

Mengadopsi Paradigma Pragmatic-Progressivism dalam Pendidikan Pasca-Modern¹

oleh: Albertus Fiharsono, S.Pd., M.Hum.²

Jika kita menilik sejarah panjang pendidikan dalam perjalanan peradaban manusia, kita akan menemukan minimal empat aliran filsafat pendidikan yang sangat berpengaruh, yaitu: *Classical Humanism*, *Reconstructionism*, *Progressivism*, dan *Pragmatic-Progressivism*. Masing-masing memiliki konsep (*concept*) pendidikan yang berbeda, yang pada gilirannya mewujudkan pada perencanaan (*design*) dan pelaksanaan (*operation*) pendidikan yang berbeda-beda pula.

Kita masing-masing, secara pribadi, memiliki *concept* tentang pendidikan. Bisa jadi, *concept* yang kita anut adalah *concept* dari salah satu atau bahkan beberapa (*eclecticism*) dari aliran filsafat pendidikan tersebut, walaupun kita belum tentu menyadarinya. Untuk mengetahui *concept* yang kita anut, kita bisa melacak balik dari *design* dan *operation* pendidikan yang kita lakukan sehari-hari. Dengan merefleksikan praktek pendidikan kita sehari-hari, kita bisa menelusur lebih dalam untuk menemukan *concept* pendidikan yang kita yakini, yang minimal terdiri dari jawaban atas tiga pertanyaan filosofis: apa makna pendidikan bagi kita (*what*), untuk apa pendidikan dalam penghayatan kita (*why/what for*), dan bagaimana pendidikan dijalankan menurut keyakinan kita (*how*). Itulah tiga konsep filosofis yang, secara sadar atau tidak, telah mengerangkai seluruh aktivitas pendidikan kita. Itulah paradigma pendidikan yang menggerakkan seluruh pikiran dan tindakan kita, baik secara sistematis – dari *concept* hingga mewujudkan menjadi *design* dan *operation* –, maupun secara sistemik – menentukan *goal*, *process*, dan *resources*-nya.

Makalah singkat ini secara khusus hendak membahas dan menawarkan konsep pendidikan (*what*, *why/what for*, dan *how*) berdasarkan paradigma *Pragmatic-Progressivism* untuk diadopsi ke dalam pendidikan kita. Agar lebih gamblang, konsep pendidikan dalam paradigma berfikir aliran filsafat lain – *Classical Humanism*, *Reconstructionism*, dan *Progressivism* – juga akan secara singkat dibahas, bahkan lebih dulu. Keseluruhan pembahasan tersebut diharapkan bisa dijadikan bahan refleksi bagi kita untuk menemukan aliran mana yang selama ini kita anut, sekaligus memperkuat beberapa bagian keyakinan kita, atau bahkan merevisi bagian keyakinan kita yang sudah tidak relevan dengan tuntutan jaman dan kebutuhan peserta didik yang mulai berpola pikir pasca-modern.

Classical-Humanism

Dalam paradigma *Classical-Humanism*, pendidikan dimaknai sebagai proses pewarisan nilai-nilai budaya kepada generasi penerus (peserta didik). Yang dimaksud dengan nilai-nilai budaya adalah pengetahuan-pengetahuan yang sudah teridentifikasi dan teruji sebagai kebenaran absolut, tak berubah, dan universal (Finney, 2002). Daftar pengetahuan itulah yang menjadi isi dari kurikulum pendidikan, yakni materi yang harus ditransfer kepada, diterima dan dipelajari oleh peserta didik.

¹ Disampaikan dalam *Studium Generale* dalam rangka Pembukaan Tahun Akademik 2011-2012 Sekolah Tinggi Katolik St. Yakobus Merauke, 3 September 2011

² Pengajar di Sekolah Tinggi Katolik St. Yakobus Merauke dan Kolese Pendidikan Guru “Khas Papua” Merauke

Materi, dalam hal ini, menjadi fokus atau pusat dari seluruh proses pendidikan. Dengan demikian, pendidikan ini menganut model *material-based*. Itu artinya, seperti dikatakan Bismoko (2009) dalam Fiharsono (2010), materi menjadi “master” yang harus diterima, dipelajari, dimengerti, dihafalkan, dan dijadikan pegangan hidup oleh peserta didik. Sementara itu, guru adalah sumber dan pentransfer pengetahuan (materi) yang sudah “dimasak dan matang” kepada peserta didik yang dianggap belum mengerti dan kosong. Lebih jauh, Fiharsono (2010) mengatakan bahwa peserta didik dalam pendidikan model ini tak lebih dari sekadar *passive-receiver* (penerima yang pasif).

Mengapa generasi penerus harus diwarisi nilai-nilai budaya? Menurut Bismoko (2009) dalam Fiharsono (2010), pendidikan dalam paradigma ini meyakini bahwa dengan mewarisi nilai-nilai budaya, peserta didik akan menjadi lebih humanis, yakni memiliki pengetahuan yang luas dan berbudaya baik (memiliki moralitas dan etika) sesuai dengan budaya generasi sebelumnya. Dengan tujuan ini, diharapkan peserta didik bisa menjadi anggota masyarakat yang baik, taat dan patuh kepada norma atau aturan yang berlaku di masyarakat. Senada dengan itu, Cohen (1999) menjelaskan bahwa pendidikan model ini hendak mempersiapkan peserta didik menjadi anggota masyarakat yang bisa berperan baik secara sosial, yakni pribadi yang berjiwa kerja keras, memiliki *respect* terhadap pemerintah dan kebijakannya, serta memiliki kedisiplinan yang tinggi. Dalam hal ini, guru mentransferkan pengetahuan untuk mengembangkan segi intelektualitas dan akal sehat para peserta didik sehingga mereka dapat menekan insting brutal mereka.

Paradigma pendidikan ini memang sangat cocok untuk pendidikan pada masa *colonial*, di mana masyarakatnya masih berpola pikir feodal. Pada fase perkembangan masyarakat semacam ini, para penguasa, kelompok masyarakat yang berkasta tinggi, dan kaum *educated* adalah kelompok dominan yang memiliki *power* dan menguasai sebagian besar atau bahkan seluruh aspek kehidupan, termasuk pengetahuan. Sementara itu, mereka yang berkasta rendah dan belum disebut *educated* adalah kelompok pengikut dan pengabdian yang kurang memiliki otonomi, bahkan atas hidup mereka sendiri. Relasi dominasi-marginalisasi pun sangat kental dalam keseluruhan aspek kehidupan masyarakat semacam ini, termasuk dalam relasi guru-murid di sekolah.

Kritik yang muncul terhadap konsep pendidikan semacam ini antara lain bahwa model pendidikan ini tidak cukup kuat sebagai basis *design* kurikulum karena tidak mencakup tujuan-tujuan pendidikan yang lebih luas, kurang mempertimbangkan kemampuan dan persoalan individual para peserta didik, serta kurang relevan dengan kompleksitas persoalan yang dihadapi oleh peserta didik dalam realitas kehidupan mereka (Kelly, 1989). Selain itu, dalam era globalisasi yang menjadi lahan subur bagi tumbuhnya semangat *multi-culture*, kita tidak bisa lagi mengklaim bahwa budaya masyarakat tertentu sebagai yang paling baik sehingga dipilih sebagai satu-satunya budaya yang harus transferkan kepada semua peserta didik.

Globalisasi yang juga menumbuhkan semangat dan kesadaran bahwa setiap manusia berhak atas pendidikan, telah membuat pendidikan menjadi semakin *massive*. Hal ini juga berarti bahwa kebutuhan peserta didik akan pendidikan menjadi sangat beragam dan tidak semuanya bisa terakomodir oleh konsep pendidikan ini. Akibat berikutnya adalah – karena semua bisa mengakses pendidikan – kelompok elit-eksklusif yang sebelumnya disebut kaum *educated* semakin memudar dan tak ada sekat-sekat pemisah yang jelas lagi sehingga dominasi kebenaran dan pengetahuan dari kelompok ini semakin memudar pula. Dan hal ini, pada gilirannya, berakibat pada semakin

banyaknya versi pengetahuan dan kebenaran yang membuat kebenaran-kebenaran yang sebelumnya dianggap absolut menjadi relatif dan tak pasti. Dengan demikian, pendidikan yang hanya mengajarkan satu versi kebenaran tak lagi aman untuk membekali siswa agar bisa *survive* dan berkontribusi dalam dunia yang terus berubah dan berkembang.

Reconstructionism

Seperti yang dijelaskan Skilbeck (1982), fokus dari pendidikan dalam paradigma *Reconstructionism* bukan lagi materi, melainkan tujuan yang dirumuskan dalam bentuk perilaku (*behaviour*). Artinya, target dari pendidikan model ini adalah peserta didik mampu melakukan atau menampilkan perilaku/keterampilan yang diinginkan (*performing wanted behaviour/skill*). Dengan kata lain, pendidikan model ini menganut *performance-based*.

Skilbeck (1982) juga menjelaskan bahwa tujuan utama pendidikan dalam paradigma ini adalah untuk menciptakan perubahan sosial. Perubahan sosial tersebut, menurut Bismoko (2009) dalam Fiharsono (2010), dicapai melalui rekonstruksi kebiasaan yang tidak produktif menjadi kebiasaan produktif. Proses rekonstruksi ini dilakukan dengan melatih perilaku atau keterampilan secara berulang-ulang (*repetitive practices*). Maka, seperti yang dikatakan Bismoko (2010), pendidikan dalam paradigma ini dimaknai sebagai pembentukan kebiasaan yang diinginkan agar peserta didik menjadi lebih efisien dan produktif, terutama dalam usaha pemenuhan *physiological needs* (*hominizing needs*).

Paradigma pendidikan ini tampaknya sangat dipengaruhi oleh hasil kerja para psikolog *behavioural*, yakni teori belajar yang dikenal dengan *behaviourist habit learning*. Dalam teori belajar ini, belajar didefinisikan sebagai proses perubahan perilaku (Finney, 2002) yang menerapkan *reward* dan *punishment* dalam proses latihan yang berulang-ulang. Lebih jauh, Finney menegaskan bahwa perubahan perilaku yang ditargetkan adalah perubahan yang *observable* dan *measurable*. Oleh karena itu, dalam penjelasan Mager (1962), tujuan pembelajaran - yang berisi perilaku yang ditargetkan - harus digambarkan secara spesifik dan jelas (tidak ambigu), memiliki standar, kriteria, dan indikator yang jelas pula, serta memuat kondisi yang menyertainya.

Paradigma pendidikan semacam ini memang sangat cocok untuk memenuhi kebutuhan tenaga kerja industri dan kehidupan dunia modern yang memiliki ciri khas efisiensi dan produktivitas. Manusia yang dihasilkan oleh pendidikan model ini adalah manusia yang berketerampilan (*skillful*) dalam bidang tertentu (*specialized*), bahkan cenderung menjadi mesin otomatis, sehingga sangat cocok untuk menjadi pekerja di dunia industri yang sedang mengalami puncak perkembangannya dalam era modern.

Namun demikian, pola relasi yang terjadi dalam masyarakat modern ini ternyata juga masih berpola dominasi-marginalisasi. Kaum dominan adalah kaum pemilik modal yang menguasai industri dan teknologi. Sementara, pendidikan seringkali hanya mampu menghasilkan pekerja *skillful* - intelektualitas dan kemanusiawianannya kurang berkembang - yang dibutuhkan oleh pemilik modal untuk memenuhi tenaga kerja di industri mereka. Demikian juga relasi antara guru dan murid. Guru adalah pihak dominan yang melatih dan diikuti oleh murid. Dalam hal ini, Kelly (1989) memberikan kritiknya yang sangat keras karena pendidikan ini hanya menempatkan peserta didik seperti mesin otomatis atau burung beo yang bisa dilatih dengan cara tertentu tanpa menghargai *otonomi*, *self-fulfillment*, dan *personal development* peserta didik. Namun demikian, Kelly juga menyetujui jika model pendidikan ini diterapkan dalam pendidikan-

pendidikan kejuruan yang memang hendak melatih dan mentransfer keahlian/ *skill* tertentu.

Progressivism

Aliran progressive ini lahir dari model berfikir pasca-modern yang mempromosikan kesetaraan dan keadilan (*equality and equity*) yang, tentu saja, sangat bertentangan dengan model-model relasi dominasi-marginalisasi yang sangat kental di masa *colonial* dan modern (Bismoko, 2009). Oleh karena itu, banyak kalangan menyebut pemikiran pasca-modern sebagai pemikiran *anti-modern* atau *anti-colonial*. Pemikiran pasca-modern muncul setelah masyarakat merasa bosan dengan hidup termarginalisasi dalam era *colonial* dan modern. Jiwa dan kemanusiaan mereka juga terasa kering dan kurang tersentuh dalam pola hidup modern yang selalu mementingkan efisiensi dan produktifitas dengan segala macam kemajuan teknologinya.

Dengan semangat *equality* dan *equity*, yang juga berarti *no domination* dan *no marginalization*, pendidikan dalam paradigma ini, seperti dijelaskan Bismoko (2010) sangat menghargai, bahkan mempromosikan, keberagaman (*multi-culture*) dan otonomi. Pada level individu, setiap individu ditempatkan sebagai subyek yang memiliki latar belakang fisik-budaya yang berbeda-beda (Cohen, 1999) serta potensi yang berbeda-beda pula. Dengan demikian, penyeragaman hasil akhir pendidikan dengan sistem standar, dalam paradigma ini, dianggap sebagai pelanggaran norma *equality* dan *equity* (Fiharsono, 2009), dan tidak mendidik (Bismoko, 2010). Teori Gardner (1993) tentang *multiple-intelegences* kiranya bisa mendukung pemikiran ini.

Prinsip *equality* dan *equity* juga berarti bahwa guru tidak lagi menjadi pihak yang dominan dan satu-satunya sumber kebenaran. Artinya, siswa ditempatkan sebagai subyek yang boleh memiliki versi kebenarannya sendiri (Fiharsono, 2009). Dalam hal ini, tak ada lagi kebenaran yang sifatnya absolut dan tak berubah (Fiharsono, 2010) atau didominasi kelompok/pihak tertentu. Suasana dialogis dan demokratis adalah suasana yang selalu dibangun di dalam kelas, baik antarsiswa maupun antara guru dan siswa. Kompetisi dan perdebatan untuk mencari pemenang diganti dengan kerjasama sinergis-saling mengisi dan *emphatic understanding* dalam keberbedaan.

Seperti yang dijelaskan Finney (2002), tujuan pendidikan dalam paradigma ini tidak dirumuskan dalam bentuk hasil atau produk akhir tertentu, melainkan dalam bentuk proses atau prosedur yang memungkinkan setiap individu untuk mengkonstruksi pemahaman (*understanding*), kesadaran (*awareness*), dan makna (*meaning*) tentang realitas dunia, serta menciptakan kemungkinan untuk *future learning*. Pemahaman, kesadaran, dan makna tersebut tidak distandarkan atau bahkan diseragamkan. Masing-masing individu, seperti dijelaskan Cohen (1999) justru didorong untuk secara bebas mengkonstruksi pemahaman, kesadaran, dan makna mereka sendiri tentang realitas dunia yang mereka alami sesuai dengan potensi dan latar belakang fisik-budaya mereka. Dengan demikian, pemahaman, kesadaran, dan makna yang mereka hasilkan selalu subyektif dan berbeda dengan yang lain. Dalam istilah Fiharsono (2009), tidak ada istilah salah-benar atau gagal-sukses dalam proses belajar semacam ini. Yang ada, menurut Bismoko (2010) hanyalah progress. Setiap individu bisa menunjukkan progress, sekecil apapun, sesuai potensinya. Lebih jauh, Finney (2002) menjelaskan bahwa tujuan pendidikan dalam paradigma ini adalah untuk memampukan peserta didik berkembang menuju *self-fulfillment*.

Kaum progresivist meyakini bahwa pendidikan harus berfokus pada peserta didik sebagai subyek yang utuh, bukan pada materi atau guru (Cohen, 1999). Dalam hal ini,

siswa ditempatkan sebagai subyek yang aktif (*student-centered*), yakni subyek yang mengalami realitas dunia, memaknai, dan mengkonstruksi realitas dunia yang baru dengan cara mereka sendiri. Lebih jauh, Cohen juga menjelaskan bahwa siswa ditempatkan sebagai *problem solver* dan *thinker*, sehingga guru yang efektif adalah guru yang mampu memfasilitasi siswa agar siswa dapat mengalami realitas dunia dan dapat belajar dari pengalaman tersebut. Buku, yang berisi sekumpulan pengetahuan versi tertentu, dalam paradigma ini, hanyalah alat, bukan master atau produk akhir yang “siap santap”.

Dengan demikian, seperti yang dikatakan Bismoko (2009) pendidikan dalam paradigma ini dimaknai sebagai proses membantu dan memfasilitasi siswa untuk mengalami, memahami, dan memaknai realitas dunia agar semakin *self-fulfilling* dalam realitas dunia yang terus berubah. Jika peserta didik semakin *self-fulfilling*, diharapkan mereka mampu berpartisipasi dan berkontribusi dalam menciptakan dan mempersiapkan realitas dunia masa depan yang lebih baik.

Pragmatic-Progressivism

Pada prinsipnya, paradigma ini adalah paradigma progressive. Namun demikian, dalam rangka mencapai tujuan progressive (*self-fulfillment*) ada unsur pragmatisme yang coba diramukan. Pragmatisme tersebut berupa penguasaan materi (*Classical-Humanism*) dan *skill* (*Reconstructionism*). Penggabungan antara penguasaan materi dan *skill* itulah yang kemudian melahirkan istilah *competence*, yakni kemampuan yang sifatnya *holistic* sehingga memungkinkan untuk *future learning* dan bisa berkembang terus.

Dalam bahasa Finney (2002) pendidikan dalam *point of view* aliran filsafat ini adalah model *mixed-focus* yang *concern* baik dengan produk/hasil belajar (pengetahuan dan *skill*) maupun proses belajar (prosedur yang memfasilitasi belajar) yang, dalam bahasa Prabhu (1987), mengembangkan kapasitas siswa untuk mengembangkan dan menyesuaikan apa yang dipelajari dengan tuntutan jaman yang terus berubah. Dengan kata lain, seperti dijelaskan Fiharsono (2009), nilai-nilai budaya yang menjadi materi dalam *Classical Humanism* dan perilaku/keahlian produktif yang menjadi produk *Reconstructionism* tetap dipelajari, tetapi sebatas apabila nilai-nilai budaya dan keahlian produktif tersebut berguna untuk mengembangkan kompetensi peserta didik. Artinya, pemahaman nilai-nilai budaya dan penguasaan keahlian produktif hanyalah *equipment* yang tetap harus diintegrasikan dengan proses atau prosedur yang memungkinkan siswa mencapai dan mengembangkan kompetensinya ke tingkat yang paling optimal. Dengan kompetensi yang dimiliki, siswa diharapkan kelak bisa menjadi pemain aktif dalam realitas dunia yang terus berubah secara dinamis.

Kompetensi, dalam pendidikan model ini, menjadi fokus utama (*competency-based*) dengan tetap mengakomodir potensi dan latar-belakang masing-masing individu yang berbeda-beda. Jika standar kompetensi hendak diberlakukan secara nasional melalui ujian nasional, siswa, seperti di Australia misalnya, diberi kebebasan untuk memilih bidang kompetensi (mata pelajaran) yang hendak diujikan sesuai dengan potensi dan minat masing-masing. Hal ini penting karena paradigma ini selalu menempatkan siswa sebagai subyek unik yang memiliki potensi unik pula sehingga tidak bisa diseragamkan dan dipaksa untuk mencapai standar kompetensi tertentu untuk sejumlah bidang/mata pelajaran yang diwajibkan.

Tujuan pendidikan dalam paradigma ini, seperti dijelaskan Bismoko (2010), adalah untuk meningkatkan kualitas hidup manusia, baik secara *physiological* (*hominizing needs*) maupun secara *psychological* (*humanizing needs*). Dengan kata lain, pendidikan

ada karena hendak membantu peserta didik agar menjadi manusia yang lebih produktif (modern) dan *self-fulfilling* (pasca-modern).

Pendidikan Indonesia

Pendidikan Indonesia, terutama sejak pemberlakuan kurikulum 2004 (KBK) yang kemudian diikuti oleh KTSP, juga menerapkan *competency-based*. Artinya, yang menjadi target pencapaian belajar adalah kompetensi, bukan penguasaan materi ataupun keahlian tertentu. Materi dan keahlian memang masih diajarkan dan dilatihkan. Namun demikian, tidak menjadi target/produk akhir, tetapi dimaknai sebagai bekal yang harus diintegrasikan dengan proses dan prosedur yang memungkinkan pencapaian kompetensi siswa yang optimal sesuai dengan potensi masing-masing. Dengan kata lain, kurikulum pendidikan di Indonesia sekarang ini telah mengadopsi model *Pragmatic-Progressivism*.

Namun demikian, jika kita melihat realitasnya di Indonesia, tampaknya masih banyak guru yang terjebak pada paradigma *Classical Humanism* ataupun *Reconstructionism*. Di awal semester, guru seringkali lebih sibuk menyiapkan materi dengan membeli buku cetak - yang ditulis entah oleh siapa, orang mana dan dengan latar belakang budaya apa - yang belum tentu bermakna dan kontekstual bagi siswa yang memiliki latar belakang fisik-budaya sendiri. Celakanya, buku cetak semacam ini seringkali dipakai oleh guru sebagai satu-satunya rujukan kebenaran. Artinya, siswa tidak benar-benar mengalami realitas dunia yang ada di sekitarnya dan tidak memiliki kesempatan untuk mempelajari atau bahkan mengemukakan versi kebenaran lainnya. Dalam penyusunan RPP, tujuan pembelajaran juga seringkali tak lebih dari sekadar pemahaman materi yang sudah tersusun rapi di dalam buku cetak. Akhirnya, strategi pembelajarannya pun didominasi penjelasan satu arah (*transferring*), atau bahkan siswa mencatat seluruh isi buku untuk dihafalkan.

Ketika mendidikan nilai, nilai kedisiplinan misalnya, guru seringkali masih menggunakan model *reward* dan *punishment* ala *behaviourist habit learning* yang, celakanya, diterapkan secara buta. Parahnya lagi, model-model hukuman fisik masih sering menjadi pilihan. Seolah-olah, perilaku disiplin hendak diotomatiskan sehingga menjadi perilaku siswa sehari-hari, dengan tanpa melibatkan aspek kognitif (pemahaman) dan afektif (*awareness* dan refleksi) siswa dalam porsi yang lebih besar.

Selain guru masih sering terjebak pada paradigma *Classical Humanism* ataupun *Reconstructionism*, pemerintah sendiri tampaknya tak jauh berbeda. Pemerintah masih setengah hati untuk benar-benar memberlakukan model kompetensi. Salah satu indikator yang sangat jelas adalah pemberlakuan Ujian Nasional yang ternyata hanya berisi tes *multiple-choice*. Tes *multiple-choice* yang dalam banyak hal hanya melibatkan aktivitas *recognition* dan hafalan, tak mampu mengukur seluruh aspek kompetensi.

Yang lebih mendasar lagi, tes *multiple-choice* yang merupakan test obyektif - memperlakukan semua hasil kerja secara sama persis - justru bertentangan dengan semangat *equality* dan *equity*. Dengan memperlakukan semua hasil kerja secara sama, dominasi kebenaran melalui kunci jawaban justru muncul. Siswa kurang memiliki kesempatan untuk mengemukakan kebenaran versi mereka sesuai dengan progress, potensi, dan latar belakang fisik-budaya mereka. Tes semacam ini, pada akhirnya, hanya memilah-milah siswa ke dalam kelompok gagal (yang tidak mencapai standar kelulusan) dan kelompok berhasil (yang mencapai standar kelulusan). Ini juga bertentangan dengan semangat *progressivism* yang selalu menekankan progress individual.

Pendidikan Indonesia juga menerapkan standar kelulusan untuk sejumlah mata pelajaran wajib. Ini juga pada dasarnya bertentangan dengan semangat *equality* dan *equity*. Bagi sebagian orang, penerapan standar kelulusan untuk sejumlah mata pelajaran wajib ini adalah penderitaan, sementara bagi sebagian orang lain lagi justru bentuk pengebirian perkembangan kompetensi. Bagi siswa yang lemah dalam kecerdasan matematis-logis, misalnya, dia bisa mengalami penderitaan luar biasa jika harus mencapai nilai 5,5 untuk mata pelajaran Matematika di ujian nasional. Sebaliknya, bagi siswa yang memiliki kecerdasan luar biasa dalam bidang tersebut, kompetensinya justru terkebiri. Dia tidak memiliki kesempatan untuk melejitkan potensinya karena proses pembelajaran masih menggunakan model seragam secara klasikal dan meminta tagihan yang seragam pula (tes *multiple-choice* yang sama) dan kurang memperhatikan potensi serta latar belakang masing-masing individu. Faktanya, ada banyak anak Indonesia yang mencapai nilai 10 di ujian nasional yang menggunakan model tes *multiple-choice* tersebut. Jika nilai sudah 10, berarti sekolah tak lagi mampu mengakomodir kebutuhan perkembangan potensinya. Pendidikan, akhirnya, hanya menghasilkan manusia-manusia yang seragam dengan kemampuan yang kira-kira seragam pula karena *interest* dan potensi masing-masing individu kurang terakomodir. Jika ada anak yang memiliki kompetensi dan prestasi yang sangat hebat di bidang tertentu, dalam bidang musik misalnya, hampir bisa dipastikan itu bukan hasil dari pelajaran seni musik di sekolah kita.

Kompetensi sebaiknya diwujudkan dan dikembangkan melalui *project*, baik secara kelompok maupun individual, dengan sistem *assessment* portofolio, bukan tes *multiple-choice*. Dengan demikian *progress* masing-masing individu akan benar-benar tampak dan terhargai, sekecil apapun, sehingga tidak ada siswa yang masuk dalam kategori gagal atau tidak lulus. Sebaliknya, bagi anak yang memiliki potensi bagus dalam bidang tertentu juga memiliki kesempatan untuk melejitkan progressnya karena tak ada batas untuk mengembangkan kreatifitas dan kompetensi dalam *project*-nya.

Sebagai catatan akhir, paradigma *Progressivism* yang kemudian menjadi *Pragmatic-Progressivism* mempercayai bahwa semua anak cerdas dan bisa melakukan progress. Namun demikian, jenis dan tingkat kecerdasan masing-masing anak, seperti yang ditemukan Gardner (1993), selalu berbeda-beda. Dengan demikian, penerapan sistem standar, yang berakibat pada pengelompokan siswa dalam kategori gagal dan lulus, pada hakikatnya tidak mendidik dan bukan aktivitas pendidikan. Pendidikan justru hadir untuk membantu setiap orang melakukan progress sesuai potensi dan latar belakang fisik-budayanya. Inilah paradigma pendidikan yang sebaiknya mengerangkai seluruh aktivitas pendidikan kita, terutama ketika pola pikir masyarakat kita mulai beralih ke pasca-modern di mana *equity*, *equality*, dan otonomi menjadi normanya.

Mari kita mulai.

DAFTAR BACAAN:

- Bismoko, J. 2009. *Preface*. Dalam Siska Bochari & Wahyu Adi Putra Ginting (Eds.). 2009. *Foundation of English Education*. Yogyakarta: Graduate Program in ELS, Sanata Dharma University
- Bismoko, J. 2010. *Preface*. Dalam Albertus Fiharsono (Ed.). 2010. *Evaluation in English Education*. Yogyakarta: Graduate Program in ELS, Sanata Dharma University
- Cohen, Leonora M. 1999. *History and Philosophy of Education*. New York: OSU
- Fiharsono, Albertus. 2009. *Applying Pragmatic-Progressivism Paradigm in Reconstructing the Design of English for Specific Purposes*. Dalam Siska Bochari & Wahyu Adi Putra Ginting (Eds.). 2009. *Foundation of English Education*. Yogyakarta: Graduate Program in ELS, Sanata Dharma University
- Fiharsono, Albertus. 2010. *Educational Evaluation*. Dalam Albertus Fiharsono (Ed.). 2010. *Evaluation in English Education*. Yogyakarta: Graduate Program in ELS, Sanata Dharma University
- Finney, Denise. 2002. *The ELT Curriculum: A Flexible Model for Changing World*. Dalam Jack C. Richards & Willy A. Renandya (Eds.). 2002. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. 1993. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. (Second Edition). London: Falmer Press.
- Gardner, H. 2000. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. (Second Edition). Alexandria, VA: ASCD
- Kelly, A.V. 1989. *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Prabhu, N.S. 1987. *Language Education: Equipping or Enabling?* Dalam B.K. Das (Ed.). *Language Education in Human Resource Development* (hal. 190-201). Singapore: SEAMEO RELC
- Skillbeck, M. 1982. *Three Educational Ideologies*. Dalam T. Horton & P. Raggatt (Eds.). 1982. *Challenge and Change in the Curriculum*. London: Hodder & Stoughton
- Tyler, R.W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.