama Hindu) tersebut secara langsung, baik dalam kegiatan-kegiatan menciptakan keseluruhan iklim sosio-budaya Hindu di lingkungan sekolah, kegiatan-kegiatan ekstrakurikuler berbasis budaya lokal dan nasional, maupun dalam kegiatan-kegiatan kemasyarakatan dalam hubungan yang harmonis antara sekolah dengan masyarakat. Perwujudan misi sosio-kultural inilah yang terutama dimaksudkan untuk mendidik, mengajar, dan melatih siswa untuk selalu menghargai dan bertindak sesuai dengan karakteristik budaya lokal (*act locally*), tetapi tetap memfasilitasi siswa agar memiliki kemampuan berpikir global (*think globally*), dan respek serta memiliki komitmen terhadap nilai-nilai kebudayaan nasional (*respect to the nationalism atau commit nationally*). Visi dan misi Pendidikan IPS seperti ini dinilai lebih mendekatkan program Pendidikan IPS di sekolah dengan kebutuhan dan perkembangan masyarakat, baik di tingkat lokal (masyarakat Ubud pada khususnya dan Bali pada umumnya), nasional, maupun global.

Dengan pengertian, visi, dan misi Pendidikan IPS seperti di atas, guru-guru mengembangkan tujuan-tujuan Pendidikan IPS tidaklah semata-mata dalam bahasa kurikulum dengan tujuan-tujuan kurikuler dan terutama tujuan-tujuan instruksionalnya saja yang sangat terbatas. Lebih dari itu, guru juga sesungguhnya secara tersembunyi telah merumuskan tujuan-tujuan pemberdayaan kecakapan hidup siswa yang secara keseluruhan mengintegrasikan dimensi-dimensi proses dan kapabilitas belajar IPS siswa. Keterpaduan itu mencakup pengembangan pengetahuan, nilai-nilai dan sikap, serta keterampilan sosial; pengembangan dimensi-dimensi kecakapan personal, sosial, intelektual, akademis, dan vokasional; keterpaduan dalam pengembangan iklim belajar dengan konteks sosio budaya yang diintegrasikan dengan kegiatan-kegiatan kurikuler, kokurikuler, dan ekstrakurikuler serta belajar partisipatif dalam hubungan sekolah dan masyarakat; keterpaduan belajar secara teori dan praktik sosial; keterpaduan dalam memaknai belajar sebagai proses *learning how to know, how to do, how to be, dan how to live together*; serta keterpaduan dalam penghargaan terhadap muatan nilai-nilai budaya lokal, nasional, dan budaya global. Dikaitkan dengan ciri Pendidikan IPS yang *powerful* (NCSS, 2000), integrasi seperti ini setidak-tidaknya diharapkan dapat meningkatkan kebermaknaan, integrasi, tantangan, basis nilai, dan ciri aktif dalam program Pendidikan IPS di sekolah.

Sayangnya, pengorganisasian perencanaan, implementasi, dan evaluasi hasil belajar dalam penerapan sistem Pendidikan IPS seperti dimaksudkan dalam visi dan misi seperti di atas di sekolah cenderung kurang sistematis, kurang terprogram, dan kurang terarahkan dengan baik. Ini kembali kepada kelemahan sumber daya manusia (guru-guru IPS) yang belum mampu mengembangkan program kurikulum, pembelajaran, pengawasan (supervisi) dan evaluasi secara sistematis, terprogram, dan jelas sasaran dan tujuannya. Di samping itu, hambatan-hambatan struktural di sekolah terutama kebijakan yang lebih menekankan kegiatan kurikuler melalui ikatan standar UAN atau UAS sebagai standar kendali mutu program pendidikan serta ikatan budaya paternalistik yang mengikat guru-guru pada kebijakan atasan, membuat ruang gerak guru untuk berkreaitivitas menjadi cukup terbatas.

Dengan visi dan misi IPS seperti di atas, sesungguhnya, baik guru maupun siswa juga telah memberi makna bahwa belajar IPS tidaklah semata-mata berupa belajar pengetahuan sosial secara formal melalui membaca dan memahami isi buku teks IPS serta menerima dan memahami penjelasan guru-guru IPS yang diikuti dengan kegiatan testing atau *assessment* untuk mengetahui perkembangan hasil belajar siswa. Lebih dari itu, belajar IPS juga disempurnakan dengan konsep belajar partisipatif sebagai konsep dan ciri

belajar sosial masyarakat Bali dalam kehidupan kelompok bermasyarakat, melaksanakan tradisi, dalam kehidupan ritual beragama, mengembangkan kesenian, dan dalam melestarikan lingkungan (Subagia, 2000). Model belajar partisipatif seperti ini dapat disandingkan dengan konsep *learning by doingnya* John Dewey (Oliva, 1992).

Belajar partisipatif dalam IPS itu dicirikan oleh adanya partisipasi siswa secara langsung dalam proses pemahaman melalui aktivitas belajar yang lebih autentik. Guru dan siswa, dalam hal ini, terlibat secara langsung dalam suasana belajar yang kondisikan dan menjadikan sekolah serta lingkungan masyarakat langsung sebagai wahana laboratorium tempat belajar. Inilah yang disebut dengan belajar melalui *pratyaksa premana*. Sebagai contoh, untuk pemahaman yang mendalam tentang hakikat hubungan manusia dengan alam, seluruh komponen sekolah (terutama guru-guru dan siswa) secara bersama-sama menciptakan iklim lingkungan yang menunjukkan konsep dan nilai-nilai *Tri Hita Karana* itu diwujudkan dalam lingkungan sekolah. Penataan lingkungan sekolah dengan menggunakan konsep *tri mandala* yang di dalamnya nilai-nilai *Tri Hita Karana* itu diimplementasikan menjadi contoh konkrit bagaimana guru dan siswa mengkonsepsikan belajar IPS sebagai aktivitas partisipatif. Dalam aktivitas seperti ini guru lebih berperan sebagai model/teladan dan partner dalam belajar (bandingkan dengan Bandura, seperti dikutip oleh Gredler, 1992; Gagne, Briggs, dan Wager, 1992) dan hubungan guru dan siswa lebih bersifat informal-kolegial. Hanya saja praktik belajar seperti ini lebih dominan ditunjukkan untuk kepentingan belajar konsep-konsep dan nilai-nilai serta keterampilan-keterampilan hidup yang bersifat pelestarian dan pengembangan budaya lokal, walau dengan sendirinya juga berarti turut melaksanakan unsur-unsur dari nilai-nilai kebudayaan nasional dan global.

Implikasi dari pemahaman belajar IPS secara *pratyaksa premana* melalui belajar partisipatif ini adalah mengubah persepsi guru-guru dan siswa tentang hakikat pengetahuan sosial, belajar IPS pada umumnya, pemahaman tentang kurikulum, dan pembelajaran Pendidikan IPS. Pengetahuan, menurut pandangan ini adalah informasi yang diperoleh dan dikembangkan siswa melalui pengalaman langsung berinteraksi dengan lingkungan. Namun, pengetahuan bukanlah semata-mata kumpulan informasi yang disimpan dalam memori seseorang. Pengetahuan adalah informasi yang terolah oleh pikiran manusia untuk menjadi unsur-unsur pembentuk kemampuan, kepribadian, dan kecakapan seseorang dalam wujud *trikaya parisuda*, yaitu berpikir yang baik (*manacika*), berkata-kata yang baik (*wacika*), dan berbuat/bertindak yang baik (*kayika*).

Pengetahuan seperti ini memberikan kesan bahwa siswa sebagai pebelajar cenderung bersifat pasif dalam belajar yang mencoba menangkap dan mereproduksi realitas lingkungan yang sudah ada dengan ukuran baik dan buruk yang ditentukan oleh tradisi dan moral agama yang diinterpretasi secara tekstual. Sesungguhnya tidaklah demikian. Siswa juga ikut aktif dan partisipatif serta secara langsung ikut membentuk lingkungannya. Betul bahwa perilaku sosial budaya masyarakat Bali pada umumnya dan masyarakat Ubud pada khususnya cenderung bersifat konservatif-normatif. Artinya, sikap dan perilaku sosial anggota-anggota masyarakat cenderung disesuaikan dengan norma-norma dan tradisi-tradisi masyarakat yang sudah ada. Dengan begitu mereka konservatif dalam mempertahankan norma-norma dan tradisi masyarakat yang bersumber dari sastra agama serta norma-norma sosial dan kebiasaan-kebiasaan yang sudah ada di masyarakat.

Tetapi, masyarakat Ubud bukanlah masyarakat yang pasif. Mereka juga memiliki kebebasan dalam upayanya menginterpretasi makna-makna dari simbol-simbol tradisi sosial dan budaya. Interaksi masyarakat dengan dunia luar, khususnya dengan pariwisata, memberikan kesempatan dan mendorong masyarakat untuk secara aktif dan kreatif menginterpretasi makna-makna baru tradisi dalam kehidupan sosial budaya agar lebih sesuai dengan dinamika masyarakat.

Belajar partisipatif dalam kancah lingkungan masyarakat, dengan begitu, tidaklah hanya memperoleh informasi yang sudah jadi, melainkan juga mengandung makna menata sistem informasi dalam proses menjadi. Ini memberikan kebebasan kepada pebelajar untuk mengkonstruksi, mendekonstruksi, dan merekonstruksi sistem pengetahuan melalui proses refleksi baik yang berorientasi internal maupun eksternal.

Belajar pengetahuan sosial dalam proses menjadi seperti di atas tidaklah hanya bersumber dari realitas sosial dan budaya masyarakat yang dibentuk oleh tradisi-tradisi yang sudah *taken-for-granted* atau oleh sastra-sastra agama yang diinterpretasi secara tekstual, melainkan dapat pula melalui realitas sosial yang telah dan sedang mengalami proses perubahan. Di samping itu, dapat juga digunakan sumber-sumber personal yang secara aktif memberi makna kontekstual pada tradisi dan nilai-nilai agama yang tekstual. Sumber-sumber personal ini bisa berasal dari guru, tokoh-tokoh masyarakat, rohaniawan, seniman, pengusaha, pakar atau ahli, dan pejabat birokrasi di daerah. Selain itu, sumber-sumber pengetahuan dari media cetak seperti majalah, surat kabar, dan buku-buku juga dapat membantu memberikan sumber pengetahuan sosial yang berguna tentang perubahan sosial dan budaya yang terjadi dalam dinamika masyarakat.

Aktivitas siswa dalam berinteraksi dengan berbagai sumber belajar di atas makin melengkapi model belajar sosial siswa yang tidak hanya menggunakan pendekatan *pratyaksa premana*, melainkan juga menggunakan pendekatan *sabda premana*, dan *anumana premana*. Dengan pendekatan *sabda premana* ini siswa belajar memahami realitas sosial melalui pandangan nara sumber personal atau melalui karya pengetahuan dalam dokumen-dokumen (buku-buku dan media cetak lainnya), sedangkan dengan *anumana premana* siswa belajar memahami realitas sosial melalui kegiatan refleksi sosial secara internal dengan menerapkan prinsip-prinsip belajar analitis-kritis.

Pandangan guru-guru dan siswa tentang hubungan antara hakikat pengetahuan dan belajar sosial seperti di atas mengindikasikan bahwa guru-guru dan siswa, sesuai dengan perkembangan kebutuhan masyarakat, sesungguhnya lebih dekat menganut pandangan konstruktivisme sosial dan kontekstual. Sesuai dengan pandangan konstruktivisme, pengetahuan pada dasarnya adalah terbentuk sebagai akibat proses yang aktif dan imajinatif dari berinteraksinya struktur kognitif seseorang dengan stimulasi lingkungan. Dalam proses ini manusia melakukan transformasi struktur kognitifnya agar dapat memahami dunia realita menurut makna yang dibentuknya sendiri. Di sini tidak berarti bahwa pengetahuan dibentuk melalui proses berpikir induktif yang biasa, karena pada hakikatnya dalam proses perkembangan pengetahuan manusia, pengetahuan berakumulasi dan merupakan proses yang aktif dari manusia untuk memanfaatkan pengetahuan yang dimiliki sebelumnya dalam membangun pengetahuan yang terus berkembang menjadi semakin kompleks dan abstrak.

Jelaslah bahwa pengetahuan itu tidak bersifat deterministik, melainkan relatif, karena ia harus secara terus menerus diuji dalam pengalaman manusia yang terus berkembang dalam berinteraksi dengan lingkungan (Bettencourt, 1989; Cobb, 1996; Fosnot, 1997; Piaget, seperti dikutip oleh Gredler, 1992). Sejalan dengan hakikat pengetahuan seperti itu, belajar adalah proses kognitif yang dilakukan pebelajar untuk membentuk kapabilitas yang diperlukan dalam upaya beradaptasi dengan lingkungan, baik lingkungan internal maupun eksternal, berdasarkan pengetahuan awal atau pengalaman yang dimiliki sebelumnya. Dapat dikatakan juga bahwa belajar adalah sebagai proses pembentukan pengetahuan oleh pebelajar sendiri baik secara personal maupun melalui proses interaksi sosial (Shymansky dan Kyle, 1992; Tasker, 1992; Tobin, 1990).

Dengan rekonstruksi pemahaman tentang hakikat pengetahuan dan belajar sosial seperti di atas, guru-guru dan siswa meyakini bahwa belajar pengetahuan sosial tidaklah bisa hanya dibatasi oleh apa yang disuratkan dalam pedoman kurikulum dengan kegiatan

kurikulumnya yang berlaku formal di sekolah, yang disadari benar memiliki kelemahan yang substansial baik dalam upaya sekolah turut memberdayakan masyarakat dan kebudayaan lokal maupun dalam mengoptimalkan proses belajar yang dapat memberdayakan siswa.

Guru-guru memahami kurikulum haruslah mencakup seluruh sumber daya yang dapat dikelola dan diaktualisasikan sekolah dalam upayanya memberdayakan siswa mencapai tujuan-tujuan belajar pengetahuan sosial pada umumnya. Sumber-sumber daya yang dimaksud guru-guru, di samping kegiatan kurikuler dengan landasan kurikulum formalnya, antara lain adalah: penciptaan iklim lingkungan pendidikan sosial di sekolah berbasis ideologi *Tri Hita Karana*; pemanfaatan daya dukung keluarga dan masyarakat sekitar sekolah dalam kerja sama sekolah dengan orang tua siswa dan masyarakat; pemanfaatan daya dukung dunia industri pariwisata; pemanfaatan daya dukung dinas dan instansi serta lembaga-lembaga terkait; pemanfaatan secara optimal seluruh sumber daya fasilitas dan sumber daya manusia yang dimiliki sekolah dalam kegiatan kurikuler, kokurikuler, ekstrakurikuler, kegiatan bimbingan siswa, serta penciptaan iklim lingkungan belajar yang kondusif; pemanfaatan daya dukung kualitas kepemimpinan sekolah yang demokratis; serta yang tidak kalah pentingnya juga adalah upaya optimalisasi pemberdayaan kemandirian guru-guru dan siswa dalam upaya mencapai tujuan-tujuan sekolah yang telah digariskan sesuai dengan visi dan misi sekolah. Seluruh sumber daya dukung belajar pengetahuan sosial di atas telah dikoordinasikan dan disinergikan oleh sekolah dalam usahanya melengkapi dan menyempurnakan keterbatasan-keterbatasan model pendidikan sosial berbasis kurikulum formal seperti telah diuraikan di atas dengan menggunakan payung visi dan misi sekolah.

Dari penjelasan latar belakang dan rekonstruksi pemikiran guru-guru di atas, jelaslah dapat dipahami bahwa landasan filosofis guru-guru dalam mengembangkan program Pendidikan IPS di sekolah tidaklah semata-mata bersandar pada pemikiran esensialisme pendidikan belaka, melainkan juga bersandar pada pemikiran yang lebih progresif. Dalam pandangan yang lebih progresif ini guru-guru meyakini bahwa Pendidikan IPS adalah proses yang tumbuh dan berkembang dengan merekonstruksi pengalaman hidup sosial secara terus menerus sebagai suatu proses belajar. Pendidikan IPS, dengan demikian, bukanlah upaya menyiapkan anak untuk kehidupan orang dewasa, melainkan sebuah proses kehidupan sosial yang berdinamika. Ini hanya bisa dilakukan dalam kondisi kehidupan sosial masyarakat yang demokratis yang memungkinkan setiap orang berpartisipasi dan terlibat aktif dalam kehidupan masyarakatnya yang terus

mengalami proses transformasi. Pendidikan IPS haruslah menyiapkan anak untuk aktif dalam proses belajar yang mencerminkan struktur sosial masyarakat yang demokratis untuk menuntun subjek didik mengubah prilaku-prilakunya. Atas dasar itu, program Pendidikan IPS haruslah menyediakan kurikulum pendidikan yang bersumber dari kebutuhan siswa dan masyarakat serta memanfaatkan aplikasi inteligensi pada permasalahan-permasalahan manusia dalam masyarakatnya. Belajar yang relevan dengan program kurikulum seperti di atas adalah belajar yang melibatkan secara aktif peran subjek didik dalam proses belajar partisipatif, kerja kooperatif, *learning by doing*, dan proses inkuiri (Oliva, 1992; O'neil, 2001; Van Scotter, et al., 1985).

1. Penciptaan Iklim Lingkungan Pendidikan Sosial di Sekolah Berbasis Ideologi *Tri Hita Karana*

Penciptaan iklim lingkungan pendidikan sosial berbasis ideologi *Tri Hita Karana* merupakan bagian integral dan penting dalam implementasi kurikulum Pendidikan IPS di SMU Negeri 1 Ubud. Implementasi kurikulum seperti ini dapat dikatakan sebagai bentuk kurikulum yang tersembunyi (*hidden curriculum*). Dikatakan demikian karena implementasi kurikulum seperti ini memang tidak dirancang secara formal tertulis yang mempedomani guru-guru dalam pelaksanaan program Pendidikan IPS. Implementasi kurikulum seperti ini lebih banyak menciptakan dan memberikan iklim sosial budaya yang hidup dan turut dirasakan memberikan pengaruh positif pada proses pendidikan sosial siswa (Parson, seperti dikutip oleh Muhadjir, 1985; Rifa'i, 1972).

Pengertian penciptaan iklim lingkungan pendidikan sosial berbasis ideologi *Tri Hita Karana* seperti ini diakui guru-guru memang memiliki makna yang luas sekali. Tetapi, makna ini sepanjang yang dapat dipahami dan disadari seluruh komponen civitas sekolah dapat digambarkan pada kondisi, aktivitas atau peristiwa, dan suasana kejiwaan yang meliputi proses pendidikan sosial yang nilai-nilainya dapat dikembalikan pada nilai-nilai dasar *Tri Hita Karana* tersebut. Pertama, disadari dan disepakati sepenuhnya bahwa penataan ruang lingkungan fisik sekolah perlu berlandaskan konsep *Tri Hita Karana* yang diwujudkan dalam konsep *tri mandala* sekolah.

Di sekolah ini, *mandala parahyangan* sebagai *utama mandala* dilokasikan di arah timur (sesuai dengan arah suci) sekolah membentang dari arah utara ke selatan di bangun beberapa *pelinggih* (bangunan suci) *parahyangan*. *Mandala pawongan* sebagai *madya mandala* ditempatkan di tengah sampai batas utara sekolah. Di *mandala pawongan* inilah pusat kegiatan belajar dilaksanakan. Akhirnya, *mandala palemahan*, sebagai *nista*

mandala, dilokasikan di bagian barat dan selatan tata ruang sekolah. Di *mandala* ini dibuat halaman dan taman utama sekolah, lapangan olah raga dan tempat upacara bendera, auditorium, dan tempat parkir.

Di samping itu, walau tidak sepenuhnya dimaksudkan untuk disakralkan, di halaman utama sekolah berdekatan dengan ruang belajar siswa, perpustakaan, dan berhadapan dengan kantor guru di bagian tengah/pusat lingkungan sekolah dibangun pula sebuah monumen sekolah sebagai simbol utama SMU Negeri 1 Ubud yang secara fisik berupa patung *Dewi Saraswati*. Makna simbolik yang tergambar dari monumen ini sangatlah jelas bahwa visi, misi, dan tujuan SMU Negeri 1 Ubud menempatkan ilmu pengetahuan dan teknologi (disimbolkan oleh *kropak/lontar* dan *ganitri*), seni dan kebudayaan (disimbolkan oleh *rebab/alat musik*), dan agama Hindu (disimbolkan oleh teratai dan *Dwi Saraswati*) merupakan tiga pilar utama dalam pengembangan kualitas sumber daya manusia siswa .

Penataan ruang *tri mandala* sekolah yang disesuaikan dengan konsep *rwa bhineda luan teben* ini diyakini guru-guru dan siswa akan memberikan rasa aman dan menciptakan keselamatan lahir dan bathin, karena telah tercipta keseimbangan antara *sekala* dan *niskala*. Penggunaan tata ruang sekolah tersebut dapat digambarkan sebagai tertera pada gambar denah sekolah di halaman 204.

Kedua, penggunaan tata ruang sekolah tersebut dilaksanakan sesuai dengan fungsinya. Di sinilah nilai-nilai *Tri Hita Karana* itu diaktualisasikan. Pada wilayah *utama mandala* (*parahyangan* sekolah), semua komponen civitas sekolah melaksanakan kewajiban untuk menghubungkan diri dengan Tuhan Yang Maha Esa / *Ida Sang Hyang Widhi Waca* dengan seluruh manifestasinya. Aktivitas ritual dan religius dilaksanakan setiap hari (*Tri Sandhya* bersama setiap pagi dan siang hari) dan pada tiap-tiap hari suci Hindu pada wilayah *utama mandala* ini. Di sini siswa tidak saja belajar mempraktikkan nilai-nilai agama Hindu, tetapi siswa juga belajar tentang praktik tradisi agama dan budaya Hindu Bali yang menurut pakar dan budayawan, tradisi ini banyak memerlukan keahlian yang amat kompleks dan cermat (Cheppy Haricahyono, 1994), sehingga harus disiapkan dan dikerjakan bersama-sama secara gotong royong.

Di samping melaksanakan upacara ritual keagamaan, kegiatan ini juga disertai dengan kegiatan pendalaman nilai-nilai pilosofis dan etika agama Hindu melalui berbagai kegiatan *dharma wacana* dan *dharma tula* atau *dharma santi* serta lomba-lomba bidang keagamaan dan kebudayaan tradisi ritual (lomba-lomba: *Tri Sandhya*, *dharma gita*, *dharma wacana*, dan lomba menyiapkan bahan-bahan upacara) yang dilakukan siswa

biasanya antar kelas. Dengan kegiatan-kegiatan ini, siswa tidak saja belajar mempraktikkan nilai-nilai ritual keagamaan yang memang tampak menonjol dalam kehidupan masyarakat Bali pada umumnya (baik di lingkungan keluarga maupun di masyarakat/desa adat), tetapi siswa juga telah belajar mengembangkan pemahaman nilai-nilai filosofis dan etika keagamaan yang tidak bisa dipisahkan dalam kesatuan kerangka dasar ajaran Hindu Bali (Tri Guna, 2000; Wiana, 2002).

Penciptaan iklim lingkungan sekolah yang religius seperti di atas jelas menunjukkan bahwa Agama Hindu memang mempunyai peranan yang besar dalam turut mewarnai suasana dan iklim lingkungan pendidikan yang diciptakan di lingkungan sekolah. Sekali lagi Agama Hindu dapat memberikan landasan motivatif, peran integratif, landasan moral, dan peran orientatif (Gorda, 1996, Geriya, 1991).

Pendidikan sosial di sekolah sebagai proses pemberdayaan siswa, sangat vital pula untuk melaksanakan aktivitas-aktivitas *pawongan* dalam rangka pemberdayaan siswa menjadi manusia beriman, bermutu, dan berbudaya seperti dicita-citakan dalam visi sekolah. Karena itulah di sekolah disediakan fasilitas di wilayah *madya mandala* untuk melaksanakan aktivitas belajar dan pembelajaran sehari-hari. Dan karena itu, proses hubungan antara guru-guru dan siswa dalam proses belajar dan pembelajaran dalam konteks implementasi nilai-nilai *Tri Hita Karana* diwujudkan dalam hubungan yang harmonis antara pemimpin /kepala sekolah dan guru-guru serta pegawai, antara kepala sekolah dengan siswa, antar guru-guru dan antara guru-guru dengan siswa, serta antar siswa. Prinsip utama yang digunakan sebagai landasan hubungan ini adalah *saling asah, saling asih, dan saling asuh* sebagai anggota satu keluarga besar SMU Negeri 1 Ubud. Penggunaan prinsip ini sebagai prinsip utama hubungan *pawongan* di sekolah adalah karena prinsip lokal berbasis budaya Bali ini diyakini dekat sekali maknanya dengan makna hubungan belajar dan pembelajaran di sekolah.

Dengan iklim lingkungan berbasis nilai-nilai *Tri Hita Karana* ini, siswa juga belajar membina hubungan yang harmonis dengan lingkungan alam sekitar, khususnya dengan *mandala palemahan* sekolah. Ini dapat dilihat dari usaha guru-guru dan siswa memanfaatkan unsur *palemahan* sekolah serta melestarikannya secara maksimal sesuai dengan fungsinya.

Ketiga, penciptaan iklim lingkungan sekolah yang harmonis untuk kepentingan pendidikan sosial seperti di atas tidak saja dilakukan dengan menjalankan fungsi-fungsi wilayah/*mandala* sekolah secara *sekala*, tetapi diyakini perlu juga secara *niskala*, yaitu dengan melaksanakan upacara ritual keagamaan yang berfungsi membersihkan lingkungan

secara *niskala* serta menjaga keseimbangan dan keharmonisan alam semesta. Upacara ini sepenuhnya disiapkan dan dilaksanakan bersama-sama oleh kepala sekolah, guru-guru, pegawai, dan siswa dari kelas I sampai kelas III. Upacara pembersihan ini, di samping dapat dimaknai sebagai aplikasi nilai-nilai religi Hindu dalam kegiatan pelestarian lingkungan alam, dapat juga bermakna sebagai proses belajar menyelaraskan hubungan manusia dengan alam melalui sistem simbol agama yang sesungguhnya melambangkan saling ketergantungan antara manusia dengan lingkungan alam itu sendiri.

2. Pemanfaatan Daya Dukung Keluarga dan Masyarakat Sekitar Sekolah

Daya dukung keluarga siswa dan masyarakat sekitar sekolah juga merupakan aspek penting yang dimanfaatkan dan dimantapkan sekolah untuk membantu pencapaian tujuan-tujuan pendidikan sekolah pada umumnya dan tujuan-tujuan Pendidikan IPS pada khususnya. Pemanfaatan daya dukung keluarga, misalnya, tidak saja digunakan untuk membantu sekolah dalam sumbangan dana pendidikan dalam rangka pengadaan fasilitas dan operasionalisasi proses belajar dan pembelajaran, melainkan juga digunakan untuk membantu sekolah terutama dalam pembinaan pendidikan sosial dan budi pekerti serta termasuk pula pendidikan keterampilan hidup (vokasional) di lingkungan keluarga.

Kerja sama sekolah dengan keluarga siswa ini disadari benar semua pihak karena tanggung jawab pendidikan bukanlah semata-mata menjadi tanggung jawab guru-guru di sekolah, melainkan menjadi tanggung jawab bersama sekolah, keluarga, masyarakat dan pemerintah. Dukungan keluarga dalam proses pendidikan di SMU Negeri 1 Ubud dapat diwujudkan dengan bantuan pihak keluarga puri Ubud. Hal ini karena keluarga puri dinilai masyarakat sebagai keluarga panutan (baik secara sendiri-sendiri maupun atas nama komite sekolah) dalam mensosialisasikan program-program pendidikan sekolah serta mengajak para orang tua murid untuk bersama-sama menanggulangi masalah kedisiplinan belajar siswa yang selama ini memang dinilai cukup memprihatinkan akibat pengaruh perkembangan pariwisata di Ubud yang membuat banyak siswa tidak suka sekolah dan lebih suka bekerja dan memamerkan kekayaan keluarga ke sekolah. Seiring dengan peningkatan kesejahteraan keluarga, banyak orang tua murid sekarang yang disadarkan akan arti penting nilai anak dalam proses pendidikan di sekolah sebagai investasi sosial, budaya, dan ekonomi jangka panjang dan tidak lagi mengandalkan tenaga anak sebagai sumber pendapatan keluarga untuk kepentingan ekonomi rumah tangga dalam jangka pendek semata. Dengan peningkatan kesadaran bersama antara orang tua murid dan siswa ini, kini masalah-masalah yang terkait dengan kedisiplinan siswa belajar ke sekolah tidak

perlu mencemaskan sekolah lagi, walau motivasi belajar anak terhadap materi-materi pelajaran di sekolah belumlah begitu menggembirakan.

Tidak itu saja, berkat sosialisasi dan ajakan serta teladan keluarga puri Ubud itu juga, kini banyak orang tua siswa (termasuk keluarga puri) yang memiliki usaha-usaha pariwisata, menjadi seniman dan memiliki galeri, mendirikan *seka*/kelompok seni atau museum seni, menjadi tokoh / sesepuh masyarakat dan agama (*prajuru desa adat* dan pura-pura di Ubud) ikut membantu sekolah dalam pembinaan mental, sosial, berkesenian, dan keterampilan kepada siswa pada umumnya dan pembinaan dalam kegiatan-kegiatan ekstrakurikuler serta pemberian kesempatan kepada siswa untuk belajar mandiri mengembangkan semangat wirausaha dan keterampilan kerja. Dukungan keluarga seperti ini dirasakan cukup memadai dan cukup signifikan serta positif pengaruhnya kepada pembinaan sikap mental, sosial, spiritual, dan pembinaan keterampilan kerja di kalangan guru dan siswa, dan, karena itu, terus dimantapkan dan dilanjutkan program-programnya melalui koordinasi dengan BP3/komite sekolah yang selalu dipercayakan kepemimpinannya kepada keluarga puri Ubud.

Dengan demikian jelaslah bahwa keluarga juga mempunyai peran yang besar dalam pengembangan program pendidikan di sekolah pada umumnya dan Pendidikan IPS pada khususnya di SMU Negeri 1 Ubud, terutama yang menyangkut pelaksanaan pendidikan keimanan dan budi pekerti, pengembangan disiplin belajar, pendidikan afeksi pada umumnya, dan bagi pengembangan kecakapan-kecakapan vokasional tertentu. Ini sejalan dengan pandangan Horton dan Hunt (1991) yang antara lain menjelaskan bahwa keluarga mempunyai fungsi-fungsi edukasi yang dapat membantu program pendidikan sekolah terutama dalam hal memberikan motivasi atau dorongan yang tinggi untuk mencapai status yang lebih tinggi, menanamkan ambisi, aspirasi, cita-cita dan kebiasaan belajar, dan menghargai prestasi.

Peranan masyarakat -- melalui kerja sama yang harmonis antara sekolah dengan keluarga puri Ubud, dengan desa adat Ubud, dan dengan masyarakat pariwisata Ubud pada umumnya -- terhadap proses pendidikan di SMU Negeri 1 Ubud juga di nilai cukup besar. Di sini baik pihak sekolah maupun masyarakat tampak saling menumbuhkan rasa saling memiliki, sehingga keduanya menjalin kerja sama yang positif untuk kemajuan sekolah di satu sisi dan kemajuan masyarakat Ubud di sisi lain yang sebagian anggota masyarakatnya memang merupakan alumni SMU Negeri 1 Ubud.

Hubungan sekolah dengan masyarakat desa adat Ubud juga sangat harmonis berkat fasilitasi dari keluarga puri Ubud. Masyarakat desa adat Ubud umumnya menganggap

sekolah ini adalah bagian dari aset mereka, sehingga dapat dikatakan pula bahwa seluruh warga atau civitas sekolah juga adalah bagian dari *krama* desa adat Ubud, walau keanggotaannya tidaklah formal ditetapkan dalam *awig-awig* desa adat Ubud.

Hubungan sekolah dengan desa adat Ubud yang harmonis seperti di atas memberikan kesempatan belajar sosial kepada siswa pada latar sosial yang sesungguhnya. Menurut siswa, banyak hal yang dapat dipelajari siswa dalam hubungannya dengan pengabdian sosial kepada desa adat Ubud. Di sini siswa bisa mempelajari profil dan karakter tokoh-tokoh masyarakat/*prajuru* desa adat dan *prajuru* pura; bagaimana mereka menjadi model panutan masyarakat; bagaimana masyarakat melakukan interaksi dan komunikasi; belajar tentang tradisi-tradisi masyarakat yang disebut *sima*, *dresta*, dan *awig-awig*; belajar mengorganisir dan menyiapkan kegiatan upacara keagamaan; belajar tentang perangkat dan perlengkapan upacara dengan segala kompleksitas dan kecermatannya; belajar tentang pola-pola hubungan sosial dalam masyarakat desa adat; belajar mengembangkan kesenian (tabuh dan tari); dan banyak lagi materi-materi hubungan sosial kemasyarakatan yang praktis dapat dipelajari mereka melalui pengabdian kerja kepada kepentingan desa adat.

➤ Belajar dengan pendekatan partisipatif secara langsung seperti di atas terhadap persoalan-persoalan kemasyarakatan desa adat dan agama, dinilai para siswa, tidak saja hanya menekankan proses imitasi sebagai proses enkulturasi budaya -- walau diakui bahwa proses imitasi memang mendominasi proses belajar di masyarakat seperti di atas -- tetapi, memberikan juga kesempatan kepada siswa untuk melakukan proses refleksi sosial, dan, karena itu, bersifat kritis, terutama pada bentuk refleksi personal secara individual karena keterbatasan-keterbatasan kesempatan belajar secara alami dan tidak hanya menekankan proses imitasi sebagai proses enkulturasi budaya -- walau diakui bahwa proses imitasi memang mendominasi proses belajar di masyarakat seperti di atas -- tetapi, memberikan juga kesempatan kepada siswa untuk melakukan proses refleksi sosial, dan, karena itu, bersifat kritis, terutama pada bentuk refleksi personal secara individual karena keterbatasan-keterbatasan kesempatan belajar secara alami dan tidak bersifat formal. Melalui proses refleksi personal inilah para siswa dapat menilai kembali nilai-nilai sosial dan keagamaan dalam pola tradisi masyarakat: mana yang relevan bagi kepentingan bekal hidupnya dan mana yang tidak relevan. Menurut para siswa, belajar seperti ini memang menjadi sangat subjektif, tetapi masyarakat dan waktulah yang akan menguji kebenaran hasil belajar para siswa secara individual.

Dari gambaran hubungan antara sekolah dan masyarakat seperti di atas tampak terkesan bahwa pandangan fungsionalisme cukup intensif diaplikasikan dalam

pengembangan program pendidikan yang menghubungkan sekolah dengan masyarakat. Ada indikasi bahwa umumnya komponen-komponen civitas sekolah melihat sekolah sebagai sarana yang memungkinkan siswa belajar mengambil tempat mereka di dalam masyarakat dan berkontribusi dalam saling ketergantungan yang diperlukan untuk mempertahankan tatanan sosial dan menyempurnakan kebutuhan anggota-anggotanya. Sekolah, dengan demikian, dapat dianggap sebagai pentransmisi nilai-nilai tradisional dan sebagai sarana stabilitas sosial serta pemeliharaan tatanan sosial yang ada (Hallinan, dalam Ballantine, 1985: 33-34; Collins, dalam Ballantine, 1985:60-87).

Sekolah sebagai salah satu institusi sosial di masyarakat juga tidak dapat dilepaskan perannya dari upaya menyangga berfungsinya sistem dalam masyarakat secara keseluruhan. Salah satu peran sekolah dalam melestarikan sistem masyarakat ini, karena itu, adalah mensosialisasikan kepada generasi muda tentang pengetahuan intelektual, nilai-nilai etis, norma-norma budaya, dan keterampilan hidup yang dibutuhkan masyarakat untuk keberlangsungannya (Durkheim, 1985a:21). Meminjam konsep Parsons (1985: 180), sosialisasi adalah proses pembentukan komitmen dan kemampuan esensial dalam diri individu-individu anggota masyarakat sebagai prasyarat utama untuk dapat berperan dalam kehidupan masyarakat ke depan. Komitmen-komitmen itu terdiri atas kemampuan mengimplementasikan nilai-nilai kemasyarakatan yang umum dan luas; suatu unjuk perbuatan dari tipe peran tertentu di dalam struktur masyarakat. Inilah yang disebut dengan fungsi edukasi (Widja, 1993:53). Untuk fungsi seperti itu sekolah mereproduksi dan melanggengkan struktur dan norma-norma sosial, budaya, ekonomi, dan politik yang sudah mapan di dalam masyarakat.

3. Pemanfaatan Daya Dukung Dunia Industri Pariwisata di Ubud

Hubungan SMU Negeri 1 Ubud dengan masyarakat tidak terbatas pada *krama* desa adat Ubud saja. Seiring dengan pesatnya perkembangan pariwisata di Ubud khususnya, dan di Gianyar pada umumnya, sekolah telah pula menjalin hubungan yang harmonis dengan dunia industri pariwisata di Ubud. Memang, tidak seperti sekolah-sekolah menengah yang berkonsentrasi pada pengembangan bidang kejuruan pariwisata, SMU Negeri 1 Ubud memang tidak secara formal menjalin kerja sama dengan dunia industri pariwisata di Ubud melalui kegiatan magang siswa, misalnya. Kerja sama yang dijalin umumnya bersifat informal dengan memberikan himbauan dan permohonan kepada pihak-pihak pengelola industri pariwisata untuk bersedia menerima para siswa yang ingin

melakukan pelatihan kerja, praktik kerja, magang belajar mandiri, untuk bekerja sebagai tenaga separuh waktu, bahkan bekerja penuh waktu setelah mereka tamat.

Kesempatan ini umumnya diberikan oleh dunia industri dan dimanfaatkan sebaik-baiknya oleh kelompok-kelompok siswa melalui pendekatan yang dilakukan oleh komite sekolah dan keluarga puri Ubud. Tidak mengherankan jika ketika masa *booming* pariwisata di Ubud tahun 1990an, banyak siswa SMU ini yang mangkir dari sekolah dan tidak melanjutkan ke perguruan tinggi, dan lebih memilih belajar dan bekerja langsung di dunia industri pariwisata di Ubud.

Kondisi ini menunjukkan bahwa siswa tidak menganggap sekolah sebagai satu-satunya pusat belajar. Masyarakat juga dapat dijadikan pusat belajar terutama yang menyangkut belajar untuk pengembangan keterampilan-keterampilan bekal hidup di dunia kerja (keterampilan vokasional). Di samping itu, belajar yang bermakna menurut siswa tidaklah semata-mata belajar ilmu pengetahuan formal yang telah diverifikasi. Belajar yang bermakna dapat pula terjadi melalui belajar partisipatif dengan prinsip *learning by doing* di dunia kerja untuk menghasilkan kecakapan-kecakapan hidup yang relevan diperlukan dalam rangka kembali ke masyarakat (Nurhadi, 1988).

Konsekuensi menghadapi perkembangan pariwisata di Ubud, sekolah juga, secara kurikuler, memberikan kesempatan yang luas kepada siswa untuk memilih program jurusan yang sesuai dengan kebutuhan pasar pada perkembangan pariwisata masyarakat Ubud. Inilah kemudian yang mengkondisikan, tidak seperti SMU-SMU lain di Gianyar khususnya, dan di Bali umumnya, di sekolah ini lebih banyak siswa yang memilih jurusan Bahasa dan Budaya dibandingkan dengan jurusan IPA dan IPS.

Di samping kebijakan secara kurikuler seperti di atas, sekolah juga memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengembangkan kegiatan-kegiatan ekstrakurikuler yang berkaitan dan dapat menunjang kebutuhan pelestarian nilai-nilai agama, budaya, bahasa, dan kesenian Bali yang dikagumi wisatawan, di satu sisi, dan dapat dijadikan bekal keterampilan hidup oleh siswa untuk beradaptasi dengan tuntutan perkembangan pariwisata di Ubud, di sisi lain.

Dari gambaran kebijakan dan respon siswa dalam hubungan sekolah dengan dunia industri pariwisata di atas tampak tergambar bahwa dalam rangka memenuhi tuntutan-tuntutan kebutuhan masyarakat yang lebih luas terhadap pelaksanaan program pendidikan di sekolah, sekolah tidak bisa hanya mengandalkan pengembangan program-program pendidikan yang secara esensial hanya melanggengkan kepentingan struktur masyarakat yang memiliki kekuasaan dominan. Dalam kaca mata teori kritis dan interpretivis,

program pendidikan juga perlu memperhatikan kepentingan-kepentingan golongan masyarakat yang secara sosial ekonomi membutuhkan peluang dan kesempatan kerja yang lebih segera. Dalam pengembangan program pendidikan, hal ini tidak bisa dicapai melalui kegiatan-kegiatan kurikuler yang biasa. Perencanaan pengembangan jurusan yang lebih mencerminkan kebutuhan siswa dan masyarakat, pengembangan kegiatan ekstrakurikuler, dan kerja sama yang intensif antara sekolah dengan dunia industri pariwisata dapat menjadi program-program pendidikan alternatif untuk menyelaraskan pengembangan program pendidikan di sekolah dengan kebutuhan masyarakat luas. Dan ini menjadi bagian pula dari keseluruhan yang integral dalam pengembangan program Pendidikan IPS di sekolah.

4. Pemanfaatan Daya Dukung Media Massa

Belajar pengetahuan sosial dan budaya sebagaimana dipersepsi guru dan siswa dalam proses rekonstruksi pemahaman tentang Pendidikan IPS di atas tidak perlu terbatas pada sumber-sumber guru dan dan buku teks saja. Pemanfatan daya dukung media massa juga telah dilakukan guru-guru dan siswa sebagai upaya menambah wawasan sosial dan budaya. Untuk ini sekolah telah berusaha untuk mengembangkan akses kepada media massa ini. Akses terhadap media massa yang dikembangkan sekolah terutama adalah menyediakan guru-guru dan siswa baik di kantor guru maupun di perpustakaan dengan surat kabar lokal Bali (Harian Bali Post, Mingguan Tokoh, dan dan Harian Nusa Tenggara); majalah lokal SARAD Bali dan Warta Hindu Dharma; dan televisi, terutama untuk siaran TVRI Bali dan Bali TV, serta televisi swasta lainnya di nusantara.

Umumnya interaksi guru dan siswa dengan media massa ini cukup intensif. Bahkan dapat dikatakan, dibandingkan dengan buku-buku teks yang umumnya mendominasi perpustakaan sekolah, guru-guru dan siswa lebih menyukai membaca surat kabar atau majalah yang ada, atau menonton acara televisi ketika mengunjungi perpustakaan. Menurut para siswa dan guru, ini karena membaca surat kabar atau majalah cenderung bersifat santai karena tidak ada target penguasaan informasi, plus dilengkapi pula media grafis berupa gambar, photo, tabel, atau kartun sebagai penyela atau ilustrasi. Lagi pula, bahasa informasi yang disuguhkan dalam media seperti surat khabar dan majalah umumnya tidak terlalu akademis dan abstrak, melainkan lebih bebas dan populer sehingga lebih menyenangkan. Begitu pula dengan menonton acara televisi yang dianggap cukup menyenangkan.

Walau begitu, ini tidak berarti bahwa siswa tidak belajar ketika mengakses media massa. Dari pengakuan para siswa, mereka biasanya menyukai berita-berita aktual di media massa terutama dalam skala lokal, walaupun tidak mengabaikan berita-berita tingkat nasional maupun global yang cukup kontroversial. Dalam hal isu-isu sosial, umumnya para siswa lebih tertarik pada isu sosial apa saja yang cukup kontroversial. Hanya saja, mereka umumnya lebih menyukai berita-berita yang dibahas secara ringan dan tidak begitu akademis.

Dalam hal akses terhadap masalah-masalah sosial, budaya, agama, dan kesenian lokal Bali, baik guru maupun siswa mengakui bahwa surat kabar, majalah, dan siaran TV lokal yang mereka akses memang cukup banyak menayangkan muatan-muatan lokal tersebut. Bahkan untuk majalah SARAD, Warta Hindu Dharma, dan Bali TV diakui bersifat Bali sentris. Umumnya baik guru dan siswa bangga dengan keberadaan media massa lokal tersebut.

Sangat disayangkan bahwa akses siswa terhadap media massa lokal di atas belum pernah dijadikan sumber materi yang berguna bagi guru-guru IPS dalam mengajarkan konsep-konsep, proposisi-proposisi, dan generalisasi dalam IPS, bahkan dinilai oleh siswa belum pernah dijadikan ilustrasi dalam pengembangan wawasan siswa. Umumnya para siswa atau guru menggunakan sumber-sumber informasi dari media massa hanya untuk kepentingan diskusi kecil dalam kelompok-kelompok teman sebaya atau untuk kepentingan beberapa siswa yang mungkin ingin membuat karya ilmiah sosial budaya untuk kepentingan lomba, seperti lomba *dharma wacana*, lomba pidato bahasa Bali, dan lomba karya ilmiah remaja. Dengan begitu dapat dikatakan bahwa masih kecil sekali jumlah siswa yang dapat menjadikan sumber informasi dari media massa untuk kepentingan pengolahan informasi dalam belajar yang lebih bersifat formal. Kondisi seperti ini adalah konsekuensi dari konflik yang terjadi antara keharusan mengikuti pelaksanaan kurikulum nasional secara formal dengan keinginan untuk mengembangkan kreativitas dengan mengadopsi muatan-muatan lokal dalam proses pendidikan di sekolah.

5. Pemanfaatan Daya Dukung Dinas dan Instansi serta Lembaga-lembaga Terkait

Pemanfaatan daya dukung dinas dan instansi serta lembaga terkait oleh SMU Negeri 1 Ubud untuk kepentingan proses pendidikan sosial siswa diakui memang masih sangat terbatas dan bersifat insidental terutama dalam mendapatkan nara sumber ahli dari badan-badan seperti Parisada Hindu Dharma (PHD) Kecamatan Ubud dan Kabupaten Gianyar, Dinas Pariwisata, Majelis Pembina Lembaga Adat (MPLA) Kabupaten Gianyar,

dari kepolisian Resort Gianyar, dan dari lembaga-lembaga pendidikan tinggi pariwisata. Pemanfaatan ini biasanya digunakan untuk program sosialisasi kepada siswa dan pemberian *dharma wacana* kepada seluruh civitas sekolah. Program pemberian *dharma wacana* oleh PHDI, staff dari Departemen Agama, atau dari MPLA kabupaten memang yang paling sering dilakukan, yang biasanya dikaitkan dengan kegiatan ritual di sekolah, seperti perayaan *piodalan* (upacara *dewa yadnya*) di sekolah, hari ulang tahun sekolah, dan perayaan semesteran di sekolah, di samping pernah pula dilakukan pada waktu-waktu tertentu yang tidak terjadwal. Diakui oleh kepala sekolah, guru-guru, dan siswa, program pemberian *dharma wacana* ini umumnya cenderung digunakan sebagai penyegaran pemahaman tentang *dharma*, susila, dan ritual upacara, serta pemahaman tentang budaya dan tradisi Bali terkait dengan tiga kerangka dasar agama Hindu tersebut.

6. Pemanfaatan Sumber Daya Fasilitas dan Sumber Daya Manusia yang Dimiliki Sekolah dalam Kegiatan Kurikuler, Kokurikuler, Ekstrakurikuler, Kegiatan Bimbingan Siswa, serta Penciptaan Iklim Lingkungan Belajar yang Kondusif

Diakui kepala sekolah dan guru-guru bahwa dalam upaya keseluruhan mewujudkan visi dan misi sekolah, peranan sekolah dalam meningkatkan kualitas pendidikan sosial di sekolah kepada siswa juga dilakukan dengan memanfaatkan keseluruhan sumber daya fasilitas dan sumber daya manusia yang dimiliki sekolah secara optimal untuk mensinergikan keseluruhan kegiatan kurikuler, kokurikuler, ekstrakurikuler, bimbingan siswa, serta penciptaan iklim lingkungan belajar yang kondusif dalam mencapai tujuan-tujuan pendidikan sekolah pada umumnya, dan pendidikan sosial atau Pendidikan IPS pada khususnya. Pemikiran seperti ini dilandasi oleh keyakinan bahwa pencapaian tujuan Pendidikan IPS secara utuh dan bermakna tidak mungkin hanya dapat dicapai melalui kegiatan kurikuler di kelas, melainkan merupakan fungsi dari seluruh faktor yang disinergikan baik yang merupakan sumbangan faktor fasilitas dan sarana fisik, lingkungan sosial dan budaya, suasana kejiwaan (psikologis), bahkan iklim spiritual yang ada di sekolah dan lingkungan masyarakat.

Untuk ini, secara fisik, di samping penataan pembangunan fasilitas fisik sekolah telah disesuaikan dengan ketentuan-ketentuan penataan lingkungan fisik berdasarkan konsep *tri mandala* dengan jiwa dan nilai-nilai *Tri Hita karananya*, sekolah juga telah berusaha menyediakan sarana belajar yang diperlukan siswa untuk program-program kurikuler, kokurikuler, dan ekstrakurikuler serta bimbingan siswa yang dibutuhkan siswa dengan standar minimal. Walau begitu, diakui bahwa untuk beberapa sarana belajar seperti

buku-buku perpustakaan, media pembelajaran, termasuk komputer (terutama untuk IPS), dan instrumen pengumpulan data kepribadian dan kemampuan siswa untuk proses bimbingan belajar, bimbingan sosial, dan bimbingan karir dinilai sangat terbatas. Adapun fasilitas dan sarana belajar yang dimiliki sekolah telah dijelaskan pada bab IV terdahulu.

Diakui para siswa bahwa keberadaan fasilitas fisik untuk belajar di SMU Negeri 1 Ubud sudah dapat dibilang cukup memadai, baik kuantitas maupun kualitas serta relevansinya. Tetapi, untuk bantuan sarana dan sumber belajar seperti telah disebutkan di atas masih dinilai kurang.

Keberadaan sumber daya manusia, terutama guru-guru, dan khususnya guru-guru IPS di SMU Negeri 1 Ubud masih bisa dibilang kurang terutama dari segi relevansi dan kualitasnya. Kondisi ini tampak berkorelasi dengan kualitas pembelajaran mereka di kelas yang cenderung hanya melaksanakan model pembelajaran yang konvensional kepada siswa dengan hanya mengajarkan secara indoktrinasi fakta-fakta dan konsep-konsep yang relevan dengan tugas pembelajaran yang diasuhnya sebagaimana telah dijelaskan terdahulu.

Untuk mengatasi kelemahan-kelemahan seperti inilah, terutama dalam hal pelaksanaan praktik belajar pengetahuan sosial yang sesungguhnya lebih dibutuhkan para siswa dan masyarakat, guru-guru IPS, di samping mempunyai tugas-tugas mengajar (perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi), diberikan pula tugas-tugas sebagai pembimbing siswa dalam pendidikan moral dan budi pekerti serta dalam aktivitas-aktivitas ekstrakurikuler dan aktivitas kemasyarakatan. Ini dimaksudkan untuk memungkinkan siswa memiliki pengalaman belajar praktis dalam mengaplikasikan konsep-konsep pengetahuan sosial yang telah dipelajarinya di kelas terutama dalam praktik kehidupan sosial budaya dan religi masyarakat lokal yang berbasis pada kehidupan sosial budaya dan agama Hindu di Bali. Karena itulah seluruh guru-guru IPS juga mempunyai kewajiban menjadi pembimbing aktivitas-aktivitas yang berkaitan dengan kepentingan belajar kehidupan sosial kemasyarakatan.

Dengan tugas-tugas ini semua, tidak berarti bahwa guru-guru yang lain tidak mendapat tugas, tetapi tanggung jawab sosial seperti di atas memang lebih dibebankan kepada guru-guru IPS yang bersama-sama siswa dan guru lainnya diharapkan dapat mengembangkan praktik kehidupan sosial budaya di lingkungan sekolah pada khususnya dan di lingkungan masyarakat pada umumnya.

Menjalankan tugas-tugas atau fungsi sosial kemasyarakatan dalam rangka praktik belajar pengetahuan sosial, baik oleh guru maupun bersama-sama dengan siswa seperti

diharapkan di atas diyakini guru-guru tidak mungkin sepenuhnya dapat diintegrasikan dalam pelaksanaan tugas-tugas kurikuler berbasis kurikulum formal di sekolah. Di sinilah kemudian pentingnya sekolah atau guru-guru merancang kegiatan-kegiatan penunjang baik yang bersifat kokurikuler, ekstrakurikuler, kegiatan bimbingan siswa, pengabdian kepada masyarakat, maupun dalam cakupan yang lebih luas dalam penciptaan iklim lingkungan pendidikan pada umumnya, termasuk pelaksanaan pendidikan budi pekerti, dan iklim belajar dan pembelajaran sosial pada khususnya.

Dalam hal pelaksanaan aktivitas-aktivitas kokurikuler, guru-guru IPS umumnya masih terikat kuat dengan tujuan-tujuan formal aktivitas belajar dan pembelajaran IPS di kelas. Bagi guru-guru, kegiatan kokurikuler hanya dimaknai sebagai kegiatan penunjang kegiatan kurikuler dalam rangka mengoptimalkan penguasaan siswa terhadap materi pelajaran karena terbatasnya waktu dalam belajar IPS di kelas, sementara materi IPS dinilai cukup padat. Begitu pula dalam penilaian aktivitas kokurikuler ini, keberhasilan siswa semata-mata ditentukan oleh kemampuan siswa menjawab soal-soal yang disediakan dalam LKS yang kunci jawabannya telah dipegang oleh guru.

Menyadari kelemahan aktivitas kurikuler dan kokurikuler yang bersifat formal dan cenderung menekankan makna belajar menghafal, guru-guru memberikan aktivitas-aktivitas ekstrakurikuler yang diharapkan mampu mengembangkan kreativitas siswa dalam belajar. Dikatakan demikian karena pelaksanaan aktivitas ekstrakurikuler ini memberikan kebebasan kepada siswa untuk memilih bidang aktivitas yang diinginkan sesuai dengan bakat, minat, kemampuan, dan pengalamannya, yang dikembangkan selaras dengan tujuan-tujuan pendidikan sekolah.

Aktivitas ekstrakurikuler yang memberikan kebebasan kepada siswa untuk memilih aktivitas sesuai bakat dan minatnya ini memungkinkan siswa dengan pengalaman-pengalaman sosial budayanya yang berbasis nilai-nilai sosial, budaya, dan religius Hindu Bali mengaktualisasikan bakat dan minatnya ke dalam karya-karya ekstrakurikuler yang bermanfaat tidak saja bagi siswa dan sekolah, tetapi bermanfaat juga bagi masyarakat Ubud pada umumnya.

Pembinaan bidang ekstrakurikuler di SMU Negeri 1 Ubud dapat dikatakan berorientasi pada pengembangan prestasi siswa di luar jalur akademis, walau tidak menutup sama sekali pembinaan bidang akademis, seperti dalam kegiatan bidang pengembangan *dharma wacana* dan penelilitian atau penulisan karya ilmiah remaja. Orientasi ini ditunjukkan dengan keberhasilan siswa-siswa SMU Negeri Ubud untuk memperoleh prestasi bidang ekstrakurikuler baik untuk bidang olah raga, seni dan

budaya, kehidupan beragama dan penataan lingkungan baik di tingkat kabupaten maupun propinsi. Orientasi prestasi ini tentu menanamkan pula nilai-nilai kerja yang positif kepada para siswa. Di sini baik guru-guru maupun para siswa mengakui bahwa untuk mencapai prestasi bidang-bidang ekstrakurikuler ini, tidak saja mereka menanamkan semangat dan nilai-nilai usaha dan prestasi individual, tetapi juga meningkatkan pembinaan nilai-nilai kerja sama kelompok yang harmonis, meningkatkan rasa tanggung jawab, kerja keras, kejujuran, sportivitas, keseimbangan dan kesatuan tim, pengorbanan tanpa pamrih, dan kebanggaan terhadap almamater yang berkontribusi pada peningkatan kesadaran jati diri kelompok. Jelaslah bahwa pendidikan dalam kegiatan-kegiatan ekstrakurikuler yang berorientasi pada peningkatan prestasi memberikan landasan pula pada pendidikan nilai-nilai.

Diakui pula oleh guru-guru dan siswa bahwa di dalam kegiatan-kegiatan ekstrakurikuler seperti kelompok *dharmagita*, pengembangan *dharmawacana*, dan kegiatan-kegiatan di bidang seni dan budaya banyak juga memberikan unsur pendidikan nilai-nilai berbasis nilai-nilai Hindu. Beberapa guru dan siswa meyakini bahwa aktivitas-aktivitas seperti ini bahkan merupakan proses pendidikan budi pekerti yang sangat ampuh untuk membentengi siswa dengan nilai-nilai budaya Hindu Bali yang luhur. Kegiatan-kegiatan seperti ini tidak semata-mata menekankan pada nilai-nilai estetika (keindahan), tetapi yang lebih penting pula adalah memaknai nilai-nilai luhur kehidupan lainnya yang termuat dalam materi-materi *gita* (nyanyian suci) yang ditembangkan dalam kegiatan *dharmagita*, dalam materi-materi seni lainnya (seni rupa/lukis, seni pahat dan kerajinan, seni tari, dan seni tabuh), dan dalam pengembangan materi *dharmawacana* yang terutama bersumber dari kitab-kitab suci agama Hindu yang disesuaikan dengan kondisi perkembangan jaman. Pada umumnya, nilai-nilai yang diajarkan atau dibina dari kegiatan-kegiatan ekstrakurikuler di atas adalah merupakan peperangan antara nilai-nilai kebajikan (*dharmas*) dengan nilai-nilai kebatilan (*adharma*). Ini adalah gambaran dari pendidikan nilai di Bali yang berazaskan pada ajaran keseimbangan dalam konsep *rwa bhinneda* yang diharapkan akan melahirkan konsep keseimbangan, keselarasan, keharmonisan, dan kedamaian. Di samping nilai-nilai di atas, siswa juga diajarkan pada nyanyian-nyanyian tentang sifat-sifat kemahakuasaan Tuhan (*Ida Sang Hyang Widhi Waca*) dengan segala manifestasinya (PHDI, 1987).

Di sinilah diakui oleh guru-guru dan siswa bahwa melalui pendidikan seni, pendidikan sosial, pendidikan agama, dan pendidikan budi pekerti yang dilaksanakan secara utuh dan langsung proses pembinaan kecakapan emosional, sosial, dan spiritual

siswa dimantapkan, sehingga diharapkan tidak saja dapat menyeimbangkan program pendidikan intelektual, tetapi yang lebih penting lagi adalah dalam upaya pembinaan manusia seutuhnya, yaitu, di samping memiliki kemampuan penguasaan ilmu pengetahuan ilmiah, juga memiliki kepribadian yang luhur, dan memiliki pula kecakapan-kecakapan hidup (personal, sosial, intelektual dan akademis, serta vokasional) yang dibutuhkan dalam kehidupan bermasyarakat.

Seperti juga kegiatan-kegiatan kurikuler, kokurikuler, dan ekstrakurikuler sebagaimana telah dijelaskan di atas, pemanfaatan sumber daya juga dioptimalkan dalam kegiatan bimbingan untuk siswa. Diakui bahwa kemampuan guru BK untuk melaksanakan fungsi-fungsi bimbingan dan konseling memang cukup terbatas terutama dari segi kualitas kemampuan guru BK dan ketersediaan sarana yang dapat digunakan untuk mengidentifikasi karakteristik, kebutuhan, potensi, kemampuan, dan permasalahan-permasalahan yang dihadapi siswa. Dengan demikian masih terbatas pula fungsi-fungsi pelayanan bimbingan dan konseling yang bisa dilakukan oleh guru BK. Ini dapat dilihat dari minimnya bimbingan kesulitan belajar, bimbingan untuk pemilihan jurusan, bimbingan untuk pembinaan bakat, bimbingan dalam kepentingan melanjutkan sekolah, dan program bimbingan karir.

Karena itu, fungsi pelayanan bimbingan dan konseling tidaklah diserahkan sepenuhnya kepada guru BK saja, walau tanggung jawab utamanya tetap di tangan mereka. Semua wali kelas dan guru yang ada juga diminta bantuan tanggung jawabnya untuk fungsi-fungsi pelayanan tersebut sesuai dengan kemampuan guru-guru masing-masing. Prinsip yang digunakan untuk ini adalah bahwa semua guru dianggap memiliki kemampuan dan juga memiliki tanggung jawab sebagai guru BK.

Agar fungsi bimbingan dapat optimal, maka semua guru perlu bersifat terbuka dan bersahabat kepada siswa sehingga setiap siswa dapat menjadikan para guru sebagai *partner* dalam proses pendidikannya, dan dengan demikian guru-guru lebih dapat memahami karakteristik, kebutuhan, potensi, kesulitan, dan permasalahan-permasalahan yang dihadapi siswa dalam proses belajar. Keterbukaan guru-guru seperti ini dalam kesediaan membantu, membimbing, dan memfasilitasi perkembangan setiap siswa menyebabkan siswa lebih terbuka pula menunjukkan identitasnya kepada guru-guru yang dianggap dekat dengannya. Dan ini menciptakan suasana psikologis yang kondusif pula dalam hubungan guru-guru dan para siswa.

Ada indikasi pula bahwa walaupun di mata siswa banyak guru-guru yang dinilai rendah kemampuan akademisnya, tetapi karena dekatnya hubungan-hubungan sosial dan

kejiwaan antara guru dan siswa, siswa tampak tetap menunjukkan sikap hormatnya kepada guru, dan menjadikan guru-gurunya tempat untuk mencurahkan perasaannya, keluhan-keluhannya, dan kesulitan-kesulitannya tanpa harus menunggu penyelesaian masalahnya oleh guru BK. Kondisi ini tidak saja berguna untuk membantu siswa menyelesaikan masalah-masalah yang dihadapinya, tetapi dapat juga meningkatkan kualitas hubungan sosial antara guru-guru dan para siswa; dan ini secara keseluruhan telah menciptakan iklim lingkungan sosial dan psikologis yang kondusif bagi siswa untuk melaksanakan proses pendidikan dan pembelajaran.

7. Pemanfaatan Daya Dukung Kepemimpinan Kepala Sekolah yang Demokratis

Menurut guru-guru dan siswa, kepemimpinan kepala SMU Negeri 1 Ubud, walau beliau berasal dari keluarga *wangsa ksatria*, dinilai cukup demokratis. Kebanyakan guru menilai, kepala sekolah tidak pernah membedakan guru-guru yang berasal dari keluarga *tri wangsa* maupun guru-guru dari keluarga *jaba (sudra wangsa)*. Ini dapat dilihat dari penggunaan bahasa dalam komunikasi sehari-hari kepala sekolah selalu menggunakan bahasa Bali halus kepada semua guru. Perlakuan terhadap sesama guru juga dianggap cukup bijaksana dan adil dengan mempertimbangkan keahlian atau kemampuan guru-guru. Dalam mengambil keputusan, kepala sekolah juga dinilai tidak pernah mengambil keputusan secara otoriter hanya mementingkan kepentingan sendiri atau kelompok. Setiap permasalahan yang timbul di sekolah selalu dimusyawarahkan dalam rapat sekolah, yang setiap kali rapat, kepala sekolah selalu menyiapkan dan menghaturkan *canang pengrawos* untuk memohon kepada Tuhan (*Ida Sang Hyang Widhi Waca*) agar diberikan pikiran yang baik datang dari segala penjur. Sikap seperti ini jelas menunjukkan bahwa kepala sekolah selalu menghargai pendapat dari semua guru tanpa membedakan status sosial, status ekonomi, jenis kelamin, dan kepangkatan/jabatan guru, karena suara guru sebagai bawahan (rakyat) dianggap juga sebagai suara Tuhan.

Seperti penilaian para guru di atas, penilaian para siswa terhadap kepemimpinan kepala sekolah dan guru-guru di SMU Negeri 1 Ubud juga dinilai cukup demokratis. Betul bahwa dalam pembelajaran di kelas, guru-guru, terutama dalam penetapan substansi materi pelajaran yang diajarkan dan yang dinilai, cenderung kurang mempertimbangkan kebutuhan siswa, sehingga di sini terkesan guru-guru menjadi kurang demokratis, apalagi pembelajarannya pun cenderung bersifat indoktrinasi. Tetapi, pembelajaran materi Pendidikan IPS seperti telah diuraikan sebelumnya, tidaklah bisa dijadikan satu-satunya indikator yang mengurangi implementasi prinsip-prinsip demokrasi dalam Pendidikan IPS

di kelas atau di sekolah; apalagi substansi materi pelajaran seperti di atas memang sudah ditetapkan dalam kurikulum nasional. Jauh lebih penting harus dipertimbangkan adalah bagaimana sikap dan suasana kejiwaan guru-guru dan kepala sekolah dalam menciptakan iklim pendidikan yang demokratis dengan menciptakan hubungan kekeluargaan yang cukup harmonis baik dalam interaksi di dalam kelas maupun di luar kelas; begitu pula baik dalam aktivitas-aktivitas kurikuler, kokurikuler, maupun ekstrakurikuler, serta dalam aktivitas bimbingan konseling dan kegiatan-kegiatan sosial kemasyarakatan. Sikap perlakuan guru-guru kepada siswa yang lemah lembut, ramah, tidak menghukum kesalahan, bersedia membantu siswa yang mengalami kesulitan belajar, tidak terfokus pada sekelompok siswa pintar saja atau pada golongan ekonomi menengah ke atas saja, tidak membedakan jenis kelamin, tidak membedakan suku dan agama, tidak berlaku kasar kepada siswa tertentu menjadi indikator-indikator penting bagaimana siswa menilai kepemimpinan guru-guru dan kepala sekolah sebagai pemimpin kelas dan sekolah yang demokratis. Sikap dan suasana kejiwaan yang melandasi hubungan sosial antara guru, kepala sekolah, dan siswa seperti di atas menjadi dasar bagi terciptanya hubungan yang harmonis sehingga tidak pernah terjadi konflik yang *intens* antara guru-guru dan siswa.

➤ Sikap dan suasana kejiwaan yang demokratis seperti di atas dalam hubungan antara pemimpin sekolah, guru-guru, dan siswa, menurut pandangan para siswa, memberikan iklim belajar yang kondusif yang menyebabkan siswa tidak pernah merasa terbebani dengan kegiatan-kegiatan sekolah dan di kelas. Ini tidak saja berimplikasi kepada peningkatan prestasi belajar siswa secara keseluruhan, walau diakui tidak terlalu signifikan, melainkan, siswa juga makin berkurang dalam berbagai bentuk pelanggaran dan perilaku menyimpang di lingkungan sekolah termasuk berkurangnya sikap pamer kekayaan dari siswa golongan kelas menengah ke atas yang sebelumnya pernah terjadi di SMU Negeri 1 Ubud.

Jelaslah bahwa dalam kondisi yang demikian, kepemimpinan kepala sekolah dan guru-guru yang demokratis bersinergi dengan faktor-faktor lainnya turut memberikan andil dalam rangka pendidikan sosial dan nilai-nilai kepada siswa terutama dalam menciptakan hubungan sosial dan kejiwaan yang lebih harmonis dan selaras dengan tujuan-tujuan pendidikan sekolah dan tujuan SMU Negeri 1 Ubud pada umumnya.

Memanfaatkan seluruh daya dukung sumber daya yang dimiliki sekolah dalam rangka pendidikan sosial pada umumnya dan Pendidikan IPS pada khususnya sebagai telah digambarkan di atas dalam upayanya mewujudkan visi dan misi sekolah, diyakini seluruh komponen sekolah, di samping telah memberikan karakteristik yang unik dalam

pelaksanaan proses pendidikan sosial berbasis ideologi *Tri Hita Karana* di SMU Negeri 1 Ubud, upaya ini juga diyakini dapat memberikan wahana pendidikan sosial yang lebih utuh, komprehensif, dan bermakna kepada siswa. Dikatakan demikian karena, tidak saja siswa belajar tentang fakta dan konsep-konsep ilmu-ilmu sosial yang disederhanakan untuk tujuan pendidikan sekolah, tetapi yang lebih penting juga bahwa secara langsung siswa dapat mengkonstruksi dan mengembangkan nilai-nilai sosial, budaya, dan religius dalam praktik kehidupan sosial yang nyata di lingkungan sekolah, serta mengembangkan kecakapan-kecakapan sosial yang dibutuhkan siswa dalam kehidupan bermasyarakat.

Sayangnya, pemahaman tentang hakikat pengetahuan dan belajar sosial seperti telah diuraikan di atas cenderung dibiarkan guru-guru berlangsung secara alami dan belum ada upaya untuk mengangkatnya menjadi lebih formal mempengaruhi tindakan profesional guru-guru dalam membuat perencanaan pendidikan dan pembelajaran IPS dan pengetahuan sosial pada umumnya, melaksanakan pembelajaran, dan dalam melakukan evaluasi atau asesmen hasil belajar dan pembelajaran. Hal ini terkait tidak saja karena faktor kemampuan guru-guru untuk melakukan inovasi pendidikan secara formal akademis masih terbatas, tetapi ruang gerak guru-guru untuk melakukan inovasi dalam kondisi rigidnya pelaksanaan kurikulum nasional juga menjadi kendala. Begitu pula, menurut guru-guru, tidak perlu semua kebutuhan pendidikan sosial yang diharapkan untuk memberikan makna yang lebih komprehensif seperti di atas harus diwujudkan dalam bentuk kurikulum secara formal, karena hal ini dikhawatirkan bisa saja malah menjadi beban bagi siswa, apalagi kurikulum nasional yang sudah berlaku cenderung dinilai guru-guru terlalu padat dengan tuntutan penguasaan materi yang bersifat kognisi belaka.

D. Konflik dalam Praktik Pendidikan Sosial sebagai Proses Budaya

Walau dalam deskripsi yang telah dijelaskan sebelumnya bahwa dalam pemenuhan kepentingan atau kebutuhan perkembangan masyarakat yang terakomodasi dalam proses pendidikan sosial dan Pendidikan IPS di sekolah antara kepentingan lokal, nasional, dan global seakan-akan tampak selalu selaras dan harmonis, dalam realitanya, konflik sesungguhnya tidaklah dapat dihindarkan. Betul bahwa ideologi yang melandasi praktik pendidikan sosial dan Pendidikan IPS di sekolah, baik Ideologi *Tri Hita Karana*, Ideologi Nasional Pancasila, dan ideologi global, memiliki kandungan nilai-nilai dan citra kehidupan yang bersifat universal, yang dengan demikian ketiga tataran tersebut dapat dipadukan dan dijadikan sebagai landasan pengembangan program Pendidikan IPS di sekolah yang dirumuskan dalam visi sekolah bermutu, beriman, dan berbudaya. Tetapi,

sesungguhnya, tidaklah mudah bagi sekolah bagaimana mewujudkan ketiga orientasi kepentingan dan nilai-nilai tersebut secara praksis, karena di dalam dirinya masing-masing, antar ketiga tataran ideologi tersebut, jika tidak dihayati dengan kesadaran multikultural, memang potensial untuk menimbulkan konflik kepentingan dan nilai-nilai.

Secara kurikuler, harus diakui bahwa baik kepala sekolah maupun guru-guru sesungguhnya tidaklah dapat berbuat banyak untuk melaksanakan program Pendidikan IPS kecuali melaksanakan tuntutan kurikulum yang telah menjadi kebijakan nasional. Dari segi kebijakan ini, praktik Pendidikan IPS dapat dikatakan menjadi proses enkulturasi bagi kebudayaan nasional yang tidak utuh, terutama karena Pendidikan IPS lebih mengutamakan proses pentransferan pengetahuan deklaratif dan penanaman nilai-nilai yang bersumber dari ideologi nasional Pancasila (Mulder, 2003). Pentransferan pengetahuan dan penanaman nilai-nilai yang dimaksud telah dijelaskan pada bagian terdahulu. Dari materi ajar Pendidikan IPS di kelas, kecuali untuk sedikit materi pendidikan ekonomi/akuntansi dan Geografi, dapat diketahui bahwa fakta-fakta dan konsep-konsep ilmu-ilmu sosial telah diajarkan kepada siswa untuk mempelajari kehidupan masyarakat nasional Indonesia. Dengan kebijakan keseragaman dalam pelaksanaan kurikulum nasional, bahkan dapat dikatakan bahwa siswa sesungguhnya telah belajar dominan tentang kehidupan “masyarakat Jawa” dan kehidupan kenegaraan Indonesia yang notabene berpusat di Jawa. Tidak mengherankan jika Irwan, et al. (2001) menyatakan bahwa nasionalisme Indonesia yang terbentuk sekarang ini adalah “Nasionalisme Jawa”.

Dari kaca mata perspektif pendidikan yang berparadigma konflik, hal ini dapat dijelaskan dari dominasi atau hegemoni ideologi nasional Pancasila yang disosialisasikan oleh kelompok penguasa yang menganggap bahwa menempatkan kepentingan nasional di atas kepentingan kelompok atau golongan adalah syarat mutlak untuk stabilitas nasional dalam rangka pembangunan nasional. Karena Jawa dipersepsi menjadi sentrum kekuasaan negara, maka proses sosialisasi ideologi tidak bisa dilepaskan dari hegemoni kepentingan Jawa. Ini tidak bisa dilepaskan dari seluruh perangkat instrumen pendidikan nasional dinilai hampir seluruhnya menjadikan perkembangan masyarakat Jawa sebagai orientasi atau standar. Dari kurikulum, buku-buku sumber belajar, LKS, pemanfaatan sumber belajar dari media massa, perangkat instrumen asesmen hasil belajar, perguruan tinggi model untuk kepentingan melanjutkan studi, hingga para ahli yang merencanakan semua instrumen di atas dan mengendalikan kebijakan sistem pendidikan nasional adalah berorientasi pada Jawa. Dari sudut ini memang sulit sekali dibedakan antara persepsi

terhadap kepentingan nasional dan kepentingan kelompok penguasa Jawa. Ini tidak saja telah menguasai secara struktural dalam mekanisme pelaksanaan sistem pendidikan nasional yang baik langsung maupun tidak langsung turut mempengaruhi kebijakan, isi, dan metodologi Pendidikan IPS hingga ke daerah-daerah, tetapi juga telah dianggap mendominasi wacana tentang nasionalisme dan kebudayaan nasional yang harus disosialisasikan dan diinternaslisasikan kepada siswa melalui Pendidikan IPS.

Kondisi ini, seiring dengan didominasinya makna nasionalisme sebagai nasionalisme politik atau nasionalisme negara (Widja, 2001: 71) yang dikuasai elit negara atau kelompok di Jawa telah membuat apa yang dikatakan Abdullah (1999): “maka kitapun telah berhadapan bukan saja dengan sebuah sistem hegemoni, tetapi juga dalam *discourse*, berkuasanya *hegemony of meaning*. Program Pendidikan IPS melalui kebijakan kurikulum dan buku teks yang digunakan di sekolah serta kebijakan ujian nasionalnya, pada dasarnya dirasakan adalah kepanjangan tangan dari kekuasaan nasionalisme negara tersebut. Tidak mengherankan jika ini kemudian, seiring dengan makin terpuruknya semangat kebangsaan ketika menghadapi krisis multidimensi sejak tahun 1996, mulai menghadapi persaingan antara kepentingan masyarakat lokal dengan negara. Dalam situasi begini, nasionalisme mulai menghadapi krisis masyarakat dan mengalami proses kerapuhan dari dalam serta kehilangan makna keberadaannya (Poespowardojo, dalam Widja, 2001:71).

Di sinilah, kemudian makin menguatnya tuntutan masyarakat lokal, termasuk di dalamnya melalui program Pendidikan IPS, untuk mengimbangi kekuatan daya tarik hegemoni nasionalisme negara menuntut diberlakukannya kurikulum muatan lokal yang diharapkan dapat menguatkan kesadaran jati diri etnis semula yang merasa telah diperdaya oleh kekuasaan nasionalisme politik negara. Kesadaran merasa diperdaya ini muncul dalam gerakan massa di Bali atas kebijakan kekuasaan pusat yang dinilai banyak merugikan kepentingan masyarakat Bali terutama dalam upayanya menjadikan Bali tetap *ajeg* dalam pelestarian karakteristik kehidupan masyarakat, budaya, dan agama Hindu.

Kondisi ini pulalah yang mulai menimbulkan suasana konflik. Di satu sisi, masyarakat Bali yang menerapkan budaya paternalistik sesungguhnya adalah masyarakat yang setia dan taat kepada pemimpin atau atasan. Ini ditunjukkan oleh kesetiaan sekolah dan guru-guru dalam melaksanakan kurikulum nasional. Sebagai konsekuensinya guru-guru selalu menunggu petunjuk pelaksanaan dan petunjuk teknis dalam melaksanakan kurikulum di sekolah. Begitu pula tidak sedikitpun guru-guru berani menambah atau mengurangi isi kurikulum nasional dan selalu berusaha menyelesaikan tuntutan target

kurikulum dalam pembelajaran sesuai dengan satuan waktu yang ditetapkan di sekolah dalam sistem catur wulan dan kemudian berubah dalam sistem semester. Ketidakberanian guru-guru memodifikasi kurikulum nasional ini juga karena guru-guru cenderung berorientasi pada EBTANAS atau UAN sebagai standar kelulusan siswa. Jika guru-guru tidak menyelesaikan target kurikulum, guru-guru khawatir para siswanya tidak akan dapat memenuhi tuntutan materi kurikulum yang harus dipelajari dalam menyiapkan diri untuk ujian. Maka jadilah guru-guru berorientasi pada penyampaian materi pelajaran sesuai dengan kurikulum tanpa mempertimbangkan karakteristik belajar siswa.

Jadilah siswa kemudian sebagai objek belajar yang diasumsikan sebagai bejana kosong atau sebagai kertas putih yang harus siap menerima materi apapun yang diisi atau ditulis oleh guru-guru IPS. Sebagaimana guru-guru tidak berani menyimpang dari petunjuk pelaksanaan dan teknis dalam penyelesaian target kurikulum, begitu pulalah siswa tidak berani menyimpang dari apa yang telah digariskan oleh buku teks atau yang dijelaskan oleh guru-guru. Di sinilah tampaknya sumber kesulitan belajar IPS itu yang menyebabkan siswa menjadi kurang senang belajar IPS. Ini karena siswa merasa bahwa apa yang dipelajarinya berada di luar pengalamannya. Cara belajar yang diterapkan siswa, kemudian, adalah menghafalkan materi yang cukup padat dengan fakta-fakta dan konsep yang sangat asing dari pengalaman sehari-hari siswa. Pada hal, banyak siswa merasa paling tidak senang dengan kegiatan menghafal fakta-fakta dan konsep yang berada di luar pengalaman pribadinya. Yang aneh lagi, sering terjadi, beberapa siswa yang kritis menanyakan ketidakkonsistenan antara kebenaran konsep dan nilai-nilai yang dipelajari dalam buku teks dengan keadaan realitas di masyarakat. Guru-guru cenderung menjawabnya hanya dengan menyatakan bahwa para siswa perlu mengetahui yang benar dan baik dulu tanpa perlu mengkritik orang lain. Dan dari jawaban guru seperti ini siswa cenderung kelihatannya menerima saja jawaban guru, tetapi tertangkap kesan pula bahwa mereka kecewa dan kemudian menganggap rumpun pelajaran IPS sebagai mata pelajaran yang muluk-muluk dan banyak bohongnya.

Tidak itu saja, baik guru-guru dan siswa juga menyadari bahwa mempelajari Pendidikan IPS seperti di atas juga dirasakan tidak memperoleh makna belajar sosial yang sesungguhnya. Belajar Pendidikan IPS dalam rangka meningkatkan kesadaran literasi sosial, kepekaan dan tanggung jawab sosial, dan meningkatkan keterampilan serta partisipasi sosial menjadi tidak tercapai dan seperti “jauh panggang dari api”. Kondisi ini karena tidak adanya *link and match* antara apa yang dipelajari siswa sesuai dengan muatan dan target kurikulum serta isi buku teks dengan pengalaman siswa sebagai basis awal

belajar. Dengan kata lain dapat dikatakan bahwa pembelajaran IPS tidak berbasis kontekstual dengan pengalaman dan lingkungan siswa. Inilah yang merupakan sumber konflik, baik yang dialami guru-guru maupun siswa dalam rangka menjadikan Pendidikan IPS sebagai sebuah proses perberdayaan siswa dan proses pembudayaan masyarakat.

Dari segi substansi pengembangan sikap dan nilai-nilai budaya, kondisi hegemoni ideologi dari kebudayaan nasional yang diintervensikan melalui sistem pendidikan nasional pada umumnya dan Pendidikan IPS pada khususnya juga telah menyebabkan peserta didik seakan-akan tercabut dari akar budaya lokalnya, sementara sikap dan orientasi nilai-nilai nasionalisme mereka juga belumlah terinternalisasi secara kuat. Ini tidak saja menyebabkan melemahnya literasi sosial budaya lokal di kalangan siswa, tetapi komitmen, sikap, orientasi nilai, dan kompetensi siswa dalam menghargai dan mengembangkan produk dan nilai-nilai budaya lokal juga cukup melemah. Ini diduga karena proses Pendidikan IPS secara kurikuler di sekolah memang tidak pernah lagi menciptakan interaksi belajar siswa dengan produk-produk dan nilai-nilai budaya lokal. Melemahnya beberapa sikap, orientasi nilai, minat, apresiasi, dan kompetensi budaya lokal ternyata tampak pula seiring dengan makin menggejalanya di kalangan siswa mulai tumbuhnya kebiasaan mengIndonesia. Memang diakui bahwa para siswa belumlah terkikis semua dari nilai-nilai budaya lokal, tetapi kecenderungan-kecenderungan di atas sudah cukup untuk mengkhawatirkan masyarakat akan memudarnya penghargaan para generasi muda terhadap upaya pengembangan kebudayaan lokal.

Di sisi lain, sekolah (dalam hal ini guru-guru) juga tidak dapat lepas dari tuntutan kebutuhan perkembangan masyarakat lokal. Seiring dengan munculnya keraguan bahwa pendidikan nasional dengan hegemoni nilai-nilai nasionalisme politiknya akan dapat mengantarkan masyarakat pada terbentuknya masyarakat bangsa Indonesia yang kuat dengan nilai-nilai nasionalisme politiknya tersebut, berkembang pula gerakan-gerakan etnisitas yang ingin mengembalikan landasan kultural bangsa Indonesia pada pemberdayaan dan perkembangan budaya etnis. Gerakan emansipasi budaya ini dianggap sejalan dengan tuntutan untuk mengkonsepsikan kebudayaan nasional sebagai perwujudan puncak-puncak kebudayaan daerah. Gerakan-gerakan emansipasi budaya lokal ini tidak bisa dihindarkan, karena bahkan dalam amandemen UUD 1945 telah diformulasikan kehendak untuk melaksanakan reformasi dan demokratisasi dalam pengembangan kebudayaan nasional yang berlandaskan pada pendekatan multikultural dengan prinsip *unity in diversity dan diversity in unity*. Sesuai kehendak ini, pasal 32 (1) UUD 1945 menyatakan: ... negara wajib memajukan kebudayaan nasional Indonesia di tengah-tengah

peradaban dunia dengan menjamin kebebasan masyarakat dalam memelihara dan mengembangkan nilai-nilai budayanya. Pasal 32 (2) menyatakan: “Dalam hubungan ini negara menghormati dan memelihara bahasa daerah sebagai kekayaan budaya nasional (Kaelan, 2003). Bagi masyarakat Bali pada umumnya, dan masyarakat Ubud pada khususnya, upaya enkulturasi dan akulturasi budaya Bali kepada generasi muda (khususnya di kalangan siswa) sebagai salah satu khasanah dan kekayaan budaya bangsa merupakan tuntutan yang tidak bisa ditawar-tawar seiring dengan makin menguatnya tuntutan masyarakat Bali Hindu untuk penegakan dan perwujudan konsep *ajeg* Bali atau *ajeg* Hindu di Bali bagi kepentingan kehidupan masyarakat Bali pada khususnya dan masyarakat bangsa Indonesia bahkan masyarakat pariwisata global pada umumnya.

Di sini pula letak dilemanya. Sementara ada tuntutan agar materi muatan lokal diakomodasi dalam kurikulum, padatnya materi muatan kurikulum nasional dengan sistem evaluasi terpusatnya tidak memberi peluang kepada guru dan siswa untuk melaksanakan pendidikan muatan lokal tersebut, kecuali untuk kurikulum muatan lokal bahasa daerah Bali. Di sisi lain, guru-guru dan dinas pendidikan di daerah juga belum memiliki kompetensi standar untuk dapat mengembangkan dan melaksanakan kurikulum muatan lokal secara formal. Kondisi inilah yang menciptakan kebijakan bahwa tuntutan masyarakat dalam rangka *ajeg* Bali yang dapat diakomodasi oleh sekolah diupayakan dilaksanakan dengan memaknai kurikulum muatan budaya lokal secara informal, yang kedudukannya dapat dikatakan menjadi subordinasi dari pelaksanaan kurikulum nasional yang bersifat formal. Dalam kedudukan yang ter subordinasi seperti ini memang pelaksanaan kurikulum muatan lokal menjadi kurang tegas dan kurang formal pula upaya penilaian keberhasilannya. Dalam pelaksanaannya, harapan-harapan untuk pembinaan dan pengembangan budaya lokal diakomodasi baik melalui kegiatan ekstrakurikuler maupun sebagai kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) yang turut mewarnai iklim Pendidikan IPS di sekolah berbasis pada penerapan ideologi *Tri Hita Karana* sebagai telah dijelaskan terdahulu.

Kondisi seperti di atas tidak bisa dipungkiri menimbulkan sikap ambivalen bagi pengambil kebijakan pendidikan di tingkat daerah (propinsi dan kabupaten) maupun kepala sekolah dan guru-guru, termasuk untuk guru-guru rumpun Pendidikan IPS, apalagi jika kebijakan UAN masih tetap berlangsung. Sikap ambivalen seperti ini, di satu sisi dapat terus melemahkan status kurikulum muatan lokal dalam kedudukan yang ter subordinasi, di sisi lain juga dapat melemahkan upaya pencapaian tujuan kurikulum

nasional, karena cenderung dinilai sebagai suatu bentuk intervensi yang menyerupai “penjajahan secara intelektual”, karena nilai-nilainya kurang berbasis kuat di masyarakat.

Kekhawatiran terhadap melemahnya sikap dan apresiasi siswa terhadap sistem sosial dan kebudayaan lokal Bali, tidak saja karena kuatnya dominasi pembelajaran di sekolah tentang substansi pengetahuan dan nilai-nilai yang bersifat keIndonesiaan karena kepentingan nasional, tetapi juga karena makin menguatnya pengaruh pembelajaran terhadap isu-isu yang bermuatan nilai-nilai global. Bagi siswa SMU Negeri 1 Ubud, pengaruh seperti ini tidak saja datang dari pembelajaran di kelas-kelas IPS, tetapi juga karena faktor pengaruh media massa yang banyak menonjolkan nilai-nilai budaya barat, serta pengaruh interaksi mereka yang cukup intensif dengan wisatawan manca negara dalam pergaulan masyarakat pariwisata yang memang cukup marak di Ubud sebagai daerah pariwisata budaya. Di satu sisi, pembelajaran substansi seperti ini memang diperlukan dalam pembelajaran IPS dalam rangka memberikan wawasan tentang pengaruh hubungan global antar bangsa dalam rangka menciptakan perdamaian dan kesejahteraan bersama antar bangsa. Di sisi lain, kekuatan pengaruhnya sudah cukup menimbulkan rasa kekhawatiran masyarakat karena timbulnya kesadaran global (globalisasi) yang tidak sedikit pula membawa sisi-sisi negatifnya, walau di sisi lainnya pula pengaruhnya cukup positif dalam upaya masyarakat mempertahankan dan melestarikan nilai-nilai budaya lokal yang menimbulkan semangat glokalisasi (Widja, 2001) untuk kepentingan lestariannya pembangunan bidang pariwisata budaya di Ubud.

Konflik yang dirasakan dari pengaruh global ini adalah pertentangan nilai-nilai yang jika tidak diantisipasi dan tidak diadaptasikan secara bijaksana, di satu sisi, dapat membawa degradasi nilai-nilai tradisional lokal yang sebagian sudah tampak di kalangan siswa terutama pada tataran nilai-nilai instrumental dan praksis; di sisi lain, dapat pula makin menguatkan orientasi identitas etnis dan agama yang sempit.

Konflik nilai-nilai, karena itu, cenderung tidak dapat dihindarkan, karena sebagai sebuah proses dinamika budaya, ketiga orientasi (lokal/etnis, nasional, dan global) tersebut dapat diibaratkan sebagai pisau bermuka dua. Di satu sisi, ketiganya memiliki kekuatan untuk saling tarik menarik; tetapi, di sisi lain, dapat pula memiliki energi tolak menolak. Ini dapat dilihat dari dimensi bagaimana bahkan setiap individu memaknai konsep *bhinneka tunggal ika* sebagai suatu ideologi dan sebagai suatu proses sosial budaya. Sebagian guru-guru dan siswa lebih suka menonjolkan bentuk-bentuk keseragaman dalam bertutur, bersikap, dan bertindak. Di sini *keikaan* (kemanunggalan) diutamakan walaupun disadari mereka berasal dari insur-unsur yang berbeda. Tetapi, ada pula guru-guru dan

siswa yang lebih suka menunjukkan keberagaman sebagai satu eksistensi yang tidak bisa dipungkiri. Bagi mereka penampakan luar memang kelihatan dan boleh berbeda, tetapi sesungguhnya hati dan jiwa tetaplah bersatu. Konflik kepentingan dan nilai-nilai seperti di atas, dari segi intensitasnya, ada yang bersifat lemah dan ada pula yang cukup kuat, begitu pula dapat melibatkan individu dan kelompok kecil.

Berbagai konflik yang muncul dalam praktik Pendidikan IPS seperti di atas menunjukkan bahwa program pendidikan di sekolah, termasuk Pendidikan IPS, tidak bisa dikaji hanya dari perspektif struktural-fungsionalisme belaka. Dari gambaran di atas, tanpa disadari sesungguhnya telah terjadi dominasi dan hegemoni ideologi nasional atas ideologi lokal dalam praktik Pendidikan IPS di sekolah yang sesungguhnya turut menjiwai dan memberi nuansa dalam hubungan-hubungan antara kepala sekolah, guru, siswa, kurikulum, dan pengembangan sumber-sumber belajar dalam pengembangan dan praktik program Pendidikan IPS. Pertama, hegemoni ideologi itu telah memberikan corak dominasi kekuasaan pusat atas otonomi daerah dan otonomi sekolah yang menyebabkan unsur-unsur komponen sekolah memberikan interpretasi yang tunggal dalam keyakinan, nilai-nilai, sikap, kesatuan bahasa, dan tindakan tentang bagaimana tujuan pendidikan itu dirumuskan, kebijakan pendidikan itu dijalankan, kurikulum itu diinterpretasikan dan dijalankan, pembelajaran itu dikembangkan dan dilaksanakan, materi pelajaran itu diorganisasikan, sistem dan alat evaluasi digunakan, pemilihan dan penggunaan sumber-sumber belajar siswa, pengembangan jurusan, hingga pilihan studi lanjut.

Kedua, dominasi dan hegemoni itu juga telah menciptakan struktur kekuasaan yang tidak seimbang dalam pelaksanaan program pendidikan. Akibat guru-guru mendapat tekanan baik secara sosial, politik, maupun budaya, mereka sebagai ujung tombak pelaksanaan program pendidikan juga menjalankan mekanisme kekuasaan yang sama kepada siswa. Hal ini tampak jelas dalam pelaksanaan tugas-tugas kurikuler sekolah.

Ketiga, hegemoni ideologi itu tidak saja memberikan legitimasi struktur kekuasaan yang tidak seimbang, tetapi juga telah menguasai seluruh wacana dalam pelaksanaan program pendidikan di sekolah yang menyebabkan interpretasinya bersifat tunggal. Karena itu, setiap perbedaan dinilai sebagai sesuatu yang ironis, irasional, bertentangan dengan kaidah dan norma-norma umum, penyimpangan sosial, dan sebagai individu yang tidak bisa menyesuaikan diri.

Keempat, program pendidikan dengan mekanisme kekuasaan seperti itu telah juga menciptakan citra tentang hubungan antara individu, masyarakat lokal, dan masyarakat sebagai satu bangsa dan negara dalam hubungan yang membuat masyarakat bangsa

berkuasa dan menentukan pengembangan kebudayaan dan nilai-nilai masyarakat lokal serta meniadakan peran individu.

Akhirnya, ada hubungan-hubungan superordinasi dan subordinasi antar berbagai tingkat kepentingan yang menunjukkan bahwa kepentingan yang lebih luas lebih menguasai kepentingan individu atau kepentingan yang lebih bersifat lokal. Dengan demikian keberadaan kurikulum lokal, misalnya, lebih termarginalkan dari pada keberadaan kurikulum nasional. Demikian pula, di tingkat kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*), walau sesungguhnya tanpa disadari ada banyak suara-suara pembaharuan dan tuntutan-tuntutan masyarakat lokal di dalamnya, kondisinya benar-benar sering tidak disadari. Dorongan-dorongan serta enerjinya inilah yang sering menimbulkan konflik karena mendapat tekanan yang besar dari kekuatan atau kekuasaan dan hegemoni yang lebih luas.

E. Pendekatan Terhadap Konflik

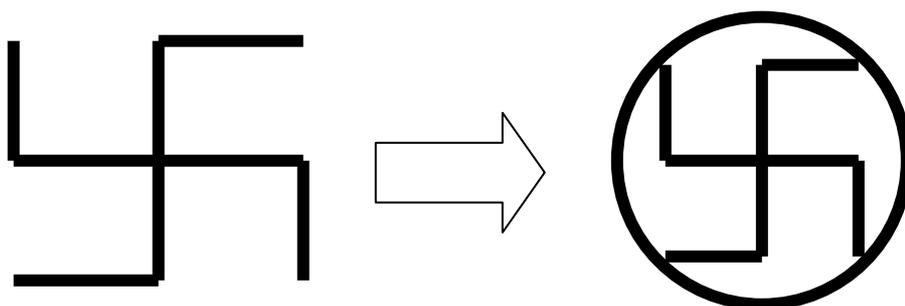
Konflik kepentingan dan nilai-nilai yang sebagian seperti digambarkan di atas, diakui para guru dan siswa tidak mungkin dapat dipungkiri atau dihindarkan. Mereka menyadari ini adalah konsekuensi logis dari masyarakat Ubud yang mengembangkan program utama pembangunan masyarakatnya pada sektor pariwisata dengan basis budaya lokal yang menyebabkan mereka dapat berinteraksi dengan dunia global, dan konsekuensi logis dari adanya kepentingan-kepentingan nasional (termasuk yang disosialisasikan dan diintervensikan melalui sistem pendidikan nasional) yang tetap dijunjung masyarakat Ubud sebagai bagian dari bangsa Indonesia.

Di balik itu semua, guru-guru dan siswa, sebagai orang Bali juga sangat meyakini bahwa hidup di jaman milenium seperti sekarang, yang menurut pandangan Hindu disebut jaman *kali* (*kali yuga*), pertentangan sebagai konsekuensi berlakunya hukum *rwa bhineda* (dua yang berlawanan: *dharma dan adharma*) juga tidak dapat dihindarkan. Ada keyakinan akan adanya takdir hukum *rta*, bahwa hidup di jaman *kali* memang akan penuh diwarnai oleh pertentangan-pertentangan, pergolakan-pergolakan, dan konflik dari yang bersifat ringan hingga konflik yang kuat; salah satu bentuknya adalah konflik kepentingan dan nilai-nilai seperti digambarkan di atas (Wiana, 2002). Menurut para guru, konflik kepentingan seperti di atas di Bali dapat disimbolkan dengan perang antara *barong* (simbol kebajikan/*dharma*) dan *rangda* (simbol kebatilan/*adharma*) seperti dikisahkan dalam cerita *calonarang*.

Dengan kesadaran akan konsekuensi logis seperti itu tidaklah berarti bahwa baik guru-guru maupun siswa bersifat pasrah terhadap takdir dan membiarkan konflik terus berkepanjangan hingga menimbulkan korban yang lebih besar. Baik guru-guru dan siswa juga meyakini bahwa simbol peperangan antara *dharma* dan *adharma* itu memang diperlukan bagi kehidupan manusia agar manusia dapat berdinamika dalam kehidupan bersamanya di masyarakat; dan, karena itu, diperlukan upaya untuk mengelola konflik menjadi sumber energi untuk mendorong manusia menuju pada kemajuan; pada kehidupan yang lebih baik. Jadi menurut guru-guru, seperti juga keyakinan orang Bali pada umumnya, konflik bukanlah sesuatu yang dapat menghancurkan manusia. Begitu pula konflik bukanlah sesuatu yang harus dipertentangkan, melainkan menjadi sumber inspirasi dan energi untuk mendorong manusia bersikap dan berperilaku lebih baik menuju pada kesempurnaan ajaran *dharma*. Di sinilah juga sesungguhnya kearifan lokal yang bersifat *local genius* dikembangkan orang Bali untuk melakukan proses akulturasi budaya dalam penanganan konflik. Di sinilah pula sesungguhnya yang diikuti guru-guru dan siswa tentang makna pandangan hidup orang Bali yang lebih menyukai untuk mencari titik keseimbangan, keselarasan, dan keharmonisan dalam hidup, yang disimbolkan dengan *suastika* sebagai simbol kedamaian, tetapi tetap berdinamika karena dapat bergerak memutar seperti *cakra* (senjata Dewa Wisnu) seperti gambar 11 berikut.

Atas dasar pemikiran-pemikiran di atas, baik guru-guru maupun siswa juga selalu berupaya mencari solusi pendekatan-pendekatan yang perlu dikembangkan untuk mengatasi segala kemungkinan konflik yang muncul, baik yang bersifat laten maupun tampak dipermukaan, tidak menjadi konflik yang terbuka dan dapat menimbulkan korban. Pada dasarnya upaya pendekatan dan strategi yang dilakukan di sekolah adalah

Gambar 11: Simbol Suastika sebagai Simbol Agama Hindu yang Menciptakan Kesenimbangan dan Dinamika Masyarakat Hindu



dengan menciptakan iklim kepemimpinan kepala sekolah dan guru-guru serta iklim hubungan sosial yang terbuka dan demokratis. Dengan prinsip seperti ini, sepanjang perbedaan atau pertentangan kepentingan dan nilai-nilai yang timbul tidak bersifat akut dan *intens* serta membahayakan, maka perbedaan yang ada diberikan tempat untuk hidup di lingkungan sekolah di mana masing-masing pihak yang berbeda kepentingan diupayakan untuk mengembangkan sikap respek terhadap perbedaan orang lain serta perlunya sikap tenggang rasa. Untuk ini selalu diupayakan agar tidak begitu dominan adanya dominasi kekuasaan atau adanya hubungan superordinasi dan subordinasi dalam hubungan sosial baik dari kepala sekolah terhadap guru-guru, pegawai, dan siswa, maupun hubungan dari guru-guru terhadap siswa.

Sebaliknya, jika konflik yang terjadi sudah cukup kuat maka selalu diupayakan agar masing-masing pihak yang berkonflik diminta untuk menahan diri dan diminta untuk saling mengalah, agar konflik tidak semakin tajam. Selanjutnya, dikembangkanlah budaya musyawarah dalam pertemuan yang biasanya sebelum pembicaraan formal dilakukan didahului dulu dengan menghaturkan *canang pengrawos* untuk memohon kepada Tuhan dalam manifestasinya sebagai *Dewi Saraswati* (Dewa pemilik Ilmu Pengetahuan) agar diberikan datangnya pemikiran yang baik dari segala penjuru. Sikap ini dilakukan diyakini sangat ampuh untuk mengajak pihak-pihak yang bertikai meredakan emosi konfliknya sehingga lebih memungkinkan untuk diajak berpikir jernih dan bersikap lapang dada. Jika awal pertemuan sudah dianggap cukup dingin maka selanjutnya dilakukan upaya untuk mencari titik persoalan penyebab konflik dengan sikap masing-masing pihak yang bertikai tidak mencari-cari kesalahan atau memberi penilaian salah benar atau baik buruk kepada pihak lawan, karena orang Bali biasanya sangat marah jika sikap dan tindakannya dinilai salah atau buruk. Di sinilah sesungguhnya dikembangkan sikap tenggang rasa dan respek kepada perbedaan pandangan orang lain. Jika titik persoalan konflik sudah dikenali, maka langkah yang diambil adalah kesepakatan bersama untuk masing-masing pihak yang bertikai memilih alternatif pemecahan masalah yang paling mungkin dilaksanakan yang dapat menguntungkan kedua belah pihak. Di sinilah dimaknai pemecahan masalah konflik yang bersifat *win-win solution*. Dan proses ini ternyata dapat dilakukan di sekolah tanpa harus mengambil tindakan memberikan sanksi kepada pihak-pihak yang dinilai bersalah. Sampai saat ini memang belum pernah ditemukan konflik yang akut dan membahayakan terjadi di sekolah yang menyebabkan tindakan-tindakan penanggulangan tidak dapat diwujudkan. Kalaupun ada pihak-pihak yang merasa dirugikan dalam pengambilan keputusan, biasanya para guru atau siswa dapat menahan diri untuk tidak membuat konflik lebih parah. Adanya sikap *sing juari* (perasaan tidak enak) dari masing-masing pihak

membantu menciptakan suasana *cooling dawn* dalam menghadapi konflik. Sikap seperti inilah yang ditunjukkan oleh beberapa orang guru yang kepentingan-kepentingannya untuk mengembangkan budaya upacara agama di sekolah dalam rangka melestarikan budaya Hindu Bali (*ajeg* Hindu Bali) di lingkungan sekolah tidak sepenuhnya dapat disetujui kelompok guru-guru lainnya.

Walau kasusnya belum pernah terjadi bahwa konflik begitu kuat dan membahayakan, menurut guru-guru, jika langkah-langkah seperti di atas tidak dapat diwujudkan dalam penanganan konflik yang terjadi, maka sebagai langkah akhir yang ditawarkan para guru jika menemui masalah yang sangat rumit untuk dipecahkan adalah menyelesaikannya sesuai dengan peraturan yang ada atau melakukan peradilan kode etik di lingkungan sekolah atau mengajukannya kepada pihak-pihak yang berwenang menangani konflik. Pemecahan konflik seperti ini dinilai guru-guru bersifat formal.

Diakui guru-guru bahwa pendekatan penanganan konflik seperti di atas tidak sepenuhnya dianggap sesuai dengan tradisi budaya orang Bali dalam memecahkan konflik kepentingan. Dalam budaya orang Bali, diakui guru-guru, penanganan konflik biasanya diserahkan keputusannya kepada senioritas, yaitu kepada kepala keluarga atau tokoh-tokoh masyarakat (adat dan agama). Jika konflik terjadi di lingkungan sekolah maka penyelesaiannya biasanya diserahkan keputusannya kepada kepala sekolah atau kepada pejabat berwenang di atasnya. Jelaslah bahwa pendekatan-pendekatan yang telah dilakukan dalam penanganan konflik kepentingan dan nilai-nilai yang terjadi di lingkungan SMU Negeri 1 Ubud merupakan suatu proses akulturasi budaya dengan mempertimbangkan pelaksanaan prinsip-prinsip demokrasi di lingkungan sekolah. Pelaksanaan prinsip-prinsip demokrasi dalam kepemimpinan dan hubungan sosial yang dikembangkan di sekolah dinilai cukup efektif tidak saja dalam memecahkan konflik-konflik yang sudah terjadi, tetapi juga efektif untuk mencegah terjadinya konflik-konflik baru dan berkembangnya konflik ke arah yang lebih kuat dan membahayakan. Di sisi lain, kepemimpinan dan hubungan sosial yang lebih humanis dan demokratis dinilai cukup efektif untuk mendorong guru-guru dan siswa menciptakan kondisi dan iklim belajar yang lebih harmonis, kondusif, dan berdinamika. Di sini pulalah dapat disaksikan dapatnya dilakukan upaya penyelarasan dan pengharmonisan dalam mewujudkan dinamika interaktif antar kekuatan nilai-nilai yang turut mewarnai iklim Pendidikan IPS di sekolah antara nilai-nilai budaya lokal, nasional, dan nilai-nilai budaya global dengan berbasis pada nilai-nilai *Tri Hita Karana* yang tidak saja memiliki keunikan dalam aplikasinya, tetapi juga memiliki nilai-nilai yang universal dalam inti atau jiwa yang menghidupi dinamikanya.