

PENDIDIKAN NILAI MORAL DITINJAU DARI PERSPEKTIF GLOBAL

Sudiati

FBS Universitas Negeri Yogyakarta

Abstract

Moral value education is both a demand and a need for human beings as a manifestation of togetherness in terms of nations and countries with a variety of problems. There are a lot of problems, such as global terrorism and multidimensional crises, which one country cannot solve on its own because to do so it needs other countries' supports. Moral value education is an alternative problem solution which is local, regional, national, and international in nature. It has become a global issue in several countries (Indonesia, Malaysia, India, and China) and it has some differences and similarities. The differences result from the countries' different ideologies. However, such countries emphasize moral value education on moral ethic values, especially on values related to human rights that are universal and global in nature. The concept of moral value education proposed by Kohlberg and Miller tends to be individualistic. Therefore, its needs to be complemented by taking account of the paradigm proposed by Capra that human life is built on the basis of a systemic and holistic view of life, one which is not partial and individualistic. In its implementation, it needs an appropriate approach and a relevant method and technique. The approaches to moral value education include inculcating, modelling, facilitating, and skill development approaches, and the methods include dogmatic, deductive, inductive, and reflective methods.

Keywords: moral value education, global perspective

A. Pendahuluan

Kehidupan manusia semakin kompleks. Kompleksitas mengemuka dalam tatanan global yang ditandai dengan munculnya berbagai masalah dan isu-isu global seperti pelanggaran hak-hak asasi manusia (HAM), fenomena kekerasan, dan penyalahgunaan narkoba. Hal ini menuntut adanya pemikiran yang berkaitan dengan sistem pendidikan yang cocok untuk menjawab permasalahan tersebut.

Di samping itu, revolusi teknologi telekomunikasi dan transportasi menghadirkan sejumlah kemudahan untuk melakukan aktivitas kehidupan di se-

gala bidang. Kerjasama dalam bidang ekonomi, politik, kebudayaan dan militer dijalin tanpa dibatasi oleh jarak antarwilayah negara. Di lain hal, globalisasi dapat melahirkan kompetisi yang kurang sehat. Dengan kata lain kompleksitas global memiliki banyak keuntungan bagi yang kuat, tetapi sebaliknya keadaan itu dapat menghancurkan kehidupan bangsa yang kalah bersaing.

Di Eropa gelombang kesadaran nilai telah dimulai sejak berakhirnya Perang Dunia I (1914-1918) ketika bangsa Eropa menyaksikan kehancuran yang ditimbulkan oleh perang. Jutaan

manusia mati sia-sia. Usai Perang Dunia II terjadi Perang Dingin (1945-1989) yang hampir membawa manusia pada konflik nuklir yang dapat menghancurkan dunia ini, Syukurlah hal itu bisa dihindari. Pada masa-masa perang dingin isu-isu tentang nilai, moral, etika kehidupan, juga kelestarian lingkungan sangat menonjol. Majalah *Newsweek* ketika menyambut datangnya abad 21 menurunkan laporan utama yang mengevaluasi perjalanan manusia selama abad 20. Sebagai kesimpulannya dikemukakan bahwa selama abad 20 waktu yang digunakan manusia untuk saling berperang lebih banyak daripada perdamaian (Dedi Supriyadi dikutip Rohmat Mulyana, 2004: ii). Pada tahun 1970-an saintis (terutama ilmu alam) masih sering mengatakan ilmu bebas nilai, akan tetapi sekarang mereka hampir sepakat untuk menyatakan "*there is no such thing the so-called value-free science*" (tidak ada yang disebut sains bebas nilai). Sebaliknya, mereka berbicara tentang sains yang bermuatan nilai (*value-laden science*) di mana pun titik nilai melekat.

Era baru tidak serta-merta menjanjikan kehidupan manusia yang lebih baik dengan ditandai munculnya sebuah buku karya Samuel Huntington (1997) dari Universitas Harvard *The Clash of Civilizations* (Benturan Peradaban). Dalam tesisnya dinyatakan bahwa setelah berakhirnya Perang Dingin akan terjadi konflik atau benturan yang hebat antar peradaban. Lebih lanjut, diungkapkan pula bahwa ada tujuh kelompok peradaban di dunia (Barat, Konghucu, Islam, Hindu, Jepang, Afrika, Amerika Latin) dan hanya tiga kekuatan yang saling berhadapan, yaitu Barat, Konghucu, dan Islam. Kemudian dinyatakan pula bahwa akan terjadi koalisi antara Konghucu dan Islam untuk melawan

Barat. Fakta yang berkaitan dengan benturan antarperadaban itu cukup banyak. Di antaranya, WTC di USA diserang dan dihancurkan, Afghanistan diobrak abrik, Irak diserbu hingga luluh, Korea Utara dipaksa bertekuk lutut, Palestina terus dibantai Israel, jilbab dilarang di sekolah-sekolah negeri di Perancis, dan studi-studi Islam di Amerika dan Eropa dicurigai. Kesemua itu, bila dicermati, akarnya adalah konflik atau benturan antarnilai yang pada dasarnya juga merupakan benturan antarperadaban yang melatarbelakanginya.

Sehubungan dengan hal itu, Fritjof Capra (1998) dalam bukunya *The Turning Point: Science, Technology and The Raising Culture* (Titik Balik Peradaban) menyampaikan beberapa tesisnya. Di antaranya, untuk mengkritik habis paradigma Newtonian yang mekanistik dan eksploratif. Di samping itu, juga untuk mengkritik paradigma Certesian yang dualistik yang cukup dominan selama lima abad terakhir yang menjadi fondasi bagi sains, teknologi, ekonomi, kedokteran; bahkan bagi psikologi modern. Apabila dua paradigma benturan peradaban dan Certesian ini tetap digunakan sebagai jangkar sains dan teknologi masa depan, Capra melihat adanya bahaya besar masa depan kehidupan di muka bumi. Ia mengusulkan dikembangkannya "Visi Realitas Baru" yang antara lain berintikan pandangan hidup, sistem kehidupan, dan keutuhan hidup (Mulyana, 2004:iii).

Terkait dengan usulan Capra di atas, jika dipahami lebih jauh, kehidupan manusia di muka bumi pada hakikatnya berupa sebuah "sistem dan keutuhan". Oleh karena itu, keutuhan hidup dan sistem kehidupan manusia, baik secara lokal, regional, nasional maupun internasional, perlu diwujudkan nilai-nilai universal (misalnya: nilai

kebenaran, kejujuran, kebajikan, kearifan, dan kasih sayang) secara seksama, sehingga tercipta kehidupan yang damai, yang merupakan “titik balik” peradaban manusia yang mewakili tumbuhnya kesadaran baru dalam kehidupan yang sarat nilai.

Pemikiran Toffler (1971) mengenai “*Think globally act locally*” yang dikutip oleh Mulyana (2004: 224) menggambarkan adanya dua aspek penting yang perlu diberdayakan secara terpadu dan berkesinambungan dalam pembentukan karakter bangsa melalui pendidikan. Pendidikan dituntut untuk memiliki wawasan pemikiran ke depan dan mampu membaca peluang dan tantangan global. Di samping itu, harus mampu memelihara perilaku etik pribumi yang harus dipertahankan sesuai dengan keanekaragaman dan keunikan yang dimiliki.

Sastrapratedja (dalam K. Kaswardi, 1993: 3) menyatakan bahwa untuk menjadikan suatu bangsa berpredikat ganda seperti itu, tidak hanya memerlukan pengembangan ilmu, keterampilan, dan teknologi, tetapi juga memerlukan pengembangan aspek-aspek lainnya, seperti kepribadian dan etik-moral. Kesemuanya itu dapat disebut dengan pengembangan pendidikan nilai. Yang dimaksud pendidikan nilai di sini adalah penanaman dan pengembangan nilai-nilai dalam diri seseorang baik nilai-nilai personal maupun nilai sosial. Pengembangan pendidikan nilai itu tidak sekedar melalui program atau pelajaran khusus, tetapi dijadikan suatu dimensi dalam seluruh usaha pendidikan.

Nilai yang dicetuskan UNESCO 1993 diuraikan dalam dua gagasan yang saling berseberangan, yaitu nilai standar (terukur) secara material dan nilai yang abstrak dan sulit diukur yang berupa keadilan, kejujuran,

kebebasan, kedamaian, dan persamaan (Mulyana, 2004: 8). Di samping itu, sistem nilai merupakan sekelompok nilai yang saling berkaitan, saling menguatkan dan tidak terpisahkan, seperti nilai-nilai yang bersumber dari agama atau tradisi humanistik.

Ruang lingkup klasifikasi nilai mencakup nilai (i) terminal dan instrumental, (ii) instrinsik dan ekstrinsik, (iii) personal dan sosial, (iv) subjektif dan objektif. Kategorisasi nilai meliputi enam klasifikasi nilai dan enam dunia makna. Klasifikasi nilai mencakup nilai teoretik, ekonomis, estetik, sosial, politik, dan agama. Dunia nilai mencakup simbolik, empirik, estetik, sinoetik (suatu analog hubungan secara interpersonal dan transcendental), etik, dan sinoptik (Mulyana, 2004: 26-38).

Pembahasan dalam tulisan ini dibatasi pada nilai terminal dan nilai instrumental. Menurut Rokeach (1973) (dalam Mulyana, 2004: 27), nilai instrumental meliputi bercita-cita keras, berwawasan luas, berkemampuan, ceria, bersih, bersemangat, pemaaf, penolong, jujur, imajinatif, mandiri, cerdas, logis, cinta, taat, sopan, tanggung jawab, dan pengawasan diri. Nilai terminal meliputi hidup nyaman, hidup bergairah, rasa berprestasi, rasa kedamaian, rasa keindahan, rasa persamaan, keamanan keluarga, kebebasan, kebahagiaan, keharmonisan diri, kasih sayang yang matang, rasa aman secara luas, kesenangan, keselamatan, rasa hormat, pengakuan social, persahabatan, dan kearifan.

Secara hierarkhis nilai instrumental berfungsi sebagai nilai perantara yang akan berujung pada nilai akhir atau terminal yang bersifat inheren, tersembunyi di belakang nilai instrumental. Nilai instrumental dan nilai terminal dapat ditanamkan melalui pendidikan nilai moral bagi setiap jenis dan jenjang

pendidikan; terutama untuk pendidikan dasar dan menengah. Tentunya pendidikan nilai moral disesuaikan dengan situasi dan kondisi masing-masing negara berdasarkan ideologi yang dianutnya.

Dengan demikian, menurut penulis, tesis Capra tersebut di atas, tepat sebagai salah satu solusi perikehidupan manusia yang dibangun berdasarkan pandangan hidup sistemik dan utuh; tidak parsial-individual.

B. Pembahasan

1. Isu Pendidikan Nilai Moral di Beberapa Negara

Di bawah ini akan dibahas isu pendidikan nilai moral yang terjadi di empat negara, yaitu Indonesia, Malaysia, India, dan Cina. Empat negara itu dapat mewakili karakteristik bangsa dengan latar belakang ideologi yang berbeda. Indonesia merupakan negara Pancasila yang mayoritas Islam, India merupakan negara federal yang tetap mempertahankan nilai-nilai agama sebagai nilai universal. Malaysia merupakan representasi negara yang memiliki bangsa mayoritas Islam sebagaimana negara Indonesia, sedangkan Cina merupakan perwakilan negara sosialis komunis.

Uraian singkat ini dimaksudkan untuk memberikan pemahaman bahwa karakteristik keempat negara itu berbeda, khususnya jika dilihat berdasarkan ideologinya karena perbedaan ideologi itu di antaranya berpengaruh terhadap sistem pendidikan nilai.

a. Indonesia

Pendidikan nilai di Indonesia disadari atau tidak masih belum banyak menyentuh pemberdayaan dan pencerahan kesadaran dalam perspektif global. Persoalan pembenahan pendi-

dikan masih terpaku pada kurikulum nasional dan lokal yang belum pernah tuntas. Di sisi lain juga adanya pandangan yang terlalu simplistik mengenai pendidikan nilai sebagai wahana penyadaran nilai-nilai yang sektarian-subjektif dan belum banyak menyentuh nilai universal-objektif. Menurut Sudarminta (dikutip S. Belen, 2004: 9), praktik yang terjadi mengenai sistem pendidikan nasional era Orde Baru—terutama pendidikan nilai—hanya mampu menghasilkan berbagai sikap dan perilaku manusia yang nyata-nyata malah bertolak belakang dengan apa yang diajarkan. Dicontohkan bagaimana pendidikan Moral Pancasila (PMP) dan agama—dua jenis mata pelajaran tata nilai—yang ternyata tidak berhasil menanamkan sejumlah nilai moral dan humanisme ke dalam pusat kesadaran siswa.

Hasil penelitian Afyah, dkk. (2003), menyatakan bahwa kelemahan pendidikan agama antara lain terjadi karena materi pendidikan agama Islam, termasuk bahan ajar akhlak, cenderung terfokus pada pengayaan pengetahuan (kognitif), sedangkan pembentukan sikap (afektif) dan pembiasaan (psikomotorik) sangat minim. Dengan kata lain, pendidikan agama lebih didominasi oleh transfer ilmu pengetahuan agama dan lebih banyak bersifat hafalan tekstual, sehingga kurang menyentuh aspek sosial mengenai ajaran hidup yang toleran dalam bermasyarakat dan berbangsa.

b. India

Pendidikan nilai di India tampak lebih populer dibandingkan dengan di negara lain. Dalam pendidikan nasional India, pendidikan nilai dikembangkan sebagai usaha untuk meningkatkan kesadaran nilai ilmiah, sosial, dan ke-

warganegaraan yang tidak secara khusus dikembangkan melalui satu sudut pandangan agama. Ini tidak berarti mengabaikan pentingnya pendidikan agama sebagai kekuatan dalam membangun karakter bangsa, melainkan untuk menempatkan pendidikan nilai dalam konteks pemahaman nilai agama yang universal (Mulyana, 2004: 230). Bagi sekolah swasta, baik dalam komunitas Kristen maupun Islam, nilai agama menjadi prioritas pengembangan nilai. Berbeda halnya sekolah negeri, agama ditempatkan pada area nilai-nilai yang mengandung kebenaran untuk semua pihak. Ruang lingkup pendidikan nilai meliputi (a) pendekatan dan metodologi pendidikan nilai pada tingkat dasar dan menengah, (b) untuk tingkat dasar program lebih dititikberatkan pada pengindentikasian nilai-nilai yang perlu ditanamkan kepada siswa dengan strategi dan teknik yang tepat, (c) pengembangan konseling melalui pendekatan agama, (d) program pengembangan afektif bagi para instruktur pelatihan guru.

c. Malaysia

Pendidikan nilai dilakukan di sekolah dasar dan pengembangannya dilakukan secara langsung dan tidak langsung. Secara langsung pendidikan nilai diajarkan melalui pendidikan moral dan mata pelajaran agama, sedangkan pendidikan nilai yang tidak secara langsung dikembangkan melalui sejumlah mata pelajaran lainnya, seperti program pendidikan kewarganegaraan dan melalui kegiatan kokurikuler.

Silabus pendidikan nilai untuk sekolah dasar berupa kebersihan badan dan pikiran, empati, sikap tidak berlebihan, bersyukur, rajin, jujur, adil, kasih sayang, hormat, keharmonisan sosial, kesederhanaan, dan kebebasan.

Meski cukup konsisten dalam mengembangkan nilai, moral, norma, etika, estetika melalui pendidikan formal, sistem pendidikan di Malaysia masih dihadapkan pada beberapa kendala. Di antaranya, (a) nilai masih banyak diajarkan melalui pendekatan pembelajaran yang preskriptif, sehingga kurang memberikan kebebasan kepada peserta didik untuk memilih dan menentukan nilai, (b) alat evaluasi yang sesuai dengan kebutuhan, khususnya untuk mengembangkan teknik-teknik pengamatan perilaku, belum terjabarkan dengan jelas, (c) cara-cara pencatatan dan pelaporan pembelajaran nilai masih belum dilakukan secara konsisten oleh guru, dan (d) pandangan guru, orang tua, dan masyarakat masih menempatkan kognisi sebagai aspek yang lebih penting daripada aspek afeksi (Mujlyana, 2004: 237).

d. Cina

Dalam tradisi Cina, pendidikan memiliki hubungan erat dengan kewajiban moral. Tradisi ini menempatkan pendidikan nilai sebagai bagian penting dalam perancangan pendidikan. Walaupun demikian, dalam perkembangannya, pendidikan nilai dihadapkan pada beberapa tantangan berikut. Harapan masyarakat dan orang tua siswa akan kemampuan akademik diandalkan dapat memacu konsentrasi peningkatan akademik yang kemudian berakibat tergesernya pengembangan sentimental, perasaan, dan moralitas. Walaupun sekolah memiliki tanggung jawab yang besar dalam mengembangkan kepribadian siswa, hal itu kurang didukung oleh kerjasama yang erat antara sekolah, keluarga, dan masyarakat. Banyak guru yang kurang memiliki kemampuan untuk mengembangkan pendidikan nilai. Di beberapa sekolah di-

jumpai adanya kesenjangan antara apa yang seharusnya dilakukan dan apa yang benar-benar terjadi dalam proses pendidikan.

Untuk mengatasi berbagai persoalan di atas, pemerintah Cina mengambil beberapa kebijakan berikut. *Pertama*, pendidikan moral dimasukkan ke dalam kurikulum sekolah dasar dan diajarkan sekali dalam seminggu. *Kedua*, sejumlah peraturan telah disusun dan disebarluaskan untuk menjamin terjadinya pembentukan kebiasaan, sikap, dan cara hidup siswa yang diharapkan. Ujudnya tata tertib perilaku anak usia sekolah dasar, dan tata tertib anak usia sekolah menengah. *Ketiga*, untuk memobilisasi dukungan masyarakat dalam penyelenggaraan pendidikan moral di sekolah, pemerintah pusat mengeluarkan kebijakan resmi akan pentingnya pengembangan moral dan afeksi anak usia sekolah dasar. *Keempat*, dengan kebijakan resmi pemerintah, sekolah didorong untuk memperbarui dan memodifikasi tujuan pendidikannya. *Kelima*, guru didorong untuk menggunakan pendekatan pembelajaran yang mampu mengangkat pengalaman kehidupan sehari-hari (Mulyana, 2004: 237-238).

Tampaknya, pendidikan nilai moral yang dilaksanakan di empat negara tersebut (Indonesia, Malaysia, India, dan Cina) memiliki persamaan dan perbedaan. Hal itu terjadi karena masing-masing negara memiliki ideologi yang berbeda. Pendidikan nilai moral pada jenjang pendidikan dasar menunjukkan beberapa kesamaan. Fokus pendidikan nilai moral pada jenjang pendidikan tersebut berkaitan dengan nilai tata kepribadian diri dan tata hidup berbangsa dan bernegara. Lebih lanjut, pendidikan nilai moral di empat negara tersebut sama-sama dihadapkan pada

berbagai persoalan, baik yang pendidikan nilai moralnya terencana dan terprogram dalam kurikulum maupun yang tidak. Akan tetapi, pendidikan nilai moral pada hakikatnya inheren dalam setiap mata pelajaran. Ada pula pendidikan nilai moral yang lebih diarahkan pada pendidikan agama dan pendidikan kewarganegaraan.

2. Dimensi Pendidikan Nilai Moral

Dalam rangka mengkaji pendidikan nilai moral secara luas, berikut ini dikemukakan pula pembahasan mengenai perkembangan moral, pendidikan nilai moral, dan strategi pendidikan nilai moral.

a. Teori Perkembangan Moral

Dewasa ini, psikolog dan sosiolog banyak membahas nilai-nilai moral dalam kaitannya dengan perkembangan dan pendidikan anak. Pembahasan itu bertolak dari anggapan bahwa tidak ada prinsip moral yang universal (kecuali moral agama) dan tetap atau tidak berubah-ubah. Pada dasarnya setiap pribadi memperoleh nilainya sendiri dari kebudayaan eksternal. Nilai moral merupakan penilaian terhadap tindakan yang umumnya diyakini oleh anggota masyarakat tertentu sebagai yang salah atau benar (Berkowitz, 1964; dikutip Muhaimin, 2001: 215). Definisi itu mencerminkan pandangan bahwa nilai moral bersifat relatif. Para ahli lain memandang bahwa perkembangan moral dan bentuk-bentuk sosialisasi lainnya sebagai keseluruhan proses, di mana seorang pribadi lahir dengan banyak kemungkinan tingkah laku aktual yang dibatasi pada bidang yang jauh lebih spiritual, yaitu suatu bidang yang lazim diterima sesuai dengan ukuran kelompoknya. Dengan demikian, perkembangan moral dipahami sebagai suatu

internalisasi langsung norma-norma budaya eksternal. Anak yang sedang tumbuh dan berkembang dapat dilatih untuk berperilaku dengan cara sedemikian rupa sehingga ia dapat menyesuaikan diri dengan berbagai aturan dan nilai-nilai yang ada dalam masyarakatnya. Aturan dan nilai-nilai di masyarakat tentunya nilai-nilai universal dan nilai-nilai lokal yang baik, yakni nilai lokal yang tidak bertentangan dengan nilai-nilai universal, sedangkan nilai-nilai negatif misalnya radikalisme harus dilakukan tindakan pencegahan sehingga tidak terjadi di lingkungan masyarakat, karena nilai radikalisme itu bertentangan dengan nilai universal dan nilai lokal.

Pertimbangan moral adalah penilaian mengenai benar dan baiknya sebuah tindakan. Akan tetapi, tidak semua penilaian mengenai baik dan benar merupakan pertimbangan moral. Banyak di antara tindakan yang justru merupakan penilaian terhadap kebaikan atau kebenaran, estetis, teknologis atau bijak. Berbeda dengan penilaian terhadap kebijakan atau estetika, penilaian moral cenderung bersifat universal, inklusif, konsisten, dan didasarkan pada alasan-alasan yang objektif, impersonal, atau ideal. Struktur pertimbangan moral ditetapkan berdasarkan pada apa yang didapatkan seseorang sebagai sesuatu yang berharga pada setiap isu-isu moral dan bagaimana ia mampu memilih dan menetapkan nilai-nilai dengan disertai alasan mengapa seseorang memilih dan menetapkan bahwa sesuatu itu berharga. Hal ini merupakan penentu struktur tingkat pertimbangan moral seseorang, yang sekaligus menentukan keputusan moral atau perilaku moral.

Kohlberg, melalui penelitian *Longitudinal and Crosscultural*, telah ber-

upaya untuk menyempurnakan teori Piaget dengan menetapkan enam tingkat pertimbangan moral yang relatif tidak bergantung pada umur. Penetapan tingkat perkembangan moral ini didasarkan pada karakteristik empiris yang memiliki beberapa ciri pokok berikut. (1) Tahap-tahap pertimbangan moral tersusun secara utuh, artinya sistem berpikirnya terorganisasi. (2) Tahap pertimbangan moral berurutan secara invarian dan tidak pernah terbalik dalam semua kondisi (kecuali mereka yang mengalami trauma secara ekstrem perkembangannya selalu progresif). Tidak ada tahap-tahap terlompati dan gerakannya selalu menuju tahap yang lebih tinggi. (3) Tahap-tahap pertimbangan moral terintegrasi secara hierarkis. Artinya, tingkat pemikiran moral yang tinggi telah tercakup dan menguasai tahap-tahap dan pola pikir yang berada di bawahnya. (4) Struktur tingkat pertimbangan moral berfungsi melahirkan kecenderungan ke arah tahapan-tahapan yang lebih tinggi. (5) Struktur pertimbangan moral harus dibedakan dengan isi pertimbangan moral. Sebagai contoh, suatu pilihan yang ditetapkan seseorang (sebagai sesuatu yang berharga atau tidak berharga) dalam suatu situasi yang dihadapi disebut isi pertimbangan moral, sedangkan alasan tentang penetapan suatu pilihan (struktur penetapan pilihan) berdasarkan pemikiran moralnya disebut pertimbangan moral (melalui Muhamimin, 2001: 216). Selanjutnya, Kohlberg mengidentifikasi enam tahap tingkat pertimbangan moral, yaitu (i) orientasi hukuman atau kepatuhan, (ii) orientasi instrumental-relatif, (iii) orientasi masuk kelompok anak manis atau anak baik, (iv) orientasi hukum dan ketertiban, (v) orientasi kontrak sosial

legalitas, dan (vi) orientasi prinsip kewajiban.

Hasil kajian Kohlberg mengenai tahap-tahap perkembangan moral memiliki kelemahan di mana tahap ke-5 kurang memiliki bukti empiris dan tahap ke-6 tidak memiliki bukti empiris. Hasil ini dikritik oleh Gilligan (1982) karena semua responden penelitian berjenis laki-laki, padahal menurut Gilligan wanita memiliki perbedaan dengan laki dalam membuat keputusan moral (Zuchdi, 2008: 19). Secara singkat dikatakan laki-laki dalam membuat keputusan moral mengutamakan "hak", sedangkan wanita mengutamakan "tanggung jawab".

Perbedaan Kohlberg dan Gilligan tersebut ditanggapi oleh Reimer, Palitto, dan Hersh (1983:108), bahwa kematangan moral harus dilihat dari dua sisi. Laki-laki dalam penalaran moral tentang keadilan mendasarkan pada prinsip, perlu belajar menjadi orang yang memiliki kasih sayang di samping bertindak adil. Sebaliknya, wanita yang memiliki sifat kasih sayang perlu belajar mengintegrasikan moralitas personal dan institusional dalam prinsip-prinsip moral yang konsisten (Zuchdi, 2008: 19).

Dengan demikian teori perkembangan moral tawaran Kohlberg tersebut dari perspektif gender tampak bias gender karena objek kajian penelitian pada jenis laki-laki saja, sedangkan wanita tidak dijadikan objek penelitian, padahal dari sisi psikologi laki-laki dan wanita terdapat perbedaan. Di antara perbedaan kedua jenis laki-laki dan wanita antara lain telah disebutkan di atas. Meskipun demikian tawaran pemikiran moral Kohlberg tetap memberikan sumbangan pemikiran yang berguna dalam kajian moral. Jika dianalisis lebih lanjut sumbangan

pemikiran moral Kohlberg lebih menekankan pada pemikiran moral belum menjangka pada penghayatan, dan ranah spiritual. Sementara tesis Capra yang dituangkan dalam paradigma "Visi Realitas Baru" yang antara lain berintikan pandangan hidup sistem dan keutuhan. Ia mengamati perubahan yang berlangsung terus menerus yang merupakan sebuah "titik balik" dalam peradaban manusia yang mewakili tumbuhnya kesadaran baru dalam kehidupan yang sarat nilai (Dedi Supriadi dalam Rohmat Mulyana, 2004: iii). Tesis Capra lebih menekankan bahwa setiap peradaban manusia akan melahirkan kesadaran baru dalam kehidupan yang sarat nilai. Oleh karena itu, ada dua hal esensial menghadapi peradaban manusia, yaitu (1) lahirnya kesadaran baru, dan (2) kehidupan sarat nilai.

b. Pendidikan Nilai Moral

Pendidikan nilai moral adalah pendidikan yang berusaha mengembangkan komponen-komponen integrasi pribadi. Integrasi pribadi dapat dilukiskan sekurang-kurangnya dengan empat gambaran kepribadian. Menurut John P. Miller (1976: 5), gambaran kepribadian menunjukkan beberapa karakteristik. Pertama, pribadi yang terintegrasikan selalu melakukan pertumbuhan dan perkembangan. Maksudnya, ia memandang hidupnya sebagai suatu proses menjadi dan berusaha memilih pengalaman-pengalaman yang mengakibatkan perkembangan tersebut. Oleh karenanya, ia berani menanggung resiko dan menghadapi konflik, selagi ia tahu bahwa tanpa resiko itu perkembangannya tertahan. Dengan kata lain, ia memiliki kesadaran terhadap perubahan perkembangan yang mesti dialami.

Kedua, pribadi yang terintegrasikan memiliki kesadaran akan jati dirinya dan identitasnya. Dia dapat mengenal dan menjelaskan nilai-nilai dan keyakinan yang ia percayai dan menegaskannya secara terbuka, sejauh nilai-nilai itu menjadi kesatuan dengan jati dirinya. Walaupun ia memiliki kepekaan terhadap kebutuhan-kebutuhan orang lain, jati diri atau identitas yang telah ia kembangkan adalah miliknya dan tidak disandarkan pada harapan orang lain atas dirinya. Jati diri yang ia miliki terbentuk dari proses kesadaran memilih dan keteguhan hatinya.

Ketiga, pribadi yang terintegrasikan senantiasa terbuka dan peka terhadap kebutuhan orang lain. Dia tidak memutuskan diri dari orang-orang dan dia dapat mengkomunikasikan rasa empatinya secara jelas terhadap orang lain. Dia secara efektif dapat berfungsi dalam suatu situasi kelompok.

Keempat, pribadi yang terintegrasikan menggambarkan suatu kebulatan kesadaran. Dia merasakan suatu keseimbangan antara hati dan pikirannya. Ia mengalami rasa keutuhan pribadinya. Dia dapat menggunakan daya kemampuan intuisi, imajinasi, dan penalarannya.

Pendidikan nilai moral tawaran John P. Miller tersebut di atas tidak jauh berbeda dengan tawaran Kohlberg. Artinya, John P. Miller pun beranggapan bahwa pendidikan nilai moral itu berfokus pada pembentukan pribadi secara integratif. Oleh karena itu, pendidikan nilai moral bersifat individualistik.

Pendidikan nilai merupakan bagian dari pendidikan afeksi karena aspek sistem nilai merupakan salah satu bagian dari aspek afeksi. Selengkapannya, aspek afektif meliputi harga diri, minat,

motivasi, sikap, sistem nilai, dan keyakinan (Darmiyati Zuchdi, 1997: 5).

Ada beberapa model pendidikan afektif (nilai) yang dapat dipertimbangkan. Sekurang-kurangnya, ada tujuh belas model. Setiap model mempunyai tujuan yang berbeda. Berdasarkan arah atau orientasinya, sejumlah model dapat digolongkan dalam satu rumpun. Tujuh belas model pembelajaran afektif yang ada dapat dikelompokkan ke dalam empat buah rumpun dengan sifat penggolongan yang tidak ketat. Empat buah rumpun model pendidikan afektif itu adalah (i) model-model perkembangan (*developmental models*), (ii) model-model pengenalan diri (*self-concepts models*), (iii) model-model kepekaan dan kecenderungan-kelompok (*sensitivity and group-orientation models*), dan (iv) model-model perluasan kesadaran (*consciousness-expansion models*).

Model pendidikan afektif yang dipandang relevan dengan pendidikan nilai adalah model komunikasi, model kepekaan perhatian, model analisis transaksional, model membangun hubungan manusiawi, dan model kejiwaan sosial. Setiap model pembelajaran itu harus memenuhi kerangka kerja yang meliputi arah teori, penerapan kelas, peranan guru, kelayakan model, dan lingkungan belajar. Dengan demikian, tugas guru adalah memilih model yang paling efektif untuk suatu lingkungan tertentu.

Pada waktu memilih model, guru harus memperhatikan dua hal. Pertama, model itu harus memenuhi tujuan dan kepentingan guru, misalnya apabila kepentingan untuk memudahkan terbentuknya jati diri yang positif, yang dipilih ialah salah satu di antara model-model yang tergolong dalam rumpun pengenalan diri (*self-concept*). Kedua, model itu harus disesuaikan

dengan keadaan struktur yang dapat dihadapi oleh murid. Beberapa murid memerlukan lingkungan dengan struktur yang ketat dan dapat mengarahkan mereka, sedangkan beberapa murid yang lain lebih cocok dengan situasi yang lebih longgar.

c. Pendekatan Pendidikan Nilai Moral

Pendekatan komprehensif pendidikan nilai menurut Kirschenbaum dalam Darmiyati Zuchdi, 2008: 36-37) meliputi pendekatan (i) *inculcating*, yaitu menanamkan nilai dan moralitas, (ii) *modelling*, yaitu meneladankan nilai dan moralitas, (iii) *facilitating*, yaitu memudahkan perkembangan nilai dan moral, dan (iv) *skill development*, yaitu pengembangan keterampilan untuk mencapai kehidupan pribadi yang tenang dan kehidupan sosial yang kondusif.

Pendekatan dapat dipilih sesuai dengan banyaknya nilai yang dipilih untuk ditanamkan dan dikembangkan. Demikian pula, banyak sumber pengembangan nilai-nilai dan banyak pula faktor lain yang membatasinya. Di sisi lain, keseluruhan kurikulum sekolah berfungsi sebagai suatu sumber penting pendidikan nilai. Aktivitas dan praktik yang demokratis di sekolah merupakan faktor efektif yang mendukung keberhasilan pendidikan nilai, di samping kesediaan peserta didik itu sendiri. Peserta didik tidak dapat terlepas dari pengaruh apa yang dilakukan para guru mereka yang berkenaan dengan pendidikan nilai di sekolah, baik dengan metode langsung maupun tidak langsung. Nilai-nilai itu dapat diterima peserta didik melalui kedua metode tersebut, baik yang sudah dirancang dalam kurikulum maupun nilai yang terkandung di dalam kurikulum sebagai *hidden curriculum*.

Yang ditekankan dalam pendidikan nilai adalah keseluruhan proses pendidikan nilai yang sangat kompleks dan menyeluruh yang melibatkan cakupan yang luas dan beragam variasi yang dialami. Oleh karena itu, pendidikan nilai tidak dapat disajikan hanya oleh seorang guru atau hanya dalam satu pelajaran, tetapi diperlukan format yang beragam dari berbagai pelajaran yang mengintegrasikan secara sendiri-sendiri atau dengan kombinasi.

d. Metode dan Teknik Pendidikan Nilai Moral

Untuk mengaplikasikan konsep pendidikan nilai tersebut di atas, diperlukan beberapa metode, baik metode langsung maupun tidak langsung. Metode langsung mulai dengan penentuan perilaku yang dinilai baik sebagai upaya indoktrinasi berbagai ajaran. Caranya dengan memusatkan perhatian secara langsung pada ajaran melalui mendiskusikan, mengilustrasikan, menghafalkan, dan mengucapkannya. Metode tidak langsung tidak dimulai dengan menentukan perilaku yang diinginkan, tetapi dengan menciptakan situasi yang memungkinkan perilaku yang baik dapat dipraktikkan. Keseluruhan pengalaman di sekolah dimanfaatkan untuk mengembangkan perilaku yang baik.

Dengan penerapan metode langsung dimungkinkan nilai-nilai yang diindoktrinasi dapat diserap peserta didik, bahkan dihafal di luar kepala, tetapi tidak terinternalisasikan, apalagi teramalkan. Kemungkinan kedua, nilai-nilai tersebut diterapkan dalam kehidupan, tetapi berkat pengawasan pihak penguasa bukan atas kesadaran diri peserta didik. Dalam hal ini, nilai moral yang pelaksananya seharusnya bersifat suka rela (*voluntary action*) berubah

menjadi nilai hukum yang dalam segala aspeknya memerlukan pranata hukum.

Di samping itu, pendidikan nilai moral dapat diselenggarakan dengan menggunakan (i) metode dogmatis, (ii) metode deduktif, (iii) metode induktif, atau (iv) metode reflektif (Muhadjir, 1988:161). Masing-masing metode itu dapat dijelaskan secara singkat sebagai berikut.

- a. Metode dogmatik adalah metode untuk mengajarkan nilai kepada peserta didik dengan jalan menyajikan nilai-nilai kebaikan dan kebenaran yang harus diterima apa adanya tanpa mempersoalkan hakikat kebaikan dan kebenaran itu sendiri.
- b. Metode deduktif adalah cara menyajikan nilai-nilai kebenaran (keutuhan dan kemanusiaan) dengan jalan menguraikan konsep tentang kebenaran itu agar dipahami oleh peserta didik. Metode ini bertolak dari kebenaran sebagai teori atau konsep yang memiliki nilai-nilai baik, selanjutnya ditarik beberapa contoh kasus terapan dalam kehidupan sehari-hari di masyarakat, atau ditarik ke dalam nilai-nilai lain yang lebih khusus atau sempit ruang lingkungannya.
- c. Metode induktif adalah sebagai kebalikan dari metode deduktif, yakni dalam membelajarkan nilai dimulai dengan mengenalkan kasus-kasus dalam kehidupan sehari-hari, kemudian ditarik maknanya secara hakiki tentang nilai-nilai kebenaran yang berada dalam kehidupan tersebut.
- d. Metode reflektif merupakan gabungan dari penggunaan metode deduktif dan induktif, yakni membelajarkan nilai dengan jalan mondar-mandir antara memberikan konsep secara umum tentang nilai-nilai kebenaran, kemudian melihatnya dalam kasus-

kasus kehidupan sehari-hari, atau dari melihat kasus-kasus sehari-hari dikembalikan kepada konsep teoretiknya secara umum.

Berbagai metode tersebut selanjutnya perlu dikembangkan secara rinci ke dalam teknik atau prosedur pembelajaran. Teknik pendidikan nilai moral yang berorientasi pada nilai (afek) ada bermacam-macam, di antaranya ialah (i) teknik indoktrinasi, (ii) teknik *moral reasoning*, (iii) teknik meramalkan konsekuensi, (iv) teknik klarifikasi, dan (v) teknik internalisasi (Muhadjir, 1988:199).

Berikut ini sekedar contoh implementasi pendidikan nilai. Contoh (i) berkenaan dengan keteladanan. Pengimplementasian pendidikan nilai kepada peserta didik memerlukan adanya kesadaran para pendidik agar senantiasa menjadi contoh bagi peserta didik agar tidak bersikap mendua. Misalnya, jika peserta didik dituntut berperilaku jujur, berucap dengan ucapan yang baik, konsekuensinya para pendidik dituntut berperilaku jujur, tidak mengajarkan kebohongan, dan bertutur kata yang baik. Contoh (ii) berkenaan dengan pernyataan bahwa jika si pendidik menginginkan peserta didik menghormati hukum, si pendidik harus selalu mematuhi peraturan dan hukum yang berlaku. Perlu disadari bahwa setiap ucapan dan perilaku pendidik (orang tua dan guru) sangat mempengaruhi karakter peserta didik.

Sebagai konsekuensinya, para pendidik (orang tua, guru, dan para pembimbing) harus konsisten dalam berperilaku moral karena peserta didik tumbuh dan berkembang mengikuti model perilaku para pendidik. Mereka akan melakukan apa yang dilakukan dan dikatakan oleh si pendidik. Para pendidik hendaknya selalu memeli-

hara nilai diajarkan dan konsisten dalam berperilaku.

D. Penutup

Berdasarkan uraian tersebut di atas dapat ditarik beberapa kesimpulan sebagai berikut.

1. Pendidikan nilai moral merupakan tuntutan dan sekaligus kebutuhan pada tatanan global bagi umat manusia sebagai pengejawantahan hidup bersama, berbangsa, dan bernegara dalam hubungannya dengan tatanan global yang diwarnai dengan berbagai permasalahan yang bersifat luas, kompleks, dan mendunia.
2. Penyelesaian permasalahan hidup yang dialami umat manusia tidak cukup dalam negeri sendiri, namun banyak hal yang penyelesaiannya dibutuhkan dukungan dan bantuan luar negeri, misalnya terorisme global, masalah ekonomi, dan masalah krisis multidimensional.
3. Pendidikan nilai moral merupakan alternatif pemecahan masalah yang bersifat lokal, regional, nasional, dan internasional.
4. Pendidikan nilai atau moral sebagai isu global di beberapa negara (Indonesia, Malaysia, India, dan Cina) menampakkan adanya perbedaan dan kesamaan. Perbedaan yang ada disebabkan oleh adanya perbedaan ideologi bangsa. Walaupun demikian, negara-negara itu memberikan penekanan pendidikan nilai moral pada nilai etik-moral; terutama dalam hal nilai-nilai yang bersifat asasi manusia, universal, dan global.
5. Konsep pendidikan nilai moral yang dikemukakan oleh Kohlberg dan John P. Miller cenderung bersifat individualistik. Oleh karena itu, konsep itu memerlukan penyempurnaan dengan mempertimbangkan paradig-

ma yang dikemukakan oleh Capra. Lebih lanjut, dalam implementasinya, diperlukan strategi pendidikan nilai moral yang tepat melalui pemilihan pendekatan (*approach*), metode (*method*), dan teknik (*technique*) pendidikan nilai moral yang sesuai.

Daftar Pustaka

- Afiyah, dkk. 2003. "Strategi Pendidikan Agama Islam pada Sekolah Menengah Umum di Kotamadya Yogyakarta: Sebuah Kajian Pembelajaran Afektif". *Jurnal Penelitian Agama*. Yogyakarta: IAIN Sunan Kalijaga Yogyakarta.
- Belen, S. 2004. "Pendidikan Nilai Diperlukan untuk Menjawab Tantangan Global." *Kompas*. (7 Februari 2004). Hlm. 9.
- Miller, John P. 1976. *Humanizing the Classroom: Models of Teaching in Affective Education*. New York: Praeger Publisher.
- Muhadjir, Noeng. 1988. *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Suatu Teori Pendidikan*. Yogyakarta: Rake Sarasin.
- Muhaimin, et.al. 2001. *Paradigma Pendidikan Islam: Upaya Mengefektifkan Pendidikan Agama Islam di Sekolah*. Bandung: Rosdakarya.
- Mulyana, Rohmat. 2004. *Mengartikulasikan Pendidikan Nilai*. Bandung: Alfabeta.
- Kaswardi, K. (Editor) 1993. *Pendidikan Nilai Memasuki Tahun 2000*. Jakarta: PT Gramedia.

- Suyanto. 2000. "Aspek Kurikuler Pendidikan Ekonomi dalam Perspektif Globalisasi Kehidupan ". *Makalah*. Yogyakarta: Universitas Negeri Yogyakarta.
- Thoha, Chabib. 1996. *Kapita Selekta Pendidikan Islam*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Zuchdi, Darmiyati. 2008. *Humanisasi Pendidikan: Menemukan Kembali Pendidikan Yang Manusiawi*. Jakarta: Bumi Aksara.
- _____. 1997. "Karakteristik Pendidikan Afektif, Makna dan Pengembangannya". *Makalah Semiloka*. Yogyakarta: IKIP Yogyakarta.