

FORMULASI PENDIDIKAN MULTIKULTURAL TRANSFORMATIF DALAM BINGKAI FILSAFAT REKONSTRUKSI SOSIAL (Gagasan Alternatif Resolusi Konflik Berbasis Identitas)

Purwanto, Universitas Islam Negeri Sunan Ampel Surabaya
E-Mail: jalamakna@gmail.com

Abstrak

Tujuan penulisan makalah ini adalah untuk menjelaskan peta konflik identitas di Indonesia, konsep dasar pendidikan multikultural, pendidikan multikultural menurut Islam, dan formulasi pendidikan multikultural transformatif dalam bingkai filsafat rekonstruksi sosial meliputi landasan filosofis, psikologis, dan pedagogis, dalam rangka menghasilkan model desain pendidikan multikultural yang cocok untuk Indonesia. Penelitian ini bersifat kepustakaan (library research), dengan metode deskriptif-analitik. Hasil penelitian ini adalah: (1) Faktor penyebab konflik berbasis identitas di Indonesia, selain karena dipicu oleh kelompok-kelompok kecil yang mengambil keuntungan dari pertikaian antarwarga, juga karena jaminan kesetaraan dan kesatuan antaranggota masyarakat dalam dasar filsafat dan konstitusi negara, belum secara otomatis dapat menekan potensi konflik dalam masyarakat Indonesia, atau menciptakan masyarakat multikultural yang demokratis, adil, dan inklusif; (2) Pendidikan multikultural menjadi tantangan bagi masyarakat Indonesia baru. Ia menempati tempat yang sangat sentral untuk membangun masyarakat demokratis. Model pendidikan multikultural di Indonesia harus berdasar Pancasila yang telah disepakati para pendiri bangsa sebagai jaminan NKRI. Model pendidikan multikultural di Indonesia harus didasarkan pada kondisi perkembangan sosial politik, ekonomi dan budaya Indonesia, bukan hasil adopsi pendidikan multikultural bangsa lain; (3) Praktik multikulturalisme dalam Islam dapat dilihat secara legal-formal dalam suatu dokumen yang dikenal dengan "Piagam Madinah". Perjanjian dalam dokumen tersebut merupakan "Kesepakatan Tripartit" antara Muhajirin atau imigran Mekkah, Anshor atau penganut Islam Madinah, dan orang-orang Yahudi. Pandangan Islam tentang keragaman diletakkan sebagai pandangan moral atas dua tataran, yakni: Pertama, Penghargaan atas akal budi. Al-Quran menegaskan betapa pentingnya akal budi bagi manusia. Menjadi seorang Muslim adalah persoalan pilihan hidup dan pengambilan tanggung jawab, "tidak ada paksaan dalam agama". Demikian juga untuk menjadi manusia yang baik atau buruk terletak pada kehendak akal budi; Kedua, penerimaan sosial nilai-nilai Islam sejalan dengan pemahaman dari beragam individu dan komunitas; dialektika sosial menjadikan nilai etik Islam berkembang dan diterapkan oleh masyarakat. (4) Pendidikan Multikultural Transformatif merupakan pendidikan yang diperlukan bagi bangsa Indonesia untuk menghadapi tantangan masyarakat multikultural saat ini dan masa datang. Pendidikan multikultural

merupakan keharusan yang mutlak ada dalam konteks sosial politik dan ekonomi bangsa Indonesia saat ini baik dalam tataran nasional maupun global. Pendidikan Multikultural Transformatif dikembangkan dari tiga konsepsi dasar yaitu konsepsi diri, konsepsi budaya, dan konsepsi bernegara yang semuanya berakar pada Dasar Filsafat Negara Kesatuan Republik Indonesia. Konsepsi ini dikembangkan lagi menjadi nilai inti (core values) yang menjadi patokan pengembangan tujuan, kompetensi, proses, materi, dan evaluasi dalam pendidikan multikultural. Nilai-nilai inti tersebut adalah: "Ketakwaan terhadap Tuhan Yang Maha Esa, tanggung jawab terhadap negara kesatuan, penghargaan dan penerimaan terhadap keragaman budaya, menjunjung tinggi supremasi hukum, dan menghormati martabat manusia dan hak azasi manusia".

