

PENANAMAN NILAI-NILAI MULTIKULTURAL DALAM PEMBELAJARAN SEJARAH:

Sebuah Pemersatu Pluralitas Bangsa

Slamet

Pendidikan Sejarah, FPIPS-IKIP Veteran Semarang Indonesia

slametikipvetsmg@yahoo.com

Diterima: April 2017. Disetujui: Mei 2017 Diterbitkan: juli 2017

ABSTRAK

Indonesia penuh dengan keberagaman, baik suku bangsa, agama, budaya, etnis, ras, kewilayahan, dan sebagainya. Dalam memiliki kesamaan persepsi terhadap keberagaman suatu bangsa-negara Indonesia, pendidikan multicultural sudah menjadi suatu keharusan. Pendidikan multikultural (*multicultural education*) dimasukkan ke dalam kurikulum adalah sangat urgen, setidaknya di “titipkan” pada mata pelajaran lain yang relevan, seperti: Pkn, Sejarah, dan Agama. Pendidikan multikultural merupakan respons terhadap perkembangan keberagaman populasi sekolah, sebagaimana tuntutan persamaan hak bagi setiap warga negara. Dimensi lain, pendidikan multikultural merupakan pengembangan kurikulum dan aktivitas pendidikan untuk memasuki berbagai pandangan, sejarah, prestasi dan perhatian terhadap orang-orang non-Eropa. Pendidikan multikultural mencakup seluruh peserta didik tanpa membedakan kelompok, seperti: gender, etnik, ras, budaya, strata sosial, kewilayahan, dan agama, yang telah menjadi tuntutan dan keharusan dalam membangun Indonesia baru. Namun perlu disadari, pendidikan multikultural memerlukan kajian yang mendalam tentang konsep dan praksis pelaksanaannya, bahkan hingga saat ini konsep pendidikan multikultural belum dikaji secara serius dalam dunia pendidikan. Namun bila ditilik secara yuridis, sebetulnya Undang-Undang No. 20/2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (SISDIKNAS) telah memberi peluang untuk menjabarkan lebih lanjut terhadap konsep pendidikan multikultural, utamanya pada Pasal 4 ayat (1) yang mengatur tentang penyelenggaraan pendidikan yang mempertimbangkan nilai-nilai kultural masyarakat yang sangat beragam.

Kata kunci: *Nilai-nilai multikultural, pembelajaran sejarah, pemersatu bangsa.*

PENDAHULUAN

Mata pelajaran sejarah diberikan untuk membangun karakter generasi muda sebagai penerus bangsa yang demokratis dan bertanggungjawab. Hugiono dan Poerwanta (1992) mengemukakan bahwa setidaknya ada 3 (tiga) karakter yang diperoleh dari proses pembelajaran sejarah. Pertama, secara ontologi pembelajaran sejarah menyangkut masalah proses penyadaran, pemberdayaan, dan pembudayaan nilai kepada peserta didik untuk menjadi individu sekaligus sebagai warga negara. Kedua, secara epistemologi pembelajaran sejarah harus mengedepankan pendekatan multikultur dan *multiappraoc*, hal itu terkait realitas kebhinekaan masyarakat dan keanekaragaman potensi peserta didik. Ketiga, secara aksiologi dengan pembelajaran sejarah dapat meningkatkan tanggung jawab peserta didik sebagai individu dan sebagai masyarakat dalam sebuah negara-bangsa.

Satu sisi, masalah pembelajaran sejarah tidak dapat terlepas dari keberadaan guru sejarah itu sendiri, sebab dalam rangkaian proses pembelajaran, guru memiliki peran besar. Begitu pentingnya, maka pemerintah dari tahun ke tahun berupaya untuk meningkatkan kualitas guru. Meskipun berbagai upaya telah dilakukan, namun pengemasannya belum memberikan hasil yang cukup signifikan. Hal ini tercermin banyaknya sorotan terhadap guru, termasuk di dalamnya guru sejarah. Keluhan juga muncul bahwa pembelajaran sejarah terkesan membosankan, sehingga wajar bila mata pelajaran ini diremehkan dan dianggap sebagai suatu pelajaran yang materinya sangat mudah, karena bisa dibaca semalam untuk ujian esok harinya (Surjo, 1989).

Sisi lain, proses pembelajaran sebagai pemahaman dan penyadaran mampu menjadi sumber inspirasi dan pangkal bagi tumbuhnya rasa kebangsaan dan tanggung jawab serta kewajiban bagi peserta didik. Dalam hal ini semangat nasionalisme dapat ditanamkan di kalangan generasi muda yang dimulai dari peserta didik. Ini mengacu pada pemahaman bahwa tanpa idealisme dan aspirasi tentang tanah air dan bangsanya, maka penghayatan akan terasa dangkal dan akhirnya hanya tertanam hal yang bersifat materialistis dan konsumeristis belaka (Gazalba, 1981), kondisi ini seperti halnya negara-bangsa Indonesia yang serba kebhinekaan dan plural multikultural.

Multikulturalisme adalah paham tentang kultur (budaya) yang beragam. Dalam keragaman kultur itu keniscayaan adanya pemahaman, saling pengertian, toleransi, dan sebagainya, agar tercipta suatu kehidupan yang damai dan sejahtera serta terhindar dari konflik yang berkepanjangan (Naim dan Sauqi, 2011). Sebagai sebuah wacana baru, pendidikan multikultural masih diperdebatkan oleh pakar pendidikan, namun bukan berarti pendidikan multikultural tidak ada atau tidak jelas.

Meminjam pendapat Andersen dan Cusher dalam Parekh (2012); pendidikan multikultural dapat diartikan sebagai pendidikan mengenai keragaman kebudayaan. Lebih lanjut dikemukakan oleh Banks yang mendefinisikan pendidikan multikultural sebagai pendidikan untuk *people of color*. Artinya, pendidikan multikultural ingin mengeksplorasi perbedaan sebagai keniscayaan (anugerah Tuhan). Sejalan dengan pemikiran itu, Slamet (2016) mengemukakan bahwa secara sederhana pendidikan multikultural sebagai sebuah pendidikan tentang keberagaman kebudayaan dalam merespons perubahan demografis dan kultur lingkungan masyarakat yang serba plural seperti Indonesia. Dengan demikian guru sejarah sebagai ujung tombak terdepan dalam proses pembelajaran perlu memahami tentang nilai-nilai multikultur yang ada di negara ini, untuk kemudian diterapkan dalam proses pembelajaran yang diharapkan dapat mempersatukan berbagai latar belakang peserta didik dari keberagaman, plural, dan multikultural.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan rancangan desain kualitatif, sedangkan pendekatan yang digunakan adalah fenomenologi yang berusaha mengungkapkan kejadian sesuai kondisi sebenarnya dan sangat tergantung pada: (1) persepsi; (2) pemahaman; (3) pengertian; dan (4) anggapan-anggapan seseorang (Bungin, 2008). Pelaksanaan penelitian mengambil lokasi di Kota Semarang dengan objek beberapa SMA negeri dan swasta. Informan kunci adalah pemangku kebijakan pada Dinas Pendidikan Kota Semarang, sedangkan informan tambahan adalah para guru sejarah-SMA.

Teknik pengumpulan data digunakan: (1) dokumen; (2) observasi; dan (3) wawancara. Sedangkan teknik analisis data digunakan model analisis interaktif dari Miles dan Huberman meliputi 4 (empat) komponen: (1) pengumpulan data; (2) reduksi data; (3) sajian data; dan (4) penarikan simpulan/verifikasi. Adapun untuk menguji keabsahan data digunakan uji kredibilitas baik melalui triangulasi data maupun pengecekan dengan anggota/*membercheck* (Moleong, 2010).

HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Hasil

Berdasarkan hasil wawancara yang dilakukan kepada pemangku kebijakan pendidikan sebagai informan kunci maupun informan tambahan dari beberapa guru sejarah-SMA, maka diperoleh hasil: (1) perlu adanya sebuah konsep pendidikan

multikultur baku yang ditetapkan oleh pemerintah (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan); (2) perlu adanya desain guna melakukan pendekatan pada pendidikan multikultural dalam tataran masyarakat yang penuh permasalahan antar suku bangsa, ras, agama, budaya, kewilayahan dan sebagainya; dan (3) perlu keberanian mengambil sikap untuk segera menerapkan pendidikan multikultural karena dipandang telah urgen.

2. Pembahasan

a. Konsep Pendidikan Multikultural

Andersen dan Cusher dalam Sunarto (2004) mengemukakan bahwa pendidikan multikultural diartikan sebagai pendidikan mengenai keragaman kebudayaan. Mahfud (2011) mengemukakan pendidikan multikultural dapat didefinisikan sebagai pendidikan tentang keberagaman kebudayaan dalam merespon perubahan demografis dan kultural lingkungan masyarakat tertentu atau bahkan dunia secara keseluruhan (global). Lebih lanjut dikemukakan oleh Hernandez bahwa pendidikan multikultural sebagai perspektif yang mengakui realitas politik, sosial, dan ekonomi yang dialami oleh individu dalam pertemuan manusia yang kompleks dan beragam secara kultur, dan merefleksikan pentingnya budaya, ras, seksualitas dan gender, etnisitas, agama, status sosial, ekonomi, dan pengecualian-pengecualian dalam proses pendidikan. Atau dengan kata lain, ruang pendidikan sebagai ruang transformasi ilmu pengetahuan (*transfer of knowledge*) hendaknya mampu memberikan nilai-nilai multikulturalisme dengan cara saling menghargai dan menghormati atas realitas yang beragam (*plural*), baik latar belakang maupun basis sosial budaya yang melingkupinya.

Dikemukakan lebih lanjut oleh Banks (1993), bahwa pendidikan multikultural memiliki beberapa dimensi yang saling berkaitan satu dengan yang lain, diantaranya adalah: (1) *content integration*, yaitu mengintegrasikan berbagai budaya dan kelompok untuk mengilustrasikan konsep mendasar, generalisasi, dan teori dalam mata pelajaran atau disiplin ilmu; (2) *the knowledge construction process*, yaitu membawa peserta didik untuk memahami implikasi budaya ke dalam sebuah mata pelajaran (disiplin); (3) *an equity pedagogy*, yaitu menyesuaikan metode pengajaran dengan cara belajar peserta didik dalam rangka memfasilitasi prestasi akademik yang beragam baik dari segi ras, budaya ataupun sosial; dan (4) *prejudice reduction*, yaitu mengidentifikasi karakteristik ras peserta didik dan menentukan metode pengajaran mereka. Kemudian, melatih kelompok untuk berpartisipasi dalam kegiatan tertentu, berinteraksi dengan seluruh staf dan siswa yang berbeda etnis dan ras dalam upaya menciptakan budaya akademik yang toleran dan inklusif.

Dalam aktivitas pendidikan manapun, peserta didik merupakan sasaran (objek) dan sekaligus sebagai subjek pendidikan. Oleh karenanya, dalam memahami hakekat peserta didik, para guru perlu dilengkapi dengan pemahaman tentang ciri-ciri umum peserta didik. Sebagai pertimbangan, sebab setidaknya peserta didik secara umum memiliki 4 (empat) 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; dan (4) peserta didik melakukan penjelajahan terhadap alam sekitar dengan potensi-potensi dasar yang dimiliki secara individual.

Berdasarkan paparan di atas, dalam konteks teoretis, pendidikan multikultural terdapat 5 (lima) pendekatan, yaitu: (1) pendidikan mengenai perbedaan kebudayaan atau multikulturalisme; (2) pendidikan mengenai perbedaan kebudayaan atau pemahaman kebudayaan; (3) pendidikan bagi pluralisme kebudayaan; (4) pendidikan dwi-budaya; dan (5) pendidikan multikultural sebagai pengalaman moral manusia, yang harus dikuasai oleh guru untuk diterapkan dalam proses pembelajaran.

b. Pendekatan Pendidikan Multikultural

Mendesain pendidikan multikultural dalam tataran masyarakat yang penuh permasalahan antar kelompok, agama, budaya, suku bangsa, etnis dan sebagainya, seperti Indonesia, mengandung tantangan yang tidak ringan, sehingga perlu disadari bahwa pendidikan multikultural tidak hanya sebatas “merayakan keragaman”. Apalagi jika tatanan masyarakat yang ada masih penuh diskriminasi dan bersifat rasis. Dalam kondisi demikian, pendidikan multikultural lebih tepat diarahkan pada advokasi untuk menciptakan peserta didik yang toleran. Senada dengan itu, Mahfud (2011) mengemukakan bahwa untuk mencapai sasaran itu diperlukan sejumlah pendekatan, yaitu: (1) tidak lagi menyamakan pandangan pendidikan (*education*) dengan persekolahan (*schooling*) atau pendidikan multikultural dengan program-program sekolah formal. Pandangan yang lebih luas mengenai pendidikan sebagai transmisi kebudayaan di kalangan peserta didik semata-mata berada di tangan mereka, tetapi semakin banyak pihak yang bertanggung jawab, karena program sekolah seharusnya terkait dengan pembelajaran informal di luar sekolah; (2) menghindari pandangan yang menyamakan kebudayaan dengan kelompok etnik. Artinya tidak perlu lagi mengasosiasikan kebudayaan semata-mata dengan kelompok-kelompok etnik sebagaimana yang terjadi selama ini. Secara tradisional, para pendidik lebih mengasosiasikan kebudayaan dengan kelompok sosial yang relatif *self sufficient*, dari pada dengan sejumlah orang yang secara terus-menerus dan berulang-ulang terlibat satu sama lain dalam satu atau lebih kegiatan; (3) karena pengembangan kompetensi dalam suatu “kebudayaan baru” biasanya membutuhkan interaksi inisiatif dari orang yang telah memiliki kompetensi, maka dapat dilihat lebih jelas bahwa upaya untuk mendukung sekolah yang terpisah-pisah secara etnik merupakan antithesis terhadap tujuan pendidikan multikultural. Mempertahankan dan memperluas solidaritas kelompok akan menghambat sosialisasi ke dalam kebudayaan baru bagi pluralisme budaya dan pendidikan multikultural tidak dapat disamakan secara logis; (4) pendidikan multikultural meningkatkan kompetensi dalam beberapa kebudayaan. Kebudayaan mana yang akan diadopsi, ditentukan oleh situasi dan kondisi secara proporsional; dan (5) kemungkinan bahwa pendidikan (formal dan non formal) meningkatkan kesadaran tentang kompetensi dalam beberapa kebudayaan. Kesadaran seperti ini kemudian akan menjauhkan dari konsep dwi-budaya atau dikotomi antara pribumi dan non-pribumi.

Dalam konteks ke-Indonesia-an dan ke-bhineka-an, kelima pendekatan tersebut harus diselaraskan dengan kondisi masyarakat Indonesia, karena masyarakat adalah kumpulan manusia atau individu yang terejawantahkan dalam kelompok sosial dengan suatu tantangan budaya atau tradisi tertentu. Dengan demikian dapat dipahami bahwa inti masyarakat adalah kumpulan besar individu yang hidup dan bekerjasama dalam masa yang relatif sama, sehingga individu dapat memenuhi kebutuhan mereka dan menyerap watak sosial (Slamet, 2017). Kondisi

tersebut selanjutnya membuat sebagian mereka menjadi komunitas terorganisir yang berpikir tentang dirinya dan membedakan eksistensinya dari ekstensi komunitas. Sisi lain bila kehidupan dalam masyarakat berarti interaksi antara individu dan lingkungan sosial, maka yang membentuk individu adalah pendidikan atau dengan istilah lain masyarakat pendidik.

c. Wacana Pendidikan Berbasis Multikultural

Sejak kemunculannya sebagai disiplin ilmu pada dekade 1960-an dan 1970-an, pendidikan berbasis multikulturalisme atau *Multicultural Based Education* (MBE) telah didefinisikan dalam banyak cara dari berbagai perspektif. Dalam terminologi ilmu pendidikan dikenal dengan peristilahan yang hampir sama dengan MBE, yakni pendidikan multikultural (*multicultural education*) seperti yang digunakan dalam konteks kehidupan multikultural negara-negara Barat. Sejumlah definisi terikat dalam disiplin ilmu tertentu, seperti: pendidikan antropologi, sosiologi, psikologi, dan lain sebagainya.

Hernandez dalam Naim dan Sauqi (2011) mengemukakan; dua definisi klasik untuk menekankan dimensi konseptual MBE yang penting bagi pendidik. Definisi pertama menekankan esensi MBE sebagai perspektif yang mengakui realitas politik, sosial, dan ekonomi yang dialami individu dalam pertemuan manusia kompleks dan beragam (*plural*) secara kultur. Definisi ini bermaksud merefleksikan pentingnya budaya, ras, gender, etnisitas, agama, status sosial, ekonomi, kewilayahan, dan pengecualian dalam proses pendidikan. Dalam satu dekade terakhir, Hernandez mengembangkan sebuah definisi operasional tentang MBE. Dalam konseptualisasinya, MBE adalah sebuah kegiatan pendidikan yang bersifat *empowering*. Oleh karenanya MBE adalah sebuah visi tentang pendidikan yang selayaknya dan seharusnya dapat diterapkan dan dipahami oleh semua peserta didik.

Berkaitan dengan peserta didik, MBE menyoalkan tentang etnisitas, gender, kelas, bahasa, agama, dan perkecualian-perkecualian yang mempengaruhi, membentuk, dan mempola tiap-tiap individu sebagai makhluk budaya. MBE adalah hasil perkembangan seutuhnya dari konstelasi atau interaksi unik masing-masing individu yang memiliki kecerdasan, kemampuan, dan bakat. MBE mempersiapkan anak didik bagi kewarganegaraan (*citizenship*) dalam komunitas budaya dan bahasa yang majemuk dan saling terkait. MBE juga berkenaan dengan perubahan pendidikan yang signifikan.

MBE menggambarkan realitas budaya, politik, sosial, dan ekonomi yang kompleks, yang secara luas dan sistematis mempengaruhi segala sesuatu yang terjadi di dalam sekolah dan luar ruangan. MBE menyangkut seluruh aset pendidikan yang termanifestasikan melalui konteks, proses, dan muatan (*content*). MBE menegaskan dan memperluas kembali praktik yang patut dicontoh, dan berupaya memperbaiki berbagai kesempatan pendidikan optimal yang tertolak. Ia memperbincangkan seputar penciptaan lembaga pendidikan yang menyediakan lingkungan pembelajaran yang dinamis, yang mencerminkan cita-cita persamaan, kesetaraan, dan keunggulan.

d. Urgensi Pendidikan Multikultural di Indonesia

Setelah dipaparkan tentang epistemologi pendidikan multicultural dan konsep pendidikan multikultural pada pembahasan sebelumnya, berikut diuraikan tentang urgensi pendidikan multikultural di Indonesia. Mewujudkan multikulturalisme dalam dunia pendidikan, maka pendidikan multikultural perlu

dimasukkan ke dalam kurikulum nasional yang pada akhirnya dapat menciptakan tatanan masyarakat Indonesia yang multikultur, serta upaya-upaya lain yang dapat dilakukan guna perwujudan tersebut. Menurut Mahfud (2011), dalam mewujudkan perlu diperhatikan bahwa: (1) pendidikan multikultural berfungsi sebagai sarana alternatif pemecahan konflik; (2) dengan pelajaran pendidikan berbasis multikultural, peserta didik diharapkan tidak tercerabut dari akar budayanya; dan (3) pendidikan multikultural diterapkan dalam kurikulum nasional dan relevan di alam demokrasi seperti saat ini.

1) Sebagai sarana alternatif pemecahan konflik

Penyelenggaraan pendidikan multikultural di dunia pendidikan diyakini dapat menjadi solusi nyata bagi konflik dan disharmonisasi yang terjadi di masyarakat, khususnya yang kerap terjadi di masyarakat Indonesia yang secara realitas plural. Dengan kata lain, pendidikan multikultural dapat menjadi sarana alternatif pemecahan konflik sosial budaya. Spektrum kultur bangsa Indonesia yang amat beragam menjadi tantangan bagi dunia pendidikan guna mengolah perbedaan itu menjadi suatu asset dan bukan sumber perpecahan. Saat ini, pendidikan multikultural mempunyai 2 (dua) tanggung jawab besar, yaitu: (1) menyiapkan bangsa Indonesia untuk menghadapi arus budaya luar di era globalisasi; dan (2) “menyatukan” bangsa sendiri yang terdiri dari berbagai macam budaya.

Disadari atau tidak, pendidikan kebangsaan dan ideologi telah banyak diberikan di perguruan tinggi, namun pendidikan multikultural belum diberikan dengan proporsi yang benar. Oleh sebab itu, sekolah dan perguruan tinggi sebagai institusi pendidikan dapat mengembangkan pendidikan multikultural dengan model masing-masing sesuai asas otonomi pendidikan atau sekolah. Sebaiknya, pendidikan multikultural lebih ditekankan pada mata pelajaran moral dan kebangsaan, termasuk mata pelajaran sejarah dan agama.

Pada dasarnya, model pembelajaran sebelumnya yang berkaitan dengan kebangsaan memang sudah ada. Namun, masih kurang memadai sebagai sarana pendidikan guna menghargai perbedaan masing-masing suku bangsa, budaya, agama, etnis, dan kewilayahan. Hal itu terlihat dengan munculnya konflik yang kerap terjadi pada realitas kehidupan berbangsa dan bernegara saat ini. Hal itu menunjukkan bahwa pemahaman toleransi masih amat kurang, bahkan hingga saat ini jumlah peserta didik dan mahasiswa yang memahami segala sesuatu yang sebenarnya ada di balik budaya suatu bangsa masih sangat minim dan kurang.

Supriyoko (2011) mengemukakan bahwa masyarakat justru mengetahui lebih dalam mengenai stereotip suatu suku bangsa dibandingkan mengenal apa yang sebenarnya dimiliki oleh suku tersebut. Padahal, dalam konteks diskursus pendidikan multikultural, memahami makna dibalik realitas budaya suatu suku bangsa merupakan hal yang esensial. Oleh sebab itu, penyelenggaraan pendidikan multikultural dapat dikatakan berhasil bila terbentuk pada diri peserta didik dan mahasiswa memiliki sikap hidup saling toleran, tidak bermusuhan dan tidak berkonflik yang disebabkan oleh perbedaan budaya, suku bangsa, agama, bahasa, adat-istiadat, kewilayahan atau sebab-sebab lainnya.

2) Peserta didik tidak tercerabut dari akar budaya

Selain sebagai sarana alternatif pemecahan konflik, pendidikan multikultural juga signifikan dalam membina peserta didik agar tidak tercerabut dari akar budaya yang dimiliki sebelumnya, tatkala ia berhadapan dengan realitas sosial-budaya di era globalisasi. Dalam era globalisasi saat ini, pertemuan antar budaya menjadi

“ancaman” serius bagi anak didik. Mensikapi realitas global tersebut, peserta didik hendaknya diberi penyadaran akan pengetahuan yang beragam, sehingga mereka memiliki kompetensi luas akan pengetahuan global, termasuk aspek kebudayaan. Mengingat beragamnya realitas kebudayaan di negeri ini dan luar negeri, peserta didik sudah tentu perlu diberi materi tentang pemahaman banyak budaya atau pendidikan multikultural, agar peserta didik tidak tercerabut dari akar budayanya itu.

Dapat dikemukakan bahwa tantangan dalam dunia pendidikan saat ini sangat berat dan kompleks. Oleh sebab itu, upaya antisipasi perlu dipikirkan secara serius. Jika tidak ditanggapi dengan serius dan disertai solusi konkret, utamanya pada pendidikan yang bertanggung jawab penuh dengan kualitas sumber daya manusia (SDM) di negeri ini, maka anak-anak generasi bangsa bisa kehilangan arah, tercerabut dari akar budayanya sendiri.

3) Sebagai landasan pengembangan kurikulum nasional

Melakukan pengembangan kurikulum sebagai titik tolak dalam proses pembelajaran, atau guna memberikan sejumlah materi dan isi pelajaran yang harus dikuasai oleh peserta didik dengan ukuran atau tingkatan tertentu, pendidikan multikultural sebagai landasan pengembangan kurikulum menjadi sangat penting. Pengembangan kurikulum masa depan yang berdasarkan pendekatan multikultural dapat dilakukan berdasarkan langkah berikut.

- (1) Mengubah filosofi kurikulum dari yang berlaku seragam seperti saat ini kepada filosofi yang sesuai dengan tujuan, misi, dan fungsi setiap jenjang dan unit pendidikan;
- (2) Teori kurikulum tentang konten (*curriculum content*), harus berubah dari teori yang mengartikan konten sebagai aspek substantif yang berisikan fakta, teori, generalisasi, pengertian yang mencakup pula nilai moral, prosedur, proses, dan keterampilan (*skills*) yang harus dimiliki generasi muda;
- (3) Teori belajar yang digunakan dalam kurikulum masa depan yang memperhatikan keragaman sosial, budaya, ekonomi, dan politik tidak boleh hanya mendasarkan diri pada teori psikologi belajar yang menempatkan peserta didik sebagai makhluk sosial, budaya, politik, yang hidup sebagai anggota aktif masyarakat, bangsa, dan dunia yang harus diseragamkan;
- (4) Proses belajar yang dikembangkan untuk peserta didik harus pula berdasarkan proses yang memiliki tingkat *isomorphisme* yang tinggi dengan kenyataan sosial. Artinya, proses pembelajaran yang mengandalkan peserta didik belajar secara individualistis dan bersaing secara kompetitif individualistis harus ditinggalkan dan diganti dengan cara belajar kelompok dan bersaing secara kelompok dalam satu situasi positif; dan
- (5) Evaluasi yang digunakan harus meliputi keseluruhan aspek kemampuan dan kepribadian peserta didik, sesuai dengan tujuan dan konten yang dikembangkan. Alat evaluasi yang digunakan harus beragam sesuai dengan sifat, tujuan dan informasi yang ingin dikumpulkan. Penggunaan *alternative assessment* (portofolio, catatan observasi, wawancara) dapat pula digunakan.

Berdasarkan langkah yang dapat dilakukan dalam landasan kurikulum secara nasional, maka dapat dikemukakan bahwa Indonesia sebagai negara majemuk, baik dalam segi agama, suku bangsa, golongan, ras, agama, maupun budaya lokal perlu disusun konsep pendidikan multikultural sehingga menjadi pegangan untuk memperkuat identitas nasional.

Supriyoko (2011) mengemukakan bahwa masyarakat dan bangsa Indonesia memiliki keragaman sosial budaya, aspirasi politik dan kemampuan ekonomi. Keragaman itu berpengaruh langsung pada kemampuan guru dalam melaksanakan kurikulum, kemampuan sekolah dalam menyediakan pengalaman belajar, dan kemampuan peserta didik dalam berproses, belajar dan mengolah informasi menjadi sesuatu yang dapat diterjemahkan sebagai hasil belajar. Keberagaman itu menjadi suatu variabel bebas yang memiliki kontribusi sangat signifikan terhadap keberhasilan kurikulum, baik sebagai proses maupun sebagai hasil. Oleh karenanya, keberagaman itu harus menjadi faktor yang diperhitungkan dalam menentukan filsafat, teori, visi, pengembangan dokumen, sosialisasi, dan pelaksanaan kurikulum. Pengembangan kurikulum dengan menggunakan pendekatan pengembangan multikultural sebaiknya didasarkan pada 4 (empat) prinsip: (1) keragaman budaya menjadi dasar dalam menentukan filsafat; (2) keberagaman budaya dijadikan dasar dalam mengembangkan berbagai komponen kurikulum, seperti: tujuan, konten, proses, dan evaluasi; (3) budaya di lingkungan unit pendidikan adalah sumber belajar dan objek studi yang harus dijadikan bagian dari kegiatan belajar peserta didik; dan (4) kurikulum berperan sebagai media dalam mengembangkan kebudayaan daerah dan nasional.

Posisi keberagaman sebagai variabel bebas memang berada pada tataran sekolah dan masyarakat, yaitu suatu kurikulum dikembangkan dan diharapkan menjadi pengubah yang tangguh sesuai kebutuhan masyarakat yang dapat diperkirakan (*perceived needs of a society*). Secara nyata, pengaruh tersebut berada pada diri guru yang bertanggung jawab terhadap pengembangan kurikulum, bukan pada peserta didik yang menjalani kurikulum. Hal penting lain adalah, pendidikan multikultural dapat dijadikan sebagai landasan pengembangan kurikulum.

Sudah sejak lama para ahli pendidikan dan kurikulum menyadari bahwa kebudayaan adalah salah satu landasan pengembangan kurikulum (Taba, 1962). Di samping landasan lain seperti perkembangan masyarakat, ilmu pengetahuan, teknologi, politik, dan ekonomi. Ki Hadjar Dewantara (1936) menyatakan bahwa kebudayaan merupakan faktor penting sebagai akar pendidikan suatu bangsa. Ahli kurikulum lain, Print (1993) dalam Supardan (2005) menyatakan pentingnya kebudayaan sebagai landasan bagi kurikulum bahwa: *curriculum is a construct of that culture*. Kebudayaan merupakan totalitas cara manusia hidup dan mengembangkan pola kehidupannya sehingga ia tidak saja menjadi landasan pada kurikulum dikembangkan, tetapi juga menjadi target hasil pengembangan kurikulum.

Kedudukan kebudayaan dalam suatu proses kurikulum amat penting, tetapi dalam proses pengembangan seringkali para pengembang kurikulum kurang memerhatikannya. Dalam realitas, proses pengembangan kurikulum sering diwarnai oleh pengaruh pandangan para pengembang kurikulum terhadap perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi (iptek). Pertimbangan mengenai kebutuhan anak didik dan masyarakat sering ditanggapi dengan jawaban mengenai adanya perkembangan dalam ilmu pengetahuan. Oleh karena itu, kedudukan yang penting dari kebudayaan terabaikan seperti halnya landasan lain yang harus diperhatikan dalam pengembangan kurikulum.

Secara intrinsik, para pengembang kurikulum dalam merumuskan filosofi, visi, dan tujuan pendidikan, sangat dipengaruhi oleh latar belakang pendidikan, pandangan hidup, dan keyakinan hidupnya. Faktor penentu filosofi, visi, tujuan

pendidikan adalah akar budaya dan kebudayaan dari para pengembang kurikulum. Inilah yang dikatakan oleh Longstreet dan Shane (1993): *we are largely unaware of the numerous, culturally formed qualities that characterize our behavior*. Oleh karenanya, baik secara langsung maupun tidak langsung, proses internal pengembangan kurikulum sangat dipengaruhi oleh kebudayaan para pengembang kurikulum.

Landasan lain yang diperlukan dalam pengembangan kurikulum adalah teori belajar, tentang bagaimana peserta didik belajar. Selama ini, orang berbicara tentang teori belajar yang dikembangkan terutama dari psikologi (Slamet, 2017). Teori belajar seperti yang dikenal dalam literatur dikembangkan dari berbagai aliran dan teori dalam psikologi, seperti behaviorisme (*stimulus response, conditioning, operant conditioning, modeling*, dan sebagainya), kognitif (*schemata, akomodasi*, dan asimilasi dari Piaget, *meaningfull learning* dari Ausubel dan sebagainya). Teori belajar yang dikembangkan dari pandangan ini tentu saja sangat berguna, teori ini juga dikembangkan berdasarkan hasil studi yang mendalam dan dalam waktu yang cukup panjang. Sayangnya, teori belajar yang dikembangkan berdasarkan pandangan psikologi ini sering dikatakan bahwa peserta didik belajar dalam situasi yang *value free* atau lebih tepat dikatakan *cultural and societal free*. Teori-teori belajar itu belum memperhitungkan bahwa peserta didik yang belajar adalah pribadi yang hidup dan bereaksi terhadap stimulus, yang tidak dapat dilepaskan dari lingkungan sosial dan budaya ia hidup. Dalam bukunya yang berjudul *Socio Cultur Origins of Achievement*, Maehr (1974) mengatakan bahwa keterkaitan antara kebudayaan dan bahasa, kebudayaan dan persepsi, kebudayaan dan kognisi, kebudayaan dan keinginan berprestasi, serta kebudayaan dan motivasi berprestasi, semua itu merupakan faktor yang berpengaruh terhadap peserta didik.

Studi Webb (1990) dan Burnet (1994) dalam Maksum (2004) menunjukkan bahwa proses belajar peserta didik yang dikembangkan melalui pertimbangan budaya menunjukkan hasil yang lebih baik. Hal itu terjadi karena seperti yang dikemukakan oleh Oliver dan Howley (1992), kebudayaan adalah *governs how people share information and knowledge, as well as how they construct meaning*. Mengapa kuatnya peran kebudayaan dalam upaya seseorang memahami lingkungan dan belajar dikemukakan oleh Delpit (Darling-Hammond, 1996: 12): *we all interpret behaviors, information, and situation through our own cultural lenses; these lenses operate involuntarily, bellow the level of conscious awareness, making it seems that our own view is imply, the way it is*.

Pendapat yang sama dikemukakan Wloodkowski dan Ginsberg (1995) bahwa kebudayaan adalah dasar dari *intrinsic motivation* dan mengembangkan model belajar yang dinamakan *a comprehensive model of culturally responsive teaching* yang menurut mereka *a pedagogy that crosses disciplines and cultures to engage learnes while respecting their cultural integrity*. Oleh karena itu, sekarang sudah saatnya untuk memperhitungkan faktor kebudayaan sebagai landasan penting dalam menentukan komponen tujuan, materi, proses, evaluasi suatu kurikulum dan kegiatan belajar peserta didik. Konsekuensinya, para pengembang kurikulum di tingkat pusat, daerah, dan sekolah harus memanfaatkan kebudayaan sebagai landasan pengembangan kurikulum secara lebih sungguh-sungguh dan lebih sistematis.

Perlu disadari pula bahwa Indonesia adalah negara yang kaya dengan budaya, seperti dinyatakan dalam motto nasional '*Bhinneka Tunggal Ika*'.

Kenyataan ini diakui seorang ahli sejarah India berbangsa Amerika; Wolpert (1965) yang mengatakan bahwa masyarakat India adalah *more pluralistic in every respect than any other on earth expect, perhaps, Indonesia*. Oleh karena itu, bila kebudayaan merupakan salah satu landasan kuat dalam pengembangan kurikulum, proses pengembangan kurikulum di Indonesia harus pula memperhatikan keragaman kebudayaan yang ada. Artinya, pendekatan multikultural dalam pengembangan kurikulum di Indonesia adalah suatu keharusan yang tidak dapat diabaikan lagi.

Pemberlakuan Undang-Undang Nomor: 22 Tahun 1999 dan Nomor: 32 Tahun 2004 tentang Otonomi Daerah tidak akan secara langsung menjadikan pendidikan multikultural berlaku dalam pengembangan kurikulum di Indonesia. Undang-Undang tersebut memberikan kewenangan pengelolaan pendidikan kepada pemerintah daerah, mungkin saja akan menghasilkan berbagai kurikulum sesuai dengan visi, misi, dan persepsi para pengembang kurikulum di daerah. Tetapi bukan tidak mungkin bahwa kurikulum yang dikembangkan itu tidak dikembangkan berdasarkan pendekatan multikultural, sebab kurikulum yang menggunakan pendekatan multikultural harus dikembangkan dengan kesadaran dan pemahaman yang mendalam tentang pendekatan multikultural sebagaimana telah disinggung di depan.

Literatur mengenai pendidikan multikultural menunjukkan adanya keragaman dalam pengertian istilah tersebut. Banks (1993) menyatakan bahwa di antara banyak pengertian tersebut, yang dominan adalah pengertian pendidikan multikultural sebagai pendidikan untuk *people of color*. Pengertian ini sejalan dengan pengertian yang dikemukakan Burnet (1994), bahwa pendidikan multikultural adalah *any set of process by which schools work with rather than against oppressed group*. Pengertian ini jelas tidak sesuai dengan konteks pendidikan di Indonesia, karena Indonesia memiliki konteks budaya yang berbeda dengan negara lain, walau keduanya sama-sama memiliki bangsa dan multi kebudayaan.

Andersen dan Cushner (1994) mengatakan; pendidikan multikultural adalah pendidikan mengenai keragaman kebudayaan. Definisi ini lebih luas dibandingkan dari yang dikemukakan di atas. Meskipun demikian, posisi kebudayaan masih sama dengan apa yang dikemukakan definisi tersebut, yaitu keragaman kebudayaan menjadi sesuatu yang dipelajari (sebagai objek studi). Dengan kata lain, keberagaman kebudayaan menjadi materi pelajaran yang harus diperhatikan para pengembang kurikulum.

Pengertian pendidikan multikultural di atas tentu terbatas dan hanya berguna bagi para pengembang kurikulum dalam satu aspek saja, yaitu dalam proses mengembangkan konten kurikulum. Pengertian itu tidak dapat membantu pengembang kurikulum dalam menggunakan kebudayaan dan dalam konteks ini menggunakan kenyataan budaya yang multikultural, sebagai landasan dalam mengembangkan visi, misi, tujuan dan berbagai komponen kurikulum. Oleh sebab itu, pengertian lain mengenai pendekatan multikultural harus dirumuskan agar dapat digunakan dalam keperluan di atas. Untuk itu definisi pendekatan multikultural harus membantu para pengembang kurikulum dalam mengembangkan prinsip-prinsip kurikulum. Materi kurikulum seharusnya seperti yang dikemukakan oleh Steller dalam Mahfud (2011); *can maximize the potentials of students and their cultural environment so that the students can learn better*. Artinya, pengertian

pendekatan multikultural dalam kurikulum harus dapat mengakomodasi perbedaan kultural peserta didik, memanfaatkan kebudayaan sebagai sumber konten dan sebagai titik berangkat untuk pengembangan kebudayaan itu sendiri, pemahaman terhadap kebudayaan orang lain, toleransi, membangkitkan semangat kebangsaan peserta didik yang berdasarkan bhineka tunggal ika, mengembangkan perilaku yang etis, dan juga tidak kalah pentingnya dapat memanfaatkan kebudayaan pribadi peserta didik sebagai bagian dari *entry-behaviour* sehingga dapat menciptakan kesempatan yang sama bagi peserta didik untuk berprestasi.

Atas dasar posisi pendidikan multikultural sebagai pendekatan dalam pengembangan kurikulum, pendekatan multikultural untuk kurikulum nasional diartikan sebagai suatu prinsip yang menggunakan keragaman kebudayaan peserta didik dalam mengembangkan filosofi, misi, tujuan, komponen kurikulum, dan lingkungan belajar, sehingga peserta didik dapat menggunakan kebudayaan pribadinya untuk memahami dan mengembangkan berbagai wawasan, konsep, keterampilan, nilai, sikap, dan moral yang diharapkan.

PENUTUP

Perubahan yang diharapkan dalam konteks pendidikan multikultural tidak terletak pada justifikasi angka atau statistik dan berorientasi kognitif *ansich* sebagaimana lazimnya penilaian keberhasilan pelaksanaan pendidikan di negeri ini. Lebih dari itu, agar tercipta kondisi yang nyaman, damai, toleran dalam kehidupan masyarakat, dan tidak selalu muncul konflik yang disebabkan oleh perbedaan budaya dan SARA. Namun pada sebagian kalangan mengatakan bahwa hasil dari pendidikan multikultural tidak dapat ditentukan oleh standar waktu, maka dalam konteks dunia pendidikan Indonesia sudah saatnya memberikan perhatian besar terhadap pendidikan multikultural, setidaknya “dititipkan” pada mata pelajaran yang relevan, seperti: PKn, Sejarah, dan Agama. Hal ini perlu segera diambil sebagai sebuah tindakan, karena setidaknya dapat memberikan solusi bagi sejumlah permasalahan sosial yang dihadapi negara-bangsa Indonesia ke depan.

DAFTAR PUSTAKA

- Banks, James. (1993), *Multicultural Eeducation: Historical, Development, Dimension, and Practice*, Review of Research in Education, 2 (7).
- Bungin, Burhan. (2008), *Analisis Data Kualitatif*, Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Gazalba, Sidi. (1981), *Pengantar Sejarah sebagai Ilmu*, Jakarta: Bhatara Karya Aksara.
- Hugiono dan Poerwanta, PK. (1992), *Pengantar Ilmu Sejarah*, Bandung: Rineka Cipta.
- Mahfud, Choirul. (2011), *Pendidikan Multikultural*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Maksum, Ali. (2004), *Paradigma Pendidikan Universal*, Yogyakarta: IRCiSoD.
- Matthew, B. Miles & Huberman, A. Michael, (2007), *Analisis Data Kualitatif*, Penerjemah: Rohidi, Tjetjep Rohendi, Jakarta: Universitas Indonesia Press.
- Moleong, J. Lexy, (2010), *Metodologi Penelitian Kualitatif*, Bandung: Remaja Rosda Karya.
- Naim, Ngainun dan Sauqi, Achmad. 2011, *Pendidikan Multikultural: Konsep dan Aplikasi*, Yogyakarta: Ar-Ruzz Media.

- Parekh, Bhikhu. 2012, *Rethinking Multiculturalism: Keberagaman Budaya dan Teori Politik*, Yogyakarta: Kanisius.
- Slamet, 2016, Penerapan Nilai-nilai Multikultural dalam Institusi Pendidikan, *Pawiyatan*, Vol: XXIII, No. I, Mei 2016.
- Slamet, dkk. 2017, The Implementation of Multicultural Values in The Education Institution, *Journal of Education Development*, Vol: 5, No. I, 2017.
- Slamet, 2017a, The Urgency of Multicultural Education for Children: A Research and Development, *Journal for Multicultural Education*, Emerald Publishing, JME-02-2017-0010.
- Slamet, 2017b, *Pengembangan Model Manajemen Pelatihan Penyusunan Bahan Ajar Bermuatan Nilai-nilai Multikultural bagi Guru Sejarah SMA*, Disertasi. Semarang: Universitas Negeri Semarang. Tidak dipublikasikan.
- Sunarto, Kamanto. dkk. 2004, *Multicultural Education in Indonesia and Southeast Asia: Stepping Into the Unfamiliar*, Jakarta: FISIP-Universitas Indonesia.
- Supardan, Dadang. 2005, *Pembelajaran Sejarah Berbasis Pendekatan Multikultural dan Perspektif Sejarah Lokal, Nasional, dan Global dalam Integrasi Bangsa*, Disertasi. Bandung: Universitas Pendidikan Indonesia. Tidak dipublikasikan.
- Supriyoko, 2011, *Membangun Indonesia: Menuju Masyarakat Multikultural dalam Perspektif Pendidikan*, Makalah. Yogyakarta: Universitas Sarjanawiyata Tamansiswa.
- Surjo, Djoko. 1989, Serba-serbi Pengajaran Sejarah pada Masa Kini, *Historika*, No. 1 Tahun I Surakarta: PPs KPK UNS.