

MENGGAGAS PEMBELAJARAN SASTRA YANG HUMANIS (TO BRING THE IDEA OF HUMANISTIC LITERATURE LEARNING)

Jumadi

Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, FKIP, Universitas Lambung Mangkurat, Jl.
Brigjend. H. Hasan Basry, Kampus Kayu Tangi, Banjarmasin, Kode Pos 70123,
e-mail jum_swot@yahoo.com

Abstract

To Bring the Idea of Humanistic Literature Learning. Learning literature has a very strategic function to train the students' language skills, increase knowledge about life experiences, help personal development and character, and to add new experiences. These functions will be achieved if the teaching of literature in schools in doing a humanist. In the humanist literary learning is characterized by three things. First, learning materials should be tailored to student needs, and not based on the assumption of a teacher. Second, the learning methods used should be able to facilitate the students for literary intercourse as much as possible. Reading, listening, and produce literature is the focus of the activities of students in the class. Third, the evaluation should be focused on enjoying the process and produce literature, not just knowledge products are tested at the beginning, middle, and end of the semester.

Key words: literature, learning, humanist

Abstrak

Menggagas Pembelajaran Sastra yang Humanis. Pembelajaran sastra mempunyai fungsi amat strategis untuk melatih keterampilan berbahasa para siswa, menambah pengetahuan tentang pengalaman hidup, membantu pengembangan pribadi dan watak, dan menambah pengalaman-pengalaman baru. Fungsi-fungsi ini akan tercapai jika pembelajaran sastra di sekolah di lakukan secara humanis. Dalam pembelajaran sastra yang humanis ditandai oleh tiga hal. Pertama, materi pembelajaran hendaknya disesuaikan dengan kebutuhan siswa, bukan berdasarkan asumsi guru. Kedua, metode pembelajaran yang digunakan hendaknya mampu memfasilitasi siswa untuk menggauli sastra sebanyak mungkin. Membaca, mendengar, dan menghasilkan sastra merupakan fokus kegiatan siswa di kelas. Ketiga, evaluasi hendaknya ditekankan pada proses menikmati dan menghasilkan sastra, bukan produk pengetahuan sesaat yang diuji pada awal, tengah, dan akhir semester.

Kata-kata kunci: sastra, pembelajaran, humanis

PENDAHULUAN

Indonesia mempunyai khazanah sastra yang luar biasa kayanya, baik ditinjau dari aspek kuantitas maupun kualitas. Ditinjau dari aspek kuantitas, masing-masing suku di Indonesia, yang tersebar dari Sabang sampai Merauke, mempunyai kekayaan sehingga sudah bisa diperkirakan betapa melimpahnya khazanah sastra di Indonesia. Dalam konteks kualitas sastra daerah, misalnya,

Teeuw (1982) menyatakan bahwa dalam sastra daerah di Indonesia terungkap kreativitas sastra yang luar biasa. Dalam hasil sastra itu, manusia Indonesia berusaha untuk mewujudkan hakikat dirinya sedemikian rupa sehingga sampai sekarang pun, untuk manusia modern, ciptaan tersebut tetap mempunyai nilai dan fungsi -- asal dia bersedia berusaha merebut maknanya bagi dia sebagai manusia modern.

Nenek moyang kita begitu akrab dengan sastra. Mereka memanfaatkan sastra sebagai salah satu sumber kebenaran, di samping sumber kebenaran agama, filsafat, dan ilmu. Ketika menebang pohon, menaklukkan binatang buas, atau memikat lawan jenis, mereka menggunakan mantra; ketika menidurkan atau mendidik anak-anaknya, mereka menggunakan dongeng; ketika meminang gadis, mereka menggunakan pantun. Pendek kata, nenek moyang kita menggunakan sastra sebagai salah satu instrumen kehidupan.

Kita sebagai manusia Indonesia modern, pewaris sah khazanah sastra daerah itu, cenderung tidak peduli kalau tidak mau dikatakan memarjinalkan khazanah sastra daerah itu dari kehidupan kita. Kita terlalu bertumpu kepada indikator efektivitas dan efisiensi dalam mengukur manfaat sesuatu sehingga bersastra dianggap pekerjaan yang sia-sia. Akibatnya, kita sangat piawai merencanakan dan menghitung proyek, tetapi sering "gagap" ketika mempertanggungjawabkannya; kita piawai membicarakan multikultural, tetapi tidak mampu mencegah perang antarsuku; kita secara lantang mewacanakan solidaritas, tetapi menjadi penonton ketika saudara-saudara kita tertimpa bencana.

Sadar atau tidak, sebenarnya kita telah ramai-ramai mencampakkan instrumen humanisme yang bernama sastra daerah dari kehidupan kita. Padahal, khazanah sastra itu mempunyai fungsi amat penting. Jika dikaitkan dengan konteks pendidikan, khazanah sastra daerah paling tidak dapat difungsikan untuk: (a) melatih keterampilan menyimak, berbicara, membaca, dan menulis; (b) menambah pengetahuan tentang pengalaman hidup, agama, kebudayaan; (c) membantu pengembangan pribadi; (d) membantu pembentukan watak; (e) memberi kenyamanan, keamanan, dan kepuasan; (f) memuaskan dimensi kehidupan dengan pengalaman-pengalaman baru (Norton, 1987; Moody, 1989).

Berbagai fungsi tersebut tentunya tidak serta-merta dapat dicapai bila pembelajaran sastra tidak dirancang dengan baik. Menurut hemat peneliti, berbagai fungsi tersebut akan dapat diwujudkan jika pembelajaran sastra dikemas dalam model pembelajaran yang oleh Freire (2002) disebut pembelajaran yang humanis, bukan dominatif. Pembelajaran sastra yang humanis cenderung memberi kesempatan seluas-luasnya kepada siswa untuk menggauli sastra secara kritis dan kreatif. Pembelajaran sastra tidak hanya terfokus kepada pemberian pengetahuan sastra semata. Pembelajaran sastra juga tidak direduksi menjadi usaha penyeragaman pikiran, perasaan, dan perilaku.

Bagaimana wujud model pembelajaran sastra yang humanis? Penelitian ini menyajikan perspektif konseptual tentang wujud pembelajaran sastra yang humanis itu dalam tiga hal, yakni dalam pemilihan bahan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, dan sistem evaluasi yang digunakan. Dari paparan dalam penelitian ini diharapkan dapat memberi inspirasi kepada para guru untuk merancang pembelajaran sastra yang humanis sehingga dapat merevitalisasi fungsi sastra sebagai instrumen pewarisan nilai-nilai untuk memperkokoh jatidiri dan karakter bangsa.

Pada hakikatnya, pembelajaran yang humanis adalah sistem pembelajaran yang memperlakukan siswa berdasarkan hak-hak dan kewajibannya sebagai subjek didik yang sedang membekali dirinya untuk menghadapi masa depannya secara kritis dan kreatif. Pembelajaran yang humanis

sedapat mungkin menghindari proses dominasi guru yang cenderung membangun keseragaman dan menafikan keragaman. Oleh karena itu, pembelajaran yang humanis mengedepankan pemikiran-pemikiran kritis, kreatif, dan dialogis. Hal-hal itu direpresentasikan dalam berbagai tahapan pembelajaran, baik dalam penyiapan materi pembelajaran, proses pembelajaran, maupun pelaksanaan penilaian.

Dewey dalam bukunya *Democracy and Education* (1916) telah meletakkan dasar-dasar pemikiran pembelajaran yang humanis. Inti pemikirannya adalah bahwa kelas seharusnya cermin masyarakat yang lebih luas dan berfungsi sebagai laboratorium untuk belajar kehidupan nyata. Oleh karena itu, dalam proses pembelajaran guru hendaknya membangun lingkungan sosial belajar yang dicirikan dengan prosedur demokrasi dan proses ilmiah. Tanggung jawab guru adalah memotivasi siswa agar belajar secara kooperatif dan memikirkan masalah sosial yang penting. Di samping upaya pemecahan masalah di dalam kelompok kecil mereka, siswa belajar prinsip demokrasi melalui proses interaksi keseharian antarmereka.

Dalam terminologi Freire (2002), pembelajaran yang humanis ini diistilahkan dengan pembelajaran yang membebaskan, yang dikontraskan dengan pembelajaran yang membelenggu atau dominatif. Dalam pembelajaran yang membelenggu terdapat dikotomi antara guru yang melakukan tindakan manipulatif dan siswa yang dimanipulasi; sedangkan dalam pembelajaran yang membebaskan tidak ada subjek yang membebaskan dan objek yang dibebaskan karena tidak ada dikotomi antara subjek dan objek. Pembelajaran yang membelenggu bersifat preskriptif, sedangkan pembelajaran yang membebaskan bersifat dialogis. Pembelajaran yang membelenggu melakukan transfer pengetahuan, sedangkan pembelajaran yang membebaskan memfasilitasi upaya pemerolehan pengetahuan dan proses transformasi yang diuji dalam kehidupan nyata.

Freire (dalam Kreisberg, 1992) menyatakan bahwa pembelajaran yang membelenggu dilaksanakan dalam pendidikan gaya bang (*bank education*). Karakteristik pendidikan gaya ini antara lain: (a) guru mengajar, siswa belajar, (b) guru tahu segalanya, siswa tidak tahu apa-apa, (c) guru berpikir, siswa dipikirkan, (d) guru berbicara, siswa mendengarkan, (e) guru mengatur, siswa diatur, (f) guru memilih dan memaksakan pilihannya, siswa mengikuti, (g) guru bertindak, siswa membayangkan bagaimana bertindak sesuai dengan tindakan gurunya, (h) guru memilih apa yang diajarkan, siswa menyesuaikan diri, (i) guru mengacaukan wewenang ilmu pengetahuan dengan wewenang profesionalnya, dan mempertentangkan dengan kebebasan siswa, dan (j) guru adalah subjek proses belajar, siswa objeknya.

Sebaliknya, pendidikan yang membebaskan menawarkan pembelajaran yang humanis. Sistem pendidikan ini menempatkan subjek didik sebagai individu yang memiliki keinginan dan karakteristik yang beragam. Untuk itu, dalam sistem pendidikan ini, proses pembelajaran yang dilakukan di kelas memberikan kebebasan kepada siswa untuk mengenal dan menangkap kehidupan yang senyatanya secara kritis dan kreatif. Dalam sistem pendidikan yang humanis, pembelajaran tidak direduksi menjadi usaha membuat penyeragaman pikiran, perasaan, maupun perilaku. Pembelajaran di kelas dipandang sebagai proses pemberdayaan siswa melalui ilmu pengetahuan. Oleh karena itu, adalah wajar bila di dalam proses tersebut terjadi perbedaan pendapat atau pandangan.

Menurut Freire (2002), belajar pada hakikatnya merupakan proses untuk mendapatkan pengetahuan, keterampilan, dan sikap. Untuk itu, di dalam proses pembelajaran subjek harus memakai pendekatan ilmiah dalam berdialektika dengan dunia sehingga dapat menjelaskan realitas

secara benar. Maka sesungguhnya mengetahui itu tidak sama dengan mengingat. Dalam konteks ini dibenarkan adanya sintesis pengetahuan guru dan siswa melalui dialog. Peran guru adalah memaparkan masalah tentang situasi eksistensial yang telah dikodifikasi untuk membantu siswa agar memiliki pandangan yang lebih kritis dan kreatif terhadap realitas. Secara filosofis, tanggung jawab guru menempatkan diri lebih banyak sebagai teman dialog siswa daripada hanya memindahkan informasi yang harus diingat oleh siswa.

PEMBAHASAN

Implikasi dalam Pembelajaran

Implikasi dalam Pemilihan Bahan Pembelajaran

Pembelajaran sastra di persekolahan kita perlu diarahkan untuk mengembangkan kompetensi sastra para siswa. Menurut Spiro (dalam Christopher, 1991), kompetensi sastra yang perlu dikembangkan pada diri siswa antara lain: (a) mampu menunjukkan apresiasi sastra, (b) mampu memberi respon yang selaras terhadap semua karya sastra dalam bahasa target; (c) mampu menganalisis dan menentukan respon terhadap sastra; (d) mampu mengaitkan sastra dengan pengalaman-pengalaman personal; (e) mampu menempatkan sastra di dalam konteks bahasa, kebudayaan, dan sosial secara luas; dan (f) menyenangi sastra.

Kompetensi umum sastra itu hendaknya dijadikan rambu-rambu ketika guru merancang pembelajaran sastra, baik dalam proses penyiapan bahan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, maupun sistem evaluasi yang akan digunakan. Terkait dengan proses penyiapan bahan pembelajaran, setakat ini pembelajaran sastra di persekolahan kita cenderung sangat dominatif. Gejalanya tampak pada jarangnyanya atau bahkan mungkin tidak pernah mendasarkan bahan pembelajaran kepada hasil analisis terhadap kebutuhan atau karakteristik siswa. Materi yang disajikan di kelas merupakan hasil asumsi para pakar, perancang kurikulum, atau guru terhadap kebutuhan siswa.

Dalam pemilihan bahan pembelajaran, pembelajaran sastra yang humanis sepakat dengan pandangan Beach dan Marshall (1991) atau pun Nunan (1999) yang menyarankan bahwa bahan pembelajaran hendaknya disesuaikan dengan kebutuhan atau pun karakteristik siswa. Bahan pembelajaran tidak didasarkan kepada asumsi guru atau perancang kurikulum semata. Ada keterlibatan siswa dalam menentukan materi pembelajaran sastra yang akan dilaksanakan.

Karena tidak didasarkan kepada kebutuhan, keinginan, atau karakteristik siswa, materi pembelajaran sastra daerah di sekolah cenderung membosankan. Gejala tersebut tidak selaras dengan perspektif konstruktivis yang menyatakan bahwa pembelajaran akan efektif jika materi pembelajaran yang dipilih terkait dengan pengetahuan yang telah dimiliki siswa. Keterkaitan itu akan membangkitkan skemata siswa terhadap materi pembelajaran yang akan diperolehnya.

Terkait dengan proses analisis kebutuhan, ada saran para pakar layak diperhatikan. Retcherich dan Chancerel (dalam Nunan, 1999) membagi kebutuhan atas dua jenis, yakni *kebutuhan objektif* dan *kebutuhan subjektif*. Kebutuhan objektif adalah kebutuhan yang dapat didiagnosis oleh guru berdasarkan analisis terhadap data pribadi siswa, kecakapan sastra mereka, dan pola-pola penggunaan sastra. Nunan (1999) lebih suka memilah kebutuhan siswa atas dua jenis, yakni *kebutuhan isi* dan *kebutuhan proses*. Kebutuhan isi mencakup pemilihan dan pengurutan bahan pembelajaran -- yang secara tradisional merupakan bidang rancangan silabus -- sedangkan kebutuhan proses mengacu

kepada seleksi dan pengurutan tugas-tugas belajar dan pengalaman -- yang secara tradisional dilihat sebagai bidang metodologi. Di samping itu, Nunan (1999) membedakan *analisis kebutuhan awal* dan *analisis kebutuhan yang sedang berlangsung*. Analisis kebutuhan awal dilakukan sebelum pembelajaran dimulai. Analisis kebutuhan yang sedang berlangsung merujuk pada analisis yang secara relatif sering bersifat informal dan dilaksanakan guru begitu pembelajaran telah dimulai.

Analisis terhadap kebutuhan siswa dapat dilakukan dengan menggunakan angket yang berisi butir-butir sikap siswa, pengalaman belajar sebelumnya, kemampuan-kemampuan awal yang telah dimiliki, dan kemampuan-kemampuan apa yang ingin dicapai. Hasil analisis ini dipadu dengan fakta khazanah sastra daerah di masyarakat (misalnya fabel, mite, legenda, bentuk-bentuk tradisi lisan, atau yang lain) sehingga materi pembelajaran benar-benar menjadi materi yang kontekstual.

Materi pembelajaran yang didasarkan kepada kebutuhan atau karakteristik siswa paling tidak mempunyai tiga manfaat. Pertama, materi tersebut menjadikan pembelajaran lebih bermakna. Apa yang kita ajarkan di kelas memang hal yang benar-benar dibutuhkan siswa, bukan sesuatu yang mubazir karena siswa tidak membutuhkannya. Ada beberapa penyebab hal itu terjadi, antara lain karena siswa telah menguasai materi itu, atau mungkin memang dirasa tidak bermanfaat bagi mereka. Materi pembelajaran yang bermakna sejauh mungkin menghindari kemubaziran, menghindari pemborosan waktu dan tenaga.

Kedua, materi yang didasarkan kepada kebutuhan siswa dapat membangkitkan motivasi siswa dalam mengikuti proses pembelajaran. Dalam kajian psikologi belajar terungkap bahwa siswa akan merasa senang mempelajari sesuatu yang memang mereka butuhkan. Dengan demikian, pemenuhan kebutuhan mereka merupakan alternatif cara untuk membangkitkan motivasi mereka dalam mengikuti proses pembelajaran. Dalam konteks ini, berbagai keluhan yang sering dilontarkan terhadap rendahnya motivasi siswa dalam mengikuti pembelajaran sastra daerah selama ini mungkin dapat diminimalisasi dengan menggalakkan pembelajaran sastra daerah yang didasarkan kepada kebutuhan siswa.

Ketiga, pembelajaran yang didasarkan kepada kebutuhan siswa mempunyai manfaat yang dalam istilah pendidikan disebut *dampak pengiring*. Membiasakan pembelajaran dengan mempertimbangkan kebutuhan siswa secara tidak langsung akan memberi contoh kepada mereka hidup humanis. Mereka diberi contoh sikap untuk menghargai keinginan orang lain, tidak memaksakan kehendak manakala dihadapkan kepada keinginan orang banyak. Dampak pengiring semacam ini sering dilupakan dalam proses pembelajaran di negeri ini. Oleh karena itu, wajar jika produk pembelajarannya menghasilkan manusia-manusia yang cenderung otoriter yang sulit menghargai pendapat dan hak-hak orang lain, sulit menerima keberagaman.

Implikasi dalam Proses Pembelajaran

Membangun kompetensi sastra daerah para siswa bukanlah pekerjaan semudah mengerdipkan kelompok mata. Pencapaiannya memerlukan proses pembelajaran yang menempatkan siswa sebagai pihak yang aktif dalam membaca dan merespon sastra. Terkait dengan hal ini, Rodger (dalam Brumfit, 1983) menyatakan bahwa siswa tidak akan pernah belajar untuk memahami sastra jika dirinya kurang membaca sastra. Mereka juga tidak akan pernah memperoleh keterampilan bersastra jika kelas pasif. Tujuan utama pembelajaran sastra adalah mengajari siswa menemukan signifikansi makna sastra di dalam dirinya melalui berbagai tindakan membaca sastra. Hal ini dapat dilakukan

melalui metode yang memungkinkan mereka meramalkan atau menilai, yakni menerapkan prinsip-prinsip dan prosedur membaca sastra dan melaporkan hasilnya.

Ada berbagai model pembelajaran sastra yang dapat digunakan. Salah satu model yang cocok untuk mencapai tujuan pembelajaran sastra tersebut adalah model respon. Dalam pembelajaran sastra model ini, siswa diarahkan untuk membaca atau mendengarkan sastra sebanyak-banyaknya dan memberikan respon terhadap sastra yang didengar atau dibacanya, baik dalam bentuk lisan maupun tulisan.

Dalam proses pembelajaran, respon sastra tersebut dapat ditandai oleh beberapa aktivitas, antara lain: (a) *terlibat*, dalam arti terlibat empati dalam teks sastra; (b) *mendeskripsikan*, dalam arti menempatkan dan memproduksi kembali informasi yang ada dalam teks sastra; (c) *memikirkan*, yakni memikirkan unsur-unsur sastra, seperti karakter, latar, bahasa dalam teks sastra sehingga mampu membuat pernyataan-pernyataan tentang maknanya; (d) *menjelaskan*, yakni menjelaskan unsur-unsur dalam teks sastra; (e) *menghubungkan*, yakni mengaitkan pengalamannya dengan bahan-bahan dalam teks sastra; (f) *menafsirkan*, dalam arti menunjukkan reaksi, deskripsi, konsepsi, dan hubungan-hubungan yang dapat dibuat untuk mengatakan dengan jelas tema sastra; dan (g) *menyimpulkan*, yakni menyimpulkan isi dan kualitas teks sastra (Beach dan Marshall, 1991).

Dalam proses pembelajaran, guru dapat menggunakan salah satu atau kombinasi strategi respon sebagaimana ditawarkan oleh Beach dan Marshall (1991) berikut ini.

- (a) *Mengungkapkan pikiran secara nyaring*. Aktivitas ini dapat digunakan untuk mendeskripsikan reaksi-reaksi siswa, keraguan, prediksi, pertanyaan, hipotesis, penafsiran, dan simpulan. Instrumen ini lebih cocok digunakan untuk mengungkapkan respon terhadap segmen-segmen pendek teks sastra, seperti baris atau paragraf.
- (b) *Menceritakan kembali*. Dalam aktivitas respon ini, siswa merangkum atau mengabstraksikan kembali apa yang terjadi dalam teks sastra. Kegiatan menceritakan kembali membantu siswa belajar banyak melalui peristiwa-peristiwa yang relevan, relatif, yang dapat digunakan untuk memahami sudut pandang teks sastra.
- (c) *Menulis bebas*. Menulis bebas digunakan siswa untuk menuliskan pikiran-pikirannya di dalam keterbukaan, secara spontan tanpa perhatian untuk mengorganisasi, mengedit - sekadar ekspresi spontan secara tertulis terhadap apa yang mereka pikirkan terkait dengan sastra yang mereka baca atau dengar.
- (d) *Membaca jurnal*. Dalam membaca teks jurnal, siswa merespon, mereaksi, dan memikirkan ide-ide sebagaimana terjadi selama membaca teks dalam jurnal sastra.
- (e) *Belajar mencatat ke dalam buku harian*. Ketika memberi respon kepada teks sastra, secara terus-menerus siswa mempelajari strategi dan ide-ide baru untuk memahami teks itu. Dalam proses tersebut, siswa memadukan ide-ide dan strategi baru itu ke dalam pengetahuan yang telah mereka miliki, memodifikasi pengetahuan itu untuk memperkirakan pengetahuan baru mereka. Dalam konteks itu, belajar mencatat ke dalam buku harian dapat membantu siswa mengintegrasikan pengetahuan baru ke dalam pengetahuan yang ada.
- (f) *Memperkaya kartu katalog atau bank data tentang konsep-konsep sastra*. Ketika mereka membaca sastra, mereka secara cepat memperoleh gudang pengetahuan tentang pengarang, genre sastra, tipe-tipe karakter, jalan cerita, latar, tema, dan teknik. Siswa dapat merekamnya dalam kartu katalog atau dalam file komputer.

- (g) *Bertanya-menanya*. Ketika memahami hal-hal dalam teks sastra, siswa membangun frem untuk membimbing pengetahuannya dalam proses penemuan. Ketika itu, siswa dapat mengajukan pertanyaan secara bebas. Pertanyaan-pertanyaan itu didaftar di papan tulis. Kemudian, guru membimbing siswa untuk mendiskusikan pertanyaan-pertanyaan itu.
- (h) *Mendaftar*. Dalam mendaftar ini, siswa mengembangkan butir-butir tipe yang sejenis, misalnya tindakan-tindakan, karakter tokoh, atau imajinasi puisi. Selanjutnya, butir-butir itu didaftar berdasarkan urutan tertentu.
- (i) *Daftar paralel*. Untuk mendorong siswa mendapatkan pemahaman tentang hubungan daftar informasi, guru dapat menggunakan daftar paralel, yang menempatkan bagian demi bagian.
- (j) *Pemetaan*. Dalam pemetaan, secara visual siswa memotret hubungan-hubungan dalam teks sastra dengan menggunakan model jaring laba-laba atau diagram pohon. Jaring hubungan itu digunakan untuk merepresentasikan kaitan-kaitan antara karakter, peristiwa-peristiwa, tempat, atau ide-ide.
- (k) *Membuat diagram venn*. Siswa juga dapat menggunakan diagram venn untuk membedakan dan membandingkan karakter, latar, dan ide-ide dalam sastra.
- (l) *Membuat grafik*. Dalam membaca atau mendengarkan teks sastra, para siswa menemukan perkembangan cerita, karakter, kekuasaan, kepercayaan diri, atau sifat-sifat yang dapat diungkapkan dalam bentuk grafik.
- (m) *Skala sikap*. Skala sikap dapat digunakan untuk menentukan sikap-sikap terhadap fenomena sastra.
- (n) *Pementasan cerita*. Dalam membuat pementasan cerita, siswa menyajikan serangkaian peristiwa dari sebuah teks sastra ke dalam naskah berdasarkan peristiwa-peristiwa. Dia mengubah peristiwa-peristiwa tersebut ke dalam naskah.
- (o) *Penafsiran lisan*. Dalam penafsiran lisan terhadap sebuah teks sastra, siswa membaca nyaring sebuah teks dalam kelompok besar atau kelompok kecil sebagai sebuah alat untuk menyampaikan penafsirannya terhadap sebuah teks.
- (p) *Menuliskan kembali, merevisi, menambahkan dalam teks sastra*. Dalam aktivitas respon ini, siswa dapat mengakhiri, menambah episode, merevisi peristiwa, alternatif gaya, tempat, karakter, atau membuat dialog.
- (q) *Bermain peran*. Dalam aktivitas respon ini, siswa dapat mengadopsi peran, karakter, atau memfokuskan pada satu dilema atau situasi dalam teks sastra.
- (r) *Mereview buku sastra*. Para siswa dapat menulis review buku dengan cara merangkum buku sastra itu, kemudian menyimpulkannya .

Dari berbagai strategi respon tersebut tampak bahwa siswa ditempatkan sebagai individu yang aktif. Pembelajaran sastra tidak lagi bersifat transfer, tetapi generatif. Terkait dengan hal ini, Slavin (2000) menyatakan bahwa salah satu prinsip paling penting dari psikologi pendidikan adalah guru tidak dapat hanya semata-mata memberikan pengetahuan kepada siswa. Siswa harus membangun pengetahuan di dalam benaknya sendiri. Guru dapat membantu proses ini dengan cara-cara mengajar yang membuat informasi sangat bermakna dan sangat relevan bagi siswa, dan memberi kesempatan kepada siswa untuk menemukan atau menerapkan ide-ide diri dan dengan mengajak siswa agar menyadari dan secara sadar menggunakan strategi-strategi mereka untuk belajar. Secara metaforis dapat dikatakan bahwa guru dapat memberi tangga untuk dapat membantu siswa mencapai tingkat

pemahaman yang lebih tinggi. Dalam pelaksanaannya, harus diupayakan agar siswa sendiri yang memanjat tangga tersebut.

Uraian di atas mengisyaratkan bahwa pembelajaran sastra daerah di kelas selayaknya tidak bersifat dominatif. Secara humanis, siswa diantarkan untuk mencapai kompetensi sastra yang diidealkan. Sistem pembelajaran semacam ini sering disebut pembelajaran yang terpusat pada siswa (*student-centered instruction*). Di dalam kelas yang terpusat pada siswa, peran guru adalah membantu siswa mengembangkan kompetensi kesastranya, bukan memberikan ceramah atau mengendalikan seluruh kegiatan kelas. Dalam konteks ini, guru harus mengupayakan agar siswa secara aktif belajar, baik melalui interaksi dengan guru, bahan ajar, lingkungan, teman sekelas, maupun yang lain.

Keberhasilan pembelajaran yang berpusat pada siswa ditentukan oleh banyak faktor, salah satu di antaranya adalah faktor metode pembelajaran yang digunakan. Metode pembelajaran yang digunakan selayaknya adalah yang memberi peluang kepada siswa sebanyak-banyaknya untuk secara aktif terlibat dalam proses pembelajaran. Untuk mengembangkan kompetensi sastra daerah para siswa, guru dapat menggunakan metode kooperatif. Bapak pendidikan yang humanis, Dewey (1916), secara tegas menyatakan bahwa tanggung jawab utama guru memotivasi siswa untuk bekerja secara kooperatif. Di samping memecahkan masalah dalam kelompok kecil mereka, siswa belajar prinsip demokrasi melalui interaksi hari ke hari satu sama lain. Hal ini dapat tercipta karena dalam pembelajaran kooperatif terdapat saling ketergantungan positif, terjadi interaksi tatap muka, adanya akuntabilitas individu, dan keterampilan untuk menjalin hubungan antarpribadi atau keterampilan sosial yang secara sengaja diajarkan.

Ada beberapa metode pembelajaran kooperatif yang dapat diterapkan dalam pembelajaran sastra daerah, antara lain metode *STAD* (*Student Teams Achievement Division*); metode *jigsaw*, metode *GI* (*Group Investigation*), dan metode struktural (yang mencakup metode *Think-Pair-Share* dan metode *Numbered Head Together*). Penggunaan masing-masing metode tersebut harus disesuaikan dengan karakteristik dan kompetensi dasar yang ingin dicapai, materi pembelajaran, karakteristik siswa, dan sarana pembelajaran.

Pembelajaran kooperatif selaras dengan paradigma pembelajaran konstruktivis. Ide-ide konstruktivis modern banyak berlandaskan pada teori Vygotsky, yang telah digunakan untuk menunjang metode pembelajaran yang menekankan pada pembelajaran kooperatif. Prinsip kunci yang diturunkan dari teorinya telah memegang peranan penting. Penekanannya adalah hakikat sosial pembelajaran. Ia menyatakan bahwa siswa belajar melalui interaksi dengan orang dewasa dan teman sebaya yang lebih mampu. Pada pembelajaran kooperatif siswa dihadapkan pada proses berpikir teman sebaya mereka; metode ini tidak hanya membuat hasil belajar terbuka untuk seluruh siswa, tetapi juga membuat proses berpikir siswa lain terbuka untuk seluruh siswa (Slavin, 2000).

Menurut Ibrahim dkk. (2000), unsur-unsur dasar pembelajaran kooperatif adalah sebagai berikut: (a) siswa dalam kelompoknya haruslah beranggapan bahwa mereka “hidup sepenanggungan bersama.”, (b) siswa bertanggung jawab atas segala sesuatu di dalam kelompoknya, seperti miliknya sendiri, (c) siswa haruslah melihat bahwa semua anggota di dalam kelompoknya memiliki tujuan yang sama, (d) siswa harus membagi tugas dan tanggung jawab yang sama di antara anggota kelompoknya, (e) siswa akan dikenai penilaian atau diberikan hadiah atau penghargaan yang juga akan dikenakan untuk semua anggota kelompok, (f) siswa berbagi kepemimpinan dan mereka membutuhkan keterampilan untuk belajar bersama selama proses belajarnya, dan (g) siswa

akan diminta mempertanggungjawabkan secara individual materi yang ditangani dalam kelompok ko-operatif.

Kalau kita perhatikan, pembelajaran kooperatif mempunyai sejumlah keunggulan. Keunggulan tersebut tentu saja bila dikaitkan dengan metode yang lain. Menurut Ibrahim dkk. (2000) paling tidak pembelajaran kooperatif mempunyai tiga keunggulan, yakni keunggulan yang terkait dengan hasil belajar akademik, penerimaan terhadap perbedaan individu, dan pengembangan keterampilan sosial.

Terkait dengan hasil belajar, pembelajaran kooperatif meningkatkan kinerja siswa dalam tugas-tugas akademik. Beberapa ahli berpendapat bahwa model ini unggul dalam membantu siswa memahami konsep-konsep yang sulit. Para pengembang model ini telah menunjukkan bahwa model struktur penghargaan kooperatif telah meningkatkan penilaian siswa pada belajar akademik dan perubahan norma yang berhubungan dengan hasil belajar.

Keunggulan kedua dari pembelajaran kooperatif adalah penerimaan yang luas terhadap orang yang berbeda menurut ras, budaya, kelas sosial, kemampuan, dan ketidakmampuan. Goldon dan Allport (dalam Ibrahim dkk, 2000) mengajukan premis bahwa hanya kontak fisik saja di antara orang-orang yang berbeda ras atau kelompok etnik tidak cukup untuk mengurangi kecurigaan dan perbedaan ide. Pembelajaran kooperatif memberi peluang kepada siswa yang berbeda latar belakang dan kondisi untuk bekerja saling bergantung satu sama lain atas tugas-tugas bersama, dan melalui penggunaan struktur penghargaan kooperatif, belajar untuk menghargai satu sama lain. Dengan demikian, pembelajaran kooperatif merupakan sarana yang efektif untuk mendidik perilaku humanis siswa. Jika premis ini dipegang, tampaknya pembelajaran sastra secara makro dapat menyumbang bagi pencegahan terjadinya pertumpahan darah akibat konflik etnis dan kepentingan di negeri ini.

Selain itu, pembelajaran kooperatif unggul dalam mengembangkan keterampilan sosial melalui kerja sama dan kolaborasi. Keterampilan ini sangat penting untuk dimiliki di masyarakat yang secara sosial manusia saling membutuhkan dan bekerja sama. Namun sayang, keterampilan ini tidak banyak dikembangkan dalam pembelajaran sastra. Padahal, jika keunggulan ini dapat diraih, mungkin pertikaian kecil antarpelajar dan bentuk-bentuk pertikaian yang lain dapat dihindari.

Implikasi dalam Proses Penilaian

Dalam proses pembelajaran, termasuk dalam pembelajaran sastra, penilaian bukanlah istilah asing. Paling tidak, pada akhir suatu program pembelajaran biasanya dilakukan penilaian. Ada berbagai jenis penilaian. Masing-masing jenis itu mempunyai fungsi tertentu. Jika dikaitkan dengan pelaksanaan proses pembelajaran, penilaian dapat difungsikan untuk melihat pencapaian hasil belajar atau efektivitas pelaksanaan proses pembelajaran.

Dalam proses pembelajaran sastra daerah, penilaian dapat dipilah menjadi dua, yakni penilaian yang mengarah pada produk dan penilaian yang mengarah kepada proses (Nunan, 1999). Penilaian yang mengarah kepada produk cenderung melihat pencapaian hasil belajar pada hasil akhir, yang biasanya dilakukan melalui instrumen tes; sedangkan penilaian yang mengarah kepada proses melihat pencapaian hasil belajar bukan semata-mata dari hasil akhir, tetapi juga dari proses pencapaiannya.

Pada umumnya, penilaian proses pembelajaran sastra di persekolahan kita cenderung mengarah kepada penilaian produk, sedikit sekali mengarah kepada penilaian proses. Penilaian

yang dikembangkan dengan sistem ini jelas dominatif, kurang menghargai proses belajar. “Nasib” anak cenderung divonis dari performansi akhir, tanpa dilihat bagaimana usaha mereka.

Pada hakikatnya, penilaian bukan hanya dilakukan sesaat, akan tetapi harus dilakukan secara berkala dan berkesinambungan. Di samping itu, penilaian bukan hanya menaksir suatu pencapaian secara parsial, melainkan harus menaksir sesuatu dengan cara menyeluruh yang meliputi proses dan hasil pertumbuhan dan perkembangan wawasan pengetahuan, sikap, dan keterampilan bersastra yang dicapai siswa. Oleh karena itu, untuk menetapkan seseorang tidak mencapai target yang dituntut bukan hanya dari hasil sesaat, misalnya diambil dari nilai ujian akhir. Bisa saja terjadi seseorang yang dalam proses performansinya bagus, tetapi karena kesehatannya kurang baik, pada saat ujian ia akan mendapatkan nilai kurang bagus. Rasanya tidak tepat memvonis siswa tidak naik kelas gara-gara gagal dalam ujian akhir, padahal dalam kesehariannya prestasinya sangat baik.

Dalam perpektif pembelajaran sastra yang humanis, penilaian berfungsi sebagai respon guru terhadap respon-respon siswa. Oleh karena itu, paling tidak, ada tiga tujuan yang hendak dicapai dari proses penilaian, yakni: (a) untuk menyiapkan deskripsi siswa tentang apa yang mereka lakukan ketika mereka merespon sastra; (b) untuk menyiapkan “cetak biru” pengembangan potensi siswa; dan (c) untuk membantu siswa belajar menilai diri sendiri (Beach dan Marshall, 1991).

Dalam sistem pembelajaran sastra yang humanis, penilaian hasil belajar siswa tidak hanya ditentukan oleh hasil akhir, tetapi juga oleh proses (Nunan, 1999). Sistem penilaian yang demikian biasanya disebut *authentic assessment*. Dalam sistem penilaian ini, proses penilaian dilakukan selama dan sesudah proses pembelajaran berlangsung; penilaian dapat digunakan guru untuk formatif dan sumatif; yang diukur adalah keterampilan dan performansi, bukan mengingat fakta; sifatnya berkesinambungan; terintegrasi; dan dapat digunakan sebagai umpan balik (Nurhadi dkk., 2004:53).

Jika dikaitkan dengan pendapat Hill dkk. (1998), penilaian sebaiknya ditekankan pada penilaian proses, dengan penggunaan penilaian portofolio. Hasil pencapaian belajar direkam dari berbagai instrumen, misalnya catatan guru, anekdot, jurnal, informasi dari orang tua, di samping produk akhir performansi siswa.

Jika digunakan secara tepat, penilaian portofolio mempunyai sejumlah kelebihan. Barton dan Collins (1997) mendeskripsikan kelebihan-kelebihan itu sebagai berikut.

- a. Portofolio memberikan kesempatan kepada guru atau siswa untuk mengkomunikasikan hasil pembelajaran setelah atau pada saat proses pembelajaran di kelas berlangsung.
- b. Portofolio memungkinkan guru untuk melihat hasil kerja siswa sesuai dengan konteksnya. Portofolio menampilkan struktur untuk masing-masing bagian dan bukti isinya. Struktur ini memungkinkan guru untuk melihat bagaimana masing-masing bagian belajar siswa untuk diselaraskan ke dalam gambaran besar dari rencana pembelajaran yang telah disusun oleh guru.
- c. Portofolio akan merangsang sebuah perubahan di dalam hak belajar pada masing-masing siswa. Siswa akan belajar bagaimana membuat keputusan tentang kualitas dan kebermanfaatan dari kerja mereka masing-masing, dan keputusan itu dapat menuntun kepada sebuah makna yang kuat dari penyelesaian secara personal.
- d. Portofolio akan membantu guru membuat sebuah forum siswa untuk mengkomunikasikan ide-ide mereka di dalam suatu lingkungan yang mendukung. Interaksi-interaksi ini akan membantu siswa dalam penampakan dirinya.

- e. Portofolio akan dapat membantu kita menjadi guru yang lebih baik. Proses portofolio akan mendorong guru untuk memperhatikan secara konstan apa yang senyatanya ingin diselesaikan oleh siswa kita. Ini merupakan tantangan bagi guru untuk mencoba cara-cara baru merancang berbagai pencapaian ini.

Penilaian portofolio didasarkan pada indikator pencapaian belajar dari sejumlah catatan atau dokumen. Menurut Budimansyah (2002), penilaian portofolio bisa didasarkan pada catatan atau dokumen: (a) hasil ulangan harian dan ulangan umum yang biasanya dicatat dalam buku nilai siswa, (b) tugas-tugas terstruktur biasanya dikumpulkan oleh guru dan disimpan dalam sebuah map khusus untuk tugas-tugas siswa, (c) catatan perilaku harian para siswa biasanya tersimpan pada buku khusus yang disebut catatan anekdot, dan (d) laporan kegiatan siswa di luar sekolah yang menunjang kegiatan belajar, biasanya dikumpulkan guru dan selanjutnya didokumentasikan.

KESIMPULAN

Kesimpulan

Para pemikir pendidikan seperti Dewey telah lama mengingatkan kita bahwa sekolah hendaknya merupakan miniatur kehidupan masyarakat yang lebih luas. Kalau kita renungkan, peringatan ini mempunyai implikasi sangat luas. Apa pun yang dilakukan di sekolah akan mempunyai pengaruh terhadap kualitas siswa sebagai anggota masyarakat.

Namun sayang, peringatan itu sering kita abaikan di dalam proses pembelajaran. Kita yang bergerak dalam dunia pendidikan, termasuk pembelajaran sastra daerah, sering merancang dan melakukan pembelajaran yang dominatif sehingga tidak memberi kesempatan seluas-luasnya kepada siswa untuk bergaul dengan sastra daerah sebagai instrumen mempersiapkan masa depan secara kritis dan kreatif. Oleh karena itu, kalau kualitas sumber daya manusia di negeri ini ingin meningkat, paradigma pembelajaran harus diubah: dari pendidikan yang dominatif menjadi pendidikan yang humanis.

Tingkat kehumanisan pendidikan dapat direpresentasikan dalam banyak hal, terutama dalam penyiapan materi pembelajaran, metode pembelajaran, dan sistem evaluasi yang digunakan. Dalam konteks penyiapan bahan ajar, pembelajaran sastra daerah yang humanis didasarkan kepada analisis kebutuhan siswa, bukan semata-mata berpatokan pada asumsi para perancang kurikulum. Dalam proses pembelajaran, guru sastra daerah layak menggunakan pembelajaran sastra model respon dengan bertumpu pada metode pembelajaran kooperatif. Melalui metode ini, guru bukan saja dapat meningkatkan performansi bersastra siswa, tetapi juga membekali mereka untuk tidak alergi dengan perbedaan sehingga terbiasa menghargai sesama. Sementara itu, terkait dengan sistem evaluasi, guru sastra daerah selangkahnya tidak hanya bertumpu kepada sistem evaluasi yang bertumpu kepada produk, tetapi juga penilaian proses.

DAFTAR RUJUKAN

- Budimansyah, Dasim. 2002. *Model Pembelajaran dan Penilaian Portofolio*. Bandung. Ganesindo.
- Barton, James dan Coolins, Angelo. 1997. *Portfolio Assessment: A Handbook for Educators*. Parsippany: Dale Seymaour Publications.
- Beach, Richard W. dan Marshall, James D. 1991. *Teaching Literature in the Secondary Scholl*. San Deigo:

Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.

- Dewey, John. 1916. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Freire, Paulo. 2002. *Politik Pendidikan: Kebudayaan, Kekuasaan, dan Pembebasan*. Terjemahan Agung Prihantoro dan Fuad Arif Fudianto. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Hill, Bonnie Campbell, dkk. 1998. *Classroom Based Assesment*. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Ibrahim, Muslimin dkk. 2000. *Pembelajaran Kooperatif*. Surabaya: Unesa Press.
- Kreisberg, Seth. 1992. *Transforming Power: Domination, Empowerment, and Education*. Albany: State University of New York Press.
- Moody, H. L. B. 1989. *The Teaching of Literature*. London: Longman Group Ltd.
- Norton, Donna E. 1987. *Through the Eyes of Child: And Introduction to Children's Literature*. Colombus: Merril Publishing Company.
- Nunan, David. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Nurhadi, dkk. 2004. *Pembelajaran Kontekstual dan Penerapannya dalam KBK*. Malang: Penerbit Universitas Negeri Malang.
- Rodger, Alex. 1983. *Language for Literature*. Dalam C. J. Brumfit. (Ed.). *Teaching Literature Overseas Language-Based Approaches*. Oxford: Pergamon Press.
- Slavin, Robert. 2000. *Educational Psychology: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Spiro, Jane. 1991. Assesing Literature: Four Paper. Dalam Christopher (Ed.). *Assesment in Literature Teaching*. London: Macmillan Publishers Limited.
- Teeuw, A. 1982. *Khazanah Sastra Indonesia*. Jakarta: PN Balai Pustaka.