

**REKONSTRUKSI PEMIKIRAN KIAI IBRAHIM TUNGGUL WULUNG SEBAGAI UPAYA
MEMBANGUN LOGIKA BERPIKIR POSTKOLONIAL UNTUK OPTIMALISASI JATI DIRI
BANGSA DALAM PEMBELAJARAN SEJARAH HUMANIS**

Reni Dikawati

Pendidikan Sejarah Universitas Sebelas Maret
email: renydika77@gmail.com

Sariyatun

Pendidikan Sejarah Universitas Sebelas Maret

Warto

Pendidikan Sejarah Universitas Sebelas Maret

Abstrak

Pembelajaran sejarah humanis menjadi upaya meneguhkan sisi kemanusiaan dengan pengembangan pengalaman dan kemampuan alamiah baik fisik maupun nonfisik. Penelitian ini mengembangkan pengalaman belajar dengan rekonstruksi pemikiran Kiai Ibrahim Tunggul Wulung pada mahasiswa pendidikan sejarah Universitas Negeri Yogyakarta di mata kuliah sejarah kolonial. *Logika berpikir postkolonial* mahasiswa untuk optimalisasi jati diri bangsa menjadi *corpus* penelitian. Temuan penting dari penelitian adalah konstruksi logika postkolonial digunakan sebagai dasar epistemologi menarasikan wacana jati diri bangsa. Analisis menunjukkan interpretasi mahasiswa terhadap narasi jati diri bangsa mampu mengidentifikasi tingkat ketercapaian sikap mahasiswa dalam taksonomi Bloom hasil revisi Peggy Dettmer (2006) di ranah afektif. Dalam perspektif peneliti, logika berpikir postkolonial merupakan sikap yang berkontribusi membentuk mentalitas penghayatan keberagaman sebagai akumulasi karakter jati diri bangsa, memberi peluang *borderline* menjadi *frontline* (negosiasi), sehingga memperkuat kebhinekaan sebagai identitas.

Kata Kunci: Rekonstruksi, Kiai Ibrahim Tunggul Wulung, logika, *postkolonial*, jati diri bangsa.

Abstrac

The implementation of pedagogy humanistic on history education process is an effort to strengthen humanitarian civilization by developing natural and non-physically experiences in front of class. This research develops learning experiences with the reconstruction of Kiai Ibrahim Tunggul Wulung Thoughts on colonial learning material course of history education at Yogyakarta State University. learners perceptions and discourses of national identity in their postcolonial logical thinking is the corpus of this research. An important finding from this research is the construction of learners's ratio on postcolonial logically thinking that used as an epistemologic basic to narrating the discourse of national identity. The analysis shows that learners's interpretation and their way to build a narrative text of national identity in their worksheet is able to identify the level of their attitude specifically an affective domain. The learners achievement degree in affective domain can be described on taxsonomy Bloom revision by Peggy dettmer (2006). In the reearcher's perspective learners postcolonial logical thinking is an attitude that contributes to forming mentality of diversity, giving opportunities to make borderline become frontline (negotiaton), thus strengthening diversity as an identity.

Keywords: reconstruction, kiai Ibrahim Tunggul Wulung, ratio, Postcolonial, national identity.

PENDAHULUAN

Jati diri bangsa menjadi diskursus yang terus diseminasikan sebagai bagian

dari kelangsungan keberadaan suatu bangsa. Membuktikan bahwa keberadaan bangsa tidak hanya berdasar formasi struktur politik, melainkan juga

terkait dengan kesadaran konstruktif mengakumulasi karakter yang diakui bersama sebagai pemersatu (Soemarno, 2008, hal. 13). Bagian yang kemudian menarik untuk didiskusikan dan diperdebatan kembali, yaitu; akar kelahiran jati diri bangsa yang dinilai muncul dari kesadaran atas kesewenangan pemerintah kolonial. Pemerintah kolonial membuat kebijakan terkait jati diri yang berdekatan dengan struktur politik dalam bentuk politik identitas. Politik identitas memunculkan rasisme, sebelah pandang terhadap martabat kemanusiaan, penempatan struktur sosial berdasar garis kulit, hingga menumbuhkan elite-elite politik sebagai bentuk politik pecah belah (Ritzer, 2010, hal. 249). Pemerintah kolonial juga melahirkan dikotomi Barat dan Timur, destruktif terhadap budaya lokal, pengidealan rasionalitas dan peradaban Barat, peminggiran (*subaltern*) yang semuanya berimplikasi pada posisi masyarakat lokal sebagai *secondperson* dalam struktur sosial politik. Melihat konteks ini, jati diri masyarakat Indonesia saat itu diperoleh tanpa kesadaran, dimiliki karena menjadi bagian pemerintah kolonial Hindia Belanda. Posisi pribumi sebagai entitas yang tidak berkuasa mengoptimalkan kapasitas kemartabatannya sebagai kelompok bebas, lebih ekstrim dapat dikatakan tidak berkapasitas membuat realitas,

merupakan objek dan bukan sebagai subjek.

Transformasi penghayatan jati diri bangsa mulai terbentuk pada konteks pergerakan, dan dipahami sebagai bentuk integrasi (Dhont, 2005, hal. 111). Sebagian besar tuntutan suara yang dimaknai sebagai proses dasar pembentukan identitas nasional dibangun atas rasa ketertindasan, tuntutan kebebasan, dan pengakuan martabat pribumi. Kesadaran ini menjadi media membentuk aspirasi bersama melawan dikotomi Timur dan Barat, menyerang subjektivitas pemerintah kolonial. Arah pembentukan identitas nasional didasarkan tatanan nilai budaya lokal sebagai bukti keberadaan dan peradaban. Nilai lokal menjadi *counter culture* terhadap tatanan sosial Barat sebagai tatanan mapan. Bagian yang tak kalah penting, yaitu peran dan keberadaan *agency* dalam konteks ini menjadi sangat penting. Perannya sebagai konseptor membentuk identitas nasional disebarluaskan melalui media massa, pengajaran/pendidikan, maupun perkumpulan. Konseptor ini memberikan ruang baru terhadap nilai humanisme yang menjadi indikator adanya aktualisasi potensi menjadi kompetensi, sehingga keberadaan individu sebagai entitas sebuah komunitas kokoh. Bentuk kemandirian inilah yang dikemudian hari menjadi sarana integrasi membangun

saling ketergantungan, pengakuan akan keberadaan yang lain sebagai dasar kesatuan, dan kokohnya identitas suatu bangsa.

Jati diri bangsa menjadi semakin konkrit dan nyata bersamaan dengan kemerdekaan bangsa. Pasca kemerdekaan narasi jati diri bangsa diseminasikan sebagai *borderline*, pembeda, pemisah, garis batas dalam pergaulan *transnasional*. Hal ini lebih dilatarbelakangi oleh adanya perang sudut pandang ideal yang melahirkan dikotomi sebagai bentuk perbedaan Barat dan Timur dalam pergaulan global. Bila direfleksikan kembali dalam perjalanan sejarah bangsa, menggambarkan kondisi awal narasi jati diri bangsa diseminasikan yang tidak terlepas dari dua realitas. Pertama, dibawah pemerintah kolonial jati diri bangsa dibentuk dengan pola ideal penjajah. Kedua, dalam euforia kemerdekaan, konsep terjajah yang kemudian merdeka, mencoba mereduksi superioritas Barat dengan cara pandang dan pola ideal lokal sebagai jati diri bangsa, maka dari sini dapat disimpulkan bahwa jati diri bangsa merupakan kontruksi, dari pengalaman akan masalah dalam sejarah perjalanan bangsanya. Melihat perjalanan penguatan narasi jati diri bangsa mengandung dominasi dan oposisi, ada bagian yang kemudian menjadi penting direnungkan, yaitu; terkait pola pikir

yang seharusnya digunakan sebagai dasar membangun epistemologi jati diri bangsa di tengah *developmentalisme*.

Cara pandang dan pola berpikir perlu dikembangkan sebagai jalan menyadarkan generasi penerus bahwa jati diri bangsa bukanlah hasil keturunan, melainkan sebagai kontruksi dan proses belajar (Widja, 1989, hal. 26). Sebagai alternatif solusi cara pandang dan pola pikir postkolonial relevan dibangun dalam memandang jati diri bangsa. Optimalisasi kemampuan menalar menjadi regulasi diri yang akan mengantarkan pada tanggung jawab atas perilaku yang ditunjukkan. Kenyataan ini semakin memiliki urgensi ketika dihadapkan dengan realitas bahwa narasi jati diri bangsa dalam buku teks pembelajaran memiliki kedekatan dengan struktur politik yang berlaku saat itu. Sebagai refleksi dapat dilihat dari implikasi *grandnaratif* yang dikembangkan pemerintah kolonial pada saat itu dalam memosisikan jati diri pribumi sebagai orang yang terpinggirkan dalam struktur sosialnya. Pola yang kemudian melahirkan pengidealan terhadap bangsa Belanda sebagai laku dan identitas ideal dalam bergaya dan berbahasa Belanda sebagai standart menjadi modern saat itu. Kasus lain dapat dilihat dari bagaimana konservatisme narasi jati diri bangsa kemudian terfragmentasi, dan tidak memiliki *meaningfull learning* dalam

pembentukan pengalaman dan kemampuan menalar. Tuntutan ini sejalan dengan transformasi pendidikan ke arah humanis di abad 21 dengan empat pilar, yaitu *learning to know*, *learning to do*, *learning to be*, dan *learning to life together*. Empat prinsip tersebut mengandung ketrampilan khusus, yaitu berpikir kritis, pemecahan masalah, solusi aplikatif, metakognisi, komunikasi, kolaborasi, kreatif, dan budaya literasi.

Pembelajaran sejarah mampu menjadi transmisi dengan rekonstruksi nilai dari figur psikologis sebagai *mode of potentially* untuk menumbuhkan pola pikir postkolonial (*mode of actuality*), sehingga dari pola pikir tersebut mampu melahirkan sikap yang dapat mengoptimalkan jati diri bangsa (Smith N. , 2010, hal. 5). Pembelajaran sejarah humanis dalam konteks ini menjadi upaya meneguhkan sisi kemanusiaan dengan pengembangan pengalaman dan kemampuan alamiah baik fisik maupun nonfisik, sehingga jati diri individu sebagai akumulasi karakter bangsa terbentuk. Keterkaitan hikmah pembelajaran sejarah dengan penumbuhan jati diri bangsa dipertegas Callingwood dengan pernyataannya “Mengenal diri sendiri berarti mengenal apa yang kita mampu lakukan, dan karena tidak seorangpun mengetahui apa yang mampu diperbuat sampai dicoba, maka satu-satunya kunci untuk

mengetahui alternatif yang dapat dibangun untuk memperbaiki masa depan yaitu dengan sejarah masa lalu” (Collingwood, 1973, hal. 23). Sehingga semakin jelas, sejalan dengan konteks ini perlu penghayatan mengenali diri sendiri sebagai bangsa (*self understanding of nation*), agar tidak mudah melakukan fabrikasi identitas, yang tidak sesuai jati diri bangsa (Hidayat, 2018, hal. 152). Penelitian ini mengembangkan pengalaman belajar dengan rekonstruksi pemikiran Kiai Ibrahim Tunggul Wulung pada mahasiswa pendidikan sejarah Universitas Negeri Yogyakarta di mata kuliah sejarah kolonial. *Logika berpikir postkolonial* mahasiswa untuk optimalisasi jati diri bangsa menjadi *corpus* penelitian. Dalam perspektif peneliti, logika berpikir postkolonial merupakan sikap yang berkontribusi membentuk mentalitas penghayatan keberagaman sebagai akumulasi karakter jati diri bangsa, memberi peluang *borderline* menjadi *frontline* (negosiasi), sehingga memperkuat kebhinekaan sebagai identitas.

METODE DAN PENGOLAHAN DATA

Konstruksi sosial (*social construction*) menjadi telaah tindakan manusia sebagai aktor kreatif dari realitas sosialnya. Paradigma konstruktivis memandang realitas sosial sebagai konstruksi yang dibangun oleh setiap individu itu sendiri. Individu tidak

dibentuk oleh fakta sosial, melainkan berperan sebagai agen pemproduksi, dan reproduksi dunia sosialnya. Sejalan dengan teori yang dinyatakan oleh Berger dan Luckmann bahwa realitas sosial selama ini terdiri dari tiga macam, yaitu realitas objektif, simbolik dan subjektif (Peter Berger, Thomas Luckman, 1990). Realitas objektif, terbentuk dari pengalaman dalam menghadapi realitas kehidupan sebagai kenyataan. Realitas simbolik, sebagai bahasa ekspresif sebagai bentuk simbolik dari realitas objektif individu dalam berbagai bentuk dan makna. Sedangkan realitas subjektif lebih mengarah pada proses pemaknaan kembali realitas objektif yang dimiliki individu dengan pemaknaan ekspresi simbolik melalui internalisasi dalam diri pribadi.

Teori kontruksi sosial menjadi dasar rasional direposisinya pemikiran Tunggal Wulung untuk direkonstruksi dalam proses pembelajaran. Proses ini dalam perspektif peneliti menjadi upaya menumbuhkan logika berpikir *postkolonial* pada mahasiswa pendidikan sejarah Universitas Negeri Yogyakarta di mata kuliah sejarah kolonial. Analisis evaluatif untuk mengukur logika berpikir *postkolonial* mahasiswa dilakukan dengan mengolah dan menganalisis narasi jati diri bangsa yang dibangun mahasiswa dengan cara pandang dan pola pikir *postkolonial*. Artikulasi logis

terhadap hasil kerja mahasiswa menjadi indikator sikap afektif untuk optimalisasi jati diri bangsa. Analisis logika berpikir *postkolonial* menggunakan kontruksi logika (Angkersmith, 1974) dan hermeneutika-rekonstruktif (Habermas, 1987). Telaah diikuti dengan wawancara mendalam dengan sampel dari 20 peserta yang berpartisipasi dalam survei pertanyaan.

HASIL TEMUAN DAN ANALISIS

Teoritis rekonstruksi pemikiran Kiai Ibrahim Tunggal Wulung dalam pembelajaran Humanis

Pembelajaran Humanis menjadi transmisi perspektif dan prospektif pendidikan yang membangun nalar mahasiswa dalam kesadaran kreatif normatif kearah kemaslahatan dan peradaban humanitarian. Paradigma pendidikan humanis menekankan kesadaran diri individu, pilihan manusia, kreativitas, dan aktualisasi diri (Valett, 1977, hal. 33). Asumsi-asumsi teori humanistik, meliputi: pertama, individu bersifat holistik, untuk memahaminya harus memperhatikan pikiran, perasaan, dan perilaku, dan kesadaran. Kedua, pilihan manusia, kreativitas, dan aktualisasi diri merupakan bagian penting dalam perkembangan diri individu yang dapat ditingkatkan, dengan pemenuhan kebutuhan, motivasi, dan pengalaman (Mohammad Khatib, 2013, hal. 46). Pembelajaran humanis dapat dilakukan dengan,

pertama, pemenuhan akan *basic needs* dan *metaneeds* dalam hierarki kebutuhan individu sebagai bentuk penciptaan lingkungan kondusif. Ketiga, pembelajaran untuk menunjang aktualisasi diri dengan strategi spesifik, seperti; membimbing menentukan tujuan, training, dan mempertimbangkan penghargaan bukan imbalan.

Ciri-ciri pedagogi humanistik, yaitu pengalaman individu disadari sebagai fenomena logika yang dialami individu itu sendiri. Setiap individu dipandang memiliki kecenderungan dan hasrat mencapai kesempurnaan, dan membentuk konsep diri sejalan dengan nilai yang dianut dalam kehidupan yang antara individu satu dengan lainnya berbeda (Talia Raphaely, 2013, hal. 14). Tingkah laku yang ditunjukkan merupakan konsep dan usaha individu itu sendiri melalui pemahaman tingkah laku yang dilakukan dengan proses komunikasi. Proses pendidikan ini mempercayai adanya kapasitas individu dalam menyempurnakan dirinya sebagai manusia yang memiliki sisi kemanusiaan. Pembelajaran humanis membangun partisipasi aktif disertai dengan kritik terhadap diri/evaluasi diri (pengalaman subjektif dengan pengetahuan objektif), untuk memaksimalkan potensi, dan membangun pengakuan diri individu (Edwards, 2003, hal. 45). Carl Rogers menilai aktualisasi diri menjadi motivasi

utama setiap individu mengembangkan potensi yang dimiliki menjadi kompetensi diri melalui kreatifitas menyelesaikan masalah, dan motivasi individu ini memiliki berdampak besar dalam menentukan keberhasilan belajar. Berdasarkan dasar teori tersebut secara rasional dapat menjadi dasar reposisi pemikiran Kiai Ibrahim Tunggul Wulung sebagai model pembelajaran, yang mengarahkan mahasiswa dalam aktivitas rekonstruksi/penelusuran kembali akar produksi dan reproduksi jati diri bangsa (Putut Wisnu Kurniawan, 2018, hal. 46).

Teori belajar Konstruktivisme sejalan dengan pendekatan humanistik yang memposisikan peserta didik sebagai pribadi yang memiliki eksistensi, dan berpotensi mengembangkan pengetahuan. Konstruktivisme yang dikembangkan Jean Piaget, Vygotsky, dan Bruner menjelaskan proses individu membangun pengetahuan dan mempelajari sesuatu, serta faktor yang dapat mendukungnya (Bada, 2015, hal. 23). Konstruktivisme memposisikan peserta didik, sebagai individu bebas yang memproses informasi dan pembelajaran melalui mengorganisir, menyimpan, dan menemukan hubungan antara pengetahuan baru dengan pengetahuan yang telah ada. Penekanan utama teori belajar konstruktivisme, yaitu memandang pengetahuan merupakan bentukan individu itu

sendiri, sifatnya subjektif, tergantung pribadi yang merekonstruksi. Pembentukan pengetahuan, terjadi apabila individu mengubah/mengembangkan skema (pengetahuan) yang telah dimiliki saat menghadapi tantangan, dan persoalan. Jadi, dalam paradigma belajar konstruktivisme, model pembelajaran yang dibangun dengan dasar utama memposisikan peserta didik sebagai aktor sosial. Peserta didik mengembangkan pengetahuannya sendiri melalui proses yang mengarah pada terbangunnya asimilasi dan akomodasi dengan tetap memperhatikan adanya *ekuilibriasi*. Sejalan dengan pernyataan Piaget bahwa pengetahuan tidak diterima secara pasif, melainkan terbangun melalui konstruksi (Schunk, 2012, hal. 69). Jadi dalam merekonstruksi, fungsi kognisi bersifat adaptif, membantu pengorganisasian berdasar pengalaman yang dimiliki oleh peserta didik, penelusuran ulang, dan pengetahuan baru yang diperoleh.

Pertanyaan yang kemudian menarik, rekonstruksi pemikiran Tunggul Wulung yang bagaimana yang harus di reposisi dalam proses pembelajaran sehingga menumbuhkan nalar memahami jati diri bangsa. Dalam perspektif peneliti, Kiai Ibrahim Tunggul Wulung merupakan *zending* yang tidak hanya mengajarkan kristen, namun juga berkontribusi mementuk jati diri

masyarakat ditengah system pemerintahan Hindia Belanda pada abad 19 (Delavignette, 1964, hal. 12). Tunggul Wulung menyadari pentingnya eksistensi sebagai bagian dari individu bebas yang berkapasitas mengembangkan diri, bebas dari penajahan, kesengsaraan melalui pemberdayaan, penumbuhan jiwa kemandirian dalam masyarakat (Tirto, 2017). Tunggul Wulung patut dipertimbangkan sebagai tokoh dan ditokohkan dalam perkembangan pembentukan bangsa Indonesia. Sikap imparialitas (ketidakberpihakan) yang ditunjukkan Tunggul Wulung terhadap pemerintah Hindia belanda, menunjukkan kemajuan pola pikir yang saat itu memiliki arti penting bagi terbentuknya kesadaran akan ketertindasan (Neil, 1966, hal. 34). Usahnya untuk membangun kesejahteraan yang adil dan merata dilakukan melalui pengembangan pertanian, menunjukkan kelapangan cara berpikir. Ilmu dan upaya membawa peradaban bagi masyarakat yang terjajah ke arah pembebasan dan martabat, usaha ini disertai dengan keamanan, rencana produksi yang rasional, sebagai modal pemerdekaan diri.

Peran Kiai Ibrahim Tunggul wulung dalam masa penjajahan hingga diakui sebagai seorang Kiai oleh masyarakat yang notabeneanya tidak semua

menganut kristen, menunjukkan luhurnya budi, pengetahuan dan proses pembawaan ke arah peradaban (Aritonang, 2006, hal. 13). Menelaah peran Tunggul wulung, tidak akan dapat dipisahkan dari konsep pemikiran yang digunakannya untuk mencapai tujuan. Cara-cara yang dipilihnya menggambarkan bagaimana kapasitas Tunggul Wulung sebagai *agency* membentuk peradaban kehidupan ke arah kesejahteraan, kemandirian dan jati diri (Borrong, 2001, hal. 22). Tunggul Wulung sebagai pemimpin yang menginginkan sesuatu dan memahami cara mendapatkannya, akan berusaha mendapatkan sesuatu itu dengan cara yang telah dipilihnya. Pilihan atas cara-cara yang tersedia dan digunakan untuk mewujudkan konsep pemikirannya merupakan alasan yang menjelaskan tindakan. Hal inilah yang kemudian dapat ditakan sebagai proses pembentukan mentalitas sosial, sehingga membentuk pola pikir, laku, dan dasar membangun jati diri bangsa. Tindakan Tunggul Wulung bila dalam konteks saat itu, menunjukkan kelapangan pikiran yang memandang kesejajaran, pembebasan, dan kepemilikan jati diri yang harus di bangun dengan mengupayakan kemandirian sebagai bentuk harga diri dan eksistensi.

Pemikiran Tunggul Wulung mengandung etos kemandirian yang

dalam kehidupan sosial masyarakat berada di ruang lingkup sistem mentalitas, menjadi etika bekerja, dan cara pandang terhadap ekonomi yang berdikari. Tunggul Wulung hadir sebagai "*agency*" memiliki kapasitas mengubah struktur yang ada dengan pola kepemimpinan yang dibawa serta etos kemandirian yang di jadikannya sebagai modal personal mendapatkan simpati hingga partisipasi dari masyarakat (Verkuyl, 1978, hal. 44). Tunggul Wulung membawa etos kemandirian sebagai bagian dari proses pemberadaban kehidupan melalui bidang perekonomian. Sensitivitas Tunggul Wulung terhadap persoalan pangan, ketidakejahteraan, dan diskriminasi kelas yang diciptkan pemerintah Hindia Belanda, menyadarkan bahwa dikotomi penguasa dan terjajah menjadi bentuk penglainan terhadap *indigeneous people*. Maka pola hubungan yang dibentuk oleh Tunggul Wulung dalam konteks perkembangan masyarakat ke arah kemandirian, menunjukkan arah pola hubungan bersusun komplementer, simetris dan kooperatif.

Kemandirian yang ditransfer Tunggul Wulung, mampu memberikan identitas baru, sebagai pribumi yang berdaya, memiliki potensi dan eksistensi. *Networking collective memories* yang terbangun saat itu memiliki makna penting dalam konteks

penumbuhan jati diri pribumi pada masa pemerintahan Hindia Belanda. Pembangunan sistem pertanian, dan pendidikan yang diberikan menjadi suatu simbol kebersamaan bagi pribumi. Simbol ini menggambarkan pentingnya keberadaan kelas baru terpelajar, kemandirian secara ekonomi untuk mengubah nasib rakyat pribumi menuju kemerdekaan. Etos kemandirian Tunggal Wulung menunjukkan adanya *networking collective memories*, melalui kerukunan untuk membentuk kesatuan dan persatuan, pemberdayaan ekonomi kearah kesamaan sosial yang mencakup kesamaan derajat setiap orang (*equality*), pemerataan (*equity*), dan martabat (*dignity*) (Fletcher, 1990, hal. 50). Simbol tersebut sekaligus menegaskan tujuan yang harus diperjuangkan dalam membebaskan rakyat dari penindasan kolonial. Terlebih dalam transisi sistem pemerintahan Hindia Belanda ke arah birokratisasi, menuntut pribumi menegaskan jati dirinya dengan menjadi kebarat-baratan. Tunggal Wulung berhasil melahirkan budaya tanding, sebagai resistensi terhadap politik identitas pemerintah untuk meneguhkan jati diri sesuai budaya dan nalar pribumi.

Rekonstruksi Pemikiran Tunggal Wulung Sebagai Upaya Membangun Logika berpikir

Rekonstruksi yang dikembangkan sebagai aktivitas pembelajaran mampu mengarahkan pembentukan logika berpikir dalam proses kreatif (supardan, 2015, hal. 242). Sejalan dengan pernyataan dari Peggy Dettmer (2006) bahwa mengoptimalkan potensi manusia dapat dilakukan dengan kolaborasi *learning and doing*. Kolaborasi dari *learning and doing* dalam praktik pembelajaran mampu mengembangkan potensi mahasiswa dalam empat ranah taksonomi Bloom hasil revisi Dettmer, yaitu; kognitif, afektif, sensorimotorik, dan sosial (Dettmer, 2006, hal. 70). Proses pembelajaran humanistik rekonstruktif memperhatikan keempat domain potensi mahasiswa menjadi kompetensi melalui *meaningful learning*. *Meaningfull learning* dalam konteks penelitian ini dilakukan dengan merekonstruksi/penelusuran ulang sehingga mahasiswa akan tumbuh pola pikir kritis analitis, kreatif, dan prediktable dalam kesatuan (*unity*) (Adeyemi, 2012, hal. 157-159).

Secara spesifik pembelajaran humanis dengan rekonstruksi sejalan dengan pengembangan potensi mahasiswa dalam empat *domain* taksonomi Bloom yang direvisi peggy Dettmer. Proses dan kontens yang dikembangkan dalam model pembelajaran berbasis rekonstruksi pemikiran tokoh local dapat membangun

kesadaran yang mengarah pada rasa kepemilikan atas suatu pengetahuan, penghayatan, dan kepribadian. Secara umum pengembangan kognitif, afektif, sensorimotorik, dan penggabungan

dalam mewujudkan potensi menjadi kompetensi dalam proses pembelajaran digambarkan sebagai berikut oleh Peggy Dettmer;

Tabel 1. *Developing Human Potential in Four Domain for Learning and Doing* (Dettmer, 2006, hal. 73)

| DEVELOPING HUMAN POTENTIAL in Four Domains With Unification For Learning and Doing | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| <i>Domain</i> | <i>Cognitive</i> | <i>Affective</i> | <i>Sensorimotor</i> | <i>Social</i> | <i>Unifield</i> |
| <i>Process</i> | <i>Thinking</i> | <i>Feeling</i> | <i>Sensing & Moving</i> | <i>Interacting</i> | <i>Doing</i> |
| <i>Content</i> | <i>Intellectual</i> | <i>emotional</i> | <i>Pyshical</i> | <i>Sociocultural</i> | <i>Holistic</i> |
| <i>Purpose</i> | <i>Expand Thinking</i> | <i>Enhance feeling</i> | <i>Culivate sense&movement</i> | <i>Enrich relationship</i> | <i>Optimize potential</i> |
| <i>Goal</i> | <i>To gain knowledge</i> | <i>To develop self understanding</i> | <i>To nurture self expression</i> | <i>To cultivate socialization</i> | <i>To realize self fulfillment</i> |
| <p>BASIC LEARNING: Phase 1 and 2 with near (low-road)) transfer of learning</p> <p style="text-align: center;">Characterized by REALISM (what should learners know)</p> <p><i>Essential:</i></p> <p>ACQUISITION. Rudimentary. Is requisite for all learners. Educator teaches, learner master. The content is necessary, the process is structured, and the context domain designates the standart (s). Time is provided for mastery and compensatory alternatives are supplied as needed if mastery is not possible (Dettmer, 2006, hal. 73).</p> | | | | | |
| <i>Baseline</i> | <i>Cognizant</i> | <i>Sentiment</i> | <i>Conscious</i> | <i>Aware</i> | <i>Viable</i> |
| <i>Phase 1</i> | <i>Know</i> | <i>Receive</i> | <i>Observe</i> | <i>Relate</i> | <i>Preceive</i> |
| <i>Phase 2</i> | <i>Comprehand</i> | <i>respond</i> | <i>React</i> | <i>Communica te</i> | <i>Understa nd</i> |
| <p>APPLIED LEARNING: Phase 3,4,5 with far (high-road)) transfer of learning</p> <p style="text-align: center;">Characterized by PRAGMATISM (what can learners do)</p> <p><i>Essential:</i></p> <p>UTILIZATION. Complex. It to be individualized for each learner. Educator guides, learners grow. The content is important, the process is flexible, and the context domain determines suitability. Variable stages of achievment are expected and learning opportunities are provided that chalange every student (Dettmer, 2006, hal. 73).</p> | | | | | |
| <i>Phase 3</i> | <i>Apply</i> | <i>Vaue</i> | <i>Act</i> | <i>Participate</i> | <i>Use</i> |
| <i>Phase 4</i> | <i>Analyze</i> | <i>Organize</i> | <i>Adapt</i> | <i>Negotiate</i> | <i>Different tiate</i> |
| <i>Phase 5</i> | <i>Evaluate</i> | <i>Internalize</i> | <i>Authenticate</i> | <i>Adjudicate</i> | <i>validate</i> |

IDEATIONAL LEARNING: Phase 6,7,8 with original construction/production

Characterized by **IDEALISM** (To What do Learners Aspire)

Essential:

INNOVATION. New. Is to be personalized for every learner. Educator facilitates, learner enacts. The content is novel, the process is open ended, and the domain supports uniqueness. Diverse outcomes of accomplishment are anticipated and encouragement is offered to enable learners fulfillment (Dettmer, 2006, hal. 73).

| | | | | | |
|----------------|-------------------|---------------------|------------------|----------------------|------------------|
| Phase 6 | <i>Synthesize</i> | <i>Characterize</i> | <i>Harmonize</i> | <i>Collaborative</i> | <i>Integrate</i> |
| Phase 7 | <i>Imagine</i> | <i>Wonder</i> | <i>Improvise</i> | <i>Initiate</i> | <i>Venture</i> |
| Phase 8 | <i>Create</i> | <i>Aspire</i> | <i>Innovate</i> | <i>Convert</i> | <i>Originate</i> |

Melihat karakteristik pembelajaran dalam taksonomi Bloom revisi Dettmer, proses pembelajaran dengan rekonstruksi pemikiran Tunggal Wulung tidak hanya dalam kapasitas *basic learning*, melainkan telah memenuhi sebagai transformasi proses pembelajaran dengan bentuk *ideational learning*. Interaksi yang dibangun selama proses pembelajaran menumbuhkan pola pengetahuan dan penalaran (*kognitif*), *penghayatan* (*afektif*), komitmen (*sensorimotor*), kesadaran (sosial), dan secara holistik sikap yang ditunjukkan oleh mahasiswa dalam fase enam bersifat lebih permanen, dan tidak terfragmentasi karena berasal dari konstruksi sosial dari *real life contexts*.

Sebagai bentuk refleksi, pemikiran Tunggal Wulung merupakan potensi yang memberikan dasar untuk mensistensikan pengetahuan awal dan pengalaman individu dengan pengetahuan baru, sehingga tidak hanya berkarakteristik sebagai pembelajaran yang pragmatik,

melainkan telah melibatkan ideal learning, dengan mengkreasi bagaimana seharusnya, dan dengan mengaitkan nilai pemikiran Tunggal Wulung dengan konteks kontemporer menunjukkan bahwa proses kreasi, dapat menginspirasi, menginovasi, mengubah kondisi yang tidak diinginkan, dengan menyelaraskan nilai ideal global dengan nilai lokal yang ada di masyarakat. Implikasinya, ketika menyelaraskan nilai modernitas dengan nilai lokal, maka jati diri bangsa tetap dipertahankan dengan menguatkan lokalitas sebagai identitas (*to realize self fulfillment*) (Zuga, 1992, hal. 54). *Ideational learning* dengan karakteristik *open ended process*, secara umum menuntun produksi wacana dalam proses pembelajaran, sehingga sejalan pembelajaran humanis yang memposisikan mahasiswa sebagai agen produksi atau reproduksi realitas sosialnya. Harmonisasi dan Kolaborasi melahirkan penghargaan akan keberagaman yang dapat dinegosiasikan

mahasiswa, sehingga tidak bersifat diskursif terhadap keberagaman dalam bentuk keseragaman. Pola nalar inilah, yang kemudian menjadi kunci memandang jati diri bangsa dalam sudut pandang dan pola pikir postkolonial, mencoba mendekonstruksi kembali narasi jati diri bangsa dan melihat dalam komposisinya terdapat hegemoni, sehingga suara dari yang terpinggir dapat disuarakan dan di rekonstruksikan kembali.

Pola pikir *postkolonial* yang dikembangkan dalam aktivitas pembelajaran selama proses dekonstruksi dan rekonstruksi pemikiran Tunggul Wulung menjadi penumbuhan pengalaman mengkontekstualisasi dengan *real life context*, mentoleransi relativisme yang ditemui sebagai dampak teori dan sudut pandang sebagai wujud pluralisme. Secara tidak langsung dikotomi Barat dan Timur, Superioritas dan Inferioritas dan juga tentang kebenaran universal (*universal truth*) dipertanyakan kembali, logika berpikir ini menuntut adanya *observe*, *validity*, dan menolak otoritas yang secara implisit atau eksplisit mendukung hak istimewa dari suatu teori atas teori yang lain (Visser, 2012, hal. 256). Pola ini menawarkan cara pandang partial dan relativistik yang akan menyadarkan akan adanya perbedaan dalam pembangunan teori. *Postkolonialisme* memandang gerakan imperialisme yang

dilakukan oleh bangsa penjajah merupakan bentuk dominasi atas bangsa yang lainnya, karena merasa lebih mapan, lebih modern, lebih pintar, lebih terhormat dan memiliki “kekuasaan” untuk memimpin bangsa yang lemah. Asumsi dasar dari proses imperialisme adalah kemampuan bangsa penjajah, perkembangan teknologi, dan pengetahuan ilmiah yang dapat diperlakukan secara universal pada semua masyarakat yang ada di dunia, tanpa memandang keragaman budaya, adat, tradisi dan kondisi sosial-geografis masyarakat yang dijajah.

Logika berpikir postkolonial membantu memberi penekanan bahwa identitas bersifat *hybrid*, yang merupakan buah dari proses *cross-cultural*, pertemuan dan perpaduan antar budaya. Homi Bhabha menyatakan bahwa hibriditas menjadi perlawanan akan wacana dan narasi (*neo*)kolonial dan dominasi kultural yang memaksa orang untuk percaya bahwa identitas itu tunggal-entah itu Barat atau Timur, Islam atau Kristen, Jawa atau Batak. Hibriditas adalah sebuah pantekosta baru, yaitu sebuah kelahiran baru yang diwarnai banyak perbedaan dan pemahaman banyak bahasa. Dengan demikian, klaim atas suatu identitas tidaklah serta merta menegasi “yang lain,” karena dalam hibriditas “yang lain” merupakan bagian dari identitas itu. Negasi atas yang lain demi tegaknya

sebuah identitas akan melahirkan kekerasan dan teror. Sebaliknya, *hibriditas* membawa kita kepada perayaan akan perbedaan. Pola pemikiran inilah yang harus dibangun dalam memandang krisis jati diri bangsa dalam konteks kontemporer, yaitu membangun pola nalar postkolonial dalam menelaah sejarah perjalanan bangsa, saat jati diri bangsa dibentuk oleh pemerintah Hindia Belanda, dan kemudian muncul kesadaran dari pribumi sebagai bentuk budaya tanding terhadap struktur sosial kolonial. Pola pikir postkolonial ditumbuhkan dalam analisis sikap dan nilai yang terkandung dalam diri Tunggul Wulung. Sehingga dapat dikatakan proses ini merupakan bentuk pembawaan nalar untuk menelaah narasi pemikiran Tunggul Wulung sebagai stimulus yang akan merangsang kreativitas membangun solusi permasalahan krisis jati diri bangsa (Porter, 2010, hal. 386).

Terlebih aktivitas mahasiswa dalam rekonstruksi melibatkan klarifikasi yang memungkinkan produksi dan reproduksi nilai berdasarkan geneologi, dekonstruksi, dan penyesuaian konteks semangat zaman secara ruang dan spasial (Hosnan, 20013, hal. 270). Maksudnya dalam konteks Tunggul Wulung memiliki sisi kontroversial sebagai misionaris dengan pengajaran yang sinkretis akibat perjumpaan dengan berbagai kepercayaan, namun

secara struktur sosial pengajaran Tunggul Wulung mampu bertahan sebagai sistem mentalitas masyarakat Tegalombo, Pati. Kondisi ini menandakan nilai yang ditransfer Tunggul Wulung mengakar dalam kedinian pribadi dan masyarakat, meskipun bersinggungan dengan struktur sosial lokal, dan pemerintah Hindia Belanda, nilai ini dipertahankan sebagai identitas yang diterima sebagai identitas bersama. Namun, dalam konteks optimalisasi jati diri bangsa yang akan ditumbuhkan dengan pola pikir postkolonial melalui reposisi nilai pemikiran Tunggul Wulung tidak serta merta digunakan, melainkan harus didekonstruksi sebagai sumber identitas dari nilai yang didialogkan dengan kehidupan saat ini sebagai potensi bangsa (jati diri bangsa). Konsep yang berbeda dengan konteks jati diri bangsa di bentuk pemerintah Hindia Belanda dalam hubungan *dishumanisasi* melalui kebijakan represi dan politik identitas. Politik identitas berdampak pada perasaan diasingkan dari miliknya sendiri sebagai alienasi. Kondisi yang mewujudkan terciptanya identitas kolonial dengan menjauhkan, menghilangkan identitas kultural pribumi, dan diganti dengan identitas yang telah diciptakan oleh kaum penjajah, maka dengan demikian nusantara (Indonesia) saat itu secara perlahan akan hilang.

Pola pikir postkolonial yang dibangun dari pemikiran Tunggul wulung mampu melahirkan kesadaran akan alienasi sebagai sebuah pengalaman keterasingan yang sering kali bersifat *paradoksal*. Kesadaran ini akan menunjukkan permasalahan jati diri bangsa bukan hanya akibat warisan kolonial, melainkan terbangun dari permasalahan *imaginer* atas ketidakpuasaan dan keinginan memfabrikasi identitas dari *liyan* yang diidealkan. Maksudnya, di satu pihak individu ingin masuk kedalamnya, namun di lain pihak terdapat faktor penghambatnya. Pengalaman keterasingan ini bisa melanda siapapun dalam berbagai konteks kehidupan (Gayer, 1972, hal. 197). Alienasi terjadi dalam relasi oposisi biner sehingga menumbuhkan hegemoni yang ditandai dengan berfungsinya norma kehidupan dari pihak yang mendominasi untuk acuan pihak terdominasi. Sejalan dengan pendapat Robert. J.C. Young yang menyatakan individu teralienasi apabila “berasal dari kaum minoritas, dan posisinya selalu berada di pinggir sebagai individu yang tidak menjadi bagian dari yang mendominasi sehingga tidak mempunyai otoritas untuk berbicara. Bila ditarik dalam konteks kontemporer transisi terbentuk, bukan dalam hubungan superior dan inferior, melainkan lebih pada regulasi diri, nalar

kritis yang menjadi permasalahan dalam menumbuhkan kesadaran.

Maksudnya dalam konteks dominasi, faktanya ketimpangan yang sengaja dibentuk dengan pola pandang dunia yang selalu dilihat dalam perspektif superior, dan memposisikan individu yang berada pada posisi inferior sebagai yang ingin mencoba masuk dalam dunia superior (Shah, 2015, hal. 44-46). Cara menilai kedirian individu dilakukan oleh hegemoni superior. Hidup inferior di terjemahkan, definisikan oleh sudut pandang superior, dengan demikian menjadi “teralienasi” terpinggirkan tidak mampu merasakan kesetaraan, keadilan, dan martabat karena dikuasai oleh “yang lain.” Berangkat dari pengalaman kolonialisme yang telah menciptakan alienasi dan inferioritas kaum terjajah saat berhadapan dengan kaum penjajah, postkolonialisme hendak menggali akar-akar alienasi itu dan mencari strategi untuk mengartikulasikan kembali identitas kultural yang hilang, terpinggirkan bahkan terlindas oleh *grand narrative* kolonial, maupun konsep yang masih tertanam dalam diri individu yang telah ebbas akibat belenggu kolonial.

Maka dapat disimpulkan bahwa arah, postkolonialisme dalam konteks ini, adalah upaya dekonstruksi identitas kolonial demi penulisan kembali sejarah kehidupan yang telah hilang atau

dihilangkan, menghapuskan sistem mentalitas terjajah yang ditinggalkan oleh politik identitas, dan pembangunan regulasi diri dengan dialog *borderline* sebagai *frontline* untuk bernegosiasi.

Politik identitas selalu berkaitan dengan jati diri personal maupun komunal, yang menentukan subjek di dalam interaksi atau relasi. Posisi ini juga berkaitan erat dengan identitas politik, yaitu posisi subjek dalam komunitas melalui suatu rasa kepemilikan (*sense of belonging*), menandai yang lain yang berbeda (*sense of otherness*). Identitas politik (*political identity*) ini berbeda dengan politik identitas (*politica of identity*).

Identitas politik, sebagai konstruksi yang menunjukkan posisi dan kepentingan dalam ikatan komunitas politik. Sedangkan konteks politik identitas, mengacu pada mekanisme politik pengorganisasian identitas (baik identitas politik, maupun sosial). Individu terlebih dahulu eksis menghadapi dirinya sendiri, memasuki dunia di luar dirinya, menentukan dirinya setelah memasuki dunia luarnya, dan menjadi apa yang dia buat, atas dasar pilihannya personalnya (Izzaty, 2008, hal. 29). Sartre menyebut, kapasitas realisasi diri, memuat martabat manusia memunculkan pertama, tanggung jawab personal, yaitu kemampuan untuk merealisasikan diri di pundak individu itu sendiri.

Kedua, tanggung jawab kolektif, yang muncul ketika individu mendefinisikan dirinya, bersamaan dengan pendefinisian akan arti menjadi human, dan berdampak terhadap rasa kemanusiaan lain untuk saling mengakui (Santrock, 2003, hal. 29). Sehingga, martabat manusia, kebebasan memilih, rasa koneksi dengan orang lain, dan keseriusan tujuan moralnya dibentuk berlaku untuk semua, dan untuk seluruh zaman dimana individu berada (Sartre, 1984, hal. 70).

Ikatan ini terjadi dalam pola hidup bersama di suatu wilayah tertentu sebagai bentuk mempertahankan hidup, naluri ini sangat berperan untuk mendorong masyarakat pendukungnya untuk mempertahankan negerinya. Bersamaan dengan itulah tumbuh ikatan antara kelompok-kelompok masyarakat yang mungkin saja terdiri dari beragam ras, agama, etnik, budaya dan daerah (Modi, 2008, hal. 28). Namun dalam kondisi tanpa ancaman, hegemoni, dan perdamaian dan relasi global, maka jati diri bersama yang telah terbentuk akan mengalami pergeseran pemaknaan oleh setiap generasinya, yang dapat makin menguat maupun melemah, bahkan sebelah pandang akan liyan.

Pola pikir postkolonial mendorong lahirnya *wisdom* dengan gerakan mengoptimalkan jati diri bangsa dari akumulasi karakter masyarakat pendukungnya melalui penyeimbangan

nilai local dengan nilai global bahkan melampaui batas dikotomi pembedaan. Jati diri bangsa dalam pola pikir postkolonial dipandang sebagai upaya mengukuhkan kembali identitas yang bersumber dan berakar dari entitas yang melekat pada pendirian dan kedirian manusia. Termasuk di dalamnya kesadaran akan individu lain yang memiliki keragaman identitas, pola pikir, tata laku, dan pedoman hidup yang membedakannya eksistensi satu dengan yang lain. Basic needs untuk diakui dan mengakui individu lain, menjadikan tak ada satu bangsapun dapat “mereduksi” bangsa lainnya, karena alasan ketidakmampuan, kurang berdaya dari bangsanya.

Logika berpikir Postkolonial Bentuk Sikap untuk Optimalisasi Jati Diri Bangsa

Perkembangan sikap menjadi domain yang dioptimalkan dalam proses pembelajaran. Begitu juga dalam reversal pendidikan dengan pembelajaran humanis oleh Abraham Maslow&Carl Rogers yang menekankan kapasitas potensi, kecenderungan, dan kebutuhan individu untuk aktualisasi diri (Supardan, 2015, hal. 25). Carl Rogers menegaskan bahwa “*self*”, memiliki kreativitas untuk pertumbuhan pribadi, berdasarkan kapasitas pengalaman, dan motivasi *self esteem* mewujudkan potensi menjadi kompetensi.

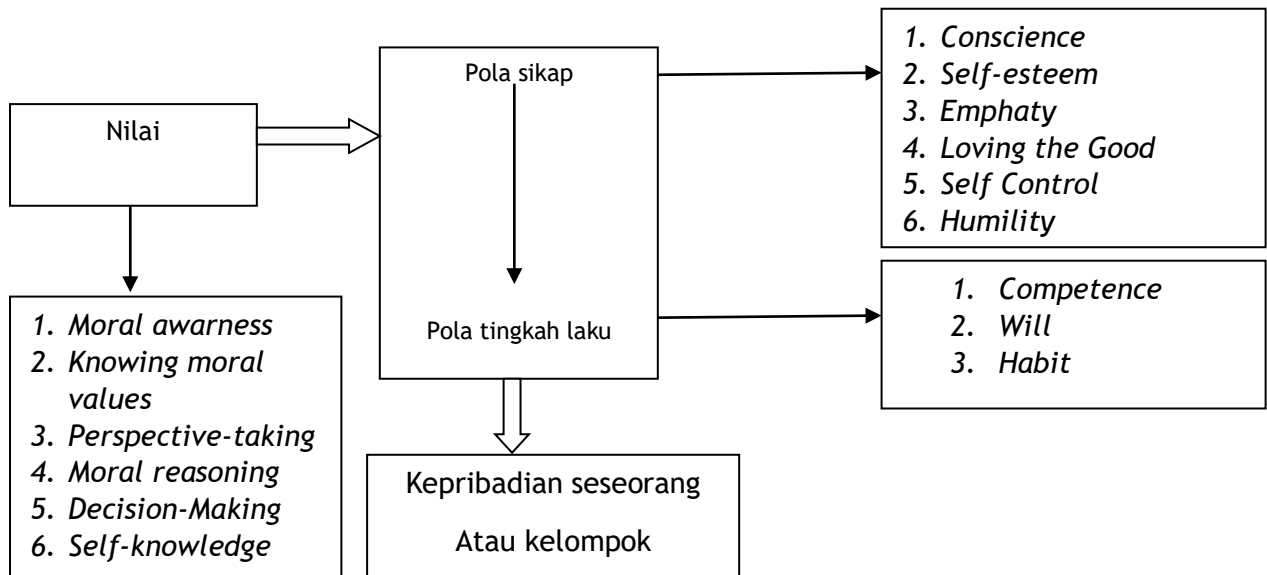
Karakteristik pembelajaran humanis dalam paradigma transformasi pendidikan berdampak pada proses evaluasi pembelajaran, terutama ranah afektif, yang dibangun tidak hanya berdasar pengukuran evaluatif skala sikap dengan observasional (validitas tindakan), melainkan menyentuh sisi humanis dalam tiga aspeknya, yaitu afek, kognisi, dan perilaku (validitas teori makna dari sikap). Asumsi ini diperkuat Ajzen&Fishbein dalam teori tindakan beralasan bahwa perilaku manusia (*human behavior*) menjadi reaksi *volitional* (atas kemauan sendiri) yang bersifat sederhana hingga kompleks dengan karakteristik differensial dan intensitas berbeda akibat *attitude toward the behavior*, *subjective norm*, *perceived behavioral control* (Azwar S. , 2013, hal. 33). Urgensinya artikulasi logis sikap mahasiswa dari logika berpikir *postkolonial* untuk optimalisasi jati diri bangsa dalam pembelajaran humanis perlu dikembangkan sebagai alat evaluasi (Widyoko, 2014, hal. 17).

Analisis terhadap artikulasi logis dari intepretasi mahasiswa terhadap narasi jati diri bangsa menggunakan logika berpikir postkolonial mampu mengidentifikasi tingkat ketercapaian sikap mahasiswa dalam taksonomi Bloom ranah afektif hasil revisi peggy Dettmer. Komitmen diskursif, preferensi, Konklusi logis dan

ontologis membantu memahami kontruksi logika *postkolonial* yang digunakan sebagai dasar epistemologi menarasikan wacana jati diri bangsa. Dalam perspektif peneliti, logika berpikir postkolonial merupakan sikap yang berkontribusi membentuk penghayatan keberagaman sebagai akumulasi karakter jati diri bangsa, memberi peluang *borderline* menjadi *frontline* (negosiasi), memperkuat

kebhinekaan sebagai identitas. Secara spesifik bentuk negosiasi dapat terbangun dalam pola nalar postkolonial dalam memandang jati diri bangsa sebagai akumulasi karakter dalam keberagaman bukan keseragaman. Perubahan cara pandang mahasiswa dalam menarasikan wacana jati diri bangsa dapat digambarkan sebagai berikut;

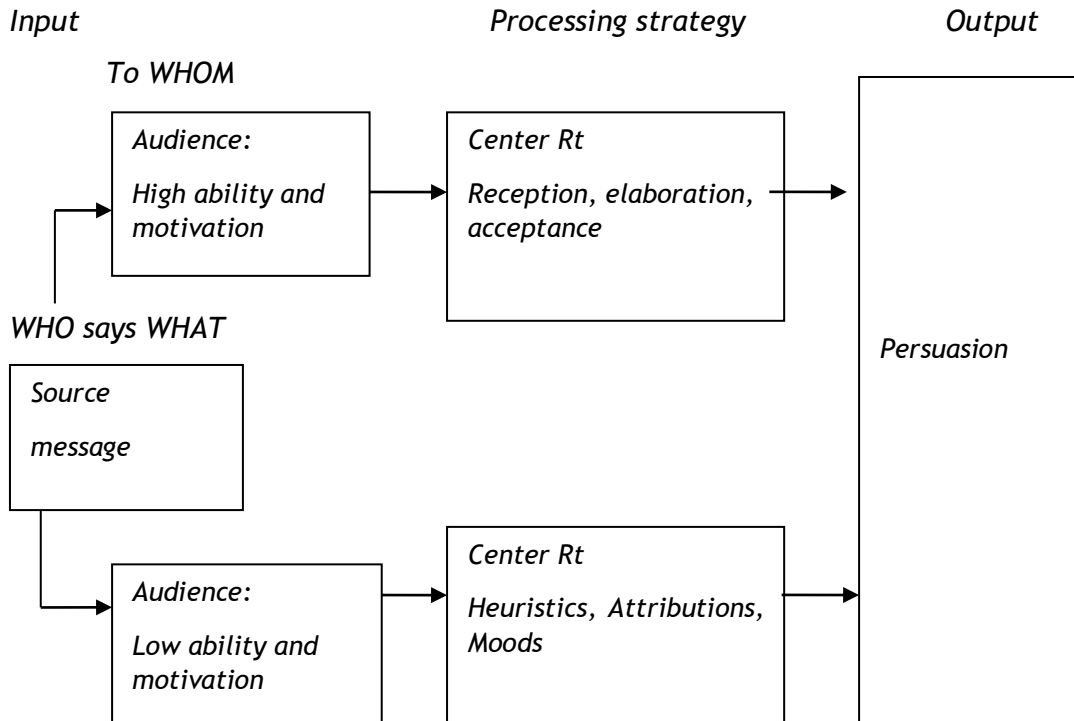
Tabel 2. Perubahan cara pandang mahasiswa dalam menarasikan jati diri bangsa



Jati diri bangsa bukanlah hal yang diturunkan, dan bersifat tetap, melainkan merupakan hasil belajar, rekontruksi, dan kesadaran. Kemampuan mensintesis secara subjektif dan objektif menjadi stimulus. Artinya secara tidak langsung, aktivitas pembelajaran humanis rekonstruktif berbasis pemikiran Tunggal Wulung,

mampu menggambarkan tingkat perkembangan sikap mahasiswa, dan bentuk persuasi yang mampu mengubah sikap mahasiswa. Secara umum gambaran dari perubahan ini menunjukkan kemampuan individu dalam mempertahankan keyakinannya. Berikut ini ilustrasi persuasif yang dialami oleh mahasiswa;

Bagan 5. Ilustrasi persuasi Sharon A brehm dan Saul M. Kassin (Azwar, 2013)



Bagian yang kemudian menjadi menarik untuk dilihat lebih dalam dan diperdebatkan adalah sejauh apa *mode of persuasif* yang dibangun melalui stimulus (baik ide, respon, individu) dapat mengubah interpretasi mahasiswa terkait jati diri bangsa, yang merupakan perwujudan logika berpikir dan dasar sikap yang diwujudkan dalam tindakan.

Analisis logika berpikir postkolonial menggunakan konstruksi logika (Angkersmith, 1974) dan hermeneutika-rekonstruktif (Habermas, 1987), menunjukkan secara umum logika berpikir mahasiswa bersifat dinamis, fleksibel, dapat direkognisi ulang. Logika yang dibentuk sebagai nalar

memiliki kapasitas untuk diberi penguatan, pelemahan, dan perubahan. Akibatnya dalam diri mahasiswa terjadi disonansi kognitif, yang membuat logika berpikir sebagai dasar epistemologis menginterpretasikan jati diri bangsa berubah. Pilihan mahasiswa mempengaruhi penciptaan ide, pemecahan masalah, komitmen diskursif, pengambilan keputusan, dan rekognisi sikap, untuk kemudian diyakini untuk diwujudkan dalam perilaku atau tidak. Keyakinan ini dapat berasal dari pengalaman masalah, pengaruh informasi tak langsung mengenai sikap jati diri bangsa dengan melihat *modelling*, persuasi, manipulasi,

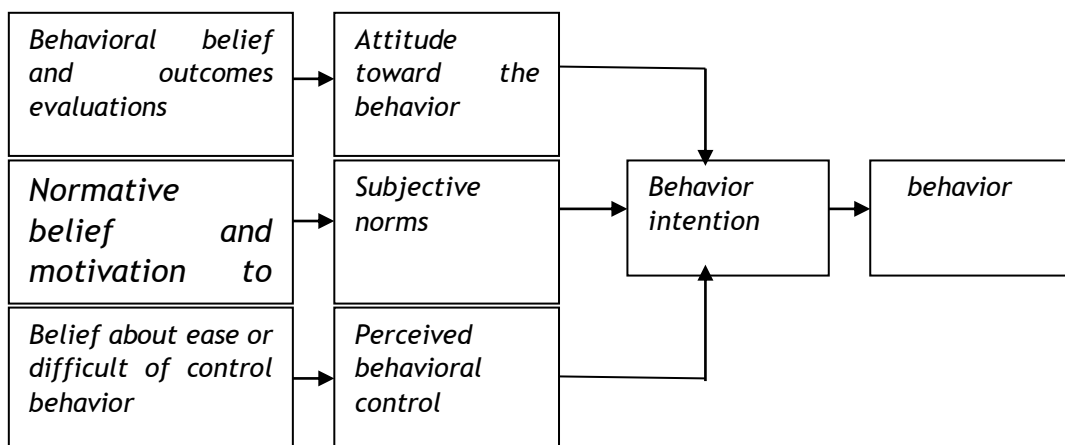
represi, dan dapat pula dipengaruhi oleh faktor yang persepsi kadar kemampuan yang menjadi kendala mewujudkan sikap tersebut. Postulat konsistensi (nilai yang diyakini) dalam hal ini menjadi komitmen yang membuat individu secara tidak langsung memiliki *self esteem* untuk mengubah, mempertahankan, memproduksi atau mereproduksi sikap jati diri bangsa.

Komitmen diskursif berkaitan dengan intensifikasi sikap dalam tindakan, argumen, dan pernyataan yang diyakini, dilontarkan dan dipertahankan dalam interpretasi narasi jati diri bangsa. Secara tidak langsung mahasiswa yang memperoleh pengkondisian dalam kelas, akan mengalami ruang pertemuan dengan keberagaman narasi jati diri bangsa yang di narasikan oleh individu lain. Komitmen diskursif ini akan berkaitan erat dengan *subjective norm* (pemikiran tentang apa yang diharapkan orang lain

terhadap dirinya), juga berkaitan dengan penerimaan yang dilakukan oleh sekitarnya mengenai sikap yang telah ditunjukkan sebagai *authoritative viewpoint* dan juga *moment of conciousness*. Menguat dan melemahnya komitmen diskursif disebabkan oleh adanya negosiasi, *unconditional positive regard, diverse views, multiple viewpoint*. Secara umum teks-teks yang dinarasikan oleh mahasiswa berkaitan dengan pemikiran, keyakinan, ide, gagasan, nilai mengenai jati diri bangsa lebih cenderung menggunakan keyakinannya, yang kemudian diberikan penguatan dari tekstual, maupun diskursus lain, dan atau penguatan dengan mencari persetujuan melalui *reception, elaboration, collaboration* dengan individu lain yang sependapat.

Komitmen diskursif untuk mempertahankan intensitas sikap sebagai dasar tindakan dapat digambarkan sebagai berikut;

Tabel 3. Komitmen diskursif dipengaruhi faktor intensi perilaku (Azwar, 2013)

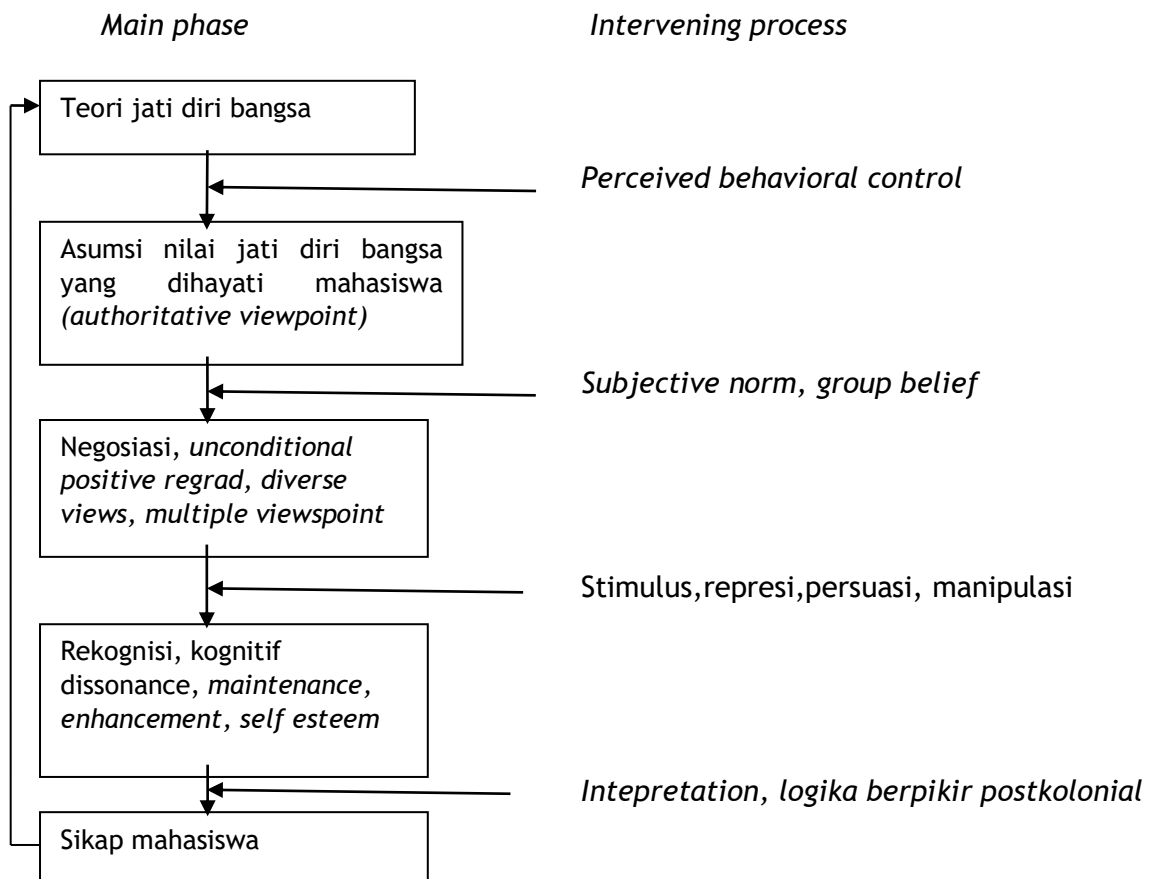


Artikulasi logis dari komitmen diskursif mahasiswa menunjukkan bahwa jati diri bangsa dipahami sebagai perasaan subjektif akan kesamaan dan kontinuitas yang nyata. Negosiasi dengan pola pikir postkolonial dalam pembelajaran humanis menunjukkan adanya pola pikir fungsionalistik integratif. Maksudnya, pola pikir mahasiswa tidak dapat dipisahkan dari pengalaman yang diperolehnya terkait nilai budaya yang diakui sebagai norma sosial, dan dalam konteks negosiasi mampu memandang jati diri bangsa sebagai sebuah konstruksi yang dibangun oleh keberagaman individu yang saling berkomitmen menjadi satu. Konteks ini

menunjukkan logika berpikir secara tidak langsung terstimulus oleh narasi jati diri bangsa yang disajikan dalam pembelajaran, lingkungan, sehingga *unconditional positive regard* menjadi preferensi dominan dalam diri individu menentukan sikap.

Lebih sederhana, dapat disimpulkan pola-pola nilai dalam sistem kultural mengendalikan norma sistem sosial kemudian mengendalikan motif-motif sistem personalitas dan mengendalikan sistem baru yakni relasi antara subjek yang berperilaku dengan lingkungan fisiknya. Konstruksi logika mahasiswa digambarkan sebagai berikut;

Tabel 3. Struktur logika mahasiswa terhadap narasi jati diri bangsa



Perlu diperdalam dan diperdebatkan kembali terkait artikulasi secara kebahasaan (semantik) tentang makna yang ingin ditekankan dalam prasangka, ide, wacana, narasi yang disampaikan mahasiswa agar tidak logika berpikir postkolonial mahasiswa lebih dapat dipetakan kecenderungannya sebagai sikap mahasiswa.

Artikulasi logis dari interpretasi narasi jati diri bangsa menunjukkan sikap yang dimiliki mahasiswa untuk optimalisasi jati diri bangsa bersifat essentialisme. Sikap ini merupakan hasil representasi dan signifikansi melalui bahasa, bahkan simbol yang menjadi bagian dari konstruk representasi atau proses signifikansi itu sendiri merupakan tingkat pencapaian sikap mahasiswa dalam skala sikap taksonomi Bloom. Komitmen diskursif yang dibuat mahasiswa dalam merespon jati diri bangsa menunjukkan bahwa mahasiswa dalam kehidupan selalu berusaha memaknai jati dirinya sebagai bagian dari entitas sosial, yang menyumbangkan karakter bagi lingkungan sosialnya, mahasiswa memaknai jati diri bangsa dalam konteks ruang dan waktu yang dialaminya. Proses pemaknaan ini menjadi sangat penting karena proses itu memberi makna essential terhadap jati diri bangsa dalam dimensi disini dan kini, serta dimasa mendatang.

Menunjukkan bahwa sikap mahasiswa dalam hal ini mencapai pada karakterisasi dan aktualisasi diri untuk optimalisasi jati diri bangsa agar tidak goyah dalam ambiguitas identitas.

KESIMPULAN

Logika postkolonial digunakan sebagai dasar epistemologi menarasikan wacana jati diri bangsa. Analisis menunjukkan interpretasi mahasiswa terhadap narasi jati diri bangsa mampu mengidentifikasi tingkat ketercapaian sikap mahasiswa dalam taksonomi Bloom ranah afektif. Dalam perspektif peneliti, logika berpikir postkolonial merupakan sikap yang berkontribusi membentuk mentalitas penghayatan keberagaman sebagai akumulasi karakter jati diri bangsa, memberi peluang *borderline* menjadi *frontline* (negosiasi), sehingga memperkuat kebhinekaan sebagai identitas.

SARAN

Penelitian lebih lanjut terkait narasi jati diri bangsa dalam teks pembelajaran perlu dikembangkan untuk melihat kontribusinya dalam membentuk mentalitas mahasiswa memahami jati diri bangsa. Terlebih buku teks sejarah memiliki kedekatan dengan perubahan struktur politik sosial masyarakat, sehingga dalam menyajikan narasi jati diri bangsa akan memiliki

cirinya, hal ini kaitannya dengan proses pendefinisian, penyebarluasan pemaknaan (apakah dalam bentuk wacana terbuka, rekonstruktif edukatif, atau dalam model konservatisme rasisme) yang menghambat penghayatan keberagaman sebagai akumulasi karakter jati diri bangsa dengan *borderline* tanpa *frontline* (negosiasi), sehingga menghambat kebhinekaan sebagai jati diri bangsa Indonesia. Bagian yang juga menarik untuk dilihat lebih dalam dan diperdebatkan kembali adalah sejauh mana *mode of persuasif* yang dibangun sebagai stimulus (baik ide, respon, individu) mengubah interpretasi mahasiswa terkait jati diri bangsa, yang merupakan perwujudan logika berpikir dan dasar sikap dalam tindakan.

DAFTAR PUSAKA

- Adeyemi, S. B. (2012). Developing Critical Thinking Skill in Students: A Mandate For Higher Education in Negeria. *European Journal of Education Research* Vol.1, No.2, 155-161.
- Adisusilo, S. (2013). *Pembelajaran Nilai Karakter: Konstruktivisme dan VCT sebagai Inovasi Pendekatan Pembelajaran Afektif*. Jakarta: Rajawali Press.
- Affandi. (2015). *Memperkokoh Jati Diri Bangsa*. Bandung: Mutiara Press.
- Anderson, L. W, D. R. Krathwohl. (2015). *Kerangka Landasan untuk Pembelajaran, Pengajaran, dan Assesment Revisi Taksonomi Bloom*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Larger: Cultural Dimension of gobalization*. Minneapolis: University Of Minnesota Press.
- Aritonang, J. S. (2006). *Sejarah Perjumpaan Kristen dan Islam di Indonesia*. Jakarta: BPK Gunung Mulia.
- Azwar, S. (2013). *Sikap Manusia*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Bada, S. O. (2015). Constructivism in Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *IOSR Journal Of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 5 (6), 66-70.
- Barker. (2005). *Cultural Studies: Teori dan Praktik*. Yogyakarta: Kreasi Wacana.
- Bauman. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- Borrong, R. P. (2001). *Teologi dan Ekologi Buku Pegangan*. Jakarta: Gunung Mulia.
- Bruce Joyce, Marsha Weil, Emely Calhoun. (2015). *Models Of Teaching*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Charles, W. (2003). *International Business-Competing in the Global Marketplace*. New York: Mc Graw-Hill.
- Collingwood. (1973). *The Idea Of History*. London: Oxford University Press.
- Delavignette, R. (1964). *Christianity and Colonialism*. London: Burns and Oates.
- Dettmer, P. (2006). New Bloom in Established Fields: Four Domain For Learning and Doing. *ProQuest Education Journals*, Vol. 28, No. 2, 70-78.
- Dhont, F. (2005). *Nasionalisme Baru Intelektual Indonesia Tahun 1920-1n*. Yogyakarta: UGM Press.

- Dijk, T. V. (1977). *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatic of Discourse*. London: Routledge and Longman.
- Dikawati, R. (2017). *Tapih Jarik; identitas Nasional Perempuan Jawa di Tengah Kewargaan Budaya dan Ekstrimisme Global*. In P. I. Dharma, *Nasionalisme di Tengah Kewargaan Udaya dan Ekstrimisme Global*. Yogyakarta: Sanatha Dharma Press.
- Edwards, R. U. (2003). *Postmodernism and Education*. New York: Routledge.
- Effendi, T. (2008). *Jati Diri Bangsa Indonesia Menuju Indonesia Jaya*. Jakarta: Exatama Mediasindo.
- Elmubarak. (2009). *Membumikan Pendidikan Nilai*. Bandung: Alfabeta.
- Fishbein, M. A. (1975). *Beliefs, Attitude, Intention, and Behavior: In Introduction to Theory and Research*. Philippines: Addison-Wesley Publishing Company.
- Fletcher, V. F. (1990). *Lihatlah Sang Manusia ! Suatu Pendekatan pada Etika Kristen Dasar*. Yogyakarta: Duta Wacana University Press.
- Gayer, F. (1972). *bibliography Alienation*. Amsterdam: Siswo.
- Gotschalk, L. (2008). *Mengerti Sejarah*. Jakarta: UI Press.
- Hidayat, B. (2018). *mengembangkan Pendidikan Karakter Calon Guru Sejarah Melalui Lesson Study*. *HISTORIA*, Vol. 6, No. 1, 152.
- Hosnan, M. (20013). *Pendekatan Saintifik dan Kontekstual dalam Pembelajaran Abad 21*. Jakarta: Ghalia Indonesia.
- Izzaty, d. (2008). *Perkembangan Peserta Didik*. Yogyakarta: UNY Press.
- Jim Sheffield, A. K. (2013). *Globalization: Yesterday, Today, and Tomorrow*. Litchfield Park: Emergent Publication.
- Koentjaraningrat. (2002). *Kebudayaan, Mentalitas, dan Pembangunan*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Lerner. (1958). *The Passing Of Traditional society*. United States Of Amerika: The Free Press.
- Lopez, A. J. (2001). *Posts and Past: A Theory of Postcolonialism*. United States Of Amerika: State University of New York Press.
- Marcuse, H. (2000). *Manusia Satu Dimensi*. Yogyakarta: Bentang Budaya.
- Modi, N. (2008). *Social Harmony*. Delhi: R-Tech Offset Printer.
- Mohammad Khatib, S. N. (2013). *Humanistic Education: Concerns, Implications, and Applications*. *Journal Of Language Teaching and Research*, Vol. 4, No. 1, 45-51.
- Mooji, M. (1998). *Global Marketing Management and Advertising: understanding cultural Paradox*. California: SAGEPublication.
- Neil, S. (1966). *Colonialism and Christian Missions*. London: Lutterworth Press.
- Peter Berger, Thomas Luckman. (1990). *The social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of knowledge*. Jakarta: LP3S.
- Porter, L. (2010). *Planning Post (colonial): Challenge in Theory and Practise*. *Planning Theory and Practice*, Vol 7, No.4, 383-396.
- Putut Wisnu Kurniawan, R. R. (2018). *Integrasi Pendidikan Karakter Bangsa dalam Pembelajaran*

- Sejarah (Studi Kasus di SMA Alazhar 3 Bandar Lampung). *Historia*, Vol. 6, No.1, 46.
- Rath, L. H. (1966). *Value and Teaching*. Columbus: Charles E Merrill.
- Ritzer, G. (2010). *Teori Sosial Postmodern*. Yogyakarta: Kreasi Wacana.
- Sa'adah, Z. (2015). Jati Diri dan Pensi Sumber Daya Konstruktif Sebagai Aset Ekonomi Kreatif di Indonesia. *Jurnal Economica*, Vol. 11, No. 2, 150-160.
- Santrock, J. W. (2003). *Adolescence: Perkembangan Remaja*. Jakarta: Erlangga.
- Sartre, J. (1984). *existensialism and Humanism*. London: Methuen.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories on Educational Perspective*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Shah, M. I. (2015). Marx Concept of Alienation and Its Impact on Human Life. *Al-Hikmat*, Vol. 35, 43-54.
- Smith, N. (2010). *History Teachers Handbook*. New York: Continuum.
- Soemarno, S. (2008). *Membangun Kembali Jati Diri Bangsa Peran Penting Karakter dan Hasrat untuk Berubah*. Jakarta: Gramedia.
- supardan, D. (2015). *Teori-Teori belajar dan Pembelajaran*. Bandung: Yayasan Rahardja.
- Talia Raphaely, D. M. (2013). Sustainability Humanistic Education: A New Pedagogy For a Better World. *International Journal Of Education Economic and Development*, Vol. 4, No.2., 1-31.
- Tilaar. (2002). *Perubahan Sosial dan Pendidikan: Penghantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia*. Jakarta: Grasindo.
- Usher, R & Edward, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Valett, R. (1977). *Humanistic Education*. SantaLouis: Mosby.
- Verkuyl. (1978). *Etika Kristen*. Jakarta: Gunung Mulia.
- Visser, I. (2012). Decolonizing Trauma Theory: Retrospect and Prospect. *Humanities*, Vol. 4, 250-265.
- Widja, i. G. (1989). *Dasar-Dasar Pengembangan Strategi Serta Metode Pengajaran Sejarah*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Direktorat Jendral Pendiidkan Tinggi.
- Widyoko, E. P. (2014). *Evaluasi Program Pembelajaran*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Young, R. J. (2001). *Postcolonialism: An Historical Introduction*. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Zuga, K. F. (1992). Social recontruction Curriculum and Technology Education. *Journal Of Technology Education* Vol.3, No.2, 48-58.