

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Teori Dan Praktik Multikultural Dalam Ruang Sekolah Dan Kelas

Dimensi Multikultural adalah hal yang mengagumkan untuk menggunakan lensa "interaksi budaya" untuk memperhatikan pertemuan sosial sehari-hari dalam sekolah. Di sebagian tingkat, para guru menyadari pembagian budaya, dan usaha-usaha untuk menjembatani perbedaan ini. Para orang dewasa itu pernah menjadi anak-anak, dan dalam ruang kelas yang terbaik mereka menyadari dan mengikuti budaya para remaja yang mereka layani. Sebagian besar guru menyadari hal itu, tanpa pertukaran budaya semacam itu, pembelajaran jarang terjadi. Meminjam terminology Frank Smith (1988), para siswa perlu "diundang ke dalam klub" pembelajaran. Mereka perlu "membeli" tujuan-tujuan keseluruhan, dan mereka perlu dilengkapi dengan bahasa yang digunakan di sana.



Abdul Malik, lahir di Simpasai, 23 September 1979, putra ke-5 dari pasangan bapak (Alm) Husen Samobo dan Hj. St. Aminah H. Landa. Bermukim di LA Resot Lombok Barat Nusa Tenggara Barat (NTB), Email; abdul.malik@uinmataram.ac.id HP/082339492291.

Riwayat pendidikan (S1) di STAIN Mataram pada Jurusan PAI (Tarbiyah) (lulus tahun 2001), Tahun 2002 melanjutkan S2 Studi Islam di UIN (Universitas Islam Negeri) Sunan Kalijaga (lulus tahun 2003), kemudian melanjutkan studi S2 pada jurusan Pendidikan Luar Sekolah dengan konsentrasi PSDM (Pengembang Sumber Daya Manusia) pada Pasca Sarjana Universitas Negeri Yogyakarta (lulus 2006), dan S3 Program Studi Ilmu Pendidikan Pasca Sarjana Universitas Negeri Yogyakarta (lulus tahun 2017).



Dr. Abdul Malik, M.Ag., M.Pd

PENDIDIKAN
MULTIKULTURAL



PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Teori Dan Praktik Multikultural Dalam Ruang Sekolah dan Kelas



Dr. Abdul Malik, M.Ag., M.Pd

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Teori dan Praktik Multikultural Dalam
Ruang Sekolah dan Kelas

Sanksi Pelanggaran Pasal 113 Undang-Undang Nomor 28 Tahun 2014 tentang Hak Cipta, sebagaimana yang telah diatur dan diubah dari Undang-undang Nomor 19 Tahun 2002, bahwa:

- (1) Setiap orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam pasal 9 ayat (1) huruf l untuk penggunaan secara komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (Satu) tahun dan/atau pidana paling banyak Rp 100.000.000,. (seratus juta rupiah)
- (2) Setiap orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk penggunaan secara komersial dipidana dengan pidana paling banyak Rp 500.000.000,. (lima ratus juta rupiah)
- (3) Setiap orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin pencipta atau pemegang hak cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk penggunaan secara komersial dipidana dengan pidana ana penjara paling banyak Rp 1.000.000.000,. (satu miliar rupiah)
- (4) Setiap oang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud padaayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan /atau pidana denda paling banyak Rp 4.000.000.000,. (empat miliar)

Dr. Abdul Malik, M.Ag., M.Pd

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Teori dan Praktik Multikultural Dalam
Ruang Sekolah dan Kelas

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL
Teori dan Praktik Multikultural dalam Ruang Sekolah
dan Kelas

© Sanabil 2021

Penulis : Dr. Abdul Malik, M.Ag., M.Pd.

Editor : Muhammad Syaoki, M.Si

Layout : Tim Creative

Desain Cover : Ahmad Khatibul Umam, S.Pd

All rights reserved

Hak Cipta dilindungi Undang Undang

Dilarang memperbanyak dan menyebarkan sebagian atau keseluruhan isi buku dengan media cetak, digital atau elektronik untuk tujuan komersil tanpa izin tertulis dari penulis dan penerbit.

ISBN: 978-623-317-252-3

15 x 23 cm

ix, 132 hlm

Cetakan ke-1, Desember 2021

Penerbit:

Sanabil

Jl. Kerajinan 1 Blok C/13 Mataram

Telp. 0370- 7505946, Mobile: 081-805311362

Email: sanabilpublishing@ gmail.com

www.sanabil.web.id

PENGANTAR PENULIS

PUJI SYUKUR kehadiran Allah swt atas rahmat dan hidayahnya sehingga karya sederhana ini dapat diselesaikan sesuai dengan waktu yang tersedia. Bersholawat kepada Nabi yang mulia dengan ucapan *Allahuma sholli ala Sayyidina Muhammad wa ala ali Sayyidina Muhammad*. Karya Kelima ini dihajatkan secara khusus untuk memenuhi referensi perkuliahan mahasiswa, sementara secara umum dihajatkan untuk kalangan Dosen, Guru, dan Umum. Selain itu, karya ini diharapkan menambah khazanah keilmuan di bidang pendidikan. Karya ini yang diberi tema “PENDIDIKAN MULTIKULTURAL; *Teori dan Praktik Multikultural Dalam Ruang Sekolah dan Kelas*”.

Karya ini tidak lepas dari pengaruh satu situasi di mana penulis saat itu sedang menempuh pendidikan Doktoral di Universitas Negeri Yogyakarta. Pada saat kuliah tersebut penulis mulai kenal lebih intens dengan pendidikan multikultural. Pendidikan multikultural tidak hanya mengurai persoalan *prejudice*, dan diskriminasi rasial ataupun yang lain akan tetapi melampaui itu yakni menghadirkan kesadaran kolektif dalam ruang publik, sekolah dan kelas untuk mencapai puncak dari nilai-nilai kemanusiaan yang tertinggi.

Akhirnya, saya mengucapkan banyak terima kasih kepada semua pihak terutama Rektor Universitas Islam Negeri Mataram (UIN Mataram) Prof. Dr. Masnun, M.Ag. beserta jajarannya. Tidak lupa ucapan terimakasih kepada ketua LP2M UIN Mataram Bapak Muhammad Sa’i, MA dan Jajarannya yang telah berkenan membantu menerbitkan buku ini. Terimakasih juga pada adinda Maliki, M.Pd atas desain cover yang jenius. Semoga karya sederhana ini menjadi amal ibadah kita semua di hadapan Allah Swt. Amin..!

Karya ini penulis persembahkan untuk orang tua penulis dan Istriku Ina Fitriana serta anak-anak penulis Rara Cahya Ningrum (Rara), Naurah Zabarjad el Malika (Naurah), Muhammad Nausyad

Chaidar Malik (Nausyad), Barra Afrig Ibnu Malik (Barra), dan Muhammad Niel el Authar Malik (Athar), dan Mafaja Ulinnuha El Malika (Nuha). Saya menyadari bahwa karya ini masih banyak kekurangan dan kelemahan, maka dari itu diharapkan kritik dan saran yang membangun.

Mataram, 13 Desember 2021
Penyusun,

Dr. Abdul Malik, M.Ag., M.Pd

SAMBUTAN REKTOR UNIVERSITAS ISLAM NEGERI MATARAM

SEGALA PUJIAN hanya menjadi hak Allah SWT. Shalawat dan salam kepada Nabi Mulia, Muhammad SAW. Eksistensi dari idealisme akademis civitas akademika UIN Mataram, khususnya para dosen, tampaknya mulai menampakkan dirinya melalui karya-karya tulis mereka. Karya tulis yang difasilitasi oleh P3I UIN Mataram, seperti beberapa buah buku dalam berbagai disiplin keilmuan semakin mempertegas idealisme akademis tersebut. Kami sangat menghargai dan mengapresiasinya. Dalam konteks bangunan intelektual yang sedang dan terus dikembangkan UIN Mataram melalui Horizon Ilmu juga menjadi bagian yang tidak terpisahkan dari karya-karya dosen tersebut, terutama dalam bentangan keilmuan yang saling mendukung dan terkait (*intellectual connecting*). Bagaimanapun, problem kehidupan tidaklah tunggal dan variatif. Karena itu, berbagai judul maupun tema yang ditulis oleh para dosen tersebut adalah bagian dari faktualitas kemampuan para dosen dalam merespon berbagai problem tersebut. Kiranya, hadirnya beberapa buku tersebut harus diakui sebagai langkah maju dalam percaturan akademis UIN Mataram, yang mungkin, secara formal memang belum terjadi di UIN Mataram. Kami sangat berharap tradisi akademis seperti ini akan terus kita kembangkan secara bersama-sama dalam rangka dan upaya mengembangkan UIN Mataram menuju suatu tahapan kelembagaan yang lebih maju. Terimakasih kepada Bapak Muhammad Sa'i, MA, selaku ketua LP2M UIN Mataram, dan Jajarannya, yang telah memfasilitasi para dosen, dan kepada para penulis buku-buku tersebut.

Mataram, 1 Desember 2021
Rektor UIN Mataram

Prof. Dr. Masnun, M. Ag

DAFTAR ISI

Pengantar Penulis	v
Sambutan Rektor	vii
Daftar Isi.....	viii
Bab 1 PENDAHULUAN.....	1
Bab 2 KONSEP DASAR PENDIDIKAN MULTIKULTURAL	7
Apakah Keragaman itu	9
Pertukaran Lintas Budaya VS Peperangan Budaya	9
Mengundang Para Guru Ke Dalam Klub.....	10
Mengakui Keragaman di Ruang Kelas	11
Bab 3 PENDIDIKAN DALAM PERSPEKTIF MULTICULTURAL EDUCATIONS	21
Bab 4 WACANA DAN PRAKSIS PENDIDIKAN MULTIKULTURAL DI INDONESIA.....	25
Bab 5 EPISTEMOLOGIS DASAR PENDIDIKAN MULTIKULTURAL	37
Kasus Sampang: Studi Kasus Multikulturalisme	42
Teori yang dapat dibangun dari konsep stereotype	44
Teori yang dapat dibangun berdasarkan konsep prejudice	44
Teori yang dapat dibangun berdasarkan konsep diskriminasi	45
Bab 6 DESAIN PENDIDIKAN MULTIULTURAL	47
Tantangan Epistemologi Pendidikan Multikultural	53
1) Keragaman Identitas Budaya Daerah	54
2) Pergeseran Kekuasaan dari Pusat ke Daerah	54
3) Kurang Kokohnya Nasionalisme	55
4) Fanatisme Sempit.....	56
5) Konflik Kesatuan Nasional dan Multikultural	57
Bab 7 PENDIDIKAN MULTICULTURAL DENGAN PENDEKATAN STRUKTUR DAN CULTURAL	59

Bab 8 BASIS ONTOLOGIS FILSAFAT UNTUK PENDIDIKAN	
MULTIKULTURAL	67
Basis Epistemologi.....	68
Basis Aksiologis.....	69
Filsafat Kritisme Immanuel Kant (1724-1804).....	70
Bab 9 MULTIKULTURALISME KEPEMIMPINAN SEKOLAH STUDI	
MULTIKULTURAL PENDIDIKAN DI EROPA.....	79
Sekolah-Sekolah Pada Tahun 1991: Prediksi Masa Depan	
Cunningham Pada Tahun 1967	81
Tantangan pada Paradigma Rasional dalam Administrasi	
Pendidikan	85
Penelitian Kepemimpinan Administratif Dan Tradisi Rasional	97
Nilai-nilai dan Kepentingan Politik dalam Administrasi.....	101
Perspektif Pluralist	105
Kritik-kritik Radikal mengenai Kelas, Ras, dan Gender.....	107
Bab 10 KONSEPSI POLITIK KEPEMIMPINAN BASIS	
ONTOLOGIS	115
Tantangan Budaya Organisasi terhadap Model Rasional.....	115
Pandangan-pandangan Budaya Kepemimpinan	116
DAFTAR PUSTAKA	119
INDEKS.....	122
BIOGRAFI PENULIS	129

BAB 1

PENDAHULUAN

Multikulturalisme pada dasarnya adalah pandangan dunia yang kemudian dapat diterjemahkan dalam berbagai kebijakan kebudayaan yang menekankan penerimaan terhadap realitas keagamaan, pluralitas, dan multikultural yang terdapat dalam kehidupan masyarakat. Multikulturalisme dapat juga dipahami sebagai pandangan dunia yang kemudian diwujudkan dalam kesadaran politik¹.

Masyarakat multikultural adalah suatu masyarakat yang terdiri dari beberapa macam komunitas budaya dengan segala kelebihanannya, dengan sedikit perbedaan konsepsi mengenai dunia, suatu sistem arti, nilai, bentuk organisasi sosial, sejarah, adat serta kebiasaan (Parekh, 1997 yang dikutip dari Azra, 2007)².

Multikulturalisme mencakup suatu pemahaman, penghargaan serta penilaian atas budaya seseorang, serta suatu penghormatan dan keingintahuan tentang budaya etnis orang lain (Lawrence Blum, dikutip Lubis, 2006), sebuah ideologi yang mengakui dan mengagungkan perbedaan dalam kesederajatan baik secara individual maupun secara kebudayaan.³

¹Azra, Azyumardi. 2007. —Identitas dan Krisis Budaya: Membangun Multikulturalisme Indonesia. <http://www.kongresbud.budpar.go.id/58%20ayyumardi%20azra.htm>

²Kajian Filosofis Terhadap Multikulturalisme Indonesia Oleh: Dra. Ana Irhandayaningsih, M.S Jurnal Pendidikan, Volume 11, Nomor 2, September 2010, 96-105

³Suparlan, Parsudi. 2002. —Menuju Masyarakat Indonesia yang Multikultural. Keynote Address Simposium III Internasional Jurnal ANTROPOLOGI INDONESIA, Universitas Udayana, Denpasar, Bali, 16–19 Juli 2002.

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Teori dan Praktik Multikultural

Multikulturalisme mencakup gagasan, cara pandang, kebijakan, penyikapan dan tindakan, oleh masyarakat suatu negara, yang majemuk dari segi etnis, budaya, agama dan sebagainya, namun mempunyai cita-cita untuk mengembangkan semangat kebangsaan yang sama dan mempunyai kebanggaan untuk mempertahankan kemajemukan tersebut.

Konsekuensi dari multikulturalisme adalah sikap menentang dan anti terhadap, atau setidaknya bermasalah dengan, monokulturalisme dan asimilasi yang merupakan norma-norma wajar dari sebuah negara bangsa sejak abad ke-19. Monokulturalisme menghendaki adanya kesatuan budaya secara normatif, sebab yang dituju oleh monokulturalisme adalah homogenitas, sekalipun homogenitas itu masih pada tahap harapan atau wacana dan belum terwujud (*preexisting*). Sementara itu, asimilasi adalah timbulnya keinginan bersatu antara dua atau lebih kebudayaan yang berbeda dengan cara mengurangi perbedaan-perbedaan untuk mewujudkan menjadi satu kebudayaan baru. Pertentangan antara multikulturalisme dan monokulturalisme tampak nyata sekali dari asumsi dasar yang saling berseberangan, yang satu melegitimasi perbedaan sementara yang lain meminimalisir perbedaan

Secara awam, kita menyadari kebutuhan untuk mengakui berbagai ragam budaya sebagai sederajat demi kesatuan bangsa Indonesia. Namun secara filosofis, ternyata multikulturalisme mengandung persoalan yang cukup mendasar tentang konsep kesetaraan budaya itu sendiri. Beberapa kritikus multikulturalisme telah bicara tentang kelemahan multikulturalisme.

Kritik terhadap multikulturalisme biasanya berangkat dari dua titik tolak. Pertama, kesadaran tentang ketegangan filosofis antara kesatuan dan perbedaan (*one and many*). David Miller (1995) menulis bahwa multikulturalisme radikal menekankan perbedaan-perbedaan antar kelompok budaya dengan

mengorbankan berbagai persamaan yang mereka miliki dan dengan demikian multikulturalisme akan melemahkan ikatan-ikatan solidaritas yang berfungsi mendorong para warga negara untuk mendukung kebijakan-kebijakan redistributif dari negara kesejahteraan⁴. Hal ini, komentar Anne Phillips (2007), akan menghancurkan kohesi sosial, melemahkan identitas nasional, mengosongkan sebagian besar dari isi konsep kewarganegaraan. Jika telah sampai pada titik yang berbahaya, multikulturalisme radikal akan membangkitkan semangat untuk memisahkan diri atau separatisme dalam psike kelompok-kelompok kultural. Kedua, kenyataan bahwa dapat terjadi benturan prinsip kesetaraan antara elemen minoritas dalam kelompok sosial.

Peneliti feminis Susan Moller Okin (lihat Okin, 1998, 1999, dan 2002), misalnya, menilai bahwa agenda multikulturalisme tidak dapat berbuat banyak, atau justru makin melemahkan posisi perempuan dalam tatanan masyarakat lokalnya. Praktik-praktik seperti poligami, penyunatan alat kelamin perempuan, pernikahan paksa terhadap anak-anak perempuan termasuk anak-anak perempuan berusia dini, dan lain sebagainya praktik yang bias gender, justru dilegitimasi oleh multikulturalisme yang memberikan hak otonom bagi setiap kelompok kultural untuk melanggengkan tatanan sosial masing-masing. Jika tatanan sosial dari kelompok kultural tersebut didasarkan atas sistem patriarki, kata Okin, posisi perempuan dalam masyarakat itu sangat lemah. Anne Phillips menganalisis situasi ini sebagai benturan antar prinsip kesetaraan⁵.

Terjadi konflik antara dua klaim kesetaraan. Multikulturalisme ingin menghapuskan ketidaksetaraan yang

⁴Miller, David. *On Nationality*. Oxford: Oxford University Press. 1995, hlm.23-24.

⁵Okin, Susan Moller. 1998. —Feminism and Multiculturalism: Some Tensions, *Ethics* 108 (1998): of 661– 84.

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Teori dan Praktik Multikultural

dialami oleh kelompok-kelompok kultural minoritas, sementara feminisme ingin menghapuskan ketidaksetaraan yang dialami oleh kaum perempuan. Kedua proyek ini, multikulturalisme dan feminisme, sebetulnya berangkat dari komitmen yang sama terhadap prinsip kesetaraan dan keduanya berhadap-hadapan sebagai dua aspek yang harus diseimbangkan. Karena keduanya sama-sama mengurus isu ketidaksetaraan yang nyata, sangat tidak tepat untuk memutuskan yang satu lebih fundamental daripada yang lain.

Ada risiko konseptual dalam multikulturalisme bahwa perbedaan budaya akan terlalu disakralkan sehingga kebenaran universal tentang praktik sosial-politik yang ideal tidak lagi dicari dan kritik normatif atas praktik budaya tertentu ditabukan. Para feminis sudah lama tidak mengkritik multikulturalisme sebagai ideologi yang merugikan perempuan karena melegitimasi sistem sosial patriarkis dalam budaya-budaya lokal. Sekalipun prinsip kesetaraan (*principle of equality*) bersifat mendasar bagi demokrasi dan kehidupan kebangsaan modern, namun kesetaraan bukanlah satu-satunya prinsip yang berlaku.

Demokrasi juga mengandung penghargaan terhadap hak asasi manusia dan memberikan ruang luas bagi individu dalam kelompok untuk mengekspresikan diri secara unik. Isu ketegangan antara penghargaan terhadap keberbedaan dan hak untuk menjadi berbeda dengan konsep universal tentang martabat individu sesungguhnya inilah perlu diteliti lebih lanjut agar ditemukan solusi yang tepat. Sampai di titik ini, kita bisa memandang proyek multikulturalisme dengan lebih menyeluruh, bukan semata-mata sebagai jargon politik untuk mencitrakan ideologi atau organisasi yang pro kemanusiaan, melainkan sebagai sebuah konsep filosofis dengan asumsi-asumsi yang ternyata problematis.

Salah satu ironi dari proyek multikultural, lanjut Anne Phillips (2007), adalah bahwa atas nama kesetaraan dan respek

mutual antar elemen masyarakat, ia juga mendorong kita untuk memandang kelompok-kelompok dan tatanan-tatanan budaya secara sistematis lebih berbeda daripada kenyataan sesungguhnya dan dalam proses tersebut, multikulturalisme berkontribusi menciptakan stereotipisasi wujud-wujud kultural yang ada.

Secara awam, kita menyadari kebutuhan untuk mengakui berbagai ragam budaya sebagai sederajat demi kesatuan bangsa Indonesia. Namun secara filosofis, ternyata multikulturalisme mengandung persoalan yang cukup mendasar tentang konsep kesetaraan budaya itu sendiri. Beberapa kritikus multikulturalisme telah bicara tentang kelemahan multikulturalisme. Kritik terhadap multikulturalisme biasanya berangkat dari dua titik tolak. Pertama, kesadaran tentang ketegangan filosofis antara kesatuan dan perbedaan (*one and many*).

David Miller (1995) menulis bahwa multikulturalisme radikal menekankan perbedaan-perbedaan antarkelompok budaya dengan mengorbankan berbagai persamaan yang mereka miliki dan dengan demikian multikulturalisme akan melemahkan ikatan-ikatan solidaritas yang berfungsi mendorong para warga negara untuk mendukung kebijakan-kebijakan redistributif dari negara kesejahteraan. Hal ini, komentar Anne Phillips, akan menghancurkan kohesi sosial, melemahkan identitas nasional, mengosongkan sebagian besar dari isi konsep kewarganegaraan⁶. Jika telah sampai pada titik yang berbahaya, multikulturalisme radikal akan membangkitkan semangat untuk memisahkan diri atau separatisme dalam psikologi kelompok-kelompok kultural. Kedua, kenyataan bahwa dapat terjadi benturan prinsip kesetaraan antara elemen minoritas dalam kelompok sosial.

⁶Phillips, Anne. 2007. *Multiculturalism Without Culture*. Princeton: Princeton University Press. 2007, hlm. 13.

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Teori dan Praktik Multikultural

Jika tatanan sosial dari kelompok kultural tersebut didasarkan atas sistem patriarki, kata Okin, posisi perempuan dalam masyarakat itu sangat lemah. Anne Phillips menganalisis situasi ini sebagai benturan antarprinsip kesetaraan. Terjadi konflik antara dua klaim kesetaraan. Multikulturalisme ingin menghapuskan ketidaksetaraan yang dialami oleh kelompok-kelompok kultural minoritas, sementara feminisme ingin menghapuskan ketidaksetaraan yang dialami oleh kaum perempuan. Kedua proyek ini, multikulturalisme dan feminisme, sebetulnya berangkat dari komitmen yang sama terhadap prinsip kesetaraan dan keduanya berhadap-hadapan sebagai dua aspek yang harus diseimbangkan. Karena keduanya sama-sama mengurus isu ketidaksetaraan yang nyata, sangat tidak tepat untuk memutuskan yang satu lebih fundamental dari pada yang lain⁷.

⁷Phillips, Anne. 2007. *Multiculturalism Without Culture*. Princeton: Princeton University Press. 2007, hlm. 3.

BAB 2

KONSEP DASAR PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Pendidikan multikultural adalah memajukan keaneragaman budaya, meningkatkan *critical thinking* siswa, memberikan kesempatan yang setara dan saling menghargai-menghormati diantara warga sekolah tanpa memandang latar belakang apapun, sehingga memungkinkan setiap individu mencapai kemajuan sebagaimana direncanakan. Hal senada disampaikan oleh Jams Bank bahwa pendidikan multikultural bermakna sebagai jalan yang paling imbang untuk memenuhi kebutuhan semua siswa.

Dengan demikian pendidikan multikultural ini memiliki banyak pendekatan dalam tataran praksis diantaranya adalah pertama menempatkan pendidikan multikultural di atas tataran yang lebih luas mencakup reformasi sekolah dan kurikulum. Kedua, memusatkan pada kekuatan dan nilai-nilai keanekaragaman di masyarakat pluralistik. Ketiga, memperluas perhatian pada berbagai perbedaan, agama, kedaerahan, etnis dan status sosial.

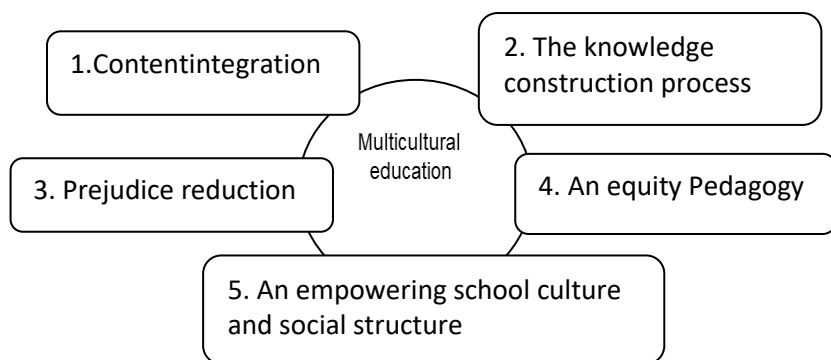
Pendekatan ini lebih luas dari pada pendidikan multikultural yang membantu siswa untuk berpikir dan menganalisis secara kritis untuk menganalisis kehidupan yang luas, khususnya melawan penindasan dan deskriminasi. Suatu keyakinan bahwa keseluruhan program pendidikan harus didesain untuk bisa memenuhi kebutuhan seluruh siswa tanpa memandang latar belakang: etnis, status sosial, kultural, agama, asal daerah dan jenis kelamin. Sehingga pendidikan multikultural berfungsi membantu mempersiapkan siswa tidak sekedar berpikir kritis dalam berbagai cara, tetapi juga memiliki kemauan dan semangat serta mampu membawa perubahan dan keadilan sosial di masyarakat. Oleh karena itu, tujuan

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Teori dan Praktik Multikultural

pendidikan multikultural adalah jantung untuk menciptakan kesetaraan pendidikan bagi seluruh warga masyarakat.

Pada kesadaran yang paling mendalam pendidikan multikultural lebih dari sekedar dari kurikulum dimana pendidikan multikultural mentransformasi kesadaran yang memberikan arah kemana transformasi praktik pendidikan harus menuju. Pengalaman menunjukkan selama ini bahwa upaya mempersempit kesenjangan pendidikan belum tercapai, dan bahkan salah arah sekaligus menciptakan ketimpangan semakin membesar. Oleh sebab itu, konstruksi landasan pendidikan multikultural harus meliputi beberapa elemen sebagaimana diagram di bawah ini:



Diagram; Elemen Pendidikan Multikultural

Pendidikan multikultural pada dasarnya adalah mengembangkan pemahaman yang mendasar dalam proses menciptakan dan menyediakan pelayan pendidikan yang setara dengan cara menghubungkan kurikulum dengan pedagogik, iklim kelas, budaya sekolah dan konteks sekolah guna membangun suatu visi “lingkungan sekolah yang setara”. Semua siswa berhak mendapatkan pelayanan terbaik yang mampu disajikan, tanpa memandang latarbelakang siswa apapun juga. Oleh karena itu diperoleh pendidikan yang setara jauh melampui sekedar isi kurikulum. Bagaimanapun

pendidikan secara politik tidak netral. Permasalahan kesetaraan pendidikan ada pada kesadaran, tidak sekedar pada praktik pendidikan karena itu diperlukan langkah-langkah integratif. Ketimpangan kualitas hasil pendidikan tidaklah separah ketimpangan dalam memperoleh kesempatan dalam pengertian kesetaraan praktik pendidikan. Seorang guru tidak akan mampu berbuat dalam kondisi ketidakadilan yang sistemik sehingga ketidaksetaraan secara keseluruhan terjadi di sekolah oleh karena itu sangat diperlukan pemberdayaan budaya sekolah dan struktur sosial.

Apakah Keragaman itu?

Pembahasan mengenai keragaman adalah suatu penelitian ke dalam apa yang kita sebagai guru dan sekolah tidak dapat mendidiknya. Siapa yang beragam? Mereka adalah spektrum para siswa yang mempunyai gaya belajar yang berbeda. Mereka adalah pembaca dan non pembaca. Mereka adalah para cendekiawan muda dan atlet muda. Mereka adalah para siswa yang tertidur di sekolah ketika para orang tua tuanya pergi bekerja, dan para siswa yang datang ke sekolah dengan kelaparan dan tidak mendapatkan gizi dengan baik. Semua itu adalah keragaman, dan kita dituntut dengan memberinya dongeng ‘lapangan permainan yang seragam’ dalam mimpi kebudayaan apapun.

Pertukaran Lintas Budaya vs. Peperangan Budaya

Adalah hal yang mengagumkan untuk menggunakan lensa “interaksi budaya’ untuk memperhatikan pertemuan sosial sehari-hari dalam sekolah. Di sebagian tingkat, para guru menyadari pembagian budaya, dan usaha-usaha untuk menjembatani perbedaan ini. Para orang dewasa itu pernah menjadi anak-anak, dan dalam ruang kelas yang terbaik mereka menyadari dan mengikuti budaya para remaja yang

mereka layani. Sebagian besar guru menyadari hal itu, tanpa pertukaran budaya semacam itu, pembelajaran jarang terjadi. Meminjam terminology Frank Smith (1988), para siswa perlu 'diundang ke dalam klub' pembelajaran. Mereka perlu 'membeli' tujuan-tujuan keseluruhan, dan mereka perlu dilengkapi dengan bahasa yang digunakan di sana.

Percakapan keragaman kadang-kadang mengenai pertukaran lintas-budaya, namun lebih sering mengenai perselisihan budaya yang terjadi ketika para guru dan sekolah tidak mampu atau tidak bersedia melintasi tembok pemisah tersebut. Bagaimana para siswa dapat diundang ke dalam klub ketika mereka tidak dapat memandang dirinya sebagai anggota, atau ketika mereka tidak mempunyai alat-alat keanggotaan? Bahkan tidak sesederhana ini. Jika hal ini adalah hanya masalah kegagalan guru untuk melintasi tembok pemisah, maka barangkali dengan lebih banyak pelatihan dan sumber hal tersebut dapat dilaksanakan. Kenyataannya percakapan-percakapan keragaman barangkali lebih berkaitan dengan kegagalan-kegagalan sekolah sebagai lembaga yang adil daripada berhubungan dengan tantangan-tantangan yang dihadapi guru-guru secara sendiri-sendiri.

Secara terus-menerus, sebuah pergerakan muncul di dalam sekolah untuk memeriksa implikasi-implikasi dari identitas kita dimana kita memaksa anak-anak untuk meninggalkan budaya-budaya mereka sendiri agar siap untuk dunia 'kesuksesan' yang lebih homogen?

Mengundang Para Guru Ke Dalam Klub

Barangkali salah satu ironi terbesar dalam dunia pendidikan bahwa para guru membuat para siswa sangat sukar dikendalikan. Kesimpulanku saat ini yaitu kita sebagai pengajar kehilangan aturan pengajaran yang

fundamental. Diantara kita yang telah terlibat dengan isu keragaman gagal untuk ‘mengundang’ rekan-rekan guru kita ke dalam percakapan tersebut. Kita adalah ‘orang dalam’, dan mereka adalah orang luar. Kita mempunyai bahasa tertentu, sebuah kosa kata yang dipilih dari diskusi-diskusi pribadi kita, bacaan-bacaan kita, dan pengalaman-pengalaman kita. Yang terpenting, kita mengabaikan untuk mengakui derajat ketidakpastian yang tinggi dan resiko yang menandai mereka di luar.

Saya ingin sekali menemukan jawaban untuk dilema ini. Saya telah mendengar panggilan peringatan dari teman mahasiswa, “Apakah keragaman ini berhubungan dengan aku?” namun aku belum mendengar respon yang meyakinkan. Aku tidak tahu jawabannya, namun aku bisa merasakan apa yang terkandung dalam jawaban itu. Sesuatu dalam jawaban itu haruslah pemikiran bahwa pengajaran yang bagus adalah mengenai pertukaran budaya. Di suatu tempat haruslah ada gagasan bahwa kita, sebagai para guru baru, mewarisi tradisi sejarah dan kebijaksanaan pendidikan yang kaya, namun mempunyai sejarah panjang pelanggaran dan kegagalan. Sesuatu yang harus ada visi harapan, visi mengenai bagaimana pengajaran di dalam kelas individual dan di dalam lembaga-lembaga pendidikan publik yang lebih besar. Terakhir, aku mencari sentimen bahwa keragaman bukanlah suatu kata namun percakapan yang luas dan vital dimana semua dari kita mempunyai hak untuk mengambil bagian.

Mengakui Keragaman di Ruang Kelas

Ada kecenderungan yang kuat pada manusia untuk condong ke orang-orang yang mengingatkan pada diri kita sendiri. Orang-orang yang serupa dalam beberapa hal dengan kita untuk membuat kita aman: Kita memahami

motif-motif mereka, kita berbagi pengalaman. Dan karena kita mengetahuinya bahwa kita melihat beberapa dari mereka berada dalam diri kita, ada kekhawatiran kecil penolakan atas dasar bahwa kita tidak mempunyai yang sama.

Perbedaan adalah lebih sulit untuk dinegosiasikan, dan memang perbedaan adalah realita yang tidak terhindarkan di sekolah-sekolah dan dalam masyarakat yang lebih luas. Bagi banyak siswa di kelas-kelas sekolah dasar dan lanjutan pertama, perbedaan menghasilkan pengeluaran: Para siswa saling membentuk persekutuan berdasarkan pada kemiripan etnis, akademis, atau sosio-ekonomis, dan bahkan para guru dapat merasa bersalah karena lebih mendukung para siswa yang serupa dengan dirinya (McElroy-Johnson, 1993). Karena daya tarik terhadap kemiripan sangat kuat, para guru seringkali berjuang keras untuk membujuk para siswa mengakui dan menghargai keragaman. Sebelum kita yakin dan efektif dalam mengajarkan para siswa untuk menghargai keragaman, kita harus bisa memahami mengapa sangat penting bagi siswa untuk belajar menyuburkan lingkungan-lingkungan yang heterogen.

Mengajarkan penghargaan terhadap keragaman harus menjadi tujuan utama di ruang kelas karena dua alasan. Pertama, ruang kelas adalah lahan persiapan untuk dunia kerja, dan dalam dunia kerja, kita seringkali tidak dapat memilih rekan-rekan kerja kita. Para siswa kita harus terampil dalam menemukan dasar kesamaan untuk bekerja dengan mereka yang tidak mempunyai pengalaman yang sama atau pandangan yang sama mengenai dunia. Memberitahu para siswa bahwa keunikan mereka bukanlah masalah namun membawa perspektif yang berharga untuk kelas adalah memvalidasi pengalaman-pengalaman para siswa. Hal ini menyampaikan pada mereka bahwa mereka

tidak harus memandang atau berbicara atau berpikir seperti orang lain agar dihargai dan disambut dengan baik. Inklusi memperkuat self-esteem semua siswa.

Sejauh ini kita menggunakan kata keragaman tanpa mendefinisikannya dengan tepat bagaimana kita menggunakannya. Kita seringkali memikirkan keragaman berkenaan dengan etnisitas – sebuah kelas yang beragam adalah kelas yang mempunyai siswa-siswa dari banyak latar belakang ras dan etnis. Namun, kita menggunakan istilah tersebut secara lebih luas di sini untuk menunjukkan perbedaan-perbedaan dalam latar belakang (pendidikan, sosio-ekonomi, atau geografis), kepribadian, dan keyakinan-keyakinan (agama dan sekuler) juga. Ruang kelas kita adalah mikrokosmos atau dunia kecil yang merefleksikan populasi yang lebih besar; ruang kelas kita berisi para siswa yang saling berbeda berkenaan dengan golongan sosio-ekonomi, gaya belajar, latar belakang keluarga, agama, orientasi seksual, kadang-kadang bahkan umur.

Ketika para siswa memasuki lingkungan-lingkungan kerja, ketrampilan intelektual mereka bukanlah satu-satunya faktor penentu keberhasilannya. Sebagai guru, sebagian besar dari kita telah bekerja dengan orang-orang yang berpikir dalam cara yang sangat berbeda dari cara-cara bagaimana kita berpikir, yang mendekati masalah-masalah secara berbeda, yang terlalu agresif atau pasif atau bermusuhan atau berbeda dengan selera kita. Namun untuk melaksanakan pekerjaan kita dengan baik, kita harus belajar bersama dengan orang-orang tersebut dan bekerja dengan mereka ke arah tujuan bersama. Keragaman di tempat kerja meliputi banyak lapisan perbedaan, namun terhalangi oleh perbedaan-perbedaan tidak hanya akan menjadi tidak efisien, namun ini menghancurkan secara profesionalnya dan memfrustasikan secara personalnya.

Kita harus mengajari para siswa kita untuk menyadari semua jenis perbedaan, karena ruang kelas kita adalah cermin dunia luar. Para siswa kita akan berkembang jika mereka tahu dari pengalaman-pengalaman bahwa perbedaan-perbedaan, meskipun valid dan penting, tidak menghambat hubungan dan kerjasama.

Disamping mempersiapkan para siswa kita untuk realitas-realita kehidupan ‘dewasa’, para guru perlu mengakui keragaman guna mendorong pembelajaran siswa. Para siswa yang merasa asing di ruang kelas akan tidak menjadi pelajar yang produktif karena perhatian mereka teralih dari pertanyaan-pertanyaan intelektual ke struktur sosial yang bersifat menolak. Sebagai guru kita harus menjangkau para siswa yang berbeda dari kita, menanyakan mengenai latar belakangnya, dan menciptakan ruang dimana mereka bebas berbicara dari perspektifnya sendiri, dengan pemahaman bahwa kita semua dapat belajar dari pengalaman dan saling mengamati.

Tantangan bagi guru terletak dalam menciptakan ruang yang aman ini di mana para siswa dapat jujur mengenai latar belakang dan pengalaman-pengalamannya tanpa merasa dimarginalisasi jika pengalaman-pengalaman mereka tidak cocok dengan orang lain. Ketika kita mendorong para siswa untuk terbuka mengenai pengalaman-pengalaman dan bias-bias individualnya, kita juga menjalankan resiko bahwa perasaan orang-orang akan terluka. Perbedaan adalah sulit, namun tidak bisa dihindari. Tantangan dan penghargaan dari mengakui perbedaan pertama-tama terletak dalam menyadari bahwa begitu kita menyelidiki melalui keunikan kita, kita dapat membuka pengalaman-pengalaman orang lain, mimpi-mimpinya, dan sikap-sikapnya yang mirip dengan kita. Begitu kita menemukan kesamaan, perbedaan-perbedaan

yang menyelimutinya akan membuat ide-ide bersama kita menjadi lebih kuat, lebih rumit dan dan lengkap.

Dengan menggunakan diskusi kelas sebagai forum untuk mengakui dan membahas pengalaman-pengalaman siswa yang berbeda-beda, para siswa kita belajar bahwa perbedaan tidak perlu menjadi subtext bisu yang menghambat hubungan manusia. Ini kembali ke sifat manusia: orang-orang saling berhubungan dan mampu bekerja sama ketika mereka menemukan kesamaan. Jika para siswa diperlihatkan bagaimana menggunakan dialog yang jujur untuk memilah-milahkan melalui lapisan-lapisan perbedaan, mereka tidak harus kembali ke asumsi-asumsi bahwa orang-orang yang melihat atau berbicara atau hidup seperti mereka adalah yang paling mirip mereka. Sebagai guru, kita harus membiarkan para siswa saling mengajari bahwa perbedaan-perbedaan memang ada – mereka membentuk perspektif dan identitas kita. Namun itu bukanlah cerita keseluruhannya. Jika kita mendorong para siswa berbagi cerita dan menghargai keunikannya, kita mengajarkan kepada mereka bagaimana menemukan ikatan-ikatan yang menghubungkan kita semua.

Kondisi ataupun entitas manusia dan budaya secara *given* memang sudah mejemuk secara nature sejak awal, hal ini kemudian mendorong lahirnya diskursus-diskursus tentang diversity dan equality dalam beragam aspek. Salah satu aspek yang dimaksud adalah Pendidikan. Pendidikan dan kebudayaan ibarat satu mata using dua sisi, dua hal yang berbeda tapi tidak bisa dipisahkan. Oleh karena itu sebelum berbicara pendidikan multicultural maka harus bicara budaya terlebih dahulu. Selain itu pendidikan dipandang sebagai particular dari kebudayaan yang bersifat inheren.

Menurut Koentjaraningrat, kata “kebudayaan” atau “budaya” dari kata *culture* (bhs. Inggris) dan dari kata Latin

colere yang berarti “mengo- lah”, “mengerjakan”, terutama mengolah tanah atau bertani. Budaya merupakan aktivitas manusia sekaligus menjadi ciri manusia itu sendiri. Peradaban: kebudayaan yang halus dan indah seperti kesenian, ilmu pengetahuan dsb. Peradaban: kebudayaan yang memiliki sistem teknologi, seni bangunan, seni rupa, sistem kenegaraan dan ilmu pengetahuan yang maju dan kompleks.⁸Sementara E.B. Taylor: budaya adalah kompleksitas hal yang meliputi pengetahuan, kepercayaan, seni, moral, hukum, adat istiadat, dan kemampuan serta kebiasaan lain yang diperoleh manusia sebagai anggota masyarakat⁹. Definisi ini sama dengan unsur-unsur budaya yang dikemukakan oleh Koentjaraningrat terkait dengan unsur-unsur kebudayaan yang meliputi; Sistem religi dan upacara keagamaan, sistem dan organisasi kemasyarakatan, sistem pengetahuan, Bahasa, kesenian, sistem mata pencaharian hidup, sistem teknologi dan peralatan.

Dengan demikian wujud kebudayaan adalah wujud idiil (adat tata kelakuan) bersifat abstrak, tak dapat diraba. Adat (sistem nilai budaya, sistem norma-norma dan peraturan khusus mengenai berbagai aktivitas sehari-hari (aturan sopan santun). Sistem sosial mengenai dari kelakuan berpola manusia. Sistem sosial tersebut kemudian melahirkan apa yang disebut dengan pranata sosial. Diantara pranata sosial atau institusi budaya yang dimaksud adalah;

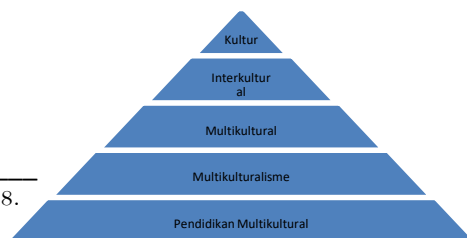
- *Pranata domestik*: untuk memenuhi kebutuhan kehidupan kekerabatan, seperti: perkawinan dan pengasuhan anak.

⁸Koentjaraningrat (Ed), 1975, *Manusia Dan Kebudayaan Di Indonesia*, Jakarta: Jambatan. 34

⁹Kessing, Roger, M., 1992, *Antropologi Budaya Suatu Persepektif Kontemporer*, Jilid 2, Terj: Samuel Gunawan, Jakarta: Erlangga. 231

- *Pranata ekonomis*: untuk memenuhi kebutuhan manusia dalam pencaharian hidup, memproduksi, menimbun, dan mendistribusi harta benda, seperti: pertanian, industri, koperasi, dan pasar.
- *Pranata pendidikan*: untuk memenuhi kebutuhan penerangan dan pendidikan manusia agar menjadi anggota masyarakat yang berguna, seperti: pendidikan dasar, menengah dan tinggi.
- *Pranata ilmiah*; untuk memenuhi kebutuhan ilmiah manusia, menyelami alam semesta, seperti: penjelajahan luar angkasa.
- *Pranata estetis* dan rekreasional: untuk memenuhi kebutuhan manusia menyatakan keindahan-nya dan rekreasi, seperti: seni suara, batik, seni drama, olah raga, dan seni gerak.
- *Pranata religius*; untuk memenuhi kebutuhan manusia dalam hubungannya dengan Tuhan atau dengan alam gaib, seperti: masjid, gereja, doa, kenduri, upacara keagamaan.
- *Pranata somatik*: untuk memenuhi kebutuhan jasmaniah manusia, seperti: perawatan kecantikan, pemeliharaan kesehatan, kedokteran dsb¹⁰.

Untuk memahami alur keterkaitan antara kultur dan Pendidikan ini, tergambar dari kerangka gambar piramid di bawah ini;



¹⁰Ibid., 97-88.

Gambar 1. Kerangka Pendidikan Multikultural

Pengertian “Multikultural” secara luas mencakup pengalaman yang membentuk persepsi umum terhadap usia, gender, agama, status sosial ekonomi, jenis identitas budaya, bahasa, ras dan kebutuhan khusus. Dua istilah penting dalam studi budaya: *ethic* dan *emic*. *Ethic*: titik pandang dalam mempelajari budaya dari luar sistem budaya itu sendiri, dan merupakan pendekatan awal dalam mempelajari sustau sistem budaya asing, *Emic*: titik pandang dari dalam sistem budaya itu sendiri. *Ethic* menjelaskan *universalitas* suatu konsep kehidupan, sedangkan *emic* menjelaskan *keunikan* dari sebuah konsep budaya.

Menurut James A. Banks, pendidikan multikultural adalah ide, gerakan pembaharuan pendidikan dan proses pendidikan yang tujuan utamanya adalah untuk mengubah struktur lembaga pendidikan supaya siswa baik pria maupun wanita, siswa berkebutuhan khusus, dan siswa yang merupakan anggota dari kelompok ras, etnis, dan kultur yang bermacam-macam itu akan memiliki kesempatan yang sama untuk mencapai prestasi akademis di sekolah. Jadi, pendidikan multikultural mencakup; ide dan kesadaran akan nilai penting keragaman budaya, gerakan pembaharuan Pendidikan, proses pendidikan¹¹. Sementara menurut Paul Gorski, bahwa pendidikan multikultural adalah pendekatan progresif untuk mengubah pendidikan secara holistik dengan mengkritik dan memusatkan perhatian pada kelemahan, kegagalan, dan praktik diskriminatif di dalam pendidikan akhir-akhir ini. Serta terkait

¹¹Marzuki, Miftahuddin, And Mukhamad Murdiono, ‘Multicultural Education In Salaf Pesantren And Prevention Of Religious Radicalism In Indonesia’, *Cakrawala Pendidikan*, 39.1 (2020), 12–25 <<https://doi.org/10.21831/Cp.V39i1.22900>>.

dengan keadilan sosial, persamaan pendidikan, dan dedikasi menjadi landasan pendidikan multikultural dalam pengalaman pendidikan agar semua siswa dapat mewujudkan semua potensinya secara penuh dan menjadikannya sebagai manusia yang sadar dan aktif secara lokal, nasional dan global¹².

Merujuk pada dua pandangan di atas, maka pendidikan multikultural merupakan jembatan dalam mencapai kehidupan bersama dari umat manusia dari berbagai budaya di era global yang penuh tantangan baru. Pertemuan antar budaya ini bisa berpotensi memberi manfaat tetapi sekaligus menimbulkan salah paham. Karena itu, setidaknya ada beberapa fungsi pendidikan multikultural menurut Gorski; Pertama, memberi konsep diri yang jelas; kedua membantu memahami pengalaman kelompok etnis dan budaya ditinjau dari sejarahnya; ketiga membantu memahami bahwa konflik antara yang ideal dan realitas itu memang ada pada setiap masyarakat; membantu mengembangkan pembuatan keputusan partisipasi sosial dan ketrampilan kewarganegaraan; dan mengenal keberagaman dalam penggunaan Bahasa¹³.

Dari beberapa fungsi di atas, terungkap beberapa tujuan dari Pendidikan multikultural diantaranya adalah; pengembangan literasi etnis dan budaya, perkembangan pribadi, klarifikasi nilai dan sikap, kompetensi multikultural, kemampuan keterampilan dasar, persamaan dan keunggulan Pendidikan, memperkuat pribadi untuk reformasi social, memiliki wawasan kebangsaan yang kokoh, memiliki wawasan hidup yang lintas budaya dan lintas bangsa sebagai warga dunia, serta hidup berdampingan secara damai.

¹²M. Amin Abdullah, 'Islam As A Cultural Capital In Indonesia And The Malay World: A Convergence Of Islamic Studies, Social Sciences And Humanities', *Journal Of Indonesian Islam*, 11.2 (2017), 307–28 <<https://doi.org/10.15642/Jiis.2017.11.2.307-328>>.

¹³Kuswaya Wihardit, 'Pendidikan Multikultural: Suatu Konsep, Pendekatan Dan Solusi', *Jurnal Pendidikan*, 11.2 (2010), 96–105 <<https://doi.org/10.33830/Jp.V11i2.561.2010>>.

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Teori dan Praktik Multikultural

Jika dilihat antara fungsi dan tujuan Pendidikan multikultural, maka dapat ditarik benang merahnya bahwa pertama, kesempatan yang sama bagi setiap siswa untuk mewujudkan potensi sepenuhnya; kedua penyiapan pelajar untuk berpartisipasi penuh dalam masyarakat antar budaya; ketiga penyiapan pengajar agar memudahkan belajar bagi setiap siswa secara efektif, tanpa memperhatikan perbedaan atau persamaan budaya dengan dirinya; keempat partisipasi aktif sekolah dalam menghilangkan penindasan dalam segala bentuknya. Kelima pendidikan harus berpusat pada siswa dengan mendengarkan aspirasi dan pengalaman siswa; keenam pendidik, aktivis dan yang lain harus mengambil peranan lebih aktif dalam mengkaji ulang semua praktik pendidikan, termasuk teori belajar, pendekatan mengajar, evaluasi, materi pendidikan dan sebagainya.¹⁴

¹⁴Nieto, S., & Bode, P. *Affirming Diversity, The Sociopolitical Context Of Multicultural Education* (5 Th Ed). Boston: Allyn & Bacon, 2008, hlm. 38-39

BAB 3

PENDIDIKAN DALAM PERSPEKTIF MULTIKULTURAL

Pendapat Andersen dan Cusher (1994), pendidikan multikultural dapat diartikan sebagai pendidikan mengenai keragaman kebudayaan. James Banks (1993) pendidikan multikultural sebagai pendidikan untuk *people of color*. Artinya, pendidikan multikultural ingin mengeksplorasi perbedaan sebagai keniscayaan (anugerah tuhan atau sunatullah). Muhaemin el Ma'hady, pendidikan multikultural dapat didefinisikan sebagai pendidikan tentang keragaman kebudayaan dalam meresponi perubahan demografi dan kultural lingkungan masyarakat tertentu bahkan dunia secara keseluruhan (global)¹⁵.

Selain menurut Hilda Hernandez pendidikan multikultural sebagai perspektif yang mengakui realitas politik, sosial, dan ekonomi yang dialami oleh masing-masing individu dalam pertemuan manusia yang kompleks dan beragam secara kultur, dan merefleksikan pentingnya budaya, ras, seksualitas, agama, gender, etnisitas, status sosial, ekonomi, dan pengecualian-pengecualian dalam proses pendidikan. Berbeda dengan dua tokoh sebelumnya Paulo Freire mengatakan bahwa, pendidikan bukan merupakan “ menara gading “ yang berusaha menjauhi realitas sosial dan budaya. Pendidikan menurutnya harus mampu menciptakan tatanan masyarakat yang terdidik dan berpendidikan, buka sebuah masyarakat yang hanya

¹⁵Abd Mu'id Aris Shofa, '1. Pancasila Merupakan Dasar Negara Dan Pandangan Hidup Bangsa Indonesia Sebagai Dasar Negara, Pancasila Di Jadikan Dasardalam Membangun Negara Kesatuan Republik Indonesia. Arus Globalisasi Tidak Mungkin Di Hentikan . Berjalannya Globalisasi Tidak Terlepa', *Jpk (Jurnal Pancasila Dan Kewarganegaraan)*, 1.1 (2016), 34-41 <<http://Journal.Umpo.Ac.Id/Index.Php/Jpk/Article/View/302>>.

mengagungkan prestise sosial sebagai akibat kekayaan dan kemakmuran yang dialami¹⁶. Lebih jauh lagi James Banks (1994), sebagai tokoh yang konsen dan mempopulerkan pendidikan multikultural mengatakan bahwa *multicultural education* (ME) memiliki beberapa dimensi yang saling berkaitan satu dengan yang lain, yaitu : Pertama, *Content Intergration*, yaitu mengintegrasikan berbagai budaya dan kerealisasi dan teori dalam mata pelajaran/diisiplin ilmu. Kedua, *the knowledge construction process*, yaitu membawa siswa untuk memahami implikasi budaya ke dalam sebuah mata pelajaran (diisiplin). Ketiga, *an equity paedagogy*, yaitu menyesuaikan metode pengajaran dengan cara belajar siswa dalam rangka memfasilitasi prestasi akademik siswa yang beragam baik dari segi ras, budaya ataupun sosial. Keempat, *prejudice reduction*, yaitu mengidentifikasi karakteristik ras siswa dan menentukan metode pengajaran mereka.

Secara umum peserta didik memiliki lima ciri yaitu :

1. Peserta didik dalam keadaan sedang berdaya, maksudnya ia dalam keadaan berdaya untuk menggunakan kemampuan, kemauan, dan sebagainya.
2. Mempunyai keinginan untuk berkembang ke arah dewasa.
3. Peserta didik mempunyai latar belakang yang berbeda-beda.
4. Peserta didik melakukan penjelajahan terhadap alam sekitarnya dengan potensi-potensi dasar yang dimiliki secara individual.

Mengenai fokus pendidikan multikultural, Tilaar mengungkapkan bahwa dalam program pendidikan multikultural, fokus tidak lagi diarahkan semata-mata kepada kelompok rasial, agama dan kultur dominan atau mainstream. Dalam konteks teoritis, belajar dari model-model pendidikan

¹⁶Ana Irhandayaningsih, 'Kajian Filosofis Terhadap Multikulturalisme Indonesia', *Jurnal Oasis*, Vol 15, No (2018), 1–20.

multikultural yang pernah ada dan sedang dikembangkan oleh negara-negara maju, dikenal lima pendekatan, yaitu : pertama, pendidikan mengenai perbedaan kebudayaan atau multikulturalisme. Kedua, pendidikan mengenai perbedaan kebudayaan atau pemahaman kebudayaan, ketiga, pendidikan bagi pluralisme kebudayaan. Keempat, pendidikan dwi-budaya. Kelima, pendidikan multikultural sebagai pengalaman moral manusia. Hal ini kemudian menjadi dasar dari terbentuknya paradigma pendidikan multikultural berbasis kolakalitas, Ali maksum menggambarkan bahwa bangsa Indonesia adalah bangsa yang masyarakatnya sangat majemuk atau pluralis. Kemajuan bangsa Indonesia dapat dilihat dari dua perspektif, yaitu : horizontal, kemajemukan bangsa kita dapat dilihat dari perbedaan agama, etnis, bahasa daerah, geografis, pakaian, makanan, dan budaya. Vertikal, kemajemukan bangsa kita dapat dilihat dari perbedaan tingkat pendidikan, ekonomi, pemukiman, pekerjaan, dan tingkat sosial budaya.

Pakar pendidikan, Syarif Sairin (dalam Parsudi Suparlan) mengatakan bahwa, memetakan akar-akar konflik dalam masyarakat majemuk,

1. Perebutan sumber daya, alat-alat produksi, dan kesempatan ekonomi.
2. Perluasan batas-batas sosial budaya.
3. Benturan kepentingan politik, ideologi, dan agama¹⁷.

Akar-akar konflik dalam masyarakat majemuk ini pada dasarnya kontra produktif dengan ciri-ciri yang dimiliki oleh Pendidikan multikultural. Misalnya pendidikan multikulturalisme biasanya mempunyai kekhasan :

1. Tujuan membentuk “manusia budaya “dan menciptakan” masyarakat berbudaya “.
2. Materinya mengajarkan nilai-nilai luhur kemanusiaan, nilai-nilai bangsa, dan nilai-nilai kelompok etnis.

¹⁷Parsudi Suparlan, ‘Multikulturalisme’, *Jurnal Ketahanan Nasional*, 2016, 9–18 <<https://doi.org/10.22146/jkn.22069>>.

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Teori dan Praktik Multikultural

3. Metodenya demokratis, yang menghargai aspek-aspek perbedaan dan keberagaman budaya bangsa dan kelompok etnis.
4. Evaluasinya ditentukan pada penilaian terhadap tingkah laku anak didik yang meliputi persepsi, apresiasi, dan tindakan terhadap budaya lainnya.

Mendesain pendidikan multikultural dalam tatanan masyarakat yang penuh permasalahan antara kelompok, budaya, suku, dan lain sebagainya, seperti Indonesia, mengandung tantangan yang tidak ringan. Ada beberapa pendekatan dalam proses pendidikan multikultural. Pertama tidak lagi menyamakan pandangan pendidikan dengan persekolahan, atau pendidikan multikultural dengan program-program sekolah formal. Kedua menghindari pandangan yang menyamakan kebudayaan dengan kelompok etnik. Ketiga interaksi insentif dengan orang-orang yang sudah memiliki kompetensi maka dapat dilihat lebih jelas bahwa upaya untuk mendukung sekolah-sekolah yang terpisah secara etnik merupakan anti etnis terhadap tujuan pendidikan multikultural. Keempat pendidikan multikultural meningkatkan kompetensi dalam beberapa kebudayaan. Kelima kemungkinan bahwa pendidikan meningkatkan kesadaran tentang kompetensi dalam beberapa kebudayaan¹⁸.

¹⁸Carl A. Grant And Christine E. Sleeter, *Doing Multicultural Education, For Achievement And Equity*, (Routledge Taylor & Francis Group 270 Madison Avenue New York, Ny 10016 Routledge Taylor & Francis Group 2 Park Square Milton Park, Abingdo, 2557), Vii.

BAB 4

WACANA DAN PRAKSIS PENDIDIKAN MULTIKULTURAL DI INDONESIA

Menurut Azyumardi Azra, pada level nasional berakhir sentralisme kekuasaan yang pada masa orde baru memaksakan “ monokulturalisme “ yang nyaris seragam memunculkan reaksi balik, yang mengandung implikasi negatif bagi rekonstruksi kebudayaan Indonesia yang multikultural.

Pendidikan multikultural berarti mengembangkan kesadaran atas kebanggaan seseorang terhadap bangsanya. Dengan demikian pendidikan global tidak mengurangi pengembangan kesadaran akan kebanggaan terhadap suatu bangsa. Dalam pendidikan multikultural dapat diidentifikasi perkembangan sikap seseorang dalam kaitannya dengan kebudayaan-kebudayaan lain dalam masyarakat lokal sampai kepada masyarakat dunia global. James Banks mengemukakan beberapa tipologi sikap seseorang terhadap identitas etnik atau cultural identity, :

1. *Ethnic psychological captivity*
2. *Ethnic encapsulation*
3. *Ethnic identities clarification*
4. *The ethnicity*
5. *Multicultural ethnicity*
6. *Globalisme*

Multikulturalisme global berangkat dari kenyataan sejarah di mana budaya-budaya bangsa begitu majemuknya, sehingga monokulturalisme, budaya tunggal, tidak mungkin menjadi agenda sebuah negara bangsa untuk dipaksakan kepada bangsa-bangsa lain. Pengertian budaya di sini tidak terbatas dalam

seni, tapi mencakup segala hal yang menjadi proses dan produk sebuah komunitas : agama, ideologi, sistem hukum, sistem pembangunan, dan sebagainya.

Sejak diberlakukannya Undang-undang No.20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang menempatkan Sekolah sebagai bagian dari subsistem pendidikan nasional. Sekolah pun dituntut untuk melakukan inovasi dan pembaharuan diri baik secara kelembagaan maupun dari sisi mutu output-nya. Mutu *output* yang diharapkan telah terkonsep dalam UUD 1945 pasal 31 ayat 3 yang menyebutkan bahwa pemerintah mengusahakan dan menyelenggarakan satu sistem pendidikan nasional yang meningkatkan keimanan dan ketaqwaan serta akhlaq mulia. Konsep ini memiliki tujuan untuk mencerdaskan kehidupan bangsa dimana menaruh harapan dan cita-cita bahwa suatu lembaga pendidikan harus mampu membawa dan mengarahkan siswanya untuk memiliki iman, taqwa dan akhlaq mulia. Sehingga mereka cerdas baik secara intelektual, moral maupun spiritual. Sekolah sebagai lembaga pendidikan memiliki tugas menyiapkan dan mengembangkan sumber daya manusia berkualitas dibidang IMTAQ dan IPTEK yang perlu dibarengi dengan terobosan dan inovasi yang *up to date* guna memfasilitasi lahirnya *output* yang unggul¹⁹.

Pada kenyataannya, sekolah unggulan ternyata mendapat dukungan dari masyarakat untuk menyekolahkan anaknya di sekolah-sekolah yang unggulan dengan tanpa menghiraukan berapapun biaya yang dikeluarkan. Sehingga menjadikan Sekolah unggulan menjadi lahan bisnis yang menggiurkan disamping misi sosial tertentu yang diemban oleh yayasan yang mendirikan sekolah-sekolah unggulan. Secara umum sekolah

¹⁹Jaddon Park And Sarfaroz Niyozov, 'Madrasa Education In South Asia And Southeast Asia: Current Issues And Debates', *Asia Pacific Journal Of Education*, 28.4 (2008), 323-51
<<https://doi.org/10.1080/02188790802475372>>.

yang dikategorikan unggulan harus meliputi tiga aspek diantaranya: *Petama, Input*. Makates seleksi siswa baru diperlukan dengan tujuan dapat mengukur ketiga aspek kecerdasan atau bahkan dapat mengukur berbagai kecerdasan (*multy intellegence*). Sehingga, tes seleksi siswa baru tujuannya tidak semata-mata untuk menerima atau menolak siswa tersebut tetapi jauh ke depan untuk mengetahui tingkat kecerdasan siswa. Dengan data tingkat kecerdasan siswa tersebut dapat digunakan sebagai dasar untuk menentukan proses pembinaannya dan bahkan dapat untuk menentukan target atau arah pendidikan di masa depan. Untuk sekolah, dapat menyeleksi siswa dengan sistem seleksi yang sangat ketat. Selain seleksi bidang akademis, juga diberikan persyaratan lain sesuai tujuan yang ingin dicapai sekolah. Sungguh suatu keunggulan luar biasa bila suatu sekolah sudah mampu selektif dalam proses penerimaan siswa baru. Calon siswa nantinya dapat dibina, dibimbing dan belajar sesuai dengan tingkatan kecerdasan mereka, yang nantinya diarahkan untuk menghasilkan lulusan yang unggul. *Kedua, proses*. Dalam proses belajar-mengajar, sekolah unggulan ini setidaknya berkaitan dengan kemampuan guru, fasilitas belajar, kurikulum, metode pembelajaran, program ekstrakurikuler, dan jaringan kerjasama, diantaranya: Kemampuan guru, yang harus memiliki guru yang unggulan juga.

Fasilitas belajar, yang mewadahi, memiliki sarana dan prasarana yang mewadahi bagi siswa untuk menguasai ilmu pengetahuan dan teknologi. Kurikulum, Sekolah unggulan tidak harus menggunakan kurikulum yang berstandar internasional. Metode pembelajaran, yang membuat siswa menjadi aktif dan kreatif yang disertai dengan kebebasan dalam mengungkapkan pikirannya. Program ekstrakurikuler, yang mampu menampung semua kemampuan, minat, dan bakat siswa. Jaringan kerjasama, yang baik dengan berbagai instansi, terutama instansi yang berhubungan dengan pendidikan dan

pengembangan kompetensi siswa. Dengan adanya kerjasama dengan berbagai instansi akan mempermudah siswa untuk menerapkan sekaligus memahami berbagai sektor kehidupan (*life skill*). *Ketiga, Output*, Sekolah unggulan harus menghasilkan lulusan yang unggulan. Keunggulan lulusan tidak hanya ditentukan oleh nilai ujian yang tinggi. Indikasi lulusan yang unggulan ini baru dapat diketahui setelah yang bersangkutan memasuki dunia kerja dan terlibat aktif dalam kehidupan bermasyarakat. Kemampuan lulusan yang dihasilkan dirasa unggulan, bila mereka telah mampu mengembangkan potensi intelektual, potensi emosional, dan potensi spiritualnya dimana mereka berada.

Sekolah sebagai suatu institusi pendidikan harus mampu mengembangkan mutu dan keunggulan pendidikan. Sekolah yang mengenalkan dirinya sebagai Sekolah unggulan, harus beda dari pada Sekolah lainnya. Sekolah harus memiliki keunggulan yang layak dibanggakan oleh Sekolah dan masyarakat. Dalam hal ini dikenal dua jenis keunggulan, yaitu: *Keunggulan Komparatif* adalah keunggulan yang sudah disediakan, dimiliki tanpa perlu adanya suatu upaya. Kekayaan alam yang dimiliki oleh suatu wilayah adalah contoh nyata keunggulan komparatif. Konteks lembaga pendidikan, keunggulan komparatif menekankan pada keunggulan kaitannya dengan sumber daya yang disediakan, dimiliki tanpa perlu adanya suatu upaya. *Keunggulan Kompetitif*, adalah keunggulan yang timbul karena ada suatu upaya yang dilakukan untuk mencapainya. Keunggulan kompetitif terkait dengan daya saing suatu produk yang relatif mapan sehingga mampu memasuki pasar tertentu dengan tingkat harga dan kualitas sesuai kebutuhan penggunaannya. Sekolah unggulan merupakan satu aktivitas yang kompleks karena berkaitan dengan pengembangan sebuah organisasi sebagai wadah

terhimpunnya komunitas yang memiliki latar belakang yang beragam²⁰.

Membangun budaya unggulan dalam sebuah organisasi, termasuk budaya unggulan dalam lingkungan Sekolah memerlukan proses dan waktu yang panjang. Salah satu hal yang mendukung untuk mengembangkan organisasi Sekolah dalam mencapai keunggulan, diantaranya adalah membangun jaringan sosial (*social capital*), untuk menjadi sekolah organisasi unggulan, Sekolah perlu memiliki kecerdasan sosial. Kemampuan sebuah Sekolah untuk tetap *survive* tidak hanya ditentukan oleh seberapa besar kemampuannya dalam menghasilkan output yang berkinerja dan berprestasi unggulan, tetapi juga ditentukan oleh koneksinya dengan *stakeholders*, dan para pengguna jasa. Salah satunya tetap menjaga kepercayaan *stakeholders* terhadap keunggulan Sekolah dengan mempertahankan dan meningkatkan citra serta kinerja organisasi Sekolah unggulan.

Sebagaimana hakikat manusia dan sifat dasar manusia yang harus dihormati dan dihargai, ada dimensi-dimensi utama manusia dan kebutuhannya. Memperhatikan hakikat manusia dalam konteks pendidikan multikultural menjadi sangat signifikan karena beberapa hal yang harus diperhatikan termasuk dalam kasus fenomena munculnya sekolah-sekolah unggulan, dan lain-lain menjadi sangat wajar jika membutuhkan kajian kritis dan mendalam di antaranya adalah:

1. Pendidikan multikultural memandang bahwa manusia memiliki beberapa dimensi yang harus diakomodir dan dikembangkan secara keseluruhan. Orientasi pendidikan multikultural adalah untuk “memanusiakan manusia”. Di sini dapat dijelaskan lebih jauh bahwa kemanusiaan manusia pada dasarnya adalah pengakuan akan pluralitas. Sementara itu ketika sekolah unggulan menerapkan

²⁰Carl A. Grant, *Global Constructions Of Multicultural Education Theories And Realities*, (London: Mahwah, New Jersey, 2001), Vii.

seleksi ketat terhadap calon siswa barunya yang berkait dengan prestasi maupun besaran sumbangan pendidikan maka hal tersebut tidak sesuai dengan dimensi pendidikan multicultural yang *equitable paedagogy* atau adanya keadilan dan kesetaraan.

2. Pendidikan multikultural tidak mentolerir adanya ketimpangan kurikulum. Pendidikan multikultural mengakui dan menghargai adanya perbedaan filosofi keilmuan. Karena sesuai dengan dimensi manusia yang sangat beragam tersebut, seseorang akan mengembangkan dirinya sesuai dengan bakat dan minatnya. Oleh karena itu sangatlah tidak relevan ketika sekolah hanya mengembangkan kualitas kognisi intelektual belaka.
3. Pendidikan multikultural hanya berupaya menjadi jembatan emas bagi keterpisahan lembaga pendidikan dari kemanusiaan masyarakat. Hal ini didasarkan pada asumsi bahwa pendidikan multikultural senantiasa mengakomodir semua keinginan dan kebutuhan semua masyarakat. Artinya, pendidikan multikultural tidak boleh membedakan kebutuhan yang bersifat intelektual, spiritual, material, emosional, etika, estetika, sosial, ekonomikal, dan transendental dari seluruh lapisan masyarakat dengan berbagai ragam stratanya. Dengan demikian lembaga pendidikan tidak akan terlepas dari wilayah lokalnya. Dan fenomena sekolah modern, unggulan bertaraf internasional yang mengedepankan keseragaman kognitif melalui prestasi tinggi dapat dinilai belum mampu mengakomodir keberagaman minat, bakat serta potensi lain yang memungkinkan dimiliki oleh peserta didik.
4. Pendidikan multikultural menghendaki biaya pendidikan menjadi sangat ringan dan dapat digapai oleh seluruh lapisan masyarakat. Fenomena dalam sekolah-sekolah

modern, elit dan bertaraf internasional sangat jauh dari hal ini mengingat pengembangan lembaga pendidikan atayayasan sangat memerlukan penopang dana yang besar, untuk itu hanyalah masyarakat kalangan tertentu saja yang dapat mengenyam sekolah model tersebut.

Pendidikan multikultural perlu diadopsi dan diakomodir untuk kebutuhan Indonesia kontemporer. Yaitu dikarenakan menyangkut keragaman bangsa yang sudah tidak asing bagi kita. Inilah kekayaan yang luar biasa, potensi kemajemukan yang menjadi *landscape* dan panorama nusantara yang tak akan pernah habis untuk digali. Alasan lain adalah perkembangan global yang membawa perubahan-perubahan dalam konstelasi sosio-politik, ekonomi dan kultural.

Berkaitan dengan fenomena munculnya sekolah-sekolah unggulan, modern, elitis sekolah khusus tersebut pendidikan multikultural sebagai pendidikan alternatif patut dikembangkan dan dijadikan sebagai model pendidikan di Indonesia dengan alasan: a) Realitas bahwa Indonesia adalah negara yang dihuni oleh berbagai suku, bangsa, etnis, agama, dengan bahasa yang beragam dan membawa budaya yang heterogen serta tradisi dan peradaban yang beraneka ragam. b) Pluralitas tersebut secara inheren sudah ada sejak bangsa Indonesia ada. c) Masyarakat menentang pendidikan yang berorientasi bisnis, komersialisasi dan kapitalis yang mengutamakan golongan atau orang tertentu. d) Masyarakat tidak menghendaki kekerasan dan kesewenang-wenangan pelaksanaan hak setiap orang. e) Pendidikan multikultur sebagai resistensi fanatisme yang mengarah pada berbagai jenis kekerasan dan kesewenang-wenangan. f) Pendidikan multikultural memberikan harapan dalam mengatasi berbagai gejolak masyarakat yang terjadi akhir-akhir ini. g) Pendidikan multikultural sarat dengan nilai-nilai kemanusiaan, sosial, kealaman, dan keTuhanan.

James A. Banks (1993), mengidentifikasi ada lima dimensi pendidikan multikultural yang diperkirakan dapat membantu guru dalam mengimplementasikan beberapa program yang mampu merespon terhadap perbedaan pelajar (siswa), yaitu:

- a. *Content integration* (integrasi isi/materi). Dimensi ini digunakan oleh guru untuk memberikan keterangan dengan 'poin kunci' pembelajaran dengan merefleksi materi yang berbeda-beda. Secara khusus, para guru menggabungkan kandungan materi pembelajaran ke dalam kurikulum dengan beberapa cara pandang yang beragam. Salah satu pendekatan umum adalah mengakui kontribusinya, yaitu guru-guru bekerja ke dalam kurikulum mereka dengan membatasi fakta tentang semangat kepahlawanan dari berbagai kelompok. Di samping itu, rancangan pembelajaran dan unit pembelajarannya tidak dirubah. Dengan beberapa pendekatan, guru menambah beberapa unit atau topik secara khusus yang berkaitan dengan materi multikultural.
- b. *knowledge construction* (konstruksi pengetahuan). Suatu dimensi dimana para guru membantu siswa untuk memahami beberapa perspektif dan merumuskan kesimpulan yang dipengaruhi oleh disiplin pengetahuan yang mereka miliki. Dimensi ini juga berhubungan dengan pemahaman para pelajar terhadap perubahan pengetahuan yang ada pada diri mereka sendiri;
- c. *Prejudice reduction* (pengurangan prasangka). Guru melakukan banyak usaha untuk membantu siswa dalam mengembangkan perilaku positif tentang perbedaan kelompok. Sebagai contoh, ketika anak-anak masuk sekolah dengan perilaku negatif dan memiliki kesalahpahaman terhadap ras atau etnik yang berbeda dan kelompok etnik lainnya, pendidikan dapat membantu siswa mengembangkan perilaku intergroup yang lebih positif, penyediaan kondisi yang mapan dan pasti. Dua kondisi

yang dimaksud adalah bahan pembelajaran yang memiliki citra yang positif tentang perbedaan kelompok dan menggunakan bahan pembelajaran tersebut secara konsisten dan terus-menerus. Penelitian menunjukkan bahwa para pelajar yang datang ke sekolah dengan banyak stereotipe, cenderung berperilaku negatif dan banyak melakukan kesalahpahaman terhadap kelompok etnik dan ras dari luar kelompoknya. Penelitian juga menunjukkan bahwa penggunaan teksbook multikultural atau bahan pengajaran lain dan strategi pembelajaran yang kooperatif dapat membantu para pelajar untuk mengembangkan perilaku dan persepsi terhadap ras yang lebih positif. Jenis strategi dan bahan dapat menghasilkan pilihan para pelajar untuk lebih bersahabat dengan ras luar, etnik dan kelompok budaya lain.

- d. *Equitable pedagogy* (pendidikan yang sama/adil atau kesetaraan dalam pendidikan). Dimensi ini memperhatikan cara-cara dalam mengubah fasilitas pembelajaran sehingga mempermudah pencapaian hasil belajar pada sejumlah siswa dari berbagai kelompok. Strategi dan aktivitas belajar yang dapat digunakan sebagai upaya memperlakukan pendidikan secara adil, antara lain dengan bentuk kerjasama (*cooperatve learning*), dan bukan dengan cara-cara yang kompetitif (*competition learning*). Dimensi ini juga menyangkut pendidikan yang dirancang untuk membentuk lingkungan sekolah, menjadi banyak jenis kelompok, termasuk kelompok etnik, wanita, dan para pelajar dengan kebutuhan khusus yang akan memberikan pengalaman pendidikan persamaan hak dan persamaan memperoleh kesempatan belajar.
- e. *Empowering school culture and social structure* (pemberdayaan budaya sekolah dan struktur sosial). Dimensi ini penting dalam memperdayakan budaya siswa yang dibawa ke sekolah yang berasal dari kelompok yang berbeda. Di

samping itu, dapat digunakan untuk menyusun struktur sosial (sekolah) yang memanfaatkan potensi budaya siswa yang beranekaragam sebagai karakteristik struktur sekolah setempat, misalnya berkaitan dengan praktik kelompok, iklim sosial, latihan-latihan, partisipasi ekstra kurikuler dan penghargaan staff dalam merespon berbagai perbedaan yang ada di sekolah²¹.

Sementara Nieto sebagai seorang yang konsen juga dibidang ME ini membahas bahwa agenda penting bahan dari pendidikan multikultural. Pertama, ia mengingatkan kita bahwa rasisme dan diskriminasi, struktural kondisi sekolah yang dapat membatasi belajar, dampak budaya belajar, dan ragam bahasa adalah empat bidang potensi konflik. Kemudian, dia mengembangkan tujuh karakteristik:

- a. Pendidikan anti-rasis- (*Anti-racist education*) yang berarti bahwa kita harus bekerja afirmatif untuk memerangi rasisme. Ini adalah setiap orang: "meskipun tidak semua orang langsung bersalah rasisme dan diskriminasi, kami bertanggung jawab untuk itu,berarti bahwa bekerja secara aktif untuk keadilan sosial adalah kewajiban setiap orang
- b. Pendidikan dasar (*Basic Education*), Nieto berpendapat, "Kita perlu untuk memperluas apa yang kita maksud dengan "*dasar*" dengan membuka kurikulum untuk berbagai perspektif dan pengalaman". Lebih lanjut, "kita tidak berbicara di sini hanya kontribusi pendekatan sejarah, sastra dan seni, pertimbangan dari kelompok bagaimana umumnya dikecualikan telah membuat sejarah dan dipengaruhi seni, sastra, geografi, ilmu pengetahuan, dan filsafat pada istilah mereka sendiri.

²¹Prihma Sinta Utami, 'Pengembangan Pemikiran James A. Banks Dalam Konteks Pembelajaran', *Jurnal Pancasila Dan Kewarganegaraan*, 2.2 (2017), 68-76 <<https://doi.org/10.24269/V2.N2.2017.68-76>>.

- c. Penting untuk semua siswa (*Important for all students*), Yaitu pendidikan multikultural adalah tidak hanya untuk siswa ras tertentu atau miskin, itu adalah untuk semua orang: "meskipun korban utama bias pendidikan terus menjadi orang-orang yang tidak terlihat dalam kurikulum, yang menonjol adalah korban juga. Mereka menerima hanya pendidikan parsial, yang legitimates penutup mata mereka budaya.
- d. Meresap (*Pervasive*) yaitu meresapi segala sesuatu — semua kurikulum, kebijakan, prosedur, dll.
- e. Pendidikan untuk keadilan sosial (*Education for social justice*) "perspektif multikultural berasumsi bahwa kelas tidak hanya harus memungkinkan diskusi yang berfokus pada keadilan sosial, tetapi, pada kenyataannya, menyambut mereka dan bahkan rencana aktif seperti diskusi berlangsung"
- f. Proses (*Process*) sedikit tentang keadilan sosial bekerja berfokus pada produk/tujuan, itu semua tentang proses/perjalanan. Kita tidak bisa mencapai hanya, damai, dan demokratis berakhir jika proses kami tidak adil, damai, dan demokratis.
- g. Kritis pedagogi (*Critical pedagogy*)"guru dan siswa perlu belajar untuk memahami sudut pandang bahkan mereka yang mereka mungkin tidak setuju, tidak berlatih kebenaran politik, tetapi untuk mengembangkan sudut pandang kritis tentang apa yang mereka dengar, baca, lihat.

Berdasarkan kedua pandangan tersebut, maka dapat dibandingkan bahwa secara konseptual sama-sama memiliki tujuan untuk membantu pendidik dalam pengembangan identitas etnik, hubungan interpersonal, pemberdayaan diri. Ketiga dimensi ini harus dioperasionalisasikan sebagai dukungan terhadap lima dimensi pendidikan multikultural untuk mengembangkan sikap sosial dan kognitif peserta didik,

serta 7 karakteristik pendidikan multikultural. Dan pada akhirnya menekankan untuk melaksanakan tujuan utama dari pendidikan multikultural yakni untuk merestrukturisasi kultur sekolah dan struktur sosial sehingga semua peserta didik akan memperoleh pengetahuan, pemahaman, sikap, dan keterampilan yang dibutuhkan untuk berfungsi dalam bangsa dan dunia yang beragam etnis dan ras, serta memberikan jaminan pada semua peserta didik dengan latar belakang yang berbeda merasa mendapat pengalaman dan perlakuan yang setara (keadilan sosial). integrasi lima dimensi dan 7 karakteristik pendidikan multikultural ini selanjutnya memiliki sasaran yang dikembangkan pada setiap diri peserta didik. *Pertama*, pengembangan identitas kultural. Peserta didik memiliki kompetensi untuk mengidentifikasi dirinya dengan suatu etnis yang lain sehingga menumbuhkan rasa kebanggaan serta percaya diri sebagai warga kelompok etnis tertentu. *Kedua*, hubungan interpersonal. Peserta didik dapat melakukan hubungan dengan kelompok etnis lain, dengan senantiasa mendasarkan pada persamaan dan kesetaraan, serta menjauhi sifat prasangka dan stereotip. *Ketiga*, memberdayakan diri sendiri. Peserta didik memiliki kemampuan untuk mengembangkan secara terus menerus apa yang dimiliki berkaitan dengan kehidupan multikultural²².

²²Sinta Utami.

BAB 5

EPISTIMOLOGI DASAR PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Dalam kajian multikultural berkaitan dengan tujuan pendidikan multikultural terdapat beberapa terminologi, antara lain:

- a. *Cultural Destructiveness*
- b. *Cultural Incapacity*
- c. *Cultural Blindness*
- d. *Cultural Pre-Competence*
- e. *Cultural Competence*

Terminologi kajian pendidikan multikultural berkaitan dengan *cultural destructiveness*; kehancuran ditandai dengan sikap, kebijakan, struktur, dan praktek budaya dalam suatu sistem atau organisasi yang merusak kelompok budaya. Terminologi kajian pendidikan multikultural berkaitan dengan *cultural Incapacity*. Ketidakmampuan adalah kurangnya kapasitas sistem dan organisasi untuk merespon secara efektif kebutuhan, kepentingan dan preferensi kelompok budaya dan bahasa yang beragam. Karakteristik termasuk tetapi tidak terbatas pada: Bias kelembagaan atau sistemik; praktik yang dapat mengakibatkan diskriminasi dalam perekrutan dan promosi, alokasi yang tidak proporsional sumber daya yang dapat menguntungkan satu kelompok budaya atas yang lain, pesan halus bahwa beberapa kelompok budaya yang tidak dihargai dan tidak menyambut, dan harapan yang lebih rendah untuk beberapa kelompok budaya, etnis, atau ras²³.

Terminologi kajian pendidikan multikultural pada *cultural blindness* dapat diuraikan sebagai berikut: Kebutaan budaya

²³Leistyna And Pepi, *Defining & Designing Multiculturalism: One School System's Efforts (Suny Series, The Social Context Of Education)*, 2002. 121

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Teori dan Praktik Multikultural

merupakan filsafat dinyatakan memandang dan memperlakukan semua orang sebagai sama. Karakteristik sistem dan organisasi tersebut dapat meliputi: kebijakan itu dan personil yang mendorong asimilasi, pendekatan dalam pemberian layanan dan dukungan yang mengabaikan kekuatan budaya, sikap institusional yang menyalahkan konsumen - individu atau keluarga - untuk keadaan mereka, sedikit nilai ditempatkan pada pelatihan dan pengembangan sumber daya yang memfasilitasi kompetensi budaya dan bahasa, tenaga kerja dan kontrak personil yang kekurangan keragaman (bahasa, ras, etnis, jenis kelamin, usia dll), dan beberapa struktur dan sumber daya yang didedikasikan untuk memperoleh pengetahuan budaya.

Terminologi kajian pendidikan multikultural berkait *Cultural Pre-Competence*: Kultural pra - kompetensi adalah tingkat kesadaran dalam sistem atau organisasi dari kekuatan mereka dan daerah untuk pertumbuhan untuk merespons secara efektif terhadap populasi budaya dan bahasa yang beragam. Karakteristik termasuk tetapi tidak terbatas pada: sistem atau organisasi secara tegas nilai-nilai pelayanan berkualitas tinggi dan mendukung untuk populasi budaya dan bahasa yang beragam, komitmen terhadap hak asasi manusia dan sipil, praktik perekrutan yang mendukung tenaga kerja yang beragam, kemampuan untuk melakukan riset dan penilaian kebutuhan dalam masyarakat beragam, upaya bersama untuk meningkatkan pelayanan biasanya untuk kelompok ras, etnis atau budaya tertentu, kecenderungan tanda representasi di papan pemerintahan, dan tidak ada rencana yang jelas untuk mencapai kompetensi budaya organisasi.

Sementara terminologi kajian pendidikan multikultural berkaitan dengan *Cultural Competence*. Kompetensi budaya adalah proses pembangunan yang berkembang selama periode yang diperpanjang. Kedua individu dan organisasi berada pada berbagai tingkat kesadaran, pengetahuan dan keterampilan di

sepanjang kontinum kompetensi budaya. Kompleksitas mencapai kompetensi budaya tidak memungkinkan untuk sebuah solusi yang mudah. *The Cross* Kerangka menekankan bahwa proses pencapaian kompetensi budaya terjadi sepanjang kontinum dan menetapkan enam tahapan termasuk : 1) kehancuran budaya , 2) ketidakmampuan budaya , 3) kebutaan budaya , 4) budaya pra - kompetensi , 5) kompetensi budaya dan 6) kemahiran budaya . Hal ini berguna untuk sistem dan organisasi untuk melakukan penilaian diri dan menggunakan hasilnya untuk menetapkan tujuan dan rencana pertumbuhan yang berarti. *The National Culture Competence Centre* mengembangkan sistem berikut atau karakteristik organisasi yang dapat dipamerkan di berbagai tahap sepanjang kontinum kompetensi budaya. Karakteristik digambarkan dalam kontinum ini tidak dimaksudkan untuk menentukan sistem atau organisasi. Sebaliknya, mereka memungkinkan sistem dan organisasi untuk mengukur luas di mana mereka berada, dan untuk merencanakan gerakan dan pertumbuhan yang positif untuk mencapai kompetensi budaya dan kemampuan. Kontinum yang dinamis dan tidak dimaksudkan untuk dilihat secara linear. Sistem dan organisasi mungkin pada tahap yang berbeda pada waktu yang berbeda dengan populasi yang berbeda dan kelompok budaya. Akhirnya, sistem dan kapasitas organisasi tidak terbatas pada tiba di kompetensi budaya dan kemampuan karena selalu ada ruang untuk pertumbuhan lanjutan.

Sementara istilah *stereotypes*, *prejudice* dan *discrimination* merupakan tiga konsep yang senantiasa menyertai konflik di masyarakat dalam perspektif multikulturalisme. Stereotype adalah penilaian terhadap seseorang hanya berdasarkan persepsi terhadap kelompok di mana orang tersebut dapat dikategorikan. Stereotype merupakan jalan pintas pemikiran yang dilakukan secara intuitif oleh manusia untuk menyederhanakan hal-hal yang kompleks dan membantu dalam pengambilan keputusan secara cepat. Namun, stereotip

dapat berupa prasangka positif dan juga negatif, dan kadangkadangkang dijadikan alasan untuk melakukan tindakan diskriminatif. Sebagian orang menganggap segala bentuk stereotip negatif. Stereotipe jarang sekali akurat, biasanya hanya memiliki sedikit dasar yang benar, atau bahkan sepenuhnya dikarang-karang.

Berbagai disiplin ilmu memiliki pendapat yang berbeda mengenai asal mula stereotip: psikolog menekankan pada pengalaman dengan suatu kelompok, pola komunikasi tentang kelompok tersebut, dan konflik antar kelompok. Sosiolog menekankan pada hubungan di antara kelompok dan posisi kelompok-kelompok dalam tatanan sosial. Para humanis berorientasi psikoanalisis (Mis. Sander Gilman) menekankan bahwa stereotip *secara definisi* tidak pernah akurat, namun merupakan penonjolan ketakutan seseorang kepada orang lainnya, tanpa mempedulikan kenyataan yang sebenarnya. Walaupun jarang sekali stereotip itu sepenuhnya akurat, namun beberapa penelitian statistik menunjukkan bahwa dalam beberapa kasus stereotip sesuai dengan fakta terukur.

Prasangka Secara terminologi, prasangka (*prejudice*) dalam Brown (2005); mengartikan prasangka sebagai penilaian atau pendapat yang diberikan oleh seseorang tanpa melakukan pemeriksaan terlebih dahulu. Hal senada juga diberikan oleh Hogg (2002), yang menyatakan bahwa prasangka merupakan sikap sosial atau keyakinan kognitif yang merendahkan, ekspresi dari perasaan yang negatif, rasa bermusuhan atau perilaku diskriminatif kepada anggota dari suatu kelompok sosial tertentu sebagai akibat dari keanggotaannya dalam kelompok tertentu. Karakteristik dan perilaku aktual dari individu hanya sedikit berperan. Baron dan Graziano (1991) mendefinisikan prasangka sebagai suatu sikap negatif terhadap kelompok sosial tertentu. Dalam hal ini, Baron dan Graziano (1991) menyatakan bahwa prasangka merupakan aspek yang penting dari hubungan antar kelompok. Burchell dan Fraser

(2001) juga mendefinisikan prasangka sebagai sikap negatif atau sikap tidak suka terhadap suatu kelompok dan anggotanya²⁴.

Diskriminasi adalah pembedaan yang merugikan yang merampas seseorang kesetaraan kesempatan atau perlakuan, dan yang dibuat atas dasar ras, warna kulit, keturunan, kecacatan, jenis kelamin, agama, pendapat politik, atau asal-usul sosial (McKean, 1983). Perilaku diskriminatif mencakup tindakan mulai dari pengecualian terhadap serangan fisik, dan dapat halus dan ambigu, atau eksplisit dan terang-terangan (Brown & Bigler, 2005). Bentuk halus dari diskriminasi yang lebih sulit untuk dideteksi tapi sama berbahayanya dengan bentuk eksplisit kepada para korban. Meskipun anak-anak mungkin tidak tahu apa diskriminasi, mereka mungkin akan terpengaruh oleh prasangka, kepercayaan masyarakat dan norma-norma sosial yang diskriminatif melalui sosialisasi. Selain itu, banyak studi menunjukkan bahwa stereotip dan prasangka itu ada.

Sikap diskriminatif akan menghambat perkembangan anak-anak dan prestasi yang berkaitan dengan pendidikan dan karir. Perilaku diskriminatif juga akan diperkuat dari satu generasi ke generasi berikutnya. Karena merupakan fakta yang diteliti bahwa anak-anak belajar dan menyerap informasi dengan pesat, adalah penting untuk menanamkan nilai-nilai kesempatan yang sama dan perilaku positif saat mereka masih muda untuk menghapuskan diskriminasi dalam masyarakat kita. Untuk menghilangkan diskriminasi serta prasangka, yang pertama harus memahami bagaimana sikap diskriminatif berkembang. Anak-anak memiliki kebutuhan kognitif untuk menyortir hal yang berbeda ke dalam kategori, termasuk orang-orang. Namun dalam proses kategorisasi ini, anak-anak mendukung

²⁴M Sinagatullin, *Constructing Multicultural Education In A Diverse Society, Education*, 2003. 110-113

beberapa faktor dalam kategorisasi (misalnya, ras), tetapi tidak yang lain (misalnya, wenang).

Kasus Sampang: Studi Kasus Multikulturalisme

Di Sampang Madura telah terjadi bentrok antara kaum Sunni dan Syiah, hingga menimbulkan korban. Bentrok antar warga yang berbeda aliran keagamaan ini terjadi di Desa Karanggayam, Kecamatan Omben dan Desa Bluruan, Kecamatan Karang Penang. Massa yang mengaku menolak Syiah di Sampang, melakukan aksi pembakaran pemukiman warga Syiah. Peristiwa ini bermula dari adu mulut antara kelompok Sunni yang menghadang siswa dari komunitas Syiah yang kembali ke Bangil, Pasuruan²⁵.

Kerusuhan ini terjadi di tengah suasana masyarakat yang masih menikmati momen lebaran. Alih – alih menjadi momen saling memaafkan, lebaran ternoda oleh kerusuhan sosial yang menjatuhkan korban. Banyak isu yang berkembang tentang kerusuhan ini, ada yang menyatakan masalah asmara, ada yang menyatakan konflik pribadi dan yang paling santer didengar yaitu dikarenakan emosi masyarakat yang dipicu oleh kebandelan golongan Syiah yang masih menyebarkan ajarannya di kecamatan Omben²⁶. Kerusuhan ini diduga merupakan masalah keluarga yang merembet ke dalam isu SARA. Tajul Muluk merupakan tokoh sentral dalam penyebaran aliran Syiah di Sampang. Dia kakak kandung M. Rois selaku pemimpin kaum Sunni di Sampang. Di Sampang, kedua kakak beradik ini merupakan tokoh yang berpengaruh dalam aliran masing-masing. Menurut Umi Ummah selaku ibu kandung Tajul Muluk dan M. Rois mengungkapkan bahwa permasalahan ini bermula dari konflik pribadi yang telah berlangsung sejak lama.

²⁵ Suara Merdeka, Edisi 27/08/2012

²⁶ Ibid

Sampang adalah salah satu kabupaten di Madura. Maka kebudayaan di Sampang tidak jauh berbeda dengan Madura. Carok mengekspresikan tindakan kekerasan. Peristiwa carok terkadang mendapat toleransi dan dukungan dari sanak saudara. Bahkan mendapat dukungan secara sosial budaya. Carok biasanya terjadi di daerah yang relatif terpencil yang kurang mempunyai hubungan dengan masyarakat atau dunia luar. Di Madura, menghina harga diri seseorang sama artinya dengan melukai secara fisik. Etnis Madura mempunyai kekhususan kultural tersendiri.

Kekhususan kultural itu tampak pada ketaatan, ketundukan kepada figur utama dalam kehidupan. Bagi etnis Madura, kepatuhan dan ketaatan tersebut menjadi keniscayaan untuk diaktualisasikan dalam praktik kehidupan sehari-hari. Dalam skema kepatuhan inilah, ditemukan posisi kyai yang sangat sentral dalam kehidupan sosio-religius masyarakat Madura. Bagi orang Madura, kyai merupakan jaminan masalah moralitas. Dari sini dapat dilihat bahwa ketaatan orang Madura terhadap kyai karena filosofi hidup mereka yang sangat kuat. Terbentuk sejak dini bahwa pemimpin keagamaan di Madura terdiri dari tiga kelompok yaitu santri, kyai dan haji. Murid yang menuntut ilmu disebut santri, guru agama yang mengajari santri disebut kyai, dan mereka yang kembali dari menunaikan ibadah haji disebut haji. Ketiga kelompok tersebut berperan sebagai pemimpin keagamaan di masjid, mushalla, acara ritual keagamaan dan acara seremonial lain dimana mereka berperan sebagai pemimpinnya²⁷.

²⁷[Http://Ejournal.Sunan-Ampel.Ac.Id/Index.Php/Islamica/Article/View/567](http://Ejournal.Sunan-Ampel.Ac.Id/Index.Php/Islamica/Article/View/567) Diakses Pada Tanggal 21/01/2020 Pada Jam 15:36 Wib).

Pemerintah seakan kebingungan dalam mengatasi konflik ini. Dalam pemberitaan kasus ini juga diterangkan tentang peran pemerintah yang kurang maksimal dalam menanggapi isu – isu semacam ini. Selain peran pemerintah, peran para ulama terutama MUI juga diperlukan dalam menyelesaikan dan memecahkan kasus ini. Ini disebabkan karena kasus ini bukanlah murni kasus kriminal, melainkan sebuah kasus yang berbau SARA.

Analisis Kasus Sampang dari perspektif Pendidikan Multikultural berdasarkan konsep ***Stereotypes, prejudice dan discrimination*** merupakan tiga konsep yang senantiasa menyertai konflik di masyarakat. Teori-teori dapat dibangun berdasarkan tiga konsep tersebut dipergunakan untuk menganalisis kasus Sampang dimana pesantren Syiah diusir oleh kelompok Islam mayoritas yang berpaham Sunni antara lain:

Teori yang dapat dibangun dari konsep *stereotype*;

Penilaian dari kelompok Sunni terhadap kelompok Syiah yang selama ini dianggap telah menyebarkan paham/aliran berdasarkan dogmanya. Penilaian antar kelompok yang sama-sama menganggap telah melakukan penistaan agama karena dasar teologi yang berbeda. Kelompok Sunni melakukan pengusiran dan pembakaran terhadap pesantren Syiah dengan harapan menjadi penyelesaian konflik yang sudah lama berjalan.

Teori yang dapat dibangun berdasarkan konsep *prejudice*:

Terdapat prasangka negatif yang berkelanjutan dari kelompok Sunni dan Syiah yang bersumber dari kepemimpinan masing-masing aliran yang mempengaruhi proses sosial di Sampang. Prasangka negatif antara kelompok Sunni dan Syiah terbangun

berdasarkan konflik pribadi yang telah berlangsung lama antara kakak beradik. Posisi kyai sangat sentral dalam kehidupan sosio-religius masyarakat Madura, dan menjadi jaminan masalah moralitas serta menjadi filosofi hidup masyarakat yang sangat kuat. Terbentuk sejak dini bahwa pemimpin keagamaan di Madura terdiri dari tiga kelompok yaitu santri, kyai dan haji, yang berperan sebagai pemimpin keagamaan di masjid, mushalla, acara ritual keagamaan dan acara seremonial lain dimana mereka berperan sebagai pemimpinnya.

Teori yang dapat dibangun berdasarkan konsep diskriminasi:

Carok yang mengekspresikan tindakan kekerasan mendapat toleransi dan dukungan dari sanak saudara secara sosial budaya, meskipun terjadi di daerah terpencil dan kurang mempunyai hubungan dengan masyarakat luar. Bagi etnis Madura menghina harga diri seseorang sama artinya dengan melukai secara fisik, sehingga kekerasan fisik dianggap sebagai penyelesaian konflik. Etnis Madura mempunyai kekhususan kultural tersendiri yang tampak pada ketaatan, ketundukan kepada figur utama dalam kehidupan, yang menjadi keniscayaan untuk diaktualisasikan dalam praktik kehidupan sehari-hari yang berbeda dengan etnis lainnya sehingga kekhususan kultural tersebut dianggap benar dan diyakini sebagai budaya yang tidak dapat diganggu gugat oleh kelompok lainnya.

BAB 6

DESAIN PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Desain Pendidikan Multikultural pilihan: Pengembangan Pembelajaran IPS Berbasis Pendidikan Multikultural di Sekolah Dasar. Praktik pendidikan multikultural di Indonesia dapat dilaksanakan secara fleksibel, tidak harus dalam bentuk mata pelajaran yang terpisah atau *monolithic*. Sehingga sajiannya bisa *infused* atau bersatu terintegrasi dengan mata pelajaran yang lain, seperti halnya yang menjadi desain pembelajaran pilihan di atas.

Pembelajaran IPS misalnya selama ini terkesan hanya membuat siswa pintar menghafal fakta-fakta, konsep, dan peristiwa, tetapi kering dan tidak bermakna bagi kehidupan riil siswa. Belum tampak wujud hasil belajar IPS yang menunjukkan siswa dapat mengamalkan dan mengibadahkan pengetahuan, nilai-nilai serta keterampilan multikulturalnya dalam kehidupan sekolah, bermasyarakat, berbangsa dan bernegara Indonesia. Padahal, tujuan utama pembelajaran IPS adalah untuk menumbuhkan kesadaran dan keterampilan siswa dalam memecahkan masalah-masalah sosial kultural yang terjadi dalam lingkungan sekolah dan masyarakatnya, sejalan dengan nilai-nilai dan kearifan budaya yang tumbuh dan berkembang pada masyarakat Indonesia. Sampai di sini, layak dipertanyakan kembali eksistensi dan efektivitas pendidikan multikultural dalam menumbuhkembangkan literasi sosial kultural siswa. Lemahnya pembelajaran IPS berbasis multikultur pada siswa SD, terjadinya konflik kultural, kurangnya internalisasi kompetensi multikultur di sekolah, globalisasi, urgensi pendidikan yang demokratis serta urgensi multikulturalisme pada masyarakat multikultur.

Idealnya pengembangan literasi sosial kultural siswa ditekankan pada kompetensi dalam mengapresiasi budaya

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Teori dan Praktik Multikultural

sendiri dan orang lain dengan keberagamannya, bukan pada upaya pencekokan pengetahuan tentang kebudayaan. Kondisi ini akan mengarahkan anak didik untuk bersikap dan berpandangan toleran serta inklusif terhadap realitas masyarakat yang beragam, baik dalam hal budaya, ras, etnis, agama, bahasa, kondisi sosial ekonomi, politik, maupun budaya. Seyogyanya pengelolaan pendidikan multikultural di Indonesia dilakukan secara sistematis, terstruktur dan terukur tingkat keberhasilannya, yang didasarkan pada standar-standar yang telah ditentukan dan disepakati bersama antara pemerintah, pelaku pendidikan, akademisi dan dengan masyarakat. Bukan sebaliknya, dikelola untuk kepentingan politik dan pemuasan sesaat aspirasi rakyat yang menginginkan terjadinya peningkatan kesadaran kultural masyarakat. Dengan begitu, hasil proses pendidikan multikultural akan memberikan landasan yang kuat pada siswa untuk meyakini, mempersepsikan, mengevaluasi dan melakukan tindakan yang rasional terhadap berbagai permasalahan kultural yang terjadi di masyarakatnya.

Desain pembelajaran merupakan proses untuk menentukan metode pembelajaran apa yang paling baik dilaksanakan agar timbul perubahan pengetahuan dan ketrampilan pada diri pembelajar ke arah yang dikehendaki. Desain pembelajaran IPS berbasis pendidikan multikultural ini bertujuan agar pembelajaran IPS dapat dilaksanakan lebih bermakna dan efektif. Selain itu agar tersedia sumber belajar IPS yang menarik dan bermanfaat. Di pihak lain desain pembelajaran perlu dikembangkan agar terdapat kesempatan/pola belajar siswa yang lebih baik. Dan dengan desain pembelajaran IPS berbasis pendidikan multikultural ini diharapkan agar belajar dapat dilakukan oleh siapa saja secara berkelanjutan.

Desain ini dirancang berdasarkan pada teori *Knowledge Construstion*: James A. Banks bahwa;

“Teachers need to help students understand, investigate, and determine how the implicit cultural assumptions, frame of reference, perspectives, and biases within a discipline influence the ways in which knowledge is constructed”.

(Guru perlu untuk membantu siswa memahami, menyelidiki dan menentukan bagaimana asumsi-asumsi budaya implisit, kerangka acuan, perspektif, dan bias dalam disiplin yang mempengaruhi cara-cara di mana pengetahuan dibangun).

Selain itu terdapat teori *School Reform with a Multicultural Perspective*; Sonia Nieto&Bode

“A process of comprehensive school reform and basic education for all students. It challenges and rejects racism and other forms of discrimination in schools and society and accepts and affirms the pluralism (ethnic, racial, linguistic, religious, economic, and gender, among others) that students, their communities, and teachers reflect. Multicultural education permeates the school curriculum and instructional strategies as well as the interactions among teachers, students, and families and the very way that school conceptualize the nature of teaching and learning. Because it uses critical pedagogy as its underlying philosophy and focus on knowledge, reflection, and action (praxis) as the basis for social change, multicultural education promotes democratic principles of social justice”.

(..... Proses reformasi sekolah dan pendidikan dasar untuk semua siswa. Ini tantangan dan menolak rasisme dan bentuk diskriminasi di sekolah dan masyarakat dan menerima dan meneguhkan pluralisme (etnis, ras, bahasa, agama, ekonomi, dan jenis kelamin, dan yang lainnya) bahwa siswa, masyarakat mereka, dan refleksi guru-guru. Pendidikan multikultural meresapi kurikulum sekolah dan strategi pengajaran serta cara interaksi antara guru, siswa, dan keluarga bahwa konsep sekolah sifatnya mengajar dan belajar. Karena

menggunakan kritis pedagogi sebagai mendasari filsafat dan fokus di pengetahuan, refleksi dan aksi (praksis) sebagai dasar untuk perubahan sosial, pendidikan multikultural mempromosikan prinsip-prinsip demokrasi keadilan social)²⁸.

Desain yang dirancang di atas dapat menjelaskan proses pembelajaran yang jelas, runtut dan sistematis sehingga mudah untuk dipahami dalam menerapkan desain pendidikan multikultural yang saudara rancang. Pada pembelajaran IPS sebagaimana dalam desain berbasis pendidikan multikultural ini, proses dilaksanakan mulai dari awal pembukaan pelajaran sampai dengan akhir pelajaran. Sesuai dengan desain yang digunakan yaitu mengacu pada *Universal Instructional Design*, dalam *Designing Sosial Justice Education Course*, maka guru dan siswa menempuh pembelajaran dengan proses yang interaktif, demokratis dan berkeadilan sosial. Hal tersebut terlihat sejak proses awal (dalam fasilitasi lingkungan), dimulai dari tahap *confirmation*, dimana guru menyampaikan tentang agenda, tujuan, pengenalan, dan beberapa bentuk kegiatan lain yang berupa apersepsi pembelajaran. Selanjutnya pada tahap berikutnya, *contradiction* dimana merupakan kegiatan inti dalam pembelajaran yang berupa simulasi, diskusi, video, ceramah/informasi, atau mendefinisikan materi. Guru dapat mengelolanya dengan 3 babak pembelajaran inti yaitu eksplorasi yang tentu saja bersifat interaktif dan melibatkan siswa, elaborasi sebagai kegiatan pelaksanaan diskusi, simulasi serta pemberian penugasan-penugasan lain kepada siswa secara adil, tanpa ada diskriminasi ras, suku, agama maupun gender. Terdapat nilai-nilai keadilan sosial yang senantiasa dijunjung tinggi sebagai hak dari masing-masing siswa, mereka bebas

²⁸Keith C. Barton And Li Ching Ho, 'Cultivating Sprouts Of Benevolence: A Foundational Principle For Curriculum In Civic And Multicultural Education', *Multicultural Education Review*, 12.3 (2020), 157-76 <<https://doi.org/10.1080/2005615x.2020.1808928>>.

berpendapat, bebas berekspresi, bebas mensimulasikan hal-hal yang memang harus dilakukan. Sehingga siswa memiliki produk/hasil yang inovatif dari pembelajarannya, baik dari sisi kognisi, afeksi maupun psikomotoriknya. Tidak menutup kemungkinan akan terbentuk siswa yang tidak hanya cerdas kognitif saja tetapi pada aspek skill, keterampilan komunikasi, berpikir kritis, juga akan terbentuk dari pembelajaran. Pada tahap ketiga, terdapat kegiatan *continuity* sebagai upaya tindak lanjut dari pembelajaran yang berupa perencanaan tindakan, dukungan, dll yang dapat dilakukan antara lain dengan melibatkan siswa dalam menarik kesimpulan, memberikan motivasi dan menyampaikan implementasi substansi pembelajaran dalam kehidupan sehari-hari agar pembelajaran lebih bermakna.

Kajian tentang pendidikan multikultural secara epistemologi sudah menjadi isu global dan lokal. Hal ini membuktikan bahwa masalah pendidikan multikultural merupakan kajian yang terus dilakukan oleh para pendidik dan akademisi. Riset dan kajian tentang pendidikan multikultural sangat penting bagi mengembangkan wawasan, berpikir kritis yang terkait dengan isu tentang masalah keadilan, kesetaraan. Untuk pengembangan wawasan teori, konsep, dan metodologi tentang pendidikan multikultural. Salah satu subjek dari Pendidikan multikultural adalah agama.

Pelajaran agama di sekolah cenderung diajarkan sekedar untuk memperkuat keimanan dan mencapainya menuju surga tanpa dibarengi dengan kesadaran berdialog dengan agama-agama lain. Kondisi inilah yang menjadikan pendidikan agama sangat eksklusif dan tidak toleran. Padahal di era pluralisme dewasa ini, pendidikan agama mesti melakukan reorientasi filosofis-paradigmatis tentang bagaimana membangun pemahaman keberagaman peserta didik yang lebih inklusif-pluralis, multikultural, humanis, dialogis-persuasif, kontekstual, substantif dan aktif sosial.

Praktik kekerasan yang mengatasnamakan agama, dari fundamentalisme, radikalisme, hingga terorisme, akhir-akhir ini semakin marak di tanah air. Kesatuan dan persatuan bangsa saat ini sedang diuji eksistensinya. Berbagai indikator yang memperlihatkan adanya tanda-tanda perpecahan bangsa, dengan transparan mudah kita baca. Konflik di Ambon, Papua, maupun Poso, dan terakhir kasus kekerasan pada jamaah aliran Syiah di Sampang Madura seperti api dalam sekam, sewaktu waktu bisa meledak, walaupun berkali-kali bisa diredam. Peristiwa tersebut, bukan saja telah banyak merenggut korban jiwa, tetapi juga telah menghancurkan ratusan tempat ibadah (baik masjid maupun gereja bahkan sebuah pondok pesantren).

Bila kita amati, nilai etis universal dari agama seharusnya dapat menjadi pendorong bagi Ummat manusia untuk selalu menegakkan perdamaian dan meningkatkan kesejahteraan bagi seluruh Ummat di bumi ini. Namun, realitanya agama justru menjadi salah satu penyebab terjadinya kekerasan dan kehancuran Ummat manusia. Oleh karena itu, diperlukan upaya-upaya preventif agar masalah pertentangan agama tidak akan terulang lagi di masa yang akan datang. Misalnya, dengan mengintensifkan forum-forum dialog antar Ummat beragama dan aliran kepercayaan, membangun pemahaman keagamaan yang lebih pluralis dan inklusif, dan memberikan pendidikan tentang pluralisme dan toleransi beragama melalui sekolah (lembaga pendidikan).

Pada sisi yang lain, pendidikan agama yang diberikan di sekolah-sekolah pada umumnya juga tidak menghidupkan pendidikan multikultural yang baik, bahkan cenderung berlawanan. Akibatnya konflik sosial sering kali diperkeras oleh adanya legitimasi keagamaan yang diajarkan dalam pendidikan agama di sekolah-sekolah pada daerah yang rawan konflik. Hal ini membuat konflik mempunyai akar dalam keyakinan keagamaan yang fundamental sehingga konflik sosial kekerasan

semakin sulit diatasi, karena dipahami sebagai bagian dari panggilan agamanya.

Realita tersebut menunjukkan bahwa pendidikan agama baik di sekolah umum maupun sekolah agama lebih bercorak eksklusif, yaitu agama diajarkan dengan cara menafikan hak hidup agama lain, seakan-akan hanya agamanya sendiri yang benar dan mempunyai hak hidup, sementara agama yang lain salah, tersesat dan terancam hak hidupnya, baik di kalangan mayoritas maupun minoritas. Seharusnya pendidikan agama dapat dijadikan sebagai wahana untuk mengembangkan moralitas universal yang ada dalam agama-agama sekaligus mengembangkan teologi inklusif dan pluralis. Berkaitan dengan hal ini, maka penting bagi institusi pendidikan dalam masyarakat yang multikultur untuk mengajarkan perdamaian dan resolusi konflik seperti yang ada dalam pendidikan multikultural. Dan terlebih lagi bagi Pendidikan Agama Islam sebagai salah satu mata pelajaran yang dituntut mampu membawa kata perdamaian dalam setiap jiwa peserta didik.

Tantangan Epistemologi Pendidikan Multikultural

Problem tentang pendidikan multikultural di Indonesia masih sangat kompleks. Bahkan kebijakan pemerintah tentang pendidikan multicultural bangsa masih harus diperjuangkan sesuai dengan tujuan pendidikan multikultural. Kendala yang dihadapi dalam pendidikan multicultural masih bersifat struktural dan cultural.

Problema Pendidikan Multikultural di Indonesia memiliki keunikan yang tidak sama dengan problema yang dihadapi oleh negara lain. Problem ini mencakup hal-hal kemasyarakatan yang akan dipecahkan dengan Pendidikan Multikultural dan problem yang berkaitan dengan pembelajaran berbasis budaya. Problem tersebut dapat

dijadikan bahan pengembangan Pendidikan Multikultural di Indonesia ini, antara lain²⁹

1) Keragaman Identitas Budaya Daerah

Keragaman ini menjadi modal sekaligus potensi konflik. Keragaman budaya daerah memang memperkaya khazanah budaya dan menjadi modal yang berharga untuk membangun Indonesia yang multikultural. Namun kondisi budaya itu sangat berpotensi memecah belah dan menjadi lahan subur bagi konflik dan kecemburuan sosial. Masalah itu muncul jika tidak ada komunikasi antar budaya daerah. Tidak adanya komunikasi dan pemahaman pada berbagai kelompok budaya lain ini justru dapat menjadi konflik. Konflik-konflik yang terjadi selama ini di Indonesia dilatarbelakangi oleh adanya keragaman identitas etnis, agama dan rasa, misalnya peristiwa Sampit. Keragaman ini dapat digunakan oleh provokator untuk dijadikan isu yang memancing persoalan. Dalam mengantisipasi hal itu, keragaman yang ada harus diakui sebagai sesuatu yang mesti ada dan dibiarkan tumbuh sewajarnya. Selanjutnya, diperlukan suatu manajemen konflik agar potensi konflik dapat terkoreksi secara dini untuk ditempuh langkah-langkah pemecahannya, termasuk di dalamnya melalui Pendidikan Multikultural. Adanya Pendidikan Multikultural itu diharapkan masing-masing warga daerah tertentu bisa mengenal, memahami, menghayati dan bisa saling berkomunikasi.

2) Pergeseran Kekuasaan dari Pusat ke Daerah

Sejak dilanda arus reformasi dan demokratisasi, Indonesia dihadapkan pada beragam tantangan baru yang sangat kompleks. Satu di antaranya yang paling

²⁹Sekar Purbarini Kawuryan, 'Bahan Ajar Mata Kuliah Pendidikan Multikultural', 2009
<<http://Staff.Uny.Ac.Id/Sites/Default/Files/Pendidikan/Sekar-Purbarini-Kawuryan-Sip-Mpd/Bahan-Ajar-Pendidikan-Multikultural.Pdf>>.

menonjol adalah persoalan budaya. Dalam arena budaya, terjadinya pergeseran kekuasaan dari pusat ke daerah membawa dampak besar terhadap pengakuan budaya lokal dan keragamannya. Bila pada masa Orde baru, kebijakan yang terkait dengan kebudayaan masih tersentralisasi, maka kini tidak lagi.

Kebudayaan, sebagai sebuah kekayaan bangsa, tidak dapat lagi diatur oleh kebijakan pusat, melainkan dikembangkan dalam konteks budaya lokal masing-masing. Ketika sesuatu bersentuhan dengan kekuasaan maka berbagai hal dapat dimanfaatkan untuk merebut kekuasaan ataupun melanggengkan kekuasaan itu, termasuk di dalamnya isu kedaerahan.

Konsep pembagian wilayah menjadi provinsi atau Kabupaten baru yang marak terjadi akhir-akhir ini selalu ditiup-tiupkan oleh kalangan tertentu agar mendapatkan simpati dari warga masyarakat. Mereka menggalang kekuatan dengan memanfaatkan isu kedaerahan ini. Warga menjadi mudah tersulut karena mereka berasal dari kelompok tertentu yang tertindas dan kurang beruntung.

3) Kurang Kokohnya Nasionalisme

Keragaman budaya ini membutuhkan adanya kekuatan yang menyatukan (*"integrating force"*) seluruh pluralitas negeri ini. Pancasila sebagai pandangan hidup bangsa, kepribadian nasional dan ideologi negara merupakan harga mati yang tidak bisa ditawar lagi dan berfungsi sebagai *integrating force*. Saat ini Pancasila kurang mendapat perhatian dan kedudukan yang semestinya sejak isu kedaerahan semakin semarak. Persepsi sederhana dan keliru banyak dilakukan orang dengan menyamakan antara Pancasila itu dengan ideologi Orde Baru yang harus ditinggalkan.

Pada masa Orde Baru kebijakan dirasakan terlalu tersentralisasi, sehingga ketika Orde Baru tumbang, maka segala hal yang menjadi dasar dari Orde Baru

dianggap jelek, perlu ditinggalkan dan diperbarui, termasuk di dalamnya Pancasila. Tidak semua hal yang ada pada Orde Baru jelek, sebagaimana halnya tidak semuanya baik. Ada hal-hal yang tetap perlu dikembangkan. Nasionalisme perlu ditegakkan namun dengan cara-cara yang edukatif, persuasif dan manusiawi bukan dengan pengerahan kekuatan. Sejarah telah menunjukkan peranan Pancasila yang kokoh untuk menyatukan kedaerahan ini. Bangsa Indonesia sangat membutuhkan semangat nasionalisme yang kokoh untuk meredam dan menghilangkan isu yang dapat memecah persatuan dan kesatuan bangsa ini.

4) **Fanatisme Sempit**

Fanatisme dalam arti luas memang diperlukan, namun yang salah yaitu fanatisme sempit, yang menganggap menganggap bahwa kelompoknya adalah yang paling benar, paling baik dan kelompok lain harus dimusuhi. Gejala fanatisme sempit yang banyak menimbulkan korban ini banyak terjadi di tanah air ini. Gejala Bonek (bondo nekat) di kalangan suporter sepak bola nampak menggejala di tanah air. Kecintaan pada klub sepak bola daerah memang baik, tetapi kecintaan yang berlebihan terhadap kelompoknya dan memusuhi kelompok lain secara membabi buta maka hal ini justru tidak sehat. Terjadi pelemparan terhadap pemain lawan dan pengrusakan mobil dan benda-benda yang ada di sekitar stadion ketika tim kesayangannya kalah menunjukkan gejala ini.

Kecintaan dan kebanggaan pada korps memang baik dan sangat diperlukan, namun kecintaan dan kebanggaan itu bila ditunjukkan dengan bersikap memusuhi kelompok lain dan berperilaku menyerang kelompok lain maka fanatisme sempit ini menjadi hal yang destruktif. Terjadinya perseteruan dan perkelahian antara oknum aparat kepolisian dengan oknum aparat tentara nasional Indonesia yang kerap terjadi di tanah

air ini juga merupakan contoh dari fanatisme sempit ini. Apalagi bila fanatisme ini berbaur dengan isu agama (misalnya di Ambon, Maluku dan Poso, Sulawesi Tengah), maka akan dapat menimbulkan gejala ke arah disintegrasi bangsa.

5) Konflik Kesatuan Nasional dan Multikultural

Ada Tarik menarik antara kepentingan kesatuan nasional dengan gerakan multikultural. Di satu sisi ingin mempertahankan kesatuan bangsa dengan berorientasi pada stabilitas nasional. Namun dalam penerapannya, kita pernah mengalami konsep stabilitas nasional ini dimanipulasi untuk mencapai kepentingan-kepentingan politik tertentu. Adanya Gerakan Aceh Merdeka di Aceh dapat menjadi contoh ketika kebijakan penjagaan stabilitas nasional ini berubah menjadi tekanan dan pengerah kekuatan bersenjata. Hal ini justru menimbulkan perasaan anti pati terhadap kekuasaan pusat yang tentunya hal ini bisa menjadi ancaman bagi integrasi bangsa. Untunglah perbedaan pendapat ini dapat diselesaikan dengan damai dan beradab. Kini, semua pihak yang bertikai sudah bisa didamaikan dan diajak bersama-sama membangun daerah yang porak poranda akibat peperangan yang berkepanjangan dan terjangan Tsunami ini.

Disisi multikultural, kita melihat adanya upaya yang ingin memisahkan diri dari kekuasaan pusat dengan dasar pembenaran budaya yang berbeda dengan pemerintah pusat yang ada di Jawa ini, contohnya adalah gerakan OPM (Organisasi Papua Merdeka) di Papua. Namun ada gejala ke arah penyelesaian damai dan multikultural yang terjadi akhir-akhir ini. Salah seorang panglima perang OPM yang menyerahkan diri dan berkomitmen terhadap negara kesatuan RI telah mendirikan Kampung Bhineka Tunggal Ika di Nabire, Irian Jaya.

BAB 7

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL DENGAN PENDEKATAN STRUKTURAL DAN KULTURAL

Pendekatan Struktur Fungsional

Pendekatan struktur fungsional memiliki asumsi dasar bahwa Masyarakat terintegrasi atas dasar kata sepakat para anggotanya terhadap nilai dasar kemasyarakatan yang menjadi panutannya.

Kesepakatan tersebut menjadi pernyataan umum yang memiliki kemampuan mengatasi perbedaan pendapat dan kepentingan dari pada anggotanya. Masyarakat sebagai suatu sistem yang secara fungsional terintegrasi ke dalam suatu bentuk *equilibrium*. Sebagai perwujudan yang paling penting tergambar di dalam usaha untuk menerangkan hubungan antara konsep struktur dan fungsi.

Pendekatan fungsional struktural menganalisis sistem sosial secara makro. Pendekatan ini memandang masyarakat adalah sebuah sistem yang teratur dan bersifat stabil, pendekatan ini juga memandang masyarakat sebagai sistem kompleks yang bagian di dalamnya bekerja secara bersama guna menghasilkan solidaritas dan stabilitas. Sistem yang stabil ini dicirikan oleh masyarakat dimana mayoritas anggota atau para individu memiliki perangkat nilai, kepercayaan, dan perilaku yang digunakan secara bersama. Pendekatan ini juga memandang masyarakat terdiri atas bagian yang menjalankan fungsi yang saling berhubungan satu sama lain. Hubungan padu dan harmonis antar struktur dan fungsi tersebut menyumbang pada stabilitas masyarakat.

Dalam upaya mencapai stabilitas, masyarakat—menurut para fungsionalis—mengembangkan struktur-struktur sosial (atau lembaga). Struktur sosial adalah pola perilaku sosial yang relatif stabil. Struktur sosial dibutuhkan agar masyarakat tetap ada yang diantaranya direpresentasikan lembaga keluarga, pendidikan, agama, pemerintah ataupun lembaga-lembaga ekonomi (pasar, peternakan, perkebunan, misalnya). Jika satu struktur tidak menjalankan fungsinya, maka fungsi yang dijalankan struktur lain akan terganggu dan akibatnya sistem sosial mengalami instabilitas.

Adalah hal yang mengagumkan untuk menggunakan lensa “interaksi budaya” untuk memperhatikan pertemuan sosial sehari-hari dalam sekolah. Di sebagian tingkat, para guru menyadari pembagian budaya, dan usaha-usaha untuk menjembatani perbedaan ini. Para orang dewasa itu pernah menjadi anak-anak, dan dalam ruang kelas yang terbaik mereka menyadari dan mengikuti budaya para remaja yang mereka layani. Sebagian besar guru menyadari hal itu, tanpa pertukaran budaya semacam itu, pembelajaran jarang terjadi. Meminjam terminologi Frank Smith (1988), para siswa perlu ‘diundang ke dalam klub’ pembelajaran. Mereka perlu ‘membeli’ tujuan-tujuan keseluruhan, dan mereka perlu dilengkapi dengan bahasa yang digunakan di sana.

Percakapan keragaman kadang-kadang mengenai pertukaran lintas-budaya, namun lebih sering mengenai perselisihan budaya yang terjadi ketika para guru dan sekolah tidak mampu atau tidak bersedia melintasi tembok pemisah tersebut. Bagaimana para siswa dapat diundang ke dalam klub ketika mereka tidak dapat memandang dirinya sebagai anggota, atau ketika mereka tidak mempunyai alat-alat keanggotaan? Bahkan tidak sesederhana ini. Jika hal ini adalah hanya masalah kegagalan guru untuk melintasi tembok pemisah, maka barangkali dengan lebih banyak pelatihan dan sumber hal tersebut dapat dilaksanakan. Kenyataannya percakapan-

percakapan keragaman barangkali lebih berkaitan dengan kegagalan-kegagalan sekolah sebagai lembaga yang adil daripada berhubungan dengan tantangan-tantangan yang dihadapi guru-guru secara sendiri-sendiri.

Secara terus-menerus, sebuah pergerakan muncul di dalam sekolah untuk memeriksa implikasi-implikasi dari identitas kita – dimana kita memaksa anak-anak untuk meninggalkan budaya-budaya mereka sendiri agar siap untuk dunia ‘kesuksesan’ yang lebih homogen? Barangkali salah satu ironi terbesar dalam dunia pendidikan bahwa para guru membuat para siswa sangat sukar dikendalikan. Kesimpulanku saat ini yaitu kita sebagai pengajar kehilangan aturan pengajaran yang fundamental. Diantara kita yang telah terlibat dengan isu-isu keragaman gagal untuk ‘mengundang’ rekan-rekan guru kita ke dalam percakapan tersebut. Kita adalah ‘orang dalam’, dan mereka adalah orang luar. Kita mempunyai bahasa tertentu, sebuah kosa kata yang dipilih dari diskusi-diskusi pribadi kita, bacaan-bacaan kita, dan pengalaman-pengalaman kita. Yang terpenting, kita mengabaikan untuk mengakui derajat ketidakpastian yang tinggi dan resiko yang menandai mereka di luar.

Saya ingin sekali menemukan jawaban untuk dilema ini. Saya telah mendengar panggilan peringatan dari teman mahasiswa, “Apakah keragaman ini berhubungan dengan aku?” namun aku belum mendengar respon yang meyakinkan. Aku tidak tahu jawabannya, namun aku bisa merasakan apa yang terkandung dalam jawaban itu. Sesuatu dalam jawaban itu haruslah pemikiran bahwa pengajaran yang bagus adalah mengenai pertukaran budaya. Di suatu tempat haruslah ada gagasan bahwa kita, sebagai para guru baru, mewarisi tradisi sejarah dan kebijaksanaan pendidikan yang kaya, namun mempunyai sejarah panjang pelanggaran dan kegagalan. Sesuatu yang harus ada visi harapan, visi mengenai bagaimana pengajaran di dalam kelas individual dan di dalam lembaga-

lembaga pendidikan publik yang lebih besar. Terakhir, aku mencari sentimen bahwa keragaman bukanlah suatu kata namun percakapan yang luas dan vital dimana semua dari kita mempunyai hak untuk mengambil bagian³⁰.

Ada kecenderungan yang kuat pada manusia untuk condong ke orang-orang yang mengingatkan pada diri kita sendiri. Orang-orang yang serupa dalam beberapa hal dengan kita untuk membuat kita aman: Kita memahami motif-motif mereka, kita berbagi pengalaman. Dan karena kita mengetahuinya bahwa kita melihat beberapa dari mereka berada dalam diri kita, ada kekhawatiran kecil penolakan atas dasar bahwa kita tidak mempunyai yang sama.

Perbedaan adalah lebih sulit untuk dinegosiasikan, dan memang perbedaan adalah realita yang tidak terhindarkan di sekolah-sekolah dan dalam masyarakat yang lebih luas. Bagi banyak siswa di kelas-kelas sekolah dasar dan lanjutan pertama, perbedaan menghasilkan pengeluaran: Para siswa saling membentuk persekutuan berdasarkan pada kemiripan etnis, akademis, atau sosio-ekonomis, dan bahkan para guru dapat merasa bersalah karena lebih mendukung para siswa yang serupa dengan dirinya (McElroy-Johnson, 1993). Karena daya tarik terhadap kemiripan sangat kuat, para guru seringkali berjuang keras untuk membujuk para siswa mengakui dan menghargai keragaman. Sebelum kita yakin dan efektif dalam mengajarkan para siswa untuk menghargai keragaman, kita harus bisa memahami mengapa sangat penting bagi siswa untuk belajar menyuburkan lingkungan-lingkungan yang heterogen.

Mengajarkan penghargaan terhadap keragaman harus menjadi tujuan utama di ruang kelas karena dua alasan. Pertama, ruang kelas adalah lahan persiapan untuk dunia kerja,

³⁰Kevin Roxas And Others, 'Critical Cosmopolitan Multicultural Education (Ccme)', *Multicultural Education Review*, 7.4 (2015), 230-48 <<https://doi.org/10.1080/2005615x.2015.1112564>>.

dan dalam dunia kerja, kita seringkali tidak dapat memilih rekan-rekan kerja kita. Para siswa kita harus terampil dalam menemukan dasar kesamaan untuk bekerja dengan mereka yang tidak mempunyai pengalaman yang sama atau pandangan yang sama mengenai dunia. Memberitahu para siswa bahwa keunikan mereka bukanlah masalah namun membawa perspektif yang berharga untuk kelas adalah memvalidasi pengalaman-pengalaman para siswa. Hal ini menyampaikan pada mereka bahwa mereka tidak harus memandang atau berbicara atau berpikir seperti orang lain agar dihargai dan disambut dengan baik. Inklusi memperkuat self-esteem semua siswa.

Sejauh ini menggunakan kata keragaman tanpa mendefinisikannya dengan tepat kadang menjadi sukar untuk menggunakannya. Kita seringkali memikirkan keragaman berkenaan dengan etnisitas – sebuah kelas yang beragam adalah kelas yang mempunyai siswa-siswa dari banyak latar belakang ras dan etnis. Namun, aku menggunakan istilah tersebut secara lebih luas di sini untuk menunjukkan perbedaan-perbedaan dalam latar belakang (pendidikan, sosio-ekonomi, atau geografis), kepribadian, dan keyakinan-keyakinan (agama dan sekuler) juga. Ruang kelas kita adalah mikrokosmos atau dunia kecil yang merefleksikan populasi yang lebih besar; ruang kelas kita berisi para siswa yang saling berbeda berkenaan dengan golongan sosio-ekonomi, gaya belajar, latar belakang keluarga, agama, orientasi seksual, kadang-kadang bahkan umur.

Ketika para siswa memasuki lingkungan-lingkungan kerja, ketrampilan intelektual mereka bukanlah satu-satunya faktor penentu keberhasilannya. Sebagai guru, sebagian besar dari kita telah bekerja dengan orang-orang yang berpikir dalam cara yang sangat berbeda dari cara-cara bagaimana kita berpikir, yang mendekati masalah-masalah secara berbeda, yang terlalu agresif atau pasif atau bermusuhan atau berbeda dengan selera

kita. Namun untuk melaksanakan pekerjaan kita dengan baik, kita harus belajar bersama dengan orang-orang tersebut dan bekerja dengan mereka ke arah tujuan bersama. Keragaman di tempat kerja meliputi banyak lapisan perbedaan, namun terhalangi oleh perbedaan-perbedaan tidak hanya akan menjadi tidak efisien, namun ini menghancurkan secara profesionalnya dan memfrustasikan secara personalnya. Kita harus mengajari para siswa kita untuk menyadari semua jenis perbedaan, karena ruang kelas kita adalah cermin dunia luar. Para siswa kita akan berkembang jika mereka tahu dari pengalaman-pengalaman bahwa perbedaan-perbedaan, meskipun valid dan penting, tidak menghambat hubungan dan kerjasama.

Disamping mempersiapkan para siswa kita untuk realitas-realita kehidupan ‘dewasa’, para guru perlu mengakui keragaman guna mendorong pembelajaran siswa. Para siswa yang merasa asing di ruang kelas akan tidak menjadi pelajar yang produktif karena perhatian mereka teralih dari pertanyaan-pertanyaan intelektual ke struktur sosial yang bersifat menolak. Sebagai guru kita harus menjangkau para siswa yang berbeda dari kita, menanyakan mengenai latar belakangnya, dan menciptakan ruang dimana mereka bebas berbicara dari perspektifnya sendiri, dengan pemahaman bahwa kita semua dapat belajar dari pengalaman dan saling mengamati.

Tantangan bagi guru terletak dalam menciptakan ruang yang aman ini di mana para siswa dapat jujur mengenai latar belakang dan pengalaman-pengalamannya tanpa merasa dimarginalisasi jika pengalaman-pengalaman mereka tidak cocok dengan orang lain. Ketika kita mendorong para siswa untuk terbuka mengenai pengalaman-pengalaman dan bias-bias individualnya, kita juga menjalankan resiko bahwa perasaan orang-orang akan terluka. Perbedaan adalah sulit, namun tidak bisa dihindari. Tantangan dan penghargaan dari mengakui perbedaan pertama-tama terletak dalam menyadari bahwa

begitu kita menyelidiki melalui keunikan kita, kita dapat membuka pengalaman-pengalaman orang lain, mimpi-mimpinya, dan sikap-sikapnya yang mirip dengan kita. Begitu kita menemukan kesamaan, perbedaan-perbedaan yang menyelimutinya akan membuat ide-ide bersama kita menjadi lebih kuat, lebih rumit dan lengkap.

Dengan menggunakan diskusi kelas sebagai forum untuk mengakui dan membahas pengalaman-pengalaman siswa yang berbeda-beda, para siswa kita belajar bahwa perbedaan tidak perlu menjadi subtext bisu yang menghambat hubungan manusia. Ini kembali ke sifat manusia: orang-orang saling berhubungan dan mampu bekerja sama ketika mereka menemukan kesamaan. Jika para siswa diperlihatkan bagaimana menggunakan dialog yang jujur untuk memilah-milahkan melalui lapisan-lapisan perbedaan, mereka tidak harus kembali ke asumsi-asumsi bahwa orang-orang yang melihat atau berbicara atau hidup seperti mereka adalah yang paling mirip mereka. Sebagai guru, kita harus membiarkan para siswa saling mengajari bahwa perbedaan-perbedaan memang ada – mereka membentuk perspektif dan identitas kita. Namun itu bukanlah cerita keseluruhannya. Jika kita mendorong para siswa berbagi cerita dan menghargai keunikannya, kita mengajarkan kepada mereka bagaimana menemukan ikatan-ikatan yang menghubungkan kita semua.

BAB 8

BASIS ONTOLOGIS FILSAFAT KRITISME UNTUK PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Menjelaskan dan meletakkan posisi ontologis dan epistemologis dalam filsafat kritisme ini cukup rumit mengingat aliran kritisme ini hasil perpaduan dari dua aliran besar rasionalisme dan empirisme yang nota benenya adalah memiliki basis ontologis dan epistemologi sendiri. Salah satu cabang filsafat adalah ontology, yang membahas hakikat keberadaan segala sesuatu secara fundamental. Istilah filsafat yang disebut ontology berasal dari bahasa Yunani yang memiliki makna akan asas-asas rasional tentang yang ada³¹ dan berusaha untuk mengetahui esensi terdalam dari yang ada³¹ tersebut³¹.

Basis ontologis inilah yang kemudian di pertanyakan Immanuel Kant mengawali filsafat kritisme. Pertanyaan mendasar dalam dirinya itu adalah apa yang dapat saya ketahui? Apa yang harus saya lakukan? dan apa yang boleh saya harapkan? Jadi realitas menurut filsafat kritisme adalah apa yang nampak, empirik, dan pengalaman yang berupa materi kemudian selanjutnya di kelola oleh akal atau rasio. Oleh karena itu, realitasnya bahwa yang bisa diamati dan diselidiki hanyalah fenomena atau penampakan-penampakannya saja, yang tak lain merupakan sintesis antara unsur-unsur yang datang dari luar sebagai materi dengan bentuk-bentuk apriori ruang dan waktu di dalam struktur pemikiran manusia.

³¹Ahamad Saebani, *Filsafat Ilmu. Suatu Kajian Dalam Dimensi Ontologis, Epistemologis, Dan Aksiologis*. Pen. Bumi Aksara; Jakarta, 2009, hlm. 98.

Basis Epistemologi

Kant memandang rasionalisme dan empirisme senantiasa berat sebelah dalam menilai akal dan pengalaman sebagai sumber pengetahuan (*epistemologi*). Kant mengatakan bahwa pengalaman manusia merupakan sintesis antara unsure-unsur apriori dan unsure-unsur aposteriori. Pada dasarnya menurut Kant ilmu pengetahuan berasal dari empirik tapi kemudian diolah oleh disposisi akal murni manusia. Bersamaan dengan pengamatan indrawi, bekerjalah akal budi secara spontan. Tugas akal budi adalah menyusun dan menghubungkan data-data indrawi, sehingga menghasilkan putusan-putusan. Dalam hal ini akal budi bekerja dengan bantuan fantasinya (*Einbildungskraft*)³².

Pengetahuan akal budi baru diperoleh ketika terjadi sintesis antara pengalaman inderawi tadi dengan bentuk-bentuk apriori yang dinamai

Kant dengan kategori, yakni ide-ide bawaan yang mempunyai fungsi epistemologis dalam diri manusia. Kendati Kant menerima ketiga idea itu, ia berpendapat bahwa mereka tidak bisa diketahui lewat pengalaman. Karena pengalaman itu, menurut Kant, hanya terjadi di dalam dunia fenomenal. Padahal ketiga Idea itu berada di dunia noumenal (dari *noumenan* yang dipikirkan, yang tidak tampak, bhs. Yunani), dunia gagasan, dunia batiniah. Idea mengenai jiwa, dunia dan Tuhan bukanlah pengertian-pengertian tentang kenyataan indrawi, bukan benda pada dirinya sendiri (*das Ding an Sich*). Ketiganya merupakan postulat atau aksioma-aksioma epistemologis yang berada di luar jangkauan pembuktian teoretis-empiris³³.

Berikut ini adalah secara sederhana sumber pengetahuan dalam pandangan filsafat kritisme;

³²Ibid. 45-46

³³Immanuel Kant. *The Critique Of Pure Reason*. Cambridge University Press The Edinburgh Building, (Uk), 1781, hlm. 100.

1. Menganggap objek pengenalan itu berpusat pada subjek dan bukan pada objek.
2. Menegaskan keterbatasan kemampuan rasio manusia untuk mengetahui realitas atau hakikat sesuatu, rasio hanyalah mampu menjangkau gejala dan fenomenanya saja.
3. Menjelaskan bahwa pengenalan manusia atas sesuatu itu diperoleh atas perpaduan antara peranan *anaximenes priori* yang berasal dari rasio serta berupa ruang dan waktu dengan peranan *aposteriori* yang berasal dari pengalaman yang berupa materi³⁴.

Basis Aksiologis

Adapun aksiologinya filsafat kritisme bahwa nilai-nilai dihasilkan dari perpaduan antara rasionalitas dengan empirisme. Dengan demikian nilainya sangat situasional dan relative tergantung sudut pandangan dan asumsi yang dibangun dari hasil kritisme itu sendiri. Karena bagaimanapun nilai-nilai yang dibangun dalam filsafat ini nilai dialogis-kritis bukan hasil dogmatis.

Kemanfaatan teori pendidikan tidak hanya perlu sebagai ilmu yang otonom tetapi juga diperlukan untuk memberikan dasar yang sebaik-baiknya bagi pendidikan sebagai proses pembudayaan manusia secara beradab. Oleh karena itu nilai ilmu pendidikan tidak hanya bersifat intrinsik sebagai ilmu seperti seni untuk seni, melainkan juga nilai ekstrinsik dan ilmu untuk menelaah dasar-dasar kemungkinan bertindak dalam praktek melalui kontrol terhadap pengaruh yang negatif dan meningkatkan pengaruh yang positif dalam pendidikan. Dengan demikian ilmu pendidikan tidak bebas nilai mengingat

³⁴ Ibid. 88-89

hanya terdapat batas yang sangat tipis antar pekerjaan ilmu pendidikan dan tugas pendidik sebagai pedagogik.

Dalam hal ini relevan sekali untuk memperhatikan pendidikan sebagai bidang yang sarat nilai seperti dijelaskan oleh Phenix (1966). Itu sebabnya pendidikan memerlukan teknologi pula tetapi pendidikan bukanlah bagian dari iptek. Namun harus diakui bahwa ilmu pendidikan belum jauh pertumbuhannya dibandingkan dengan kebanyakan ilmu sosial dan ilmu perilaku. Lebih-lebih di Indonesia. Implikasinya ialah bahwa ilmu pendidikan lebih dekat kepada ilmu perilaku kepada ilmu-ilmu sosial, dan harus menolak pendirian lain bahwa di dalam kesatuan ilmu-ilmu terdapat unifikasi satu-satunya metode ilmiah.

Filsafat Kritisme Immanuel Kant (1724-1804)

Seperti yang diungkapkan dalam karyanya yang terkenal "*The Critique of Pure Reason*"(1781)³⁵, Kant menjembatani dua kutub pemikiran ekstrim: empirisme dan rasionalisme³⁶. Rasionalisme yang telah dimulai oleh filosof Plato meniti beratkan pada kekuatan akal manusia. Menurut Plato akal manusia dapat menangkap kenyataan dalam bentuk ide-ide. Ide-ide tersebut diberi arti oleh manusia dengan kemampun akalnya. Seperti yang telah kita ketahui idealism Plato tersebut yang didasarkan pada rasio murni mendapatkan tantangan dari Aristoteles yang menyatakan bahwa yang nyata adalah yang dapat ditangkap secara empiris. Rasionalisme yang dikembangkan oleh Plato mendapatkan tempat yang subur di dalam Abad Pertengahan dalam perkawinannya dengan teologi agama Kristen di dunia Barat. Konsep-konsep agama abstrak yang hanya dapat dicapai oleh manusia menurut rasionya pada akhirnya membuahkan

³⁵Immanuel Kant "(1781), *The Critique Of Pure Reason*". Cambridge University Press The Edinburgh Building, (Uk). hlm. 145

³⁶ Ibid. 23

suatu kebudayaan tertutup karena segala sesuatu dapat dijelaskan menurut rasio berdasarkan ide-ide abstrak. Maka lahirlah abad kegelapan dalam kebudayaan Barat.

Meskipun rasionalisme yang melahirkan idealisme telah melahirkan Abad Kegelapan tetapi dengan rasionalisme itu pula yang telah menghancurkan benteng-benteng kebudayaan barat pada abad pertengahan melalui rasio, dengan rasio manusia telah digunakan untuk menghancurkan dogma-dogma agama bahkan sampai menantang agama itu sendiri. Abad Pencerahan atau *Aufklärung* dalam arti sempitnya berarti lepasnya kebudayaan Barat dari lingkungan dogma agama Kristiani.³⁷

Mengapa dalam tulisan ini, dibahas pertentangan antara aliran rasionalisme dan empirisme? Karena kedua hal ini juga menjadi dasar dari pemikiran filsafat kritisme. Alasannya adalah; *Pertama*, aliran rasionalisme dan empirisme termasuk dua aliran filsafat yang eksis dalam sejarah filsafat (Modern); dan pengandaian-pengandaian terhadap sistem pengetahuan tidak dapat begitu saja dilepaskan dari prinsip-prinsip epistemologis kedua aliran ini. *Kedua*, baik rasionalisme atau pun empirisme satu sama lain sama-sama tampil dengan gaya dan ciri argumentasi yang khas. *Ketiga*, polarisasi antara rasionalisme dan empirisme telah memberikan warna tersendiri terhadap proses dinamika dalam dunia filsafat. Ketiga alasan itulah poin terpenting bagi penulis untuk mengangkat pertentangan antara rasionalisme dan empirisme sebagai tema sekaligus latar belakang tulisan ini. Salah satu jalan untuk memahami alur filsafat kritisme ini adalah memahami sintesis kedua aliran tersebut dalam konteks pemikiran Kant.

³⁷H.A.R, *Pedagogik Kritis; Perkembangan, Subtansi, Dan Perkembangannya Di Indonesia*. Rineka Cipta; Jakarta, 2011, hlm. 19-20.

Dan salah satu inti pemikiran Kant adalah melakukan sintesis antara rasionalisme (yang mementingkan pengetahuan *a priori*) dan empirisme (yang mementingkan pengetahuan *a posteriori*) adalah: *Pertama*, filsafat Kant merupakan sintesis yang kritis terhadap rasionalisme dan empirisme. Jadi, Kant tidak semata mengupayakan sintesis antara dua kecenderungan aliran tersebut, akan tetapi juga memberikan kritikan. Sementara rasionalisme mementingkan pengetahuan *a priori* (Kant juga memberikan kritikan terhadap kecenderungan aliran ini) dan empirisme mementingkan pengetahuan *a posteriori* (Kant juga memberikan kritikan terhadap kecenderungan aliran ini), pada filsafat Kant pengetahuan dijelaskan sebagai hasil sintesis antara kedua unsur tersebut. Tampak di sini, dalam filsafat Kant (kritisisme), Kant juga memiliki kekhasan dan argumentasi tersendiri pula yang berbeda dengan rasionalisme dan empirisme³⁸.

Kedua, melihat cara berfilsafat Kant: alih-alih memusatkan diri pada isi pengetahuan, gaya berfilsafat Kant menurut hematpenulis, lebih meminati proses atau cara memperoleh pengetahuan. Ini dapat diterangkan. Kant menamakan filsafatnya sebagai kritisisme. Istilah ini diperlawankan Kant dengan istilah dogmatismell. Bila dogmatisme dimaksudkan Kant sebagai sebuah filsafat yang menerima begitu saja kemampuan rasio tanpa menguji batas-batasnya. Kritisisme dipahami sebagai sebuah filsafat yang lebih dahulu menyelidiki kemampuan dan batas-batas rasio sebelum memulai penyelidikannya. Dengan kata lain, Kant hendak menandakan bahwa kritisisme adalah sebagai sebuah filsafat yang lebih dahulu menyelidiki syarat-syarat kemungkinan pengetahuan manusia. Para filsuf sebelum Kant disebut filsuf-filsuf dogmatis, dan yang terbesar dari mereka, menurut Kant

³⁸Immanuel Kant (1781), *The Critique Of Pure Reason*. Cambridge University Press The Edinburgh Building, (Uk). Hlm. 154

adalah Wolff. Mereka bermetafisika tanpa menguji kesahihan metafisika itu. Demikian dengan kata kritik dipahami oleh Kant sebagai pengadilan tentang kesahihan pengetahuan atau pengujian kesahihan. Dalam proses itu klaim-klaim pengetahuan seolah diperiksa sebagai terdakwa. Cara berfilsafat Kant ini: alih-alih memusatkan diri pada isi pengetahuan, Kant justru lebih meminati proses atau cara memperoleh pengetahuan itu sendiri.

Ketiga, filsafat sesudah Kant tidak dapat dilepaskan dari pengaruh pemikiran Kant. Dengan demikian pemikiran Kant menjadi penting untuk dikenal. Pemikiran Kant yang penulis pakai guna mensintesis antara rasionalisme dan empirisme adalah pemikiran Kant yang termuat dalam bukunya *Critique of Pure Reason*³⁹. Secara prinsip menuangkan pemikiran Kant tentang pengetahuan; dan berfungsi semacam proyek raksasa yang ditujukan Kant untuk membuat sintesis antara rasionalisme dan empirisme. Secara umum di sini akan digambarkan pemikiran Kant yang terdapat di buku tersebut, terutama pada bagian-estetika transendental, analitika transendental dan dialektika transendental. Dan inilah yang disebut oleh Kant dengan teologikal ideall atau tiga ide transendental.

*The third transcendental idea, which provides material for the most important among all the uses of reason – but one that, if pursued merely speculatively, is overreaching (transcendent) and thereby dialectical – is the ideal of pure reason. Here reason does not, as with the psychological and the cosmological idea, start from experience and become seduced by the ascending sequence of grounds into aspiring, if possible, to absolute completeness in their series, but instead breaks off entirely from experience*⁴⁰.

³⁹ Ibid. 55

⁴⁰ Immanuel Kant. *Prolegomena To Any Future Metaphysics That Will Be Able To Come Forward As Science* With Selections From *The Critique Of Pure*

Pada bagian estetika transendental Kant menerangkan tentang pengenalan pada taraf indra. Di sini pengenalan sudah merupakan sintesis antara unsur *a priori* dan unsur *a posteriori* yang masing-masing memainkan peran sebagai bentuk/forma (*a priori*) dan materi (*a posteriori*). Hal yang menjadi unsur *a posteriori* pada taraf indra ialah kesan-kesan indrawi yang diterima dari objek yang tampak, sementara yang menjadi unsur *a priori* adalah ruang (*space*) dan waktu (*time*)³³. Adapun menurut Kant kita tidak dapat mengetahui hal-pada-dirinya (*noumenon*), yang kita dapat ketahui hanya penampakan (*f enomenon*) sedangkan apa yang kita tangkap sebagai penampakan itu sudah merupakan sintesis antara materi (unsur *a posteriori*) dan forma ruang dan waktu (unsur *a priori*). Seperti yang disampaikan oleh Kant bahwa;

*Already from the earliest days of philosophy, apart from the sensible beings or appearances (phenomena) that constitute the sensible world, investigators of pure reason have thought of special intelligible beings (noumena), which were supposed to form an intelligible world and they have granted reality to the intelligible beings alone, because they took appearance and illusion to be one and the same thing (which may well be excused in an as yet uncultivated age).*⁴¹

Pada bagian analitika transcendental Kant menerangkan pengenalan pada tingkat *understanding* atau akal-budi (*Verstand*). Akal-budi tampil dalam putusan (*judgment*). Akal-budi itu sendiri tak lain adalah kemampuan untuk membuat putusan. Berpikir adalah membuat putusan. Dalam putusan, menurut Kant, terjadi sintesis antara data-indrawi (*a posteriori*) dan unsur-unsur

Reason (Cambridge University Press The Edinburgh Building, Uk), 2004, hlm. 99.

⁴¹ Ibid, 66

a priori akal-budi. Unsur-unsur *a priori* akal budi itu disebut Kant dengan kategori-kategori. Tanpa sintesis itu, kita bisa mengindarai penampakan, namun tidak bisa mengetahui. Dengan ucap lain, kategori-kategori itu merupakan syarat *a priori* pengetahuan kita.

Sementara itu pada bagian dialektika transendental Kant menjelaskan pengenalan pada tingkat rasio (*Vernunft*). Rasio (*Vernunft*) dibedakan Kant dengan akal-budi (*Verstand*). Istilah *Vernunft* mengacu pada kemampuan lain yang lebih tinggi daripada *Verstand*. Rasio (*Vernunft*) menghasilkan ide-ide transendental yang tidak bisa memperluas pengetahuan kita akan tetapi memiliki fungsi mengatur (regulasi) putusan putusan kita ke dalam argumentasi. Sementara akal-budi (*Verstand*) berkaitan langsung dengan penampakan, rasio (*Vernunft*) berkaitan secara tidak langsung, yakni dengan mediasi akal-budi. Rasio menerima konsep-konsep dan putusan-putusan akal-budi untuk menemukan kesatuan dalam terang asas yang lebih tinggi.⁴² Dalam —dialektika transendental Kant juga menyebutkan adanya tiga —ide-ide rasio murni, yakni jiwa, dunia, dan Tuhan jiwa menyatakan dan mendasari segala gejala batiniah (psikis), ide dunia menyatakan gejala jasmani, dan ide Tuhan mendasari semua gejala gejala, baik yang bersifat jasmani maupun rohani (psikis).⁴³

Walaupun ketiga ide ini mengatur argumentasi-argumentasi tentang pengalaman, ide ini tidak termasuk pengalaman; ada dua belas kategori tidak dapat diberlakukan pada ide-ide rasio murni tersebut karena mereka bukan objek pengalaman. Inilah menurut Kant letak kekeliruan metafisika tradisional yang berusaha membuktikan bahwa Tuhan adalah penyebab pertama alam semesta (*causa prima*). Poin-poin pemikiran Kant yang terdapat dalam *Critique of Pure Reason* itu, terutama

⁴² Ibid.191

⁴³ Ibid. 209-210

pada bagian estetika transendental dan analitika transendental yang akan penulis terapkan sebagai jembatan guna melakukan sintesis antara rasionalisme dan empirisme.

Rasionalitas mengajarkan bahwa yang nyata hanya dapat ditangkap melalui rasio manusia. Hal ini ditantang oleh aliran yang berlawanan dengan itu yakni empirisme yang mengatakan bahwa yang nyata adalah berdasarkan empirik atau melalui indra⁴⁴. Maka lahirlah pemikiran dan ilmu pengetahuan yang berdasarkan empiris yang menopang lahirnya kebudayaan pencerahan di Barat. Ilmu pengetahuan modern mulai berkembang dengan pesat dan menopang penghancuran ideologi agama yang abstrak. Dari sinilah kemudian lahirlah aliran-aliran dan pemikiran filsafat yang bertentangan dengan dogma-dogma agama seperti Marxisme yang menunjang kekuatan baru yang lahir dari kemajuan industri yaitu kaum buruh atau kaum proletar yang melawan kaum kapitalisme. Rasionalisme Rene Descartes ditantang oleh empirisme David Hume. Kedua aliran filsafat yang menguasai dunia itu pada akhirnya didamaikan oleh filsafat Immanuel Kant yang mengakui akan kemampuan murni akal manusia. Pada dasarnya menurut Kant ilmu pengetahuan berasal dari empirik tapi kemudian diolah oleh disposisi akal murni manusia⁴⁵.

Adalah Friderich Herbart kemudian, memberikan kontribusi pada perkembangan filsafat pendidikan kritisisme selanjutnya. Dalam bidang pendidikan menonjol seorang filosof ahli pendidikan dalam hal ini Friderich Herbart yang mengajarkan mengenai adanya kemampuan khusus di dalam pribadi manusia. Salah satu kemampuan khusus tersebut adalah kemampuan analitik dan sintetik.

⁴⁴Noeng Muhadjir. *Ilmu Pendidikan Dan Perubahan Sosial*. Edisi V. Yogyakarta: Penerbit Rake Sarasin, 2000, hlm. 145.

⁴⁵Driyarkara, *Percikan Filsafat*, Pt Pembangunan. Yogyakarta, 1985, hlm. 473.

Data-data empiris yang ditangkap oleh indra manusia kemudian diolah oleh kemampuan akal manusia menjadi ilmu pengetahuan⁴⁶. Lahirlah apa yang dikenal dengan psikologi Herbart yang mengakui adanya kemampuan-kemampuan khusus dalam pribadi manusia yang harus dikembangkan melalui proses pendidikan. Psikologi Herbart yang dikenal dengan sebagai psikologi yang mengakui akan adanya kemampuan-kemampuan yang terpisah-pisah di dalam jiwa manusia dan kemampuan tersebut dapat dikembangkan pula secara terpisah-pisah. Pengaruh psikologi Herbartian sangat besar di dalam perkembangan pendidikan di Eropa bahkan pada akhir abad ke 19 ribuan mahasiswa Amerika belajar di Universitas-universitas di Jerman dengan psikologi Herbart itu⁴⁷. Konsep-konsep Herbart kemudian di bawa pulang oleh para mahasiswanya di Amerika bahkan sampai mendirikan Hebart Society atau *National Society for the study of education* (NSSE)⁴⁸.

Selanjutnya perkembangan filsafat kritisme ini tidak terlepas dari mazhab Frankfurt, salah satu kritiknya ialah terhadap aliran positivisme. Aliran positivisme yang telah merajai cara berpikir peradaban, terutama di Eropa, telah melahirkan suatu bentuk masyarakat yang sangat rasional, bahkan mempergunakan rasio manusia untuk mempertahankan nilai-nilai yang telah struktur di dalam masyarakat. Cara berpikir yang baru menunjukkan bahwa krisis masyarakat yang terjadi sebenarnya berakar dari krisis ilmu pengetahuan. Rasionalisme yang telah melahirkan ilmu pengetahuan yang pada akhirnya membawa umat manusia ke dalam krisis besar. Menurut mazhab ini, bahwa rasio bukan lagi digunakan untuk

⁴⁶ Ibid. 556

⁴⁷Noeng Muhanjir. *Filsafat Ilmu; Ontologi, Aksiologi First Order, Second Order Dan Third Order Of Logics Dan Mixing Paradigms Impilemetasi Metodologik*. Edisi Iv Pengembangan. Pen. Rakeh Rasih, 2011, hlm. 456.

⁴⁸H.A.R, *Pedagogik Kritis; Perkembangan, Subtansi, Dan Perkembangannya Di Indonesia*. Rineka Cipta; Jakarta, 2011, hlm. 19-20

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Teori dan Praktik Multikultural

melakukan berpikir kritis, tetapi rasio dijadikan sebagai pusat berpikir dan berbuat dalam rangka pemerdekaan masyarakat. Di sini dapat dilihat alur berpikir mazhab ini yaitu untuk melaksanakan kebebasan individu yang disatukan dalam kemerdekaan social. Berdasarkan prinsip ini maka kenapa pedagogik kritis dijuluki sebagai pedagogik radikal.

BAB 9

MULTIKULTURALISME KEPEMIMPINAN SEKOLAH STUDI MULTIKULTURAL PENDIDIKAN DI EROPA

Akhir-akhir ini, Amerika dan Kanada sedang sibuk mereformasi sekolah-sekolah mereka. Hal ini bukanlah yang pertama kalinya terjadi dan kemungkinan juga bukanlah yang terakhir. Fakta bahwa sekolah susah untuk diubah bukanlah suatu hal yang mengejutkan; pengalaman yang menyakitkan yaitu reformasi yang gagal pada tahun 1960-an adalah salah satu buktinya. Pada saat itu keyakinan bahwa ilmu pengetahuan dan teknologi dapat digunakan untuk mentransformasi pendidikan telah terbukti tidak berdasar. Kegagalan perubahan ini mengurangi kepercayaan para pelaku perubahan bahwa profesional mampu menggunakan teknik yang masuk akal untuk mengatasi permasalahan pada kehidupan masyarakat Amerika Utara, dan keyakinan pada kekuatan pendekatan ilmiah dalam pengaturan dan pengelolaan yang digunakan untuk membimbing dan mereformasi langsung pendidikan telah terkikis secara bertahap selama dua puluh lima tahun terakhir ini.

Tenaga pendidik profesional, bergantung pada teori dan alat dari *technical rationality*, tidak bisa lagi mengatasi permasalahan-permasalahan pendidikan baru yang kompleks. Sekarang ini, revolusi demografi, serta perubahan secara radikal dalam permasalahan etnik, rasial dan karakter linguistic serta nilai dan kepercayaan warisan masyarakat Amerika Utara menunjukkan adanya perbedaan pendapat mengenai isu-isu yang mendasar dalam tujuan pendidikan. Tuntutan akan adanya perubahan sistem pendidikan berasal dari berubahnya hal-hal di atas dalam konteks sosiopolitik telah menjadi bagian

yang telah terjadi secara berulang-ulang pada sekolah kami selama seperempat abad terakhir ini.

Perubahan yang ditawarkan oleh para ahli pendidikan sebagai respon dari tuntutan-tuntutan ini sebagian besar terbukti tidak efektif, dan teori pengelolaan secara rasional yang ada terbukti rapuh dan tidak lengkap. Terdapat banyak tulisan mengenai pelaksanaan aturan sosial, teori organisatoris, dan bidang-bidang lainnya yang terkait menawarkan penjelasan mengapa perubahan ini gagal. Namun, pengetahuan baru ini belum bisa digunakan untuk mentransformasi sekolah. Kritikus seperti Sarason (1990), Chubb dan Moe (1990) berpendapat bahwa perubahan yang sedang terjadi saat inipun akan kembali menemui kegagalan. Apabila pendapat mereka terbukti kebenarannya, sikap pesimis ini akan menimbulkan satu pertanyaan penting: seberapa banyakkah hal yang telah kita pelajari mengenai syarat-syarat terjadinya perubahan di dalam sekolah?

Sebagai salah satu bidang ilmu, administrasi pendidikan memberikan bukti yang menguntungkan untuk mengatasi permasalahan ini. Administrasi pendidikan memiliki peran penting dalam menyiapkan dan menugaskan para petugas administrasi di sekolah kami. Dekatnya hubungan antara tradisi menggunakan *technical rationality* dalam *decision making* memungkinkan munculnya argumen bahwa kendati ada tantangan berat dalam pola pikir rasional dan munculnya pengertian lain dari kepemimpinan, tapi warisan dari para tokoh pola pikir rasional muncul pada banyak proposal perubahan dan banyak beasiswa diberikan di bidang administrasi pendidikan.

Pada April 1967, Luvern L. Cunningham, saat itu pemimpin dari Midwest Administration Center di Universitas Chicago memberikan kuliah berjudul "*The Administrator and Teacher*" sebagai bagian dari *75th Anniversary Lecture Series "Teaching and Learning 1991."* Spekulasinya mengenai sifat sekolah pada

tahun 1991 sangat bermanfaat dalam merekonstruksi bagaimana masa depan dilihat 25 tahun yang lalu dan bisa membantu kita menjelaskan peran yang dimiliki oleh administrator sekolah sebagai agen perubahan.

Sekolah-Sekolah Pada Tahun 1991: Prediksi Masa Depan Cunningham Pada Tahun 1967

Pada satu kuliah yang kaya dan provokatif, Cunningham berpendapat bahwa rasionalitas, digabungkan dengan unsur-unsur lainnya akan mengubah sekolah. Kekuatan utama yang menjalankan rekonstruksi ini akan menyebabkan ketidakpuasan publik dengan status quo. Penilaian yang rasional menjadi aspek utama karena hal ini dapat membantu bangsa mendapatkan gambaran mengenai keefektifan sekolah-sekolah di suatu negara. Pada tahun 1967, *the National Assessment of Educational Progress (NAEP)* atau Penilaian Progress Pendidikan Nasional telah berada pada tahap awal; hasil yang diharapkan adalah mekanisme yang halus untuk mengukur “produk/hasil pendidikan nasional seperti dalam mengukur *Gross National Product*”.

Walaupun mekanisme ini terdengar seperti sesuatu **hal** yang dapat diprediksi, contoh lain dari rasionalitas yang sedang tumbuh ini memiliki jangka waktu hidup yang lebih pendek. Cunningham menggunakan sistem *Planning Programming Budgeting* Perencanaan Penyusunan Pendanaan dan *PERT (Program Evaluation and Review Technique)* Program Evaluasi dan Review Teknik. Walaupun Presiden Johnson menggunakannya pada tingkat federal namun sistem ini dan PERT tidak bertahan lama karena tidak digunakan secara luas oleh badan pendidikan pemerintah. Tetapi, pada 1967, Cunningham menganggap bahwa keputusan ini adalah bagian dari apa yang dipanggilnya sebagai “keluarnya kumpulan tema” yang akan menolong *educational administrator* memutuskan siapakah

mereka dan sumber-sumber apa sajakah yang mereka butuhkan, dan yang memungkinkan mereka untuk “melaksanakan tugasnya.”

Satu hal penting dari ide dasar administrasi sekolah adalah perencanaan dan pendekatan input-output untuk mengukur produktivitas pendidikan. Komputer diharapkan dapat menimbulkan rasionalitas yang lebih besar dalam manajemen seperti kemampuan komputer dalam meningkatkan instruksi. Pada saat itu kemampuan komputer dalam menyimpan dan memanipulasi informasi dianggap akan meningkatkan kemampuan *decision making* dalam usaha pendidikan.

Sebagian besar kemampuan tambahan yang diterima pada saat itu adalah kekuatan rasionalitas, walaupun Cunningham dan yang lainnya berpendapat bahwa hal ini harus diseimbangkan dengan pendekatan kelompok dalam pendidikan dan administrasi. Spesialisasi adalah bagian dari keterbukaan dalam pendidikan yang dibawa oleh investasi federal dalam bidang pendidikan. Investasi yang menuntun pada jalur khusus *research and development* –penelitian dan pengembangan dan terbukanya institusi pendidikan di bawah pengawasan umum. Tujuan pendidikan dari program ini adalah untuk melatih dan menempatkan personel R&D pada posisi yang tepat. Cunningham memprediksi bahwa kemampuan R&D yang baru ini akan menyebabkan “peningkatan *feedback* dari prestasi/kinerja saat ini dalam bidang pendidikan. Laporan dari hasil yang pasti akan menimbulkan spesialisasi khusus pada tingkat *instructional* maupun *administrative*”.

Cunningham menyadari bahwa rasionalitas yang besar akan mengembangkan persepsi manusia akan pendidikan. Permasalahan sosial pada saat itu seperti kenakalan remaja dan putus sekolah menunjukkan perlunya restrukturisasi sekolah. Cunningham menyesalkan kuatnya pengaruh

tradisional yang menyebabkan “kesan jelek pada satu sekolah” mengekang proses berpikir dan berperilaku. Sedikitnya fokus pada kemampuan cognitive dan penekanan pada perkembangan emosi dan fisik siswa. Cunningham menginginkan kebutuhan medis dan nutrisi siswa untuk lebih diperhatikan. Dia juga menginginkan adanya pendekatan individual yang akan bertanggung jawab atas anak itu sejak ia berumur 3 tahun sampai akhir hayatnya. Cunningham memprediksi bahwa 25 tahun terakhir ini, hanya sedikit dari pandangan ini yang akan digunakan di sekolah karena “menemukan institusi baru”. Namun, Kirst (1989) dan beberapa ahli lainnya membantah mengenai harus adanya perhatian mengenai pelayanan terpadu untuk anak.

Cunningham percaya bahwa pada 1991 sekolah akan bertanggung jawab dalam mengembangkan rencana dan laporan perkembangan setiap anak. Meminjam pendapat Herbert Blum, dia meramalkan bahwa sekolah akan menjadi “pabrik pengolahan informasi” dengan tujuan memaksimalkan pertumbuhan manusia. Hal ini akan menimbulkan peran-peran baru. Kegiatan mengajar dan administrasi yang selama ini diketahui akan mengalami perubahan besar karena munculnya tuntutan-tuntutan baru.

Administrator tidak lagi dianggap hanya sekedar “pemimpin” atau “ahli pendidikan” seperti dulu, tetapi juga sebagai “pengelola data”. Mereka akan menjadi ahli sistem pendidikan yang bertanggung jawab dalam menentukan input dan memaksimalkan output. Cunningham berpikiran bahwa: “anda bisa bayangkan orang itu *administrator* duduk di kursi dan memperhatikan berbagai macam tombol dan rekaman yang berputar mengelola informasi. Dia akan membungkusnya, menyimpannya dan kemudian menayangkannya di layar dan melaporkannya dalam bentuk cetakan”. Buku panduan (contoh dengan judul “*The Rational*

Education Manager” “Sang Manager Pendidikan yang Rasional) akan membantu *administrator* dalam mengambil tindakan yang tepat dan cepat dalam mengatasi masalah belajar sesuai dengan karakteristik siswa. Pada kasus seperti ini sebenarnya mudah saja untuk menghubungi kantor pusat, yang pasti siap untuk membantu manajer gedung kepala sekolah. Disini Cunningham mengatakan bahwa ilmu yang dimilikinya didapat dari Herbert Simon, yang percaya bahwa manajer pendidikan di masa depan adalah seorang pemikir, *decision maker* dan juga sebagai pemroses informasi.

Mengingat ketidakpastian yang menyelimuti aturan pendidikan pada akhir tahun 1960an, Cunningham melihat kebutuhan akan untuk menambah solusi yang tepat, anggaran, dan akses warga sipil terhadap sekolah, khususnya para warga kota; dia berpendapat bahwa menata ulang sistem sekolah akan menambah keuntungan yang besar (yaitu, “memaksimalkan manfaat yang didapat dari organisasi besar”) dari suatu yang kecil. Melawan ketidakberfungsian birokrasi pasti akan membutuhkan pembagian ulang kekuatan, kekuasaan, dan kekayaan ke seluruh masyarakat metropolitan (dan juga ke seluruh *state* dan provinsi). Pada saat yang bersamaan tuntutan akan guru dan profesional lainnya untuk berpartisipasi lebih lanjut akan terus meningkat. Bahkan muridpun akan ikut berpartisipasi dalam mengatur manajemen. Walaupun Cunningham khawatir bahwa akan ada perlawanan menentang perubahan dari dalam organisasi itu sendiri, tetapi dia setuju jika tuntutan untuk berpartisipasi merupakan suatu hal yang natural, dan dapat diprediksi.

Secara keseluruhan, Cunningham mengharapkan modifikasi mendasar pada struktur institusi pendidikan pada tahun 1991 karena *consumer* sudah merasa jenuh dengan sistem pendidikan nasional. Dia memprediksi kalau ketidakpuasan sosial terhadap pendidikan akan menyebabkan

perubahan. Cunningham tidak sepenuhnya setuju akan beberapa fenomena yang disebutkannya tetapi dia percaya bahwa merasionalisasikan pendidikan, mengintensifikan kemampuan khusus, merevisi aturan pendidikan, dan menekankan pentingnya partisipasi dalam *decision making* adalah tema utama yang akan mengubah sekolah pada tahun 1991.

Tantangan pada Paradigma Rasional dalam Administrasi Pendidikan

Sebuah pertanyaan sulit tersisa: mengapa tren merasionalisasi dan perubahan sulit ditemui di sekolah? Satu pertanyaan lagi yang tidak terjawab adalah mengapa model rasionalitas ini terbukti sebagai model progres yang tidak berjalan dengan baik? Rasionalitas sebagai model sendiri terdiri dari dua segmen: (1) rasionalitas sebagai masalah dalam ilmu pengetahuan, dan (2) rasionalitas sebagai masalah dalam ketertarikan dan nilai. Kategorisasi seperti ini terbukti mempermudah pembuktian bahwa pusat kepercayaan dalam rasionalitas telah banyak terkikis pada 25 tahun terakhir ini tanpa ada teori pengganti yang mumpuni untuk membantu kita memprediksi sekolah di masa depan.

1. Progres Rasional sebagai Masalah Pengetahuan

Tren dalam merasionalisasikan pendidikan digabungkan dengan tekanan untuk berpartisipasi dalam mengambil keputusan seperti yang diidentifikasi oleh Cunningham paradigma yang berlawanan dalam *decision making* dan kepemimpinan. *Technocratic rationality* atau rasionalitas teknokratis menekankan akan pembuatan keputusan oleh ahli menggunakan teknik *calculated rationalism* –rasionalisme yang terkontrol. Sebaliknya, pluralisme mengimplikasikan adanya tuntutan untuk berpartisipasi dalam *decision making*

sebagai bentuk demokrasi dan desentralisasi. Adanya tren-tren tersebut di dalam budaya politik warga Amerika Utara pada tahun 1960an sudah disadari oleh beberapa cendekiawan. Beberapa dari mereka beranggapan bahwa *technical rationality* dan kelompok yang tertarik pada pluralisme yang terlihat pada kuliah Cunningham sebenarnya telah muncul pada pidato John F. Kennedy di Universitas Yale pada tahun 1962 (Bell 1973; Lowi 1979; Schön 1982; Straussman 1978; Sterberg 1989). Berikut adalah potongan dari pidato presiden Kennedy:

Masalah-masalah lama yang besar kebanyakan sudah diselesaikan. Masalah utama yang kita hadapi saat ini lebih kompleks dan tidak kentara. Mereka tidak berhubungan dengan philosophy ataupun ideology, melainkan dengan cara kita meraih satu tujuan yang sama untuk meneliti solusi yang canggih untuk mengatasi masalah-masalah yang kompleks dan sulit untuk diatasi⁴⁹.

Walaupun Lowi berpendapat bahwa pidato ini menggambarkan akan munculnya kelompok politik, yang lainnya berpendapat bahwa ini menunjukkan munculnya *technocratic politics* politik teknokratis (Bell 1973; Straussman 1978). Straussman berpendapat bahwa pidato ini menunjukkan munculnya "*politic of rationalism* politik rasionalitas, ilmu pengetahuan dan teknologi". Walaupun begitu, kebanyakan ahli setuju bahwa *technocratic rationality* dan *interest-group liberalism* berkembang dengan pesat pada

⁴⁹Cibulka, James G. dan Mawhinney, Hanne B.. *Administrative Leadership and the Crisis in the Study of Educational Administration: Technical Rationality and Its Aftermath* dalam Buku "Transforming Schools" Editor Peter W. Cookson dan Barbara Schneider. New York & London: Garland Publishing, 1995, hlm. 489.

tahun 1960an, era dimana Cunningham memasukkan dampak tren tersebut ke dalam dunia pendidikan.

Pendidikan pada saat ini dituntun oleh pandangan ilmu administrasi dan *technical rationality positivistic*, atau “epistemology praktisnya” menurut Schön (1982). Sejak saat itu kepastian akan berhasilnya menambah ilmu pengetahuan melalui *technical rationality* ini semakin dipertanyakan, dan orang-orang mulai sadar akan keterbatasan penggunaan *technical rationality* dalam mencari pengetahuan. Ilmu pengetahuan yang dimaksud disini terbagi menjadi beberapa yaitu: pengetahuan akan tujuan pendidikan dan proses dalam *decision making*, tekanan sosial, tujuandari pendidikan, inti teknis dari pendidikan (contohnya proses kegiatan belajar dan mengajar) dan kepemimpinan *administrative*.

2. Pengetahuan dalam Tujuan pendidikan Pendidikan dan Proses Decision making

Prediksi Cunnningham mengenai perubahan sekolah melalui teknik manajemen rasional bergantung pada asumsi bahwa sistem pendidikan yang mendukungnya. Bukti dari rasionalitas yang di dorong oleh tujuan pendidikan, sudah ada pada tahun 1967, bisa dilihat tuntutan publik akan akuntabilitas “spesifikasi dari performa tiap individu, kelas, bangunan, dan sub-distrik di area metropolitan”. Dengan begitu, pendapat Cunningham sesuai dengan pendapat yang ada yang menganggap bahwa tujuan pendidikan merupakan pokok dalam organisasi rasional. Pfeffer (1982) menjelaskan bahwa “fitur utama dalam teori organisasi yang membedakan sudut pandang yang rasional adalah: kesadaran, tindakan penuh pertimbangan yang dilakukan secara otomatis dan dilakukan untuk mencapai satu tujuan.” Diresmikan sebagai “*rational-actor model*” atau “model perilaku rasional” oleh Allison (1971), idealisasi ini mengkarakterisasikan seorang *decision maker* sebagai pencari

tujuan pendidikan yang setelah mendapat pengetahuan akan meningkat kemampuannya dalam *decision making*. Pendapat ini sesuai dengan proses dalam menentukan tujuan pendidikan, merencanakan strategi untuk mencapainya, dan mengevaluasi apakah tujuan pendidikan tersebut telah tercapai atau belum –proses yang menekankan akan pentingnya akuntabilitas, efisiensi dan hasil.

Pada bentuk idealnya, perspektif rasional yang dipakai oleh Cunningham dan yang lainnya menentukan bagaimana cara untuk melakukan organisasi. *Decision makers* memiliki pengetahuan akan tujuan pendidikan dan bisa mendapatkannya melalui proses yang berurutan. Dari perspektif ini *decision makers* dipercaya bisa mencerna sebuah tujuan pendidikan menggunakan prosedur pemecahan masalah. *Paradigm rasional* ini juga menunjukkan bahwa efisiensi organisasi bisa dipastikan apabila tujuan pendidikan terus tercapai dalam kurun waktu tertentu (Patterson, Purkey, dan Parker 1986). Di dalam *rational-bureaucratic model* satu ini, penataan dilakukan karena memiliki tujuan pendidikan, sengaja, dan diarahkan untuk mencapai tujuan pendidikan; hasilnya “dibatasi oleh pengetahuan dan teknologi yang ada”.

Tetapi sudah jelas bahwa *decision making* dalam dunia pendidikan jarang sekali membahas isu-isu yang dapat diprediksi dengan hasil yang jelas. Malahan, hal ini sering ditunjukkan dengan tujuan pendidikan yang lebih dari satu, tidak tetap, teknologi tidak jelas yang digunakan untuk memproduksi hasil, dan partisipasi pelaku yang tidak tetap dalam *decision making* (March dan Olsen 1976). Selama 25 tahun terakhir ini ahli teori organisasi telah mengkritik asumsi *rational-bureaucratic model* mengenai tujuan organisasi pendidikan. Para ahli lebih menganggap bahwa organisasi pendidikan merupakan suatu sistem yang lemah (Weick 1976), tempat sampah (Cohen, March, dan Olsen

1972) daripada sebagai organisasi rasional yang dapat digunakan untuk meraih suatu tujuan pendidikan. Penolakan terhadap asumsi *rational-bureaucratic model* menunjukkan bahwa strategi tersebut tidak dapat digunakan untuk meraih tujuan pendidikan yang ambigu atau lebih dari satu. Beberapa ahli teori bahkan ada yang mempertanyakan keabsahan *organizational goals* –tujuan pendidikan organisasi. Perrow (1982), contohnya, mengatakan bahwa organisasi lebih membatasi tujuan pendidikan. Dia mengusulkan jika “apabila semua orang menggunakan teknik organisasi pada tiap apa tujuan mereka, maka mereka akan membuat batasan akan tujuan yang ingin mereka raih”. Model rasional dari organisasi gagal dalam menjelaskan unsur tujuan non-pendidikan dalam *decision making*. Ahli saat ini mengusulkan bahwa ada banyak faktor yang berpengaruh dalam organisasi (Wilson 1989) termasuk “perintah pada saat itu, pengharapan dari teman sebaya, pengalaman dan norma profesional”.

Lebih jauh, penelitian dalam *decision making* dalam pendidikan menunjukkan bahwa *policy makers* cenderung mengejar berbagai macam tujuan pendidikan yang saling berlawanan (Firestone dan Herriott 1982). Sistem sekolah sering menghadapi tekanan dalam usaha menyeimbangkan tujuan pendidikan yang berhubungan dengan efisiensi *administrative* dengan tujuan pendidikan yang berhubungan dengan keadilan. Tujuan pendidikan itu seringkali ambigu dan ikut berubah apabila sikon berubah (Patterson, Purkey dan Parker 1986); memang, tujuan pendidikan di tingkat provinsi seringkali tidak ada hubungannya dengan apa yang terjadi di dalam kelas. Penelitian menunjukkan bahwa tujuan pendidikan tercipta ketika terjadi interaksi di dalam dan di luar proses belajar, dan bukan ditentukan oleh *policy makers* di dunia pendidikan.

Kemampuan khusus, seperti yang ditunjukkan oleh Cunningham (1967), menunjukkan pentingnya akuntabilitas, menjadi masalah ketika terjadi ambiguitas atau tujuan pendidikan yang berlawanan dan kurangnya persetujuan pendidikan di antara *policy makers*. Kegagalan perspektif rasional dalam menyediakan pengetahuan yang bermanfaat bagi para pembuat aturan mengenai ketidak-cocokan dalam menentukan tujuan pendidikan di sekolah menyebabkan tumbuhnya beberapa pendekatan politis dalam penelitian organisasi pendidikan yang berusaha untuk mengatasi permasalahan yang timbul dalam model rasional dengan cara menciptakan pengetahuan mengenai konflik yang ada di antara aturan pendidikan dan implementasinya. Sayangnya, model dari *decision making* yang politis tidak menawarkan sekolah bagaimana membuat pendidikan lebih produktif, efisien dan adil. Sebaliknya, berkembangnya *interest-group liberalism* di dunia pendidikan, sama halnya dengan yang terjadi pada sektor publik lainnya, telah disetujui dan diterima sebagai status quo.

3. Pengetahuan sebagai Kekuatan Sosial

Model rasional yang telah ada menganggap kekuatan sosial sebagai bagian eksternal dari organisasi pendidikan. Model ini dibuat berdasarkan asumsi bahwa lingkungan yang stabil akan memberi pengaruh yang stabil pula. Berdasarkan dari perspektif rasional, *decision makers* boleh mempertimbangkan aspek-aspek dari luar sekolah yang akan mendukung kebutuhan komunitas. Pada awalnya model ini menganggap bahwa pendidikan merupakan suatu sistem tertutup (Griffiths 1988); tetapi, selama 20 tahun belakangan ini penelitian menemukan bahwa lingkungan dimana organisasi itu terdapat sangat mempengaruhi organisasi itu sendiri.

Sekolah umum, seperti organisasi bisnis, merespon akan berubahnya kekuatan sosial (Griffiths 1988). Selama 25 tahun setelah Cunningham mengemukakan pendapatnya ditandai dengan perubahan besar di kalangan masyarakat Ameerika Utara. Perubahan-perubahan ini semakin menambah ketidak-pastian yang dihadapi oleh *decision makers* pendidikan; kaum minoritas tidak lagi begitu saja menerima apa yang diputuskan oleh Amerika sebagai bentuk asimilasi yang ideal, semakin bertambahnya kelompok dengan kepentingan-kepentingan mereka sendiri; organisasi-organisasi sosial seperti organisasi hak sipil, organisasi wanita dan fundamentalisme telah mengubah cara pandang politik. Hasilnya ditunjukkan oleh ambruknya persetujuan pendidikan yang ada di Amerika.

Ketidak-pastian akan kekuatan sosial menjadi masalah tersendiri bagi *decision makers* dalam menggunakan perspektif rasional. Kurangnya pengetahuan atas apa yang harus diharapkan dari lingkungan luar membuat pendekatan rasional dalam *decision making* di bidang pendidikan semakin sulit. Masalahnya adalah ketergantungan model rasional pada prediktabilitas dan persetujuan pendidikan. Hal ini menyebabkan *decision makers* kekurangan pengetahuan akan perubahan kekuatan sosial dalam lingkungan pendidikan yang semakin di politisasi.

4. Pengetahuan akan Production function Pendidikan

Pada 1967, Cunningham memprediksi rasionalitas dalam pendidikan, usaha untuk mengaplikasikan konsep ekonomi *production function* pada permasalahan pendidikan (Thomas 1968). Salah satu fokus dari studi ini adalah meneliti sisi ekonomi pendidikan adalah efisiensi dalam alokasi sumber pada sistem pendidikan. Studi ini lebih banyak fokus pada “bagaimana mendapat manfaat sebanyak-banyaknya dengan modal yang minimal”. Umumnya,

pendekatan yang diambil untuk menganalisa kasus ini disebut dengan *educational production function* atau *production function* pendidikan, juga disebut input-output atau analisa *cost-quality* (Hanushek 1989).

Untuk Cunningham, analisa input-output ini merupakan tambahan dalam manajemen birokrasi rasional yang menjanjikan. Dia percaya bahwa analisa ini dapat membantu *decision makers* dalam menentukan “kombinasi input yang lebih baik dengan mempertimbangkan output yang diinginkan” dan juga dapat digunakan untuk menilai “kemampuan prosedur dan pendekatan pendidikan yang baru”. Pada akhirnya, analisa-analisa ini akan membantu *decision makers* mengukur secara langsung produktifitas sebuah sekolah (Thomas 1968). Kepedulian akan efisiensi dari sistem pendidikan bukanlah hal baru, hingga akhir 1960an pendidik publik selalu menekankan untuk “menyediakan sumber-sumber dan fasilitas yang mencukupi dan menyediakan pendidikan bagi semua orang”. Kemudian penemuan dalam Coleman Report Laporan Coleman menyarankan bahwa sekolah bukanlah penentu yang penting dalam prestasi siswa dan menyediakan dorongan untuk menganalisa hubungan input-output di sekolah.

Production function menjelaskan “output maksimal yang mungkin di dapat dari berbagai kombinasi input”. Seperti apa yang Cunningham (1967) sadari, apabila *production function* benar-benar ada dan dapat dipelajari, maka fungsi ini akan memegang peran yang sangat besar dalam meningkatkan produktifitas dan efisiensi administrasi sekolah. Banyak penelitian diadakan mengenai fungsi ini pada 25 tahun terakhir ini.

Tetapi tetap saja masih belum diketahui kepastian dari apakah benar pengetahuan ini dapat membantu meningkatkan efektifitas sekolah. Beberapa penelitian mengenai fungsi ini gagal memberikan pengetahuan yang

berguna dalam membuat aturan pendidikan. Studi di bidang *production function* pendidikan seringkali menunjukkan hasil yang tidak konsisten; satu menunjukkan hal penting, yang lain tidak. Lebih jauh, jika ditemukan konsistensi, maka tidak ditemukan hubungan yang sistematis di antara variabel yang dipelajari (Monk 1989), khususnya mengenai hal-hal yang ada hubungannya dengan kegiatan belajar dan mengajar. Penelitian ini kemungkinan besar didasari oleh asumsi bahwa hanya ada satu *educational production function* sementara kemungkinan fungsi ini ada banyak (Rossmiller 1987), karena masing-masing tergantung pada karakteristik siswa.

Kekecewaan atas kegagalan akan penelitian awal mengenai *educational production function* dalam menyediakan bimbingan untuk meningkatkan produktivitas pendidikan membuat berkembangnya “strategi penelitian sekolah yang lebih induktif dan efektif”. Terinspirasi dengan penemuan yang menunjukkan beda efisiensi guru dan sekolah (Murnane 1975), penelitian ini menggunakan pendekatan induktif “yang berdasarkan oleh studi kasus mendalam mengenai keefektifan atau ketidak-efektifan” sekolah. Riset menggunakan *effective-schools research strategy* dan studi *educational production function* menilai keberhasilan siswa sebagai tolak ukur kesuksesan pendidik. Keefektifan sekolah sering kali diambil dari tingkat keberhasilan siswanya. Seperti hasil penelitian *educational production function* di awal, hasil penelitian kali inipun menunjukkan ketidak-konsistenan. Cara penilaian dalam pendekatan *effective-schools research* menunjukkan beberapa kelemahan antara lain, ketidak-adilan yang muncul karena hanya mengambil sebagian kecil sekolah sebagai sampel, kurangnya metodologi yang dapat digunakan, terbatasnya cara penentuan keberhasilan siswa dan tertutupnya variasi dalam sekolah. Sebagai hasilnya, seperti hasil penelitian *function*

production, *effective-schools research strategy* juga menerima komentar yang beragam.

Cunningham (1967) memprediksi dengan benar potensi kuat dari *administrative rationality* rasionalitas administrasi dari perkiraan *production function* pendidikan. Walaupun para ahli menyadari akan potensi ini, namun penemuan yang tidak penting dan tidak konsisten dalam studi *educational production function* dan *effective-schools research strategy* menunjukkan sulitnya menentukan hubungan input-output yang penting di dalam pendidikan. Kegagalan ini menyebabkan timbulnya banyak usaha untuk membuktikan kebenaran studi *educational production function* dan apakah faktor yang mempengaruhi efektifitas kegiatan belajar mengajar (Monk 1989). Tetapi usaha-usaha inipun masih menemui masalah karena “para ahli kekurangan informasi yang cukup mengenainya”. Oleh karena itu, walaupun analisa hubungan antara input-output memiliki potensi yang kuat untuk *rational management of school systems*, namun mereka dianggap sebagai “strategi riset resiko tinggi”. Kurangnya kesuksesan dari penelitian-penelitian ini sering dianggap sebagai masalah “variabel tersembunyi”. Prospek untuk meningkatkan efektifitas manajemen sekolah melalui penggunaan rasio (*education production function*) masih belum terpenuhi karena kurangnya informasi.

5. Pengetahuan Mengenai Proses Pengajaran-Pembelajaran

Sulitnya menentukan hubungan antara karakteristik-karakteristik guru dan hasil-hasil yang diperoleh siswa dalam penelitian fungsi produksi menekankan pada masalah-masalah dasar penerapan jenis rasionalitas yang mempunyai harapan seperti yang dinyatakan oleh Cunningham 1967 mengenai manajemen inti teknis pendidikan, yaitu proses pembelajaran-pengajaran. Model rasional tersebut

menganggap bahwa tujuan-tujuan yang jelas diungkapkan di dalam hirarki yang terintegrasi secara ketat untuk menghasilkan pencapaian yang efisien terhadap tujuan-tujuan tersebut (Esthler 1988). Oleh karena itu, tujuan-tujuan dirasakan sebagai unit kendali utama terhadap inti teknis persekolahan (Sykes, 1990). Keputusan-keputusan yang dibuat pada puncak hirarki diterjemahkan ke dalam hasil-hasil melalui langkah-langkah yang didefinisikan secara tegas yang dilaksanakan dalam inti teknis tersebut. Berlaku untuk proses pengajaran itu, model-model rasional menganggap bahwa begitu tujuan-tujuan pengajaran telah teridentifikasi, cara-cara yang efektif dan efisien untuk mencapainya dapat ditentukan dan diikuti oleh para guru. Model-model tersebut mengusulkan bahwa hubungan-hubungan antara pembuatan kebijakan dengan pengajaran, dan pengajaran dengan pembelajaran, memungkinkan pencapaian tujuan-tujuan tersebut. Dalam perspektif rasional ini, para pendidik dapat mengelola teknologi pendidikan dalam cara-cara yang akan mencapai produktivitas yang lebih besar. Namun, penemuan-penemuan dalam penelitian fungsi produksi selama seperempat abad terakhir ini menyangkal penegasan peningkatan efisiensi ini. Meskipun ada banyak usaha untuk mengidentifikasi input-input dan hasil-hasil pendidikan serta hubungan-hubungannya, teknologi pendidikan masih belum ditetapkan dengan pasti. Masih tidak jelas bagaimana nantinya pencapaian sekolah, atau bahkan apakah pencapaian ini dihasilkan dalam cara apapun yang konsisten di kelas-kelas, sekolah-sekolah, dan daerah-daerah.

Di pusat domain yang bersaing dalam riset ini terletak konsepsi-konsepsi yang berbeda mengenai sifat-sifat proses pengajaran-pembelajaran berdasarkan pada persepsi-persepsi yang berbeda pada sudut pandang guru terhadap siswa dan sudut pandang siswa terhadap tugas pembelajaran (Devaney

dan Sykes, 1988). Satu konsepsi yang umum merefleksikan model rasional teknologi pendidikan di mana kegiatan-kegiatan pengajaran adalah “direncanakan, diprogram, diorganisir, dan dilaksanakan secara rasional berdasarkan prosedur pengoperasian standard”. Meskipun model ini mengharapkan bahwa para guru akan dikelola secara cermat, model ini juga mengakui bahwa para guru adalah lebih daripada fungsionaris yang melaksanakan perintah-perintah. Para guru harus belajar untuk menentukan apa yang diajarkan dan bagaimana mengajarkannya. Namun, keputusan-keputusan tersebut diambil dari pengetahuan yang distandarisasi dan ‘pertemuan yang esensial antara guru dan siswa seringkali digambarkan sebagai penyampaian”. Cunningham (1967) menggambarkan model pengajaran ini dalam prediksinya bahwa pelatihan guru akan mengalami ‘perancangan ulang yang substansial”, guna menjamin bahwa para guru mempunyai ketrampilan-ketrampilan pemrosesan informasi yang dibutuhkan guna ‘meningkatkan rekor kinerja pelayanan kliennya”. Dalam model rasional ini, guru menjadi pekerja pelayanan klien, dan pembelajaran adalah suatu tindakan konsumsi pasif yang terjadi di dalam birokrasi hirarkis. Meskipun konsepsi proses pengajaran-pembelajaran ini umumnya dianut oleh masyarakat dan oleh banyak politisi, konsepsi tersebut sekarang ini berkontradiksi dengan trend-trend dalam masyarakat dan perekonomian yang telah mentransformasi organisasi pekerjaan di banyak korporasi Amerika Serikat, jadi menuntun para pembuat teori organisasi untuk menanyakan kemanfaatan model birokratis rasional ini.

Yang terpenting diantara trend-trend tersebut adalah menurunnya kebutuhan akan tenaga kerja kasar bersamaan dengan munculnya perekonomian berbasis pengetahuan yang membutuhkan pekerja yang terampil dan terdidik untuk melaksanakan tugas-tugas intelektual yang kompleks

dalam suatu lingkungan dimana pekerjaan manajer dan tenaga kerja seringkali overlap (Griffith, 1988). Meskipun pemahaman mengenai persyaratan-persyaratan untuk pekerjaan tersebut adalah jauh dari lengkap, tampak jelas bahwa perspektif-perspektif baru mengenai pengorganisasian pendidikan akan dibutuhkan untuk mendukung pemahaman kita yang muncul terhadap sifat-sifat proses pengajaran-pembelajaran. Perspektif semacam itu akan menantang asumsi kunci pada model-model organisasi rasional, yang tujuannya sebagai unit fundamental pada control (Sykes 1990). Alih-alih fokusnya akan beralih ke teknologi inti, maka tugas-tugas pengajaran dan pembelajaran, dan prinsip pemandunya adalah 'teknologi inti mendorong struktur'. Daripada gagal untuk melayani kebutuhan-kebutuhan kegiatan inti pendidikan, perspektif baru tersebut mendukung 'pengubahan' pola-pola struktur dan teknologi konvensional. Masalah sentralnya adalah penemuan struktur-struktur 'untuk merefleksikan dan memperkuat teori-teori yang bersaing mengenai pengajaran dan pembelajaran yang baik". Untuk menghadapi masalah-masalah rancangan kelembagaan, cara-cara baru menyesuaikan insentif-insentif eksternal dan struktur-struktur internal dengan pengetahuan kita yang muncul mengenai praktik pendidikan yang efektif (termasuk praktik kepemimpinan administratif) harus ditemukan.

Penelitian Kepemimpinan Administratif dan Tradisi Rasional

Masalah-masalah yang diajukan oleh asumsi-asumsi tersebut mengenai basis pengetahuan dalam administrasi pendidikan tidaklah lebih signifikan daripada dalam penelitian kepemimpinan administratif. Bidang teori administrasi pendidikan telah banyak mengandalkan pada

riset yang dihasilkan dalam disiplin-disiplin lainnya untuk memahami kepemimpinan.

Di tinjauan utama pada literatur kepemimpinan dalam administrasi menggunakan secara ekstensif karya-karya para theorist organisasional, psikolog industry, dan orang-orang lain dalam bidang-bidang di luar administrasi pendidikan. Bagaimanapun juga, harus dikatakan bahwa meskipun studi-studi atau penelitian kepemimpinan telah dilaksanakan oleh orang-orang dari banyak bidang, sebagian besar penelitian tersebut telah didominasi oleh para psikolog dengan orientasi perilaku yang kuat yang didasarkan pada asumsi-asumsi fungsionalisme struktural. Dalam tinjauannya, Slater mengakui bahwa meskipun model-model struktural masih mendominasi bidang tersebut, alih-alih menggunakan satu paradigm untuk meneliti kepemimpinan dalam bidang tersebut, ada sekurang-kurangnya empat perspektif yang bersaing yang berdasarkan teori-teori organisasi sosial yang lebih luas.

Argumen multiparadigma ini pertama-tama diajukan oleh Bolman dan Deal (1984, 1991), yang beralasan bahwa kegagalan untuk melengkapi perspektif structural (rasional) pada kepemimpinan mengganggu secara serius riset organisasional dan praktik administrative. Mereka mengajukan tiga perspektif lainnya: pandangan sumber daya manusia yang berfokus pada kebutuhan-kebutuhan individu yang bekerja dalam organisasi tersebut; perspektif politik yang memperlakukan organisasi-organisasi sebagai arena persaingan kelompok untuk mendapatkan kekuasaan dan sumber yang langka; dan perspektif simbolis, yang menganggap organisasi-organisasi sebagai budaya-budaya yang didorong oleh ritual-ritual, upacara-upacara, pahlawan dan mitos, sebagai berbeda dari aturan-aturan formal, kebijakan-kebijakan, dan kewenangan.

Salah satu bidang kandungan yang sayangnya tidak hadir ketika teori-teori tersebut diterapkan ke pendidikan adalah pengetahuan pengajaran dan pembelajaran. Gambaran Cunningham yang dapat diingat mengenai administrator yang tanpa kesulitan membimbing kemajuan murid-murid yang bekerja dari beberapa batas panduan ilmiah terhadap kelucuan (atau tragis). Seperti ditunjukkan sebelumnya, pengetahuan yang terperinci semacam itu telah belum diwujudkan.

Bahkan pada tingkat pengetahuan yang lebih mendekati tingkat yang mengikuti isu-isu pengelompokan pengajaran, organisasi kelas, penilaian, kurikulum dan komponen-komponen lainnya dalam manajemen pengajaran bidang administrasi pendidikan sebagian besar tidak terungkap, meskipun ada desakan-desakan oleh beberapa cendekiawan yang bergerak dalam arah ini (Bossert 1988; Erickson 1987).

Literatur sekolah yang efektif berusaha untuk menentukan elemen-elemen strategi pengajaran manajemen pengajaran bagi para administrator, namun literatur ini sebagian besar dikembangkan di luar bidang administrasi pendidikan. Masalah dan keterbatasan riset sekolah yang efektif adalah diketahui dengan baik dan tidak perlu ditinjau secara terperinci di sini (untuk ringkasan lihat Bossert (1988).

Agar menjadi yakin, banyak yang ditempatkan secara spesifik dalam literatur administrasi pendidikan memperhatikan kepemimpinan pengajaran, suatu konsep yang telah ada semenjak banyak decade (Cubberley, 1924). Ide sentral dari penelitian-penelitian yaitu administrator harus menjadi lebih daripada manajer yang mengadakan, mengorganisir, dan mengkoordinasikan sumber-sumber untuk mencapai tujuan organisasi.

Manajemen terbatas pada pemeliharaan tatanan yang ada dan menjaga hal-hal berjalan dengan lancar, sedangkan

kepemimpinan, khususnya kepemimpinan pengajaran, berkonsentrasi pada perubahan yang dapat memperbaiki pengajaran. Namun konsep kepemimpinan pengajaran tersebut, meskipun diterima secara luas oleh para kepala sekolah, masih didefinisikan secara kabur (Gorton dan Schneider 1991). Umumnya, konsep ini mentargetkan pada perbaikan kinerja pengajaran melalui pengawasan pengajaran. Meskipun layak dipuji, model-model tersebut umumnya diterapkan untuk memandu para administrator dalam literatur ini untuk sangat bersandar pada proses perbaikan kinerja pengajaran daripada ke kisaran strategi yang luas yang mencakup manajemen pengajaran. Selain itu, literatur ini benar-benar mengabaikan pengaruh sekolah dan komunitas terhadap pembelajaran. Konsep kepemimpinan semacam itu tidak hanya merupakan tawanan dari asumsi-asumsi rasional pada teori struktural-fungsional namun juga penerapan yang sangat lemah dari perspektif tersebut ke masalah-masalah administrasi pendidikan.

Dalam uraian yang luas, dapat dikatakan bahwa perkembangan-perkembangan besar dalam basis-basis pengetahuan pendidikan semenjak akhir tahun 1960an mengajukan tantangan berat terhadap asumsi-asumsi rasionalitas dan kemajuan yang memandu sebagian besar pemikiran dalam periode tersebut. Banyak dari pengetahuan baru yang muncul telah memperlemah atau telah gagal untuk menetapkan dimensi-dimensi kunci yang menjadi dasar rasionalisasi, seperti perkembangan fungsi-fungsi produksi yang tidak dapat disangkal lagi. Realita ini pengungkapan keyakinan terhadap rasionalitas ilmiah sebagai basis untuk penatalaksanaan pendidikan dan pembuatan kebijakan yang berlaku ketika Cunningham menulis seperempat abad yang lalu akan sangat memperlemah asumsi apapun bahwa pengetahuan baru dengan sendirinya akan menjadi penggerak utama kemajuan

dalam pendidikan. Jelasnya, penyesuaian kembali nilai-nilai dan kepentingan-kepentingan harus menjadi bagian dari proses ini, yang mana membutuhkan pemahaman yang jelas bagaimana kepentingan tersebut tertanam dalam masalah pembaharuan dan kemajuan.

Nilai-nilai dan Kepentingan Politik dalam Administrasi

Seperti yang telah kami anjurkan, model rasional administrasi atau penatalaksanaan pendidikan dan tata kelola telah dibawah serangan yang berulang dalam seperempat abad terakhir-kredibilitasnya sangat diperlemah oleh eksistensi beberapa tipe pengetahuan yang langka atau diestimasikan mempunyai kepentingan yang terbatas untuk pekerjaan administrator dalam model rasional organisasi. Sekumpulan kekuatan lainnya hadir yang dampaknya terhadap administrasi sama sama bermasalahnya untuk model-model structural-fungsional. Untuk mudahnya, bermanfaat untuk mempertimbangkannya bersama-sama dibawah label 'kepentingan dan nilai-nilai', suatu pengelompokan yang bermanfaat sejauh bahwa kepentingan dan nilai-nilai mewujudkan suatu dimensi subyektif perilaku individual. Selain itu, memperlakukan kepentingan dan nilai-nilai sebagai kategori yang terpisah dari pengetahuan adalah masuk akal karena alasan lain. Pemahaman-pemahaman terhadap kekuatan-kekuatan politik yang beroperasi di sekolah-sekolah atau peran yang dimainkan nilai-nilai akan sangat membantu para pendidik dalam administrasi. Tidak seperti empat jenis pengetahuan yang ditinjau sebelumnya (tujuan, kekuatan sosial, fungsi produksi, dan proses pengajaran-pembelajaran), yang pada dasarnya langka, pengetahuan mengenai kepentingan dan nilai-nilai dapat dicapai sampai pada tingkat yang jauh lebih besar. Tantangan yang diajukan informasi ini

kepada model rasional, adalah bukan aksesnya yang terbatas sebagai masalah informasional namun agaknya kesadarannya yang terbatas terhadap kepentingannya dan kegagalannya untuk membangun model-model kepemimpinan di seputar peran penting yang dimainkan faktor-faktor tersebut dalam membentuk perilaku organisasi.

Pada saat Cunningham menulis, kecenderungan untuk memandang persekolahan sebagai usaha politik adalah masih dalam tahap janin di Amerika Serikat. Para pembaharu progresif sejak dini di abad ke-20 telah sukses memasukkan administrasi pendidikan, seperti tipe-tipe administrasi lainnya, sebagai suatu ranah keahlian teknis untuk dihilangkan dari politik-politik partisan dan berjalan menurut prinsip-prinsip perusahaan seperti bisnis. Ini berarti sangat mengurangi pengaruh orang-orang awam, khususnya mereka yang tanpa pendidikan dan status, terhadap urusan-urusan sekolah, yang membuat administrasi sekolah menjadi bidang otonom untuk para ahli. Model tata kelola ini sesuai dengan model rasional-teoretis pada pembuatan keputusan.

Cunningham, tentu saja, sangat menyadari sifat politik pembuatan keputusan pendidikan. Dia dengan benar memprediksikan tekanan-tekanan politik lebih lanjut dalam bentuk tuntutan-tuntutan untuk mekanisme tata kelola yang baru dan organisasi kolektif kepentingan-kepentingan karyawan lebih lanjut yang dimaksudkan untuk membatasi kewenangan manajerial. Bahwa model organisasi yang direfleksikan dalam analisisnya masih merupakan model rasional yang mengilustrasikan koeksistensi sifat-sifat definisi politik kelompok kepentingan dan rasionalitas teknis dalam negara liberal. Sejumlah penjelasan mengenai koeksistensi pluralism dan teknokrasi telah

ditawarkan. Beberapa orang berpendapat bahwa organisasi mengatasi perselisihan, seperti kontradiksi antara pembuatan keputusan incrementalist yang dibutuhkan oleh politik-politik pluralist dengan rasionalitas terkalkulasi dari model-model manajemen ilmiah, melalui saling memisahkannya (Meyer dan Rowan, 1977).

Sternberg (1987) mengidentifikasi strategi-strategi dimana teknik-teknik rasionalitas teknis telah digunakan sebagai senjata-senjata politik. Meskipun ada pernyataan obyektivitas pada metodologi-metodologi rasional, beberapa peneliti telah mengamati penggunaan kesempatan-kesempatan pada alat-alat pembuatan keputusan teknik oleh kelompok-kelompok advokasi (Feldman dan Milch, 1982). Metode-metode seperti cost-benefit analysis, misalnya, adalah cukup fleksibel untuk digunakan sebagai justifikasi pembuatan keputusan politis. Analisis juga digunakan sebagai justifikasi atau pembenaran *ex post facto* untuk keputusan-keputusan administrative.

Debat yang berkelanjutan telah muncul mengenai peran nilai-nilai dalam administrasi. Inti dari pertanyaannya, dinyatakan secara singkat, adalah apakah rasionalitas atau nilai-nilai akan menjadi pondasi akhir pekerjaan administrative. Pada ujung-ujung yang berlawanan pada spectrum opini tersebut berkenaan dengan sifat-sifat pekerjaan administrative adalah dua visi yang bertentangan secara diametrisnya mengenai administrator. Di satu pihak, literature awal dalam ilmu pengetahuan manajemen dan administrasi pendidikan berakar dalam pandangan terhadap administrator sebagai pembuat keputusan rasional, sebagai optimizer sistem yang memilih arah-arrah alternatif tindakan kelembagaan dapat dan seharusnya mempunyai atribut-

atribut rekayasa tradisional yang diinformasikan oleh ilmu pengetahuan positivist. Pandangan lainnya yaitu administrasi adalah arbitrase dari nilai-nilai yang berkonflik mengenai sebagian besar isu penting pada tujuan kelembagaan dan sosial dalam istilah Hodgkinson (1978) "philosophy in action".

Pendapat-pendapat yang tidak setuju yang dipimpin oleh T. Barr Greenfield, telah menemukan kurangnya dukungan dalam kekuatan mereka untuk berkontribusi ke pemahaman yang bermanfaat apapun mengenai pekerjaan administrative, khususnya dalam pendidikan. Bagi Greenfield, administrasi pendidikan, jauh dari masalah pembuatan keputusan yang rasional secara algoritmis, sedang mengalami 'penyatuan kekuatan dan pembuatan keputusan ketika banyak yang telah berusaha".

Greenfield dan orang-orang lainnya telah berpendapat bahwa masyarakat amerika utara menjadi semakin pluralistic, ketegangan dan konflik mengenai kandungan, struktur, dan komitmen-komitmen nilai pada pendidikan yang dibiayai negara tampaknya lebih mungkin untuk meningkat daripada berkurang. Dengan demikian, mereka menunjukkan bahwa kegagalan riset dalam administrasi pendidikan untuk menyatukan hukum atau prinsip apapun yang dapat benar-benar digeneralisasikan adalah pada akhirnya akibat dari sifat pekerjaan administrative tersebut sebagai arbitrase nilai-nilai yang berkonflik dan, kedua, khususnya sifat-sifat pembuatan keputusan yang penuh dengan nilai dalam pendidikan (Greenfield, 1986).

Dalam seperempat abad terakhir, pengakuan bahwa pembuatan keputusan pendidikan adalah bersifat politis dan bermuatan nilai telah banyak mengurangi model teknis nonpartisan. Beberapa tantangan besar kepada

model ini, yang ditunjukkan oleh model-model pluralist yang radikal dan pilihan publik, telah menggerakkan konsep kepentingan politik ke lini depan pembuatan keputusan pendidikan. Menurut model-model politik tersebut, keputusan-keputusan pendidikan harus dipahami sebagai produk samping dari kepentingan yang dominan atau yang bersaing, bukan sebagai usaha untuk mengoptimalisasi hasil pembuatan keputusan; jadi, mereka menggambarkan tantangan dasar terhadap model rasional pembuatan keputusan dan kepemimpinan.

Perspektif Pluralist

Salah satu pemeriksaan serius pertama terhadap politik-politik pendidikan disajikan dalam sebuah artikel oleh Thomas Eliot, seorang ilmuwan politik di luar lembaga pendidikan, dalam Edisi 1958 *American Political Science Review*. Pada pertengahan tahun 1960an banyak program kesarjanaan Universitas terkemuka dalam administrasi pendidikan telah mendirikan keahlian-keahlian dalam politik-politik pendidikan, meskipun sampai sekarang, bidang ini masih merupakan minat yang kecil dalam administrasi pendidikan. Model-model sistem terbuka seperti *System Analysis of Political Life* dari David Easton (1965) mulai bersaing dengan model-model organisasional sistem tertutup yang telah mendominasi bidang ini. Gerakan ilmu pengetahuan perilaku, yang telah menyapu penelitian-penelitian tradisional dalam administrasi publik di ilmu politik, menemukan jalannya ke dalam penelitian politik-politik pendidikan. Buku teks utama yang pertama dalam bidang ini, ditulis oleh ilmuwan politik Frederick Wit dan Michael Kirst (1972), yang merefleksikan perspektif behavioralnya. Secara umum, mereka menyokong model pluralist yang menggambarkan pembuatan kebijakan

pendidikan sebagai arena bersaing diantara kelompok-kelompok yang bersaing. Meskipun beberapa penelitian (misal, Zieger, Jennings dan Peak, 1974) menggambarkan bagaimana benar-benar tertutupnya dan didominasi oleh kebijakan pendidikan profesionalnya, teori pluralist masih menjadi model yang paling berpengaruh dalam bidang tersebut. Dalam model ini, tidak ada sekumpulan kepentingan yang mampu berfungsi meskipun ada partisipasi publik yang tidak lengkap dan mobilisasi kelompok.

Penelitian-penelitian implementasi adalah beberapa dari rangkaian kedua dalam riset empiris untuk menunjukkan bahwa janji kemajuan melalui pembuatan keputusan yang diuraikan oleh Cunningham telah tidak terpenuhi. Banyak dari riset berfokus pada masalah-masalah implementasi pembaharuan pendidikan. Dimulai dengan penelitian klasik yang memperlihatkan maksud memodifikasi Undang-undang Pendidikan Dasar dan Lanjutan pemerintah Amerika Serikat di tingkat lokal (Murphy, 1971), penelitian-penelitian mulai memperlihatkan bagaimana “birokrat-birokrat tingkat jalanan” membentuk kembali kebijakan, bagaimana implementasi kebijakan melibatkan proses adaptasi bersama oleh situs-situs lokal dan inovasi-inovasi (Berman dan McLaughlin 1976), dan bagaimana pembuatan dan pengimplementasikan kebijakan berlanjut di keseluruhan proses implementasi tersebut.

Ketika Cunningham menulis di tahun 1976, dia memprediksikan kekecewaan yang berlanjut terhadap pemerintahan pendidikan dan organisasi karyawan di dalam sistem-sistem sekolah. Namun dorongan pada Analisisnya merefleksikan suatu paradigma rasional yang tidak dapat menjelaskan secara memadai, atau mengatasi,

tuntutan-tuntutan politik yang bahkan lebih membanjiri administrasi dan tata kelola sistem sekolah anda.

Kritik-kritik Radikal Mengenai Kelas, Ras, dan Gender

Lini kedua model-model politik berasal dari perekonomian politik radikal. Tradisi penelitian ini telah diarahkan tidak hanya, atau bahkan terutama, ke model-model organisasi rasional tradisional namun agaknya ke mainstream keseluruhan riset pendidikan. Barangkali, yang pertama dari kritik-kritik dalam kebijakan pendidikan di Amerika Serikat disediakan oleh Bowles dan Gintis (1976). Banyak dari penelitian tersebut, dalam pengertian disiplin, lebih berakar dalam sosiologi pendidikan daripada dalam politik, dan beberapa hanya mempunyai hubungan yang longgar ke studi-studi politik dalam mainstream ilmu pengetahuan politik Amerika.

Dengan memandu optimism Cunningham untuk sistem pendidikan yang dirasionalisasi, dimana ahli pendiagnosa khusus akan menyediakan guru dengan penilaian siswa yang terperinci, adalah suatu model sekolah sebagai “pabrik pemrosesan informasi”. Dalam metafora ini, sekolah-sekolah adalah pabrik-pabrik sibuk yang secara aktif melakukan pemrosesan bahan, yaitu siswa. Melalui penerapan ‘bantuan mesin yang maju’, ‘personel yang melayani klien’ dalam pabrik-pabrik semacam itu akan menentukan metode-metode dan alat-alat terbaik untuk menghasilkan para siswa terdidik dan dengan demikian memperbaiki kualitas hidup orang Amerika. Tujuannya adalah memaksimalkan efisiensi melalui spesialisasi dan suatu sistem pembuatan keputusan *top-down* oleh ‘para manajer data pendidikan’.

Efisiensi adalah tujuan fundamental pada model-model pabrik semacam itu (Oakes, 1986) Pabrik

pemrosesan informasi Cunningham menggambarkan variasi pada model manajemen ilmiah yang berlanjut mendominasi administrasi sekolah di Amerika Utara. Model rasional-birokratis, yang berdasarkan pada pembagian buruh dan spesialisasi, telah diadopsi sebagai cara terbaik untuk mengelola beragam populasi yang dilayani di sekolah-sekolah. Asumsi-asumsi efisiensi industrialnya telah membentuk bentuk yang digunakan pendidikan dan telah mendefinisikan misi sentral sekolah-sekolah sebagai persiapan untuk bekerja. Asumsi-asumsi yang memandu model semacam itu menurut Oakes yaitu sekolah-sekolah adalah adil dan tempat yang meritocratic mampu menentukan siapa yang paling sesuai untuk mempelajari berbagai macam pengetahuan teknis dan ketrampilan, dan bahwa sekolah-sekolah mampu memberi sertifikat individu-individu secara imparisial untuk peran-peran kerja pada basis pembelajaran ini. Dasar pemikiran ini menganggap bahwa peran-peran pekerjaan tidak hanya membutuhkan jenis-jenis ketrampilan yang berbeda namun juga tingkat-tingkat persiapan yang berbeda.

Diterjemahkan ke dalam organisasi dan kontrol di sekolah-sekolah, asumsi-asumsi tersebut mendukung diferensiasi pengalaman-pengalaman persekolahan melalui mekanisme-mekanisme seperti mengikuti siswa menurut tingkat kemampuannya. Konsisten dengan prinsip-prinsip demokrasi di Amerika, model industri pada persekolahan ini memandang pendidikan sebagai proses netral dimana kemampuan dan usaha siswa menentukan jalur akademisnya sendiri. Dalam model ini, kesempatan pendidikan ditentukan oleh kebaikan masing-masing siswa, dan penghargaan ekonomi yang didapatkan adalah diperoleh secara adil.

Dalam praktiknya, bagaimanapun juga, telah menjadi jelas bahwa sekolah-sekolah telah tidak berhasil dalam ‘memberi kepercayaan para anggota masyarakat’. Keluarga-keluarga miskin dan minoritas, yang seringkali didiskriminasikan dalam hal pekerjaan, diturunkan ke pekerjaan-pekerjaan kasar dan berupah rendah. Anak-anak mereka, yang disalurkan ke sekolah-sekolah yang rendah mutunya dan ditempatkan di jalur-jalur kejuruan, belajar bahwa ijazah-ijazah sekolah tidak berpengaruh dalam memperoleh pekerjaan. Cunningham membuat prediksinya.

Pengakitan ketidaksetaraan menuntun ke usaha-usaha pada tahun 1960an untuk menyetarakan kesempatan-kesempatan pendidikan melalui berbagai macam program kompensasi yang diarahkan untuk mengubah karakteristik-karakteristik siswa individual. Usaha-usaha untuk menyetarakan pendidikan melalui mengubah siswa-siswa individual sebagian besar mengabaikan pola-pola organisasi dan kontrol di sekolah-sekolah (Bates, 1986) dan keuntungan sosial dan ekonomi pada akhirnya untuk ijazah pendidikan yang diperoleh oleh kelompok minoritas dan kaum miskin. Program-program kompensatori atau pengimbang untuk minoritas, misalnya, didukung oleh penemuan-penemuan dari riset yang canggih yang berfokus pada aspek-aspek linguistic pada underachievement (lihat Cummins, 1983). Namun, penekanan pada isu-isu bahasa gagal untuk menghadapi pengetahuan sosial dan budaya yang dibutuhkan agar para siswa berpartisipasi sepenuhnya di kehidupan sekolah (Trueba, 1988). Banyak dari usaha kompensatori yang diarahkan pada perbaikan kinerja sekolah para siswa minoritas yang berfokus pada pekerjaan-pekerjaan internal sekolah atau ruang kelas tersebut telah mengabaikan konteks yang lebih besar dan

sejarah posisi struktural kelompok-kelompok minoritas di masyarakat.

Memang fokus pada *underachievement* (prestasi rendah) yang merata pada kelompok-kelompok minoritas membuat kita mengenali bahwa faktor-faktor ekonomi dan sejarah seringkali menuntun ke eksploitasi dan diskriminasi rasial (De Vos 1983). Aliran psikologi *sociohistorical* (Vygotsky 1978, Trueba, 1988) berpendapat bahwa *underachievement* akademis 'bukanlah atribut individual, namun fenomena sosiokultural yang berhubungan dengan faktor-faktor sosial yang mengisolasi minoritas-minoritas". Isolasi budaya, dinyatakan, mencegah kaum minoritas dari memperoleh pengetahuan dan ketrampilan yang dibutuhkan untuk sukses di sekolah. Kritik-kritik memperlihatkan bahwa program-program compensatory yang berfokus pada karakteristik-karakteristik siswa individual telah jarang menghadapi sifat-sifat struktural persekolahan yang mendukung dan memperkuat pola-pola ketidaksetaraan yang dominan dalam masyarakat yang lebih luas (Bates, 1983). Misalnya, meskipun segregasi yang diformalisasi telah dihapuskan, praktek-praktik pendidikan untuk kaum kulit hitam berlanjut masih tidak setara dengan praktik-praktik pendidikan untuk sebagian besar kulit putih.

Usaha-usaha pembaharuan umumnya tidak mempertanyakan konsep sekolah yang didiferensiasikan. Ataupun mempunyai asumsi netralitas di persekolahan telah tidak digugat secara luas. Praktek-praktek diskriminasi yang berlanjut sebagian besar diabaikan dalam gelombang reformasi sekarang ini bertujuan mencapai keunggulan pendidikan guna menjamin 'kemakmuran nasional". Nilai pendidikan direduksi ke kemanfaatan ekonomi (Appel 1987, 1990), dan

pendidikan menjadi semata-mata sebuah ‘media pertukaran ekonomi’. Dalam pengejaran standar keunggulan tunggal, ketetapan-ketetapan untuk mendukung perbedaan-perbedaan siswa dianggap sebagai ancaman (Twentieth Century Fund, 1983). Misalnya, inisiatif-inisiatif pembaharuan mengabaikan dampak dari perbedaan budaya diantara budaya-budaya etnis minoritas dengan sekolah negeri biasanya.

Pembaharuan-pembaharuan sekarang ini berasumsi bahwa semua sekolah dan siswa adalah secara fundamentalnya lebih mirip daripada berbeda dan bahwa karakteristik birokratis formal mendefinisikan apa yang merupakan “Real School” (Metz, 1990). Real School terjadi dalam kerangka waktu yang serupa dan dalam setting-setting ‘peti wadah telur’, dimana subyek-subyek yang serupa diberi dengan menggunakan buku teks yang sama meskipun ada kebutuhan-kebutuhan dari kaum minoritas yang berbeda secara budayanya dan dari orang-orang yang kurang beruntung. Pembaharuan telah tidak menyentuh ‘fakta bahwa ritual-ritual perilaku dan akademis pada Real School tampaknya berkoneksi secara buruk dengan para siswa tersebut. Padahal, pembaharuan-pembaharuan yang ada, yang didorong seperti itu oleh krisis ekonomi dan persepsi-persepsi kelangkaan sumber yang dihasilkan, telah menghapus apa yang dipandang banyak orang sebagai program-program compensatory kosmetis, untuk mengungkapkan apa yang ditunjukkan Oakes (1986) sebagai “struktur persekolah yang secara fundamentalnya tidak memadai”.

Para pembuat teori kritis berpendapat bahwa struktur yang tidak memuaskan ini didukung oleh pola-pola dominan pada organisasi dan kontrol berdasarkan pada rasionalisasi penyampaian pelayanan melalui hirarki birokratis dan ketundukan (Foster, 1987) dan menuduh

bahwa model-model rasional-birokratis pada organisasi dan manajemen sekolah tidak mempunyai 'komitmen fundamental terhadap ide-ide masyarakat dan kebersamaan pada keprihatinan-keprihatinan sosial'. Sekolah-sekolah yang dibirokratisasi meniru pola-pola dominansi dalam tenaga kerja melalui menstrukturisasi pengetahuan dalam cara-cara yang mengimitasi berbagai pola hirarki dan status dalam masyarakat sebagai suatu keseluruhan.

Kritik dari feminis yang berbeda namun berhubungan terhadap model rasional-birokratis yang dominan telah muncul selama dua dekade yang lalu. Teori-teori *feminist poststructural*, misalnya, memeriksa interaksi-interaksi dan kontradiksi-kontradiksi diantara subyektivitas; kekuasaan, bahasa, dan asumsi-asumsi mendasar yang tidak diragukan yang digunakan untuk memeriksa penguasaan. Kritik-kritik dari feminis seringkali menyoroti pola-pola dominansi dan kontrol oleh laki-laki dalam hirarki pendidikan, suatu hirarki yang telah menghasilkan sistem pendidikan dimana 'banyak wanita mengajar dan sedikit laki-laki mengawasi, mengevaluasi, dan mengelola".

Kritik-kritik menuduh bahwa selama tahun-tahun formatif pada organisasi dan perkembangan sistem pendidikan di Amerika Utara, administrasi menjadi terpisah dari pengajaran. Dengan didukung oleh praktek sponsorship, laki-laki tetap mempertahankan kekuasaannya melalui mengendalikan administrasi sekolah, sementara itu para wanita ditutupi dari dukungan yang disponsori, disangkal aksesnya ke posisi administrasi (Marshall 1979; Ortiz 1982). Analisis- analisis baru-baru ini menegaskan bahwa pola-pola ini masih hampir tidak berubah; wanita berlanjut menempati posisi-posisi terendah dalam hirarki pendidikan,

sementara itu laki-laki kulit putih menempati posisi administratif yang lebih berkuasa (Shakeshaft, 1987).

Teori-teori administrasi yang berasal dari model-model manajemen rasional dan riset yang dilaksanakan dengan hampir semua sampel laki-laki berlanjut mendominasi program pelatihan akademis untuk para administrator pendidikan dan berlanjut melipatgandakan ketidaksetaraan yang terstruktur dalam hirarki ini (Shakeshaft, 1978). Sebagai akibatnya, perspektif-perspektif dan kontribusi-kontribusi wanita diabaikan atau dikesilkan di sebagian besar teori organisasi. Model manajemen ilmiah pada administrasi menekankan kontrol dan persaingan daripada semacam kerjasama dan kolaborasi yang umumnya dipraktikkan dalam domain perempuan pada praktik pengajaran.

Kritik-kritik menyimpulkan bahwa perspektif-perspektif semacam itu berlanjut menstrukturkan ketidaksetaraan akses untuk para wanita ke posisi-posisi yang berkuasa. Dalam tahun-tahun terakhir ini, beberapa model micropolitics di tingkat sekolah juga telah muncul, yang menambah model-model pluralistis yang telah dikembangkan untuk menjelaskan politik-politik organisasional (Morgan, 1986).

Para microtheorist memaparkan operasi politik di tingkat sekolah (lihat Townsend untuk kritik); misalnya, hubungan guru-administrator digambarkan sebagai didominasi oleh pertimbangan-pertimbangan kekuasaan. Lini analisis ini berfokus tidak hanya pada reproduksi sosial ketika hal ini mempengaruhi siswa namun juga terhadap struktur ketidaksetaraan dalam hubungan-hubungan peran yang mempengaruhi para produsen persekolahan, dengan guru digambarkan sebagai kelompok yang kurang beruntung.

Model mikroekonomi tradisional tidak memiliki teori perusahaan yang memadai, bidang ekonomi organisasi muncul untuk menjelaskan hal-hal seperti mengapa hierarki organisasi muncul untuk mengimbangi kegagalan pasar (untuk diskusi, lihat Moe 1984, dan Barney dan Ouchi 1986). Salah satu cabang dari bidang ini yang muncul dari organisasi ekonomi adalah teori pilihan publik, yang berusaha untuk menjelaskan kegagalan pemerintah. Bekerja dari model pilihan rasional perilaku manusia, pilihan publik berpendapat bahwa birokrat berusaha untuk mencapai keuntungan pribadi dari pekerjaan mereka.

Manfaat termasuk gaji besar, kantor-kantor mewah, dan fasilitas lainnya yang tidak ada hubungannya dengan pencapaian tujuan organisasi. Karena asimetri informasi antara pemilik (yaitu, masyarakat) dan manajer serta karyawan memungkinkan adanya kepentingan pemilik untuk digantikan manajer dan pekerja. Michaelsen (1980, 1981) berpendapat bahwa semakin besar dan lebih heterogen masyarakat, maka semakin sulit bagi dewan pendidikan untuk menafsirkan keinginan dan tuntutan publik secara jelas, dan dengan demikian dewan tidak dapat menahan administrator untuk bertanggung jawab.

Dalam kondisi seperti itu, kepentingan pribadi administrator dan guru akan lebih diunggulkan. Kepentingan pribadi adalah inti dari kritik ini. Karena kepentingan ini beroperasi pada lembaga-lembaga publik dan membentuk pemerintahan hasil, (kepentingan politik). Premis yang mendasari analisis pilihan publik adalah bahwa birokrasi merupakan cara yang kurang efisien untuk memenuhi preferensi konsumen daripada pasar.

BAB 10

KONSEPSI POLITIK KEPEMIMPINAN

Ada berbagai model politik kepemimpinan karena ada variasi dalam model politik pengambilan keputusan terutama yang terkait erat dengan pluralisme. Sebaliknya, teori politik-konflik radikal kepemimpinan (misalnya, Bates 1980) lebih memfokuskan pada hubungan antara pengetahuan dan kontrol sosial. Administrator pendidikan, misalnya, memiliki peran penting dalam menentukan siapa yang masuk ke sekolah-sekolah dan memiliki akses ke pengetahuan yang diajarkan di sekolah-sekolah.

Meskipun perbedaan perspektif tentang bagaimana masalah politik membentuk kepemimpinan, banyak literatur yang berfokus pada masalah ini cenderung berfokus pada politik makro, dan cenderung tidak peduli dengan masalah agensi manusia. Pembaca akan mengalami kesulitan dalam memperoleh wawasan dari literatur tentang bagaimana seorang administrator mencapai tujuan dan sasaran secara efektif. Mengingat masalah ini, konsepsi politik administrasi memiliki dampak kecil dalam pelatihan administrator pendidikan, bahkan ketika profesor menerima premis bahwa tindakan kepemimpinan yang bersifat politis. Studi yang muncul dari mikropolitik administrasi menawarkan pemahaman yang lebih spesifik dari mikropolitik kepemimpinan sekolah (Greenfield 1991) dan isu-isu politik seperti kontrol ideologis di sekolah (Anderson 1991).

Tantangan Budaya Organisasi terhadap Model Rasional

Pendahulu dari pandangan budaya perilaku organisasi adalah Bolman dan Deal (1984, 1991) yang menyebutnya sebagai "bingkai sumber daya manusia" adalah yang pertama

kali menantang model rasional dengan menekankan sisi manusia dalam organisasi, mengklaim bahwa mereka dihuni oleh orang-orang yang membawa peran resmi untuk memenuhi kebutuhan pribadi mereka, keinginan, nilai-nilai, keterampilan, dan sebagainya. Tradisi panjang penelitian tentang "iklim organisasi" (misalnya, Halpin dan Croft 1962) tumbuh dari perspektif ini.

Selanjutnya, frame ini masih berkembang menjadi bingkai lain untuk memahami organisasi, yang "simbolik". Struktur formal dapat dipandang sebagai mitos dan upacara (Meyer dan Rowan 1977), dan organisasi sebagai budaya didorong oleh ritual, upacara, pahlawan, dan mitos.

Konstruktivisme, atau teori interaksi simbolik, memberikan landasan filosofis penting bagi pandangan budaya organisasi, yang menyatakan bahwa masyarakat dan realitas yang ada sebagian besar ada dalam pikiran. Mereka menempatkan penekanan yang kuat tentang perlunya mengubah masyarakat, atau yang sering disebut dengan "humanis kritis. Karena pandangan budaya organisasi sebagai sistem alam memiliki begitu banyak ragam, maka pandangan tentang budaya organisasi pun menjadi beragam. Sebagian melihat budaya sebagai kekuatan yang tak terelakkan tetapi berpotensi negatif yang harus dimanfaatkan dalam pelayanan tujuan rasional. Sedangkan sebagian lainnya melihat budaya organisasi negatif karena peran mereka dalam mereproduksi ketidakadilan struktur sosial yang ada, dan yang lain lain melihat budaya organisasi sebagai kekuatan positif untuk diunggulkan.

Pandangan-pandangan Budaya Kepemimpinan

Keragaman yang sama ini mencirikan adanya pendekatan budaya untuk kepemimpinan. Dari satu sudut subyektif, banyak kepentingan yang kita hubungkan dengan seorang pemimpin adalah sebuah kekeliruan; teori atribusi mengatakan bahwa kepemimpinan adalah konstruksi sosial dan bahwa para

pemimpin tidak benar-benar memecahkan masalah, bukan memenuhi peran simbolis menghasilkan apa yang disebut Slater et al. (1994) sebagai posisi "anti-kepemimpinan". *Less radical* adalah pendekatan yang melihat pemimpin sebagai seseorang yang merupakan bagian dari budaya organisasi yang bekerja baik di dalam atau luar organisasi untuk mencapai tujuan. Tindakan kepemimpinan yang penting hanya sejauh mereka menyampaikan makna sesuai dengan penerima tindakan para pemimpin'. Model rasional kepemimpinan, melihat bahwa kepemimpinan merupakan serangkaian tugas dan fungsi tertentu. Beberapa perspektif tentang kepemimpinan tersebut pada dasarnya adalah tentang masalah nilai-nilai yang mungkin memiliki beberapa dampak pada pemahaman kita tentang kepemimpinan administrasi. Sebagai contoh, perspektif etika Starratt (1991) yang berpendapat bahwa kepala sekolah harus berkomitmen pada tiga etika utama, yaitu: etika kritik, etika kepedulian, dan etika keadilan.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdullah, M. Amin, 'Islam as a Cultural Capital in Indonesia and the Malay World: A Convergence of Islamic Studies, Social Sciences and Humanities', *Journal of Indonesian Islam*, 11.2 (2017), 307–28
<<https://doi.org/10.15642/JIIS.2017.11.2.307-328>>
- Ana Irhandayaningsih, 'Kajian Filosofis Terhadap Multikulturalisme Indonesia', *Jurnal Oasis*, Vol 15, No (2018), 1–20
- Barton, Keith C., and Li Ching Ho, 'Cultivating Sprouts of Benevolence: A Foundational Principle for Curriculum in Civic and Multicultural Education', *Multicultural Education Review*, 12.3 (2020), 157–76
<<https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1808928>>
- CARL A. GRANT AND CHRISTINE E. SLEETER, *Doing Multicultural Education, for Achievement and Equity*, (Routledge Taylor & Francis Group 270 Madison Avenue New York, NY 10016 Routledge Taylor & Francis Group 2 Park Square Milton Park, Abingdo, 2557), VII
- Carl A. Grant, *Global Constructions Of Multicultural Education Theories and Realities*, (London: Mahwah, New Jersey, 2001), VII
- Driyarkara, (1985) *Percikan filsafat*, (PT Pembangunan. Yogyakarta)
- H.A.R, (2011). *Pedagogik Kritis, Perkembangan, subtansi, dan Perkembangannya di Indonesia* (Rineka Cipta; Jakarta)
- Kuswaya Wihardit, 'Pendidikan Multikultural: Suatu Konsep, Pendekatan Dan Solusi', *Jurnal Pendidikan*, 11.2 (2010), 96–105 <<https://doi.org/10.33830/jp.v11i2.561.2010>>
- Leistyna, and Pepi, *Defining & Designing Multiculturalism: One School System's Efforts (Suny Series, the Social Context of Education)*, 2002
- Marzuki, Miftahuddin, and Mukhamad Murdiono, 'Multicultural Education in Salaf Pesantren and

- Prevention of Religious Radicalism in Indonesia', *Cakrawala Pendidikan*, 39.1 (2020), 12–25
<<https://doi.org/10.21831/cp.v39i1.22900>>
- Noeng Muhadjir. 2000. *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial*. Edisi V. Yogyakarta: Penerbit Rake Sarasin
- Noeng Muhanjir. (2011) *Filsafat Ilmu; Onotologi, Aksiologi First order, second order dan third order of logics dan mixing paradigms impilemetasi metodologik*. Edisi IV pengembangan. (Pen. Rakeh Rasih)
- Park, Jaddon, and Sarfaroz Niyozov, 'Madrasa Education in South Asia and Southeast Asia: Current Issues and Debates', *Asia Pacific Journal of Education*, 28.4 (2008), 323–51 <<https://doi.org/10.1080/02188790802475372>>
- Roxas, Kevin, Jeasik Cho, Francisco Rios, Angela Jaime, and Kent Becker, 'Critical Cosmopolitan Multicultural Education (CCME)', *Multicultural Education Review*, 7.4 (2015), 230–48
<<https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1112564>>
- Sekar Purbarini Kawuryan, 'Bahan Ajar MATA KULIAH PENDIDIKAN MULTIKULTURAL', 2009
<<http://staff.uny.ac.id/sites/default/files/pendidikan/sekar-purbarini-kawuryan-sip-mpd/bahan-ajar-pendidikan-multikultural.pdf>>
- Shofa, Abd Mu'id Aris, '1. Pancasila Merupakan Dasar Negara Dan Pandangan Hidup Bangsa Indonesia Sebagai Dasar Negara, Pancasila Di Jadikan Dasardalam Membangun Negara Kesatuan Republik Indonesia. Arus Globalisasi Tidak Mungkin Di Hentikan . Berjalannya Globalisasi Tidak Terlepa', *JPK (Jurnal Pancasila Dan Kewarganegaraan)*, 1.1 (2016), 34–41
<<http://journal.umpo.ac.id/index.php/JPK/article/view/302>>
- Sinagatullin, M, *Constructing Multicultural Education in a Diverse Society, Education*, 2003
- Sinta Utami, Prihma, 'Pengembangan Pemikiran James a.

- Banks Dalam Konteks Pembelajaran’, *Jurnal Pancasila Dan Kewarganegaraan*, 2.2 (2017), 68–76
 <<https://doi.org/10.24269/v2.n2.2017.68-76>>
- Suparlan, Parsudi, ‘Multikulturalisme’, *Jurnal Ketahanan Nasional*, 2016, 9–18
 <<https://doi.org/10.22146/jkn.22069>>

INDEKS

A

A divided self, 14
A posteriori, 21, 39, 41, 42
A priori, 21, 39, 41, 42
Adam, 170
Afektif, 17
Aksiologi, 15, 28
Aksiologis, 6, 59
Analitik, 9
Antropologi, 16, 25, 76, 153,
154, 155
Apriori, 31, 32, 33, 34, 35
Aqidah akhlak, 1
Aquinas, 13, 163, 173, 184,
185, 186, 187, 188
Aristoteles, 13, 37, 146, 163,
174, 185, 186,
187, 188, 193
Aufklarung, 38

B

Behaviorisme, 87, 149, 157
Being, 15, 148
Bernett, 92
Bogdan, 110
Browan, 113, 114
Budaya, 217
Budi, 32, 34, 35, 42, 157, 192

C

C. Ornstein, 86
Causa prima, 43
Count, 68, 69

D

Dealiktis, 7
Derrida, 110
Descartes, 44
Determinan, 6
Dewey, 67, 68, 70, 82,
90, 99, 101, 206, 209
Dikotomis, 16, 151, 153
Discourse, 20, 21, 24
Disestablishment, 136
Dunia, 22, 57, 94, 101

E

Educational
philosophizing, 5, 6
Educator, 63, 115
Eklektik, 6, 88
Eksistensialisme, 22
Empirisme, 30, 31, 33,
34, 36, 37, 38, 39, 40,
43, 44, 143
Epistemologi, 15, 17,
28, 34
Epoché, 57
Eropa, 10, 45, 168
Estetika, 28, 40, 41, 43,
130, 131, 194
Existence, 15
External-sense, 17

F

Faith, 17
Fenomenologi, 31, 53, 54, 56,
111, 119, 120,
122
Fenomenologik, 110
Fenomenon, 17, 31, 41, 117,
121
Filsafat, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10,
16, 17, 19, 20,
22, 23, 28, 29, 30, 33, 34,
36, 38, 39, 40,
44, 45, 49, 50, 54, 55, 59,
62, 66, 68, 69,
70, 71, 72, 77, 80, 83, 85,
86, 88, 96, 107,
108, 109, 110, 111, 112,
117, 118, 120,
121, 122, 125, 126, 143,
144, 146, 149,
151, 161, 162, 163, 164,
165, 166, 167,
168, 169, 170, 171, 172,
173, 174, 175,
178, 179, 184, 185, 186,
187, 189, 191, 193, 195,
197, 198, 199, 200, 201,
205,
208, 209
Filsafat pendidikan, 5, 6, 16,
19, 29, 69, 85,
109, 161
Formal, 5, 59, 63, 64, 81, 82,
83, 84, 87, 135,
137, 172
Foucault, 138, 139,
141, 207
Futuris, 78

G

Gadmer, 110
Gnostik, 170
Guba, 110
Guru, 12, 23, 24, 27, 65, 74,
75, 77, 80, 82,
88, 90, 91, 108, 119, 120,
122, 123, 127,
133, 176, 184, 189, 196,
197, 200

H

Habermas, 129, 110, 130, 131
Hegel, 54, 55, 117
Heidegger, 110, 154
Heraklitus, 143
Herbart, 44
Hermeneutik, 110
Hunchunis, 195
Husserl, 54, 55, 56, 110, 115,
116, 117, 120,
121, 122, 123, 125, 126,
127, 210

I

Idealisme, 22, 174
Immanuel Kant, 30
Individualitas, 16, 61
Indonesia, 1, 2, 3, 4, 5, 37, 38,
45, 46, 48, 51,
52, 53, 61, 87, 91, 97, 104,
105, 106, 135,
136, 150, 151, 153, 154,
164, 205, 207,
216, 217
Informal, 63, 64, 136
Integrasi, 12, 15, 16, 26, 27,
53, 153
Interkoneksi, 16, 53

Internal-sense, 17

Intuition, 17, 121

Islam, 144, 163, 167, 169,
170, 171, 172,

183, 198, 202, 203, 204,
216, 217 Isme, 19

Ivan Illich, 132, 135, 136,
137, 138, 209

K

Kant, 30, 31, 32, 33, 34, 35,
37, 39, 40, 41,

42, 43, 44, 50, 54, 55, 117,
205 Katholik, 186, 187, 188

Kebudayaan, 3, 38, 44, 49, 61,
66, 67, 68,

93, 98, 116, 130, 135, 142,
144, 162, 163,

169, 173, 182, 186

Ki Hadjar Dewantara, 15, 88,
89, 100, 206

Kognitif, 17, 48, 57, 86, 126,
182, 194

Kontradistingsi, 53

Konvensional, 76

Kristen, 30, 38, 187

Kuantum, 149, 150, 151, 158

Kurikulum, 67, 86, 87, 88,
130, 181, 194, 195, 197

L

Langeveld, 57, 111, 114

Lingkaran Wina, 21

logika, 20, 28, 111, 160,
178, 182, 194 Lucas, 8,
11, 12, 74, 208

M

Makro, 6, 60, 62, 64, 90,
94, 101

Manusia, 1, 2, 3, 4, 5, 6,
7, 9, 10, 11, 12, 15,

16, 17, 19, 23, 24, 25,
28, 30, 31, 33, 34,

35, 36, 37, 38, 40, 43,
44, 45, 48, 52, 54,

56, 59, 62, 63, 66, 67,
70, 72, 73, 74, 76, 77,

78, 79, 84, 87, 88, 89,
91, 92, 93, 94,

98, 100, 101, 102, 105,
106, 108,

109, 110, 111, 112,

115, 116, 117, 118,

121, 130, 135, 136,

137, 139, 140, 141,

143, 144, 145, 146,

147, 148, 149, 150,

151, 152, 153, 154,

155, 156, 157, 158,

159, 160, 161, 162,

163, 168, 171, 172,

173, 175, 176, 178,

179, 180, 185, 186,

187, 188, 190, 191,

192, 193, 194, 195,

196, 197, 198, 201

Maritain, 13, 196, 197

Mazhab, 2, 21, 45

Metafisik, 10, 19, 22, 23,
173

M

Makro, 6, 60, 62, 64, 90, 94, 101
Manusia, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 48, 52, 54, 56, 59, 62, 63, 66, 67, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 84, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 98, 100, 101, 102, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 121, 130, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 168, 171, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201
Maritain, 13, 196, 197
Mazhab, 2, 21, 45
Metafisik, 10, 19, 22, 23, 173

Mikrokosmos, 143, 146
Mistis, 167
Mochtar Buchari, 52
Modern, 10, 16, 30, 33, 44, 66, 68, 72, 132, 134, 137, 138, 145, 152, 153, 158, 174, 189
Moore, 20
Moral, 1, 2, 4, 6, 10, 14, 22, 48, 94, 98, 99, 101, 118, 152, 161, 168, 176, 177, 179, 182, 183, 184, 194
Moral wisdom, 10
Moralitas, 9, 16, 61
Muhammad, 164, 169, 170, 171, 173, 199
Multidimensional, 16
Muthahhari, 173

N

Nasional, 1, 2, 3, 5, 26, 51, 52, 53, 61, 66, 88, 90, 91, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106
Nasionalisme, 67, 72, 104
Nasr, 163, 166, 167, 171, 172

Negara, 64, 87, 92, 93,
136
Neo-Scholastisisme, 187
Neosis, 115
Neo-Thomisme, 187
Nonformal, 136
Non-Formal, 63
Normative, 57, 58, 62,
111, 114, 115
Notonagoro, 87, 88, 89,
91, 95, 97, 100, 101,
104, 207, 208
Noumenon, 17, 41, 117

O

O'neil, 5, 6
Oase, 1
Obyektif, 17, 129
Ontologi, 28, 108, 181
Ontologis, 6, 33, 34, 59,
144, 146, 151, 189

P

Pancasila, 1, 97
Paul, 47
Pedagogik, 38, 45, 46,
47, 48, 51, 53, 57,
105, 114, 205
Pedagogik Kritis, 38, 45,
47, 48, 51, 53, 105,
205
Pendidik, 12, 26, 29, 36,
60, 61, 62, 63, 69,

74, 86, 89, 90, 108,
115, 120, 177, 182,
183, 184, 198
Pendidik professional,
26
Pengetahuan, 10, 11, 13,
14, 15, 16, 17, 19,
23, 25, 26, 30, 31, 33,
34, 35, 38, 39, 40,
42, 43, 44, 45, 55, 61,
68, 71, 72, 78, 83,
84, 87, 90, 95, 101,
116, 119, 123, 124,
127, 130, 134, 135,
138, 139, 141, 144,
148, 152, 153, 155,
160, 161, 162, 166,
167, 168, 173, 174,
178, 182, 187, 188,
190, 191, 194, 195,
196, 199, 200, 203
Perennialisme, 66, 161,
162, 163, 166, 168,
169, 172, 173, 174,
175, 177, 182, 183,
184, 186, 190, 191,
193, 194, 195, 198,
202
Perskriptif, 25, 29, 108
Philos, 8
Plato, 37, 110, 121, 143,
146, 163, 171, 174,
183, 185, 186, 187,
188, 193

Positivis, 21, 54
PPkn, 1
Preskriptif, 9
Pseudo-
proposition, 22
Psikomotorik, 17

Q

Qalbu, 158
Quantum, 149, 155, 158

R

Rasionalisme, 30, 31, 33,
34, 37, 38, 39, 40,
43, 143
Rasionalitas, 30, 36, 85,
131, 175, 194
Realisme, 6, 22, 174, 191
Realitas kuantum, 150,
151
Reality, 9, 15, 42
Rekonstruksionisme, 66,
67, 68, 70, 71, 72,
73, 75, 76,
77, 79
Relative, 17,
36
Religiusitas, 16, 61, 164
Revelation, 17
Rugg, 68, 69
Ruh, 156, 158, 209
Russel, 20, 21, 78, 209

S

Sistematik, 9, 19, 80, 82,
96
Sophia, 8
Spekulatif, 9, 10, 19, 20,
28, 29, 57, 84, 85,
108, 109, 175
Status quo, 76
Subyektif, 17, 114, 115,
123

T

Tasawuf, 158, 166, 170,
171
Teknologi, 12, 13, 37,
72, 73, 78, 93, 94,
101, 103, 104, 132, 135,
136, 144, 147,
149, 152, 203
Thomisme, 22, 178, 187
Tilaar, 46, 51,
52, 104, 205
Titus, 8, 12, 208
tradisional, 19, 22, 43,
50, 69, 166, 171, 193,
198, 200, 202, 203
Tuhan, 15, 22, 23, 32,
35, 43, 61, 105, 141,
144, 164, 171, 172,
179, 201

V

Vernuft,

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Teori dan Praktik Multikultural

V

Vernunft,

32, 42

Verstand,

32, 42

W

Winarno Surakhmad, 52

Y

Yunani, 8, 33, 35, 54,

143, 162

Yurisdiksi, 133

BIODATA PENULIS



Abdul Malik, lahir di Simpasai, 23 September 1979, putra ke-5 dari pasangan bapak (Alm) Husen Samobo dan Hj. St. Aminah H. Landa. Bermukim di LA Resot Lombok Barat Nusa Tenggara Barat (NTB), Email: abdul.malik@uinmataram.ac.id HP/082339492291.

Riwayat pendidikan SD Negeri Impress I Simpasai-Monta Bima (lulus tahun 1991), SMPN I Tangga Monta Bima (lulus tahun 1994), dan MAN I Kota Bima (lulus tahun 1997). Pendidikan Tinggi (S1) di STAIN Mataram pada Jurusan PAI (Tarbiyah) (lulus tahun 2001), Tahun 2002 melanjutkan S2 Studi Islam di UIN (Universitas Islam Negeri) Sunan Kalijaga (lulus tahun 2003), kemudian melanjutkan studi S2 pada jurusan Pendidikan Luar Sekolah dengan konsentrasi PSDM (Pengembang Sumber Daya Manusia) pada Pasca Sarjana Universitas Negeri Yogyakarta (lulus 2006), dan S3 Program Studi Ilmu Pendidikan Pasca Sarjana Universitas Negeri Yogyakarta (lulus tahun 2017).

Pengalaman kerja dan Organisasi: Ketua Jurusan PLS IKIP Mataram (2010-2012), Konsultan Mutu Pendidikan pada program AIBEP (Australia-Indonesia Basic Education Program) (2009-2010), Tutor pada Universitas Terbuka UPJJ Mataram (2010-2011), Tutor pada Universitas Terbuka UPJJ Yogyakarta (2013-2014), Assessor BAN-PNF (Badan Akreditasi Pendidikan Nasional) (2009-sekarang), Dosen pada IAIN Mataram (2007-Sekarang). Ketua Lembaga Riset dan Pengembangan Sumber Daya Manusia L S I (Learning Society Institute) Mataram (2011-Sekarang). Sekertaris Program studi Manajemen Dakwah (MD) Fak. Dakwah dan Ilmu Komunikasi UIN Mataram (2017), Sekertaris Program Studi Komunikasi

dan Penyiaran Islam (KPI) Fak. Dakwah dan Ilmu Komunikasi UIN Mataram (2018-Sekarang)

Penelitian dan Pengabdian Masyarakat: Studi Diskriminasi Gender; *Kajian atas Pandangan Masyarakat terhadap Pendidikan Perempuan* (2002), Studi Atas Kultur Budaya Belajar Bahasa Inggris di Pare Kediri Jawa Timur (2005), Pendidikan dan Pelatihan *Skill* computer bagi Pengangguran Usia Produktif Kota Mataram (2010). *Pandangan Pesantren Terhadap Isu Radikalisme: Studi Sosiologi Di Lombok Barat* (2014), *Deradikalisasi Di Pesantren* (Tinjauan Sosiologi Pendidikan) (2015). Pola Pendidikan Pesantren dan Radikalisme (Disertasi 2016), *Penguatan Kultur Pesantren Dalam Menanggulangi Dampak Isu Terorisme Di Bima* (pengabdian 2017). *Idiologi dan Kulturisasi Pesantren: Studi Pembentukan dan Pergeseran Wacana dan Praktik Radikalisme pada Pondok Pesantren Salaf di Bima* (Penelitian:2018)

Karya-Karya:

Publikasi Ilmiah Jurnal:

Dekonstruksi Pembelajaran (Behaviorisme menuju Konstruktivisme) Jurnal FITRAH Vol. 1 September 2012, *Membangun Pendidikan Transformatif-Kritis Menuju Rekonstruksi Sosial di Indonesia*, Jurnal STAIM Vol. II 2012, *Spiritualitas Pendidikan*, Jurnal FITRAH Vol. 2 September 2013, *Analisis Kritis Perbaikan Sekolah* Jurnal Pendidikan Sosiologi Vol 3 Februari 2013, *Kultur pendidikan pesantren dan Radikalisme*, Jurnal Pembangunan Pendidikan UNY (Universitas Negeri Yogyakarta) Oktober 2016, *Stigmatisasi Radikal terhadap Pendidikan Pesantren*, Jurnal Ulumunah 2017, *Ponte International Journal Why Radicalism In Pesantren? A Case Study Of One Pesantren In Indonesia: Ponte Journal*, Florence Italy, *International Journal of Sciences and Research: Vol. 74 | No. 1/1 | Jan 2018. DOI: 10.21506/j.ponte.2018.1.13*

SCOPUS, Jurnal Ta'alum 2018, *Jaringan Intelektual Dan Ideologi Pesantren Salafi Jihadi: Studi pada Daerah "Zona Merah" Terorisme di Bima.*

Buku:

1. *Horizon Keilmuan UIN Mataram: Membangun Pemahaman Filsafat Pendidikan Karakter Secara Integratif dan Holistik* (Buku Chapter, 2018),
2. *Landscape Pendidikan; Sebuah Percikan Filsafat* (Buku, 2018),
3. *Pendidikan Pesantren Dalam Bayang-Bayang Isu Terorisme Global: Menyusuri Jejak Politik Global dari Kerajaan Babilon Hingga The New World Order* (Buku 2019)
4. *Resiliensi Komunitas Pesantren Terhadap Radikalisme (Social Bonding, Social Bridging, Social Linking)* (Buku Chapter 2020),
5. *Pendidikan Multikultur* (Buku Chapter 2020)
6. *Politik Identitas Pesantren* (Buku 2020)
7. *Pendidikan Multikultural; Teori Dan Praktik Multikultural Dalam Ruang Sekolah dan Kelas* (Buku 2021)

Publikasi Populer Opini:

Membangun Kembali Otoritas Guru (Artikel opini Lombok Post 2010), *Dekonstruksi Belajar Dan Pembelajaran Di Sekolah*(Artikel opini Lombok Post 2010), *Menggugat Ujian Nasional (UN)*(Artikel opini Lombok Post 2010), *Pertautan Logika Pendidikan Dengan Logika Kapitalis*(Opini NTB Post 2010), *NTB Berhijrah: Tahun Baru Hijriyah Tanpa Hikmah (Refleksi Tahun Baru Islam)* (Opini Radar Lombok 2010), *Belajar Pada Guru yang Belajar*(Lombok post 2011), *Guru Sang Sutradara Pembelajaran(Refleksi Hari Guru Nasional)* (Lombok post 2011), *Perguruan Tinggi Jangan Hanya*

Mencatak “Sarjana” (NTB Post 2011) Interkoneksi Pembelajaran dengan Kefitrahan (Koran Radar Lombok 2011), Kematian Ruang Kelas(Lombok Post 2011), Mencerahkan Pendidikan vs Pendidikan Mencerahkan (Koran Radar Lombok 2011), Merwujudkan Ujian Nasional (UN) Bermartabat(Lombok post 2011),Plagiarisme, Kapitalisme, dan Tantangan Perguruan Tinggi (PT) (Radar Lombok 2012), Ujian Nasional (UN): Sebuah Pertaruhan Moral(Lombok post 2012), Guru Makhluk Pembelajar (NTB post 2012), Kematian Pendidikan Keluarga (Online Kahaba net, 2012).