Kata kunci: Pendidikan Multikultural Transformatif; Bingkai Filsafat Rekonstruksi Sosial; Resolusi Konflik Berbasis Identitas

Pendahuluan

Sebagai sebuah terminologi, multikulturalisme kadang agak membingungkan karena ia merujuk secara sekaligus pada dua hal yang berbeda yakni realitas dan etika, atau praktik dan ajaran. Sebagai realitas atau praktik, multikulturalisme dipahami sebagai representasi yang produktif atas interaksi di antara elemen-elemen sosial yang beragam dalam sebuah tataran kehidupan kolektif yang berkelanjutan. Sebagai sebuah etika atau ajaran, multikulturalisme merujuk pada spirit, etos, dan kepercayaan tentang bagaimana keragaman atas unit-unit sosial yang berciri privat dan relatif otonom itu, seperti etnisitas dan budaya, semestinya dikelola dalam ruang-ruang publik.

Dalam masyarakat-masyarakat yang memiliki kesempatan untuk

berevolusi melalui perubahan sosial yang panjang dan bersifat gradual, multikulturalisme (dengan nama yang sama atau yang lain) sering merupakan hasil dari sebuah proses sosial dan kesejarahan yang terjadi. Dengan kata lain, sejarah yang panjang telah menghasilkan sebuah tatanan kolektif yang memungkinkan di satu pihak keragaman mendapatkan ruang untuk berkembang dan di pihak lain memungkinkan integrasi sosial di tingkat yang lebih tinggi dapat terpelihara.

Di antara berbagai isu strategis dalam dunia pendidikan di Indonesia, satu di antaranya adalah isu multikulturalisme. Bahkan berbeda dengan isu strategis yang lain, isu multikulturalisme dipandang sebagai isu strategis terkini, yang merupakan suatu tuntutan yang tidak dapat

ditawar-tawar di dalam membangun Indonesia baru.¹ Bangsa Indonesia terlahir sebagai bangsa yang multikultur, yang melihat budaya yang beragam bukan hanya sebagai kekayaan, tapi juga berkenaan dengan kelangsungan hidup bersama sebagai warga bangsa.

Oleh karena itu, banyak pihak menyatakan bahwa dalam konteks keindonesiaan pendidikan multikultural adalah sebuah keharusan, dan bukan pilihan. Sebuah keharusan mengenai bagaimana mengelola atau mememanajemeni keanegaragaman yang ada dengan segala potensinya baik yang positif maupun negatif sedemikian rupa sehingga pluralitas budaya yang ada

bukan sebagai masalah, tetapi sebagai modal untuk meraih kemajuan, dan mendukung kepada pengembangan kompetensi global bangsa Indonesia.

Masalahnya adalah bahwa hingga kini belum ada satu model pendidikan multikultural yang cocok untuk bangsa Indonesia.² Sementara banyak pendapat yang menyatakan bahwa mengadopsi begitu saja politik multikulturalisme sebagaimana dipraktekkan di negara-negara Barat, juga merupakan tindakan yang kurang bijaksana.³ Jadi, dengan melihat kepada relevansi dan kepentingannya yang mendesak, maka sangatlah perlu segera dipikirkan gagasan dan desain pendidikan multikultural di Indonesia.

¹ Riant Nugroho, *Pendidikan Indonesia* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2008), 90. Di samping isu multikulturalisme, ada tiga isu strategis yang lain, yaitu pemerataan, mutu dan manajemen. Pemerataan pendidikan berkenaan dengan seberapa luas pendidikan telah menjangkau seluruh warga negara. Mutu pendidikan berkenaan dengan seberapa mendalam pendidikan memberikan nilai tambah kepada para peserta didik, khususnya guru dan murid. Manajemen pendidikan berkenaan dengan pengelolaan institusi pendidikan sehingga mencapai tujuan kelembagaan. Pemerataan berkenaan dengan pertanyaan siapa (yang memperoleh, apakah semua sudah mendapatkannya), mutu berkenaan dengan pertanyaan apa (yang diberikan sehingga memberikan nilai), dan manajemen berkenaan dengan pertanyaan bagaimana (dikelola sehingga mencapai hasil).

² Anita Lie, "Mengembangkan Model Pendidikan Multikultural", *Kompas* (1 September 2006), 6.

³ Will Kymlicka, *Kewargaan Multikultural*, (edisi terjemahan) (Jakarta: LP3S, 2003), xvi. Menurut F. Budi Hardiman, dalam tulisannya berjudul, "Belajar dari Politik Multikulturalisme", di negara Barat, telah berkembang sistem hak-hak, etos demokrasi, proseduralisme legal dan netralisme politis dalam tradisi kehidupan bernegara" yang mendukung diterapkannya politik multikulturalisme. Sedang di negara kita, hal semacam itu belum cukup berkembang, sehingga masyarakat kita justru membutuhkan sebuah politik yang dapat mengatasi perpektif etnosentrisme, mentransformasi berbagai budaya politik yang tidak adil, dan lain sejenisnya. Demikian juga, tindakan diskriminatif masih fenomenal dalam birokrasi negara kita, sehingga politik multikulturalisme, jika tidak hati-hati, malah bisa melegitimasikannya.

Sebuah gerakan terhadap pelaksanaan pendidikan multikultural perlu dibangun, direncanakan dan dilaksanakan. Atas dasar itulah, penelitian ini akan membahas mengenai gagasan dan desain pendidikan multikultural transformatif dalam bingkai filsafat rekonstruksi sosial di Indonesia.

Agar sistematis, uraian akan dimulai dengan membahas tentang peta konflik identitas di Indonesia, konsep dasar pendidikan multikultural, dan pendidikan multikultural dalam bingkai filsafat rekonstruksi sosial. Sesudah itu, pembahasan dilanjutkan mengenai formulasi pendidikan multikultural transformatif meliputi landasan filosofis, psikologis, dan pedagogis, dalam rangka menghasilkan model desain pendidikan multikultural yang cocok untuk Indonesia.

Peta Konflik Identitas di Indonesia

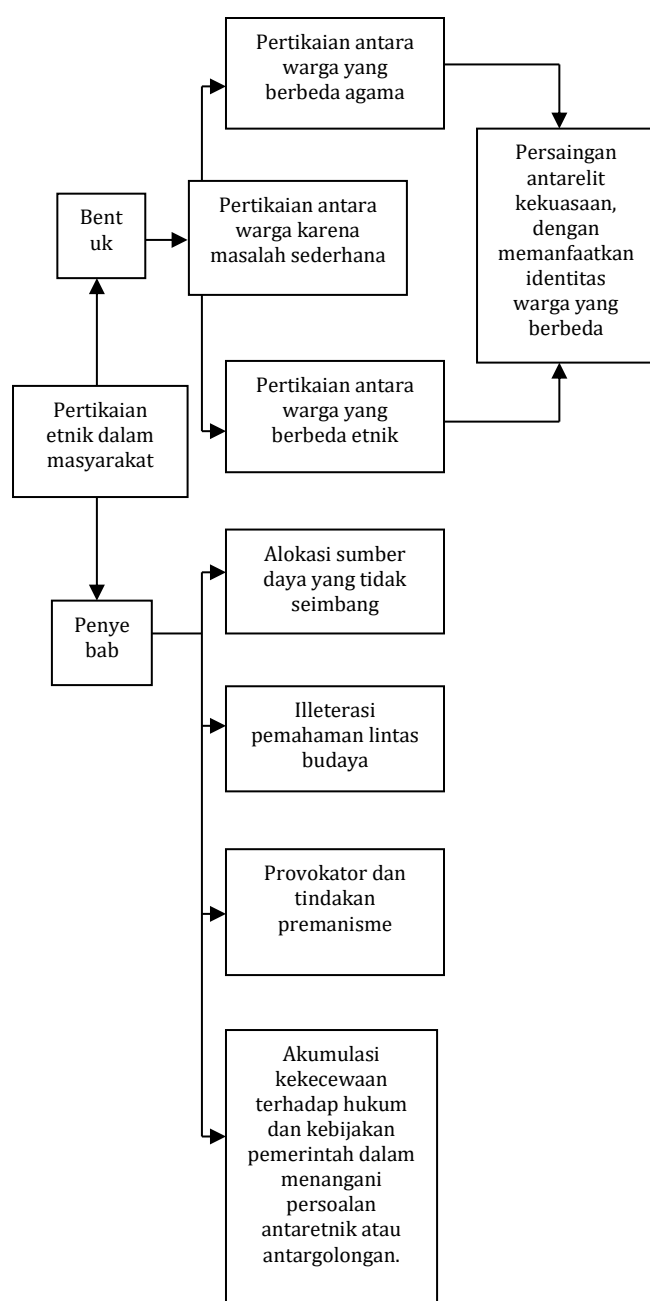
Untuk memudahkan penjelasan tentang pengembangan rekomendasi pendidikan multikultural berdasarkan karakteristik konflik di Indonesia. Tulisan yang diharapkan adalah tersusunnya satu kerangka konseptual mengenai landasan pendidikan multikultural yang dikembangkan dari kekhasan persoalan etnik di Indonesia. Studi ini diawali dengan pengkajian dan pengorganisasian informasi tentang hubungan antaretnik yang ditelusuri melalui kajian kritis terhadap

pemberitaan media massa, dan dilengkapi dengan pandangan para pengamat (peneliti, praktisi, dan LSM) tentang konflik sehingga diperoleh gambaran yang lebih jelas mengenai karakteristik hubungan antaretnik di Indonesia. Kemudian kajian dilanjutkan dengan kajian kepustakaan sehingga tersusun satu kerangka konseptual tentang landasan filosofis, psikologis, dan pedagogis pendidikan multikultural.

Dari hasil studi ini, peta permasalahan hubungan antaretnik di Indonesia dapat dikelompokkan menjadi dua sudut tinjauan yakni: (1) dari segi bentuk konflik, dan; (2) dari segi penyebab konflik sebagaimana terlihat pada gambar berikut.

Gambar 1. Permasalahan etnik di Indonesia Berdasarkan Pemberitaan Media Massa dan Pandangan Pengamat Pada kasus Ambon, Sambas dan Sampit, dan Poso

Formulasi Pendidikan Multikultural Transformatif dalam Bingkai Filsafat Rekonstruksi Sosial



Dilihat dari bentuk konflik yang digambarkan di atas, pada awalnya konflik dipicu oleh persoalan sederhana berupa pertikaian kecil misalnya antara pendatang dengan penduduk setempat, atau antara pemuda dari satu desa dengan pemuda dari desa lain. Namun kemudian mendapat bentuk dengan berasosiasi pada motif-motif primordial berdasarkan agama atau suku. Sejalan dengan perkembangan tersebut, media massa dan pengamat juga mengidentifikasi kelompok yang bertikai berdasarkan agama atau suku mereka. Dari fenomena ini, terlihat bahwa pertikaian berdarah yang terjadi antarkelompok pada dasarnya didorong oleh rasa solidaritas kelompok, atau perasaan adanya musuh bersama.

Secara teoritis, perkembangan konflik dengan alasan-alasan primordial dapat dijelaskan dengan **teori social identity mechanism**⁴ dan **teori primordial affiliation**.⁵ Teori yang pertama, melihat terjadinya konflik karena adanya identitas sosial yang sudah terbentuk dalam kelompok seperti orang Islam, orang Nasrani, orang Dayak, orang Madura dan seterusnya. Identitas ini cukup kuat sehingga menimbulkan rasa solidaritas, dan loyalitas kepada kelompok.

⁴ Paulo Freire, *The Paulo Freire Readers*.

⁵ Donald L. Horowitz, *Paper prepared for the Annual World Bank Conference on Development*

Economics (Washington, D.C., April 20–21, 1998).

Kemudian identitas ini diperkuat lagi, ketika hubungan dengan kelompok lain yang berbeda identitas diresapi oleh rasa kebencian yang tertanam satu sama lain. Perubahan konflik yang didasari afiliasi primordial, kepada konflik yang diwarnai kebencian dan perasaan bermusuhan yang besar, termasuk dalam kelompok ***teori primordial affiliation***.

Karakteristik primordial tampak pada konflik di tiga daerah konflik yang dibahas dalam penelitian ini. Pada kasus Ambon konflik terjadi antara kelompok yang menggunakan identitas Kristen dengan kelompok yang beridentitas Islam, sama halnya dengan konflik Poso. Sedangkan pada kasus Sambas dan Sampit, konflik terjadi antara kelompok dari suku Madura dengan suku Dayak dan Melayu.

Namun dalam analisis lebih lanjut tentang konflik, sifat primordialisme hanyalah puncak dari sebuah konflik lain yang terselubung. Analisis ini berkembang ketika konflik antarkelompok menjadi berlarut-larut, sementara warga di tingkat akar rumput tidak memahami apa sebenarnya yang sedang terjadi, kecuali mereka melihat bahwa orang yang berbeda identitas adalah musuh. Dalam

konteks ini, konflik sudah masuk ke dalam wilayah perebutan kekuasaan antar elit yang berkepentingan dengan sumber daya, sementara identitas kelompok dijadikan alat untuk memelihara konflik dalam rangka mencapai tujuan. Dalam bahasa lain, konflik dengan rekayasa ini terjadi karena ***elite competition and ethnic entrepreneur***.⁶

Kebanyakan analisis lanjut melihat kasus Ambon (Maluku) dan Poso masuk dalam kategori ***elite competition and ethnic entrepreneur***. Kelompok elit membangun kekuatan dengan memanfaatkan perbedaan identitas dan meningkatkan sifat perbedaan tersebut menjadi pemusuhan satu sama lain. Dalam kasus Ambon (Maluku) perbedaan identitas antarwarga merupakan warisan sejarah demografis yang telah terbentuk sejak masa penjajahan, dan satu dari kelompok yang berbeda mendapat fasilitas yang lebih baik dari pemerintahan jajahan sehingga lebih maju.⁷ Bagi kalangan nasionalis, semasa perjuangan kemerdekaan dilakukan upaya mencegah akibat buruk dari pemisahan, dengan cara pembentukan organisasi yang berasas kebangsaan.⁸ Sedangkan bagi kalangan tokoh adat

⁶ Ibid.

⁷ Smith al-Hadar, "Kekerasan di Maluku: Produk Sejarah Kolonial", *Republika* (27 September 1999); Syarif Ibrahim Al Qadrie, "Konflik Etnis di Ambon dan Sambas. Suatu Tinjauan

Sosiologis", *Antropologi Indonesia*, 58. 1999, 36-57.

⁸ Tri Ratnawati, "Mencari kedamaian di Maluku. Suatu Pendekatan Historis Politis", dalam INIS

upaya pencegahan dilakukan melalui **tradisi peta-gandong** (perserikatan antara satu negeri dengan beberapa negeri lain di kawasan sama yang didasarkan pada hubungan kekerabatan setaraf persaudaraan sekandung dengan tata laku persekutuan yang diatur dengan perjanjian). Tradisi ini telah dibangun sejak bahkan sebelum kedatangan Belanda, sebagai sarana penyelesaian konflik antara warga yang berbeda agama.⁹ Tetapi, ketika konflik Ambon (Maluku) berubah menjadi ajang pertarungan kelompok (elit) dengan agenda khusus, maka faktor-faktor pemersatu antarkelompok tidak berperan lagi untuk menjembatani perbedaan. Pada saat ini, konflik tidak lagi didasarkan pada loyalitas kelompok dalam arti primordial, tetapi loyalitas kelompok sebagai hasil rekayasa kalangan elit.

Kasus Poso memiliki kesamaan dengan kasus Ambon dalam hal identitas antara kelompok yang

bertikai yaitu antara warga Islam dengan warga Kristen. Dalam sejarah Poso sebenarnya tidak ada persolan dalam hal perbedaan antarkelompok beragama karena secara kuantitas dan kualitas antara satu kelompok dengan lainnya relatif sama.¹⁰ Akan tetapi, pada beberapa tahun terakhir bahkan sampai saat ini konflik disertai kekerasan kerap terjadi di Poso. Kebanyakan analisis melihat kasus Poso sebagai rekayasa kelompok elit di tingkat pemerintahan lokal.

Untuk kasus Sambas dan Sampit, konflik antara suku pendatang (Madura) dengan suku asli (Dayak termasuk Melayu) yang diidentifikasi sudah berlangsung sejak tahun 1962,¹¹ cenderung dianalisis oleh kebanyakan pengamat sebagai wujud primordialisme yang dipicu oleh perbedaan budaya. Tetapi ada sebagian pengamat yang melihat kasus tersebut masuk dalam kategori *ethnic entrepreneur*.¹² Pandangan ini didasarkan pada sejarah terbentuknya

(ed), *Konflik Komunitas di Indonesia saat ini*, Seri INIS:41, (Leiden-Jakarta, 2003), 7.

⁹ J.Th.F Pattyselanno, "Tradisi Uli, Pela, dan Gandong pada Masyarakat Seram, Ambon, dan Uliase" *Antropologi Indonesia*, Th. XXIII, No. 58 Januari-April 1999: 58-70.

¹⁰ Arraiyah, 2003). K. Aly, *Sejarah Islam (Tarikh Pra Modern)* (Jakarta: Srigunting, 1996); Hamdar Arraiyah, "Peta Kerukunan Umat Beragama di Propinsi Sulawesi Tengah", dalam Balitbang Depag RI (ed), *Riuh di Beranda Satu. Peta Kerukunan Umat Beragama di Indonesia*

(Jakarta: Balitbang Departemen Agama RI, 2003).

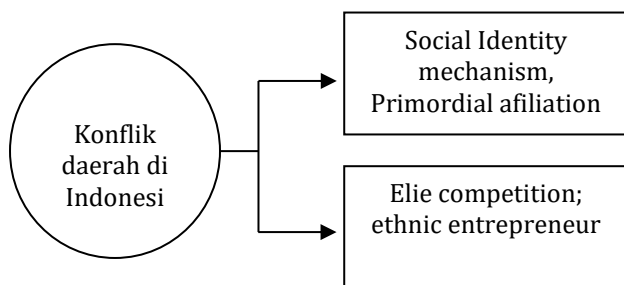
¹¹ Tim Peneliti FISIPOL Universitas Tanjungpura, *Pertikaian Antara Komunitas Madura Kalbar dengan Komunitas Dayak tahun 1996/1997 dan Antara Komunitas Madura Sambas dengan Komunitas Melayu Sambas tahun 1998/1999*, (Pontianak: Yayasan Ilmu-Ilmu Sosial Jakarta-FISIPOL UNTAN, 2000), 26.

¹² Gerry Van Klinken, "Pelaku Baru, Identitas Baru Kekerasan Antar Suku Pada Masa Pasca Suharto", dalam Dewi Fortuna Anwar, dkk

identitas Dayak dan Melayu serta kemunculan kelas menengah yang terlibat dalam konflik melalui kegiatan berorganisasi.¹³ Dari perbedaan analisis ini tampaknya dari kasus Sambas dan Sampit dapat disimpulkan bahwa pada awal-awalnya konflik lebih banyak didasari alasan primordial, tetapi ketika kelompok menengah (elit) melibatkan diri ke dalam konflik dengan membangun identitas lebih jelas lagi melalui organisasi maka konflik berubah menjadi ethnic entrepreneur.

Berdasarkan perbandingan teoritis ini, maka karakteristik konflik di Indonesia berdasarkan kajian di tiga daerah sampel dapat digambarkan sebagai berikut.

Gambar 2. Karakteristik Teoritis Konflik di Indonesia



Analisis teoritis ini dapat menjadi indikator bahwa konflik etnik di Indonesia memiliki karakteristik

sendiri. Karenanya akan berbeda dengan persoalan etnik di negara lain misalnya dengan Amerika Serikat, Australia, dan Kanada yang pada umumnya terjadi karena adanya dominasi mayoritas terhadap minoritas, sehingga muncul perjuangan untuk memperoleh kesetaraan oleh kelompok yang tertekan.

Dalam hubungan-konflik antaretnik di Indonesia, tidak ada dominasi mayoritas, karena hubungan antarkelompok berada dalam posisi yang setara. Masing-masing kelompok dengan identitas yang berbeda hidup dalam satu wilayah politik (Negara Kesatuan RI). Identitas setiap kelompok telah terbangun sejak lama, jauh sebelum bersatu dalam negara kesatuan dan berkembang terus bersamaan dengan perjalanan sejarah bangsa. Walaupun banyak para pengamat mengatakan bahwa selama pemerintahan orde baru identitas kelompok lebih diredam dengan cara mengemukakan persatuan dan kesatuan, tetap saja ada kecenderungan orang untuk berafiliasi dalam kelompok yang sama identitas.¹⁴

Namun paradoks yang muncul karena kekentalan identitas kelompok dalam masyarakat Indonesia ini, adalah terciptanya hubungan intrakomunal

(eds), *Konflik Kekerasan Internal: Tinjauan Sejarah Ekonomi-Politik dan Kebijakan di Asia Pasifik* (UPI: Yayasan Obor, 2005).

¹³ Ibid, 112.

¹⁴ A. Syahid, *Pengembangan Bahan Ajar Matakuliah Rancangan Pembelajaran Dengan Menerapkan Model Elaborasi* (Tesis, Tidak Diterbitkan. UM: PPS, 2003).

yang tinggi, sementara hubungan interkomunal tetap rendah. Keadaan ini sangat rentan terhadap kecurigaan, konflik, dan kekerasan antarkelompok.¹⁵ Fenomena inilah yang tampak ketika memasuki era reformasi dan terbukanya kran demokrasi melalui otonomi daerah, yakni konflik antarkelompok muncul secara terbuka dan hampir serentak di beberapa daerah yang tingkat heterogenitas warganya tinggi.

Hampir dalam semua konflik ada pembeda identitas yang jelas antara kelompok yang bertikai seperti di Ambon (Maluku) dan Poso antara warga Muslim dengan warga Kristen, di Sambas dan Sampit antara warga pendatang (Madura) dengan warga asli (Dayak, Melayu). Semakin lama konflik berlanjut semakin kental pembedaan identitas, sehingga semakin sulit rekonsiliasi. Atas dasar inilah, kemudian banyak analisis yang cenderung melihat adanya keterlibatan pihak elit dalam memperpanjang

konflik yang diidentifikasi dari adanya keterlibatan aksi premanisme, dan penyebaran isu yang memojokkan salah satu kelompok (provokasi) untuk mencapai tujuan politis.¹⁶ Model provokasi dan premanisme ini cenderung terlihat lebih jelas dalam masyarakat yang tersegregasi berdasarkan agama, khususnya Islam dan Kristen seperti di Ambon (Maluku) dan Poso. Secara logika aksi-aksi tersebut sulit dipahami sebagai tindakan yang didasarkan atas kemauan warga dari kalangan akar rumput, karena sangat terencana dan sistematis.

Di samping peran persaingan elit sebagai penyebab konflik, juga ada faktor makro yang menjadi sorotan para analis dalam melihat konflik, seperti kebijakan pembangunan yang sentralistik, sehingga menyebabkan keterbelakangan masyarakat lokal, dan ketidakpuasan terhadap penegakkan hukum. Tetapi tampak dalam perkembangan analisis tentang konflik,

¹⁵ Ashutosh Varshney, *Ethnic Conflict and Civic Life* (New Haven & London: Yale University Press, 2002), 12.

¹⁶ Nono Anwar Makarim, "Pemerintahan yang Lemah dan Konflik", dalam Dewi Fortuna Anwar, dkk (eds) *Konflik Kekerasan Internal. Tinjauan Sejarah, Ekonomi-Politik dan Kebijakan di Asia Pasifik* (Jakarta: Yayasan Obor-LIPI, 2005); Frances Stewart, "Sebab-Sebab Dasar Sosial Ekonomi dan Konflik Politik dengan Kekerasan", dalam Anwar, Dewi Fortuna dkk (eds), *Konflik Kekerasan Internal.*

Tinjauan Sejarah, Ekonomi Politik dan Kebijakan di Asia Pasifik (Jakarta: Yayasan Obor-UPI, 2005); Franz Magnis Suseno, "Faktor-faktor yang Melandasi Terjadinya Konflik Antar Etnis dan Agama di Indonelsaff, dalam INIS (ed), *Konflik Komunal di Indonesia Saat Ini*. (Leiden-Jakarta: Seri INIS:41, 2003); Syarif Ibrahim Al Qadrie, "Faktor-faktor Penyebab Konflik Etnis, Identitas dan Kesadaran Etnis, Serta Indikasi ke arah Proses Disintegrasi di Kalimantan Barat", dalam INIS (ed). *Konflik Komunal di Indonesia Saat ini* (Leiden-Jakarta: Seri INIS 41, 2003).

faktor-faktor tersebut hanyalah bersifat perantara yakni menjadi alat untuk memahami "kekerasan" yang terjadi. Jadi faktor utama terletak dalam rekayasa pihak-pihak yang berkepentingan dengan konflik. Oleh karena itu, dapat disimpulkan bahwa persoalan hubungan antaretnik di Indonesia lebih banyak disebabkan ketidakpahaman dan ketidakberdayaan warga dalam mengidentifikasi rekayasa politis dari sekelompok orang untuk tujuan instrumental yang lebih beorientasi kelompok dari pada kepentingan umum.

Kemudian dilihat dari peran media massa dalam pemberitaan tentang konflik, berdasarkan kajian penelitian ini dapat disimpulkan, bahwa media massa belum menjalankan peran yang optimal dalam menciptakan masyarakat multikultural yang demokratis. Berdasarkan teori, media massa dikategorikan sebagai salah satu ruang publik. Dikarenakan fungsi tersebut media massa seharusnya memuat isi yang beorientasi pada kepentingan publik,¹⁷ sehingga bermanfaat bagi keutuhan

dan keberlangsungan masyarