

Hak Asasi Manusia dalam Pendidikan

Bachrudin Musthafa

Abstract: In our everyday discourse many good things have been done and attributed for the sake of wellbeing of children. This paper questions the effectiveness of what we have been doing in education in the name of children by, first, portraying children and adolescents according to recent scholarship, and then presenting problems in our current educational practice. To address the problems which arise from the observation, some strategic steps are then presented to conclude the discussion.

Kata kunci: Hak Asasi Manusia (HAM), pendidikan, pembelajaran.

Sebagai salah satu instrumen paguyuban antarbangsa, Majelis Umum PBB pada 1959 menetapkan Deklarasi Hak Anak untuk menggariskan rambu-rambu pemberian hak dan perlakuan dasar oleh orang dewasa terhadap anak-anak dan remaja (sampai usia 18 tahun). Termasuk dalam pengaturan ini adalah pengadaan layanan kesehatan, tempat tinggal, keamanan sosial, pendidikan, serta perlindungan terhadap penelantaran, kejahatan, dan pemerasan. Deklarasi tersebut kemudian dipertajam ke dalam *Convention on the Rights of the Child* pada November 1989, yang kini telah diratifikasi oleh sekurang-kurangnya 191 negara beradab, termasuk Indonesia (melalui KEPPRES No. 36/1990). Konvensi ini mengatur keseluruhan spektrum hak asasi manusia (HAM) dan penjelasan bagaimana kesemuanya itu dapat ditegakkan sehingga anak-anak dan remaja terlindungi dari kemungkinan menjadi korban pelanggaran HAM oleh orang dewasa dalam bidang ekonomi, sipil, politik, sosial, dan budaya. Karena kerentanannya terhadap

Bachrudin Musthafa adalah dosen Universitas Pendidikan Indonesia (UPI), Bandung.

berbagai kemungkinan eksploitasi dan tindakan penyalahgunaan (*abuse*) oleh orang dewasa, anak-anak dan remaja diberi hak-hak khusus yang diharapkan memungkinkannya secara optimal bertumbuh menjadi anggota masyarakat yang sehat jasmani dan rohani serta bertanggung jawab dan produktif.

Secara spesifik, misalnya, konvensi tersebut menyatakan bahwa anak-anak dan remaja (A-R) harus dilindungi dari tuntutan langsung yang berkaitan dengan desakan-desakan politik, ekonomi, dan perilaku seksual orang dewasa. Terlepas dari nilai ekonominya, A-R memiliki hak untuk menerima dukungan yang diperlukan dari lingkungan masyarakat yang melingkupinya. A-R memiliki hak untuk dilindungi dari peperangan dan kekerasan; hak untuk menikmati kehidupan yang bebas dari tekanan seksualitas orang dewasa; dan hak untuk memiliki dan mengembangkan kepribadiannya yang positif. Konvensi hak-hak A-R ini bersandar pada beberapa prinsip kunci, termasuk hak hidup dan berkembang; hak kepentingannya diutamakan; hak secara bebas mengemukakan pendapat tentang hal-hal yang mempengaruhi kehidupan mereka; dan hak menikmati semua HAM tanpa diskriminasi (Human Rights and Equal Opportunity Commission, 2000).

Tulisan ini difokuskan pada tiga hak asasi pokok, yaitu pengutamaan kepentingan anak dan remaja (A-R), kebebasan bagi A-R untuk mengemukakan pendapat sehubungan dengan hal-hal yang mempengaruhi kehidupan mereka, dan hak menikmati HAM tanpa diskriminasi. Dalam konteks pembelajaran di sekolah, pertanyaan pokok yang perlu dicermati adalah sebagai berikut. Perspektif siapa yang dipergunakan dalam menentukan bahwa suatu program dan/atau kegiatan itu membawa kebaikan bagi pembelajar? Benarkah asumsi bahwa orang dewasa, karena pernah melalui masa kanak-kanak dan remaja, dapat menjamin bahwa yang dianggap baik bagi mereka akan membawa kebaikan juga bagi A-R? Apa yang dapat dilakukan agar dalam konteks pembelajaran di sekolah, A-R dapat berpartisipasi langsung secara demokratis dalam pelbagai pengambilan keputusan penting yang menyangkut kepentingannya sehingga secara konkret mendapatkan pengalaman berdemokrasi?

ANAK-ANAK DAN REMAJA:

SIAPA DAN APA KECENDERUNGANNYA

Pendidikan yang berdayaguna baru akan terjadi bila upaya intervensi yang dilakukan itu dilatari oleh pengetahuan yang akurat tentang pem-

belajar sasaran. Karena itu, perlu terlebih dahulu didudukkan gambaran tentang siapa A-R itu.

Anak-anak dalam Perspektif Riset

Ketika anak-anak meninggalkan lingkungan keluarga untuk memasuki halaman sekolah untuk pertama kalinya, mereka mengalami perubahan dramatis dalam kehidupan sosialnya. Mereka, dengan segera, menyadari bahwa mereka memasuki lingkungan baru dengan aturan main yang berbeda dengan lingkungan rumahnya. Diikat oleh perasaan senasib di lingkungan sekolah yang baru dimasukinya, dan untuk memahami dunia dewasa dan “menyiasati”nya, anak-anak membangun kultur sendiri (*peer culture*) yang berbeda dan sangat mungkin bertentangan dengan kultur yang telah dibangun oleh orang dewasa (yakni, guru, dan administrator sekolah) (Corsaro, 1988; 1993). Dengan demikian, ada dua kultur bersanding (dan bertanding) di lingkungan gedung sekolah. Untuk memastikan bahwa kedua kultur ini bersinergi, yang merupakan prasyarat mutlak bagi terjadinya proses belajar yang optimal (*authentic learning*), agenda pembelajaran di sekolah harus bermuara pada pembentukan *school culture* yang dapat dicapai melalui negosiasi dan kompromi antara kecenderungan yang beroperasi dalam *peer culture* dengan agenda pembelajaran serta aturan persekolahan yang telah dirancang oleh guru dan administrator sekolah (Corsaro, 1993; Kantor dkk., 1992).

Remaja dalam Perspektif Riset

Remaja bukanlah sekadar kelanjutan masa kanak-kanak dan/atau bukanlah orang dewasa yang belum jadi. Mereka memiliki kemauan, kemampuan, dan konflik-konflik yang unik. Harnet (1990), misalnya, menelaah sejumlah literatur yang telah secara khusus mendokumentasikan seluk-beluk motif dan pola tingkahlaku remaja. Kesimpulan yang diperolehnya, antara lain, berupa *commonalities* berbagai karakteristik remaja dalam berbagai dimensi: perubahan-perubahan fisik yang terjadi; ekspansi perkembangan otak dan daya nalar; orientasi sosial; nilai-nilai pribadi; dan aspirasinya tentang masa depan. Studi ini menunjukkan bahwa pada usia ini remaja membangun kulturenya sendiri yang unik, baik di dalam maupun di luar lingkungan sekolah. Sering ditemukan kasus orang dewasa cenderung enggan menyerahkan masalah yang dianggap penting kepada

remaja, padahal di luar pengetahuan orang dewasa, remaja telah terbiasa mengalami sendiri hal-hal seperti itu. Misalnya penanganan konflik antarteman atau antarkelompok. Hal itu dimungkinkan karena remaja telah mengembangkan sendiri tata-cara penyelesaian masalah yang sah bagi kulturnya.

Dengan prinsip yang sama yang berlaku pada pembentukan *school culture*, otentisitas belajar akan tercapai jika keunikan kemampuan dan aspirasi remaja dimasukkan dalam desain program dan diputuskan secara demokratis melalui proses deliberasi (Apple & Beane, 1995).

PENGAMATAN PRAKSIS

Setiap kelompok sosial bersarang dalam tempat dan waktu yang secara unik mewarnai perilaku manusia yang ada di dalamnya. Ini berarti bahwa *peer groups* A-R hendaknya tidak disamakan dengan *peer groups* di tempat lain. Akan tetapi, dalam sistem pembelajaran yang kita lakukan selama ini, keunikan-keunikan itu dinafikan seperti tercermin dalam pembakuan kurikulum yang diberlakukan dari pusat. Lagi pula, ada kesan kuat bahwa kurikulum tersebut didasarkan semata-mata atas perspektif dan kepentingan orang dewasa, tanpa secara sistematis menyertakan kepentingan pembelajar sasaran yang disuarakan oleh mereka sendiri. Praktik semacam ini, dengan demikian, tidak sejalan dengan prinsip *respect for the best interest of the child*, yang telah disepakati sebagai hak A-R.

Pelanggaran lain yang dilakukan oleh sistem pendidikan yang berlaku selama ini adalah jenis tes (baca Tes Hasil Belajar, THB) yang disiapkan dari kantor pusat yang biasanya berupa pilihan ganda. Tes semacam ini lebih mengutamakan efisiensi administratif daripada penghormatan kepada berbagai variabilitas kemungkinan alur nalar pembelajar, yang pada usia ini sedang dipenuhi rasa ingin-tahu (*curiosity*) yang tinggi. Pengerdilan cara berpikir A-R ini terlihat dalam format tes yang tidak memungkinkan olah pikir bagi pembelajar kecuali operasi kognisi yang mekanistik.

Hal negatif yang lain adalah anggapan umum, yang tampaknya selama ini dibiarkan berkembang dalam masyarakat, bahwa pembelajar puteri "tidak berbakat" untuk mempelajari ilmu-ilmu eksakta dan keteknikan. Hal semacam ini dapat mengarah kepada diskriminasi gender yang merugikan A-R puteri karena ia dapat berkembang menjadi *false consciousness* yang pada gilirannya dapat bermuara pada *self-fulfilling prophecy*. Kenyataan bahwa A-R puteri itu kurang berprestasi pada bidang-bidang eksakta,

sains, dan keteknikan bukan karena secara inheren mereka lemah melainkan karena kerendahan ekspektasi perangkat sistem pendidikan yang melingkupinya. Dengan demikian, pembiaran miskonsepsi yang merugikan ini, jangan-jangan, merupakan pelanggaran hak asasi bagi A-R puteri.

Ketiga pelanggaran hak A-R ini, kalau diperhatikan secara seksama, jelas telah memberikan sumbangan bagi kelambanan gerak dalam bidang pendidikan. Upaya-upaya kependidikan, yang seyogianya difungsikan untuk pemberdayaan peserta didik sehingga mereka mampu mengantisipasi tantangan dan bertanggungjawab terhadap keberhasilan hidupnya di masa mendatang, telah mengerdilkan makna pendidikan itu sendiri menjadi sekadar instrumen reproduksi budaya yang mandeg.

INTERVENSI STRATEGIS DALAM REFORMASI PEMBELAJARAN

Konsisten dengan harapan bahwa A-R kelak, berkat intervensi kependidikan, berkembang menjadi warganegara yang produktif dan bertanggung jawab dalam kehidupannya sebagai orang dewasa di masanya, program pendidikan seyogianya berorientasi masa depan, di samping misi preservasi dan reproduksi nilai budaya pilihan. Orientasi masa depan ini penting ditekankan karena hanya dengan cara ini peserta didik dapat merasakan kemanfaatan pragmatik pendidikan yang memberdayakan. Dalam praktiknya, hal ini mempersyaratkan kajian serius tentang kecenderungan-kecenderungan kemajuan global yang kelak akan mereka masuki.

Dengan semangat menghargai A-R sebagai kelompok sosial tersendiri dengan keunikan kecenderungan, potensi, dan sistem nilainya sendiri, upaya intervensi kependidikan seyogianya dibangun atas pemahaman akurat tentang kultur mereka masing-masing sebagai kelompok sosial (*peer culture*). Hal itu pertama-tama mempersyaratkan pengkajian empirik yang intensif terhadap kecenderungan motif dan pola tingkah laku A-R dengan menggunakan pendekatan yang tepat guna bagi studi semacam itu (*socio-cultural perspectives*). Para peneliti yang hendak memahami A-R sebagai kelompok sosial yang unik seyogianya menggunakan pandangan "orang dalam" (*emic perspective*) sehingga hasil kajiannya akurat seperti yang dipersepsi oleh kelompok A-R sendiri. Barulah kemudian, dengan cara ini, dapat diharapkan bahwa hasil pengamatan orang dewasa mencerminkan keadaan, wawasan, dan inspirasi A-R. Akurasi pemahaman ini mutlak diperlukan bagi pengembangan upaya pendidikan selanjutnya, seperti perumusan fokus dan tingkat kecanggihan berbagai kompetensi yang hendak digariskan dalam kurikulum inti.

Dalam merumuskan kurikulum inti tersebut perlu diperhatikan variabilitas kecenderungan dan kemampuan dari kelompok A-R yang merupakan sasaran layanan. Oleh karena itu, kurikulum sebaiknya dibatasi hanya pada pokok-pokok kompetensi dasar yang sepantasnya dipelajari dan dikuasai oleh setiap kelompok usia kelompok A-R, sesuai temuan studi empiris yang objektif. Dengan cara ini dapat dipastikan bahwa apa yang dituntut kurikulum sesuai dengan tingkat perkembangan pembelajar sasaran (*developmentally appropriate*). Dengan cara ini pula dapat dihindari orientasi pembelajaran yang salah-bidik dan merugikan anak-anak, seperti yang terjadi pada program prasekolah (kelompok bermain) yang menekankan pengajaran substansi akademik (Katz, 1999).

Ketika kemudian pokok-pokok kompetensi dasar ini diterjemahkan ke dalam kegiatan pembelajaran, guru seyogianya melibatkan pembelajar dengan cara mendiskusikan relevansi dan/atau kegunaan setiap mata ajar bagi mereka, dan bagaimana hal itu dapat mereka pelajari dan pergunakan dalam kehidupan mereka. Dengan menegosiasikan agenda pembelajaran semacam ini A-R diharapkan dapat secara intensif melibatkan diri dalam proses belajar karena mereka melihat relevansi dan manfaat bagi kehidupannya. Agenda kegiatan belajar yang dinegosiasikan ini akan menumbuhkan dalam diri A-R rasa memiliki (*sense of ownership*) dan rasa tanggung jawab (*sense of responsibility*) terhadap kegiatan belajarnya sendiri. Kalau sikap semacam ini telah tumbuh dalam diri A-R, dengan dukungan yang memadai, kelak mereka dapat berkembang menjadi pembelajar mandiri (Musthafa, 1997).

Agenda pembelajaran yang dinegosiasikan secara demokratis oleh pengajar dan pembelajar juga menjanjikan manfaat yang lain yakni, dalam proses negosiasi dan deliberasi itu, para peserta didik belajar berdemokrasi dengan secara langsung mengalaminya sendiri. Mengingat potensi kemanafaatannya yang tinggi ini, proses negosiasi harus dijaga ketulusannya jangan sampai terjebak ke dalam kegiatan seremonial basa-basi yang menyalahgunakan negosiasi sebagai pembenaran terhadap "kesepakatan" yang sebenarnya sebelumnya secara sepihak telah ditetapkan guru (*predetermined unilateral decision making*). Oleh karena itu, dalam negosiasi agenda belajar ini proses deliberasi mutlak perlu dilakukan karena proses inilah sebenarnya yang dapat menumbuhkan kesadaran akan nilai demokrasi yang memberdayakan.

Dalam memandu proses belajar-mengajar, guru seyogianya menempatkan diri sebagai pembelajar juga (*co-learner*) di samping peran-peran

lain sebagai orang yang lebih berpengalaman dan berpengetahuan lebih luas dan dalam (*more knowledgeable member of the culture*). Mengingat potensi kemanfaatan yang tinggi dari diskusi kelompok (*collaborative learning*), guru sebagai fasilitator belajar perlu menggalakkan penggunaan metode ini sehingga pembelajar dapat merasakan interdependensi-positif di antara anggota kelompok belajarnya. Kesadaran ini, kalau terpupuk dengan baik, kelak dapat berkembang menjadi kesadaran kesalingtergantungan di antara kelompok-kelompok sosial yang lebih besar sebagai anggota warga masyarakat desa buana (*global village*).

Sebagai pembimbing siswa dalam berorganisasi, guru hendaknya menahan diri untuk tidak terlalu banyak mencampuri urusan siswa. Berikan ruang yang lapang bagi mereka untuk menegosiasikan di antara mereka sendiri hal-hal penting yang menyangkut kehidupan mereka sebagai kelompok sosial-akademik. Dorong mereka untuk secara terbuka membicarakan, menegosiasikan, dan menyepakati urusan kesiswaan mereka sehingga mereka secara kolektif dapat merasakan dan belajar berdemokrasi secara deliberatif (*deliberative democracy*).

PENUTUP

Sebagai penutup perlu ditekankan bahwa, oleh karena upaya besar ini tidak dapat dipikul hanya oleh institusi pendidikan formal semata, berbagai pihak perlu diajak berunding, menyepakati, dan mengambil bagian tanggung jawab dalam melaksanakan cita-cita pendidikan nasional yang luhur itu. Yakni, bertumbuhkembangnya A-R menjadi pembelajar mandiri sepanjang hayat dan warganegara yang produktif dan bertanggung jawab.

DAFTAR RUJUKAN

- Apple, M.W., & Beane, J.A. 1995. *Democratic Schools*. West Virginia: ASCD.
- Corsaro, W.A. 1988. Peer Culture in the Preschool. *Theory into Practice*, XXVIII (1): 19-24.
- Corsaro, W.A. 1993. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Harnett, A.M. 1999. Preparation of Middle Schools Teachers. *Eric Digest*, No. 90-1.
- Human Rights and Equal Opportunity Commission. 2000. *Section 3: What are Human Rights?* (Online), (http://www.hreoc.gov.au/hr_explained/what_are/index.html, diakses 6 September 2000).

- Kantor, R., Miller, S. & Fernie, D. 1992. Diverse Paths to Literacy in a Preschool Classroom: A Sociocultural Perspective. *Reading Research Quarterly*, 27 (3): 185-201.
- Katz, L.G. 1999. Another Look at What Young Children Should Be Learning. *Eric Digest*, EDO-PS-99-5.
- Musthafa, B. 1997. *Literacy Activities in a Fifth-Grade Informal, Project-Based Literature Program: A Qualitative Case Study of Instructional Supports and Children's Learning Engagement*. Disertasi tidak diterbitkan. Columbus, OH: The Ohio State University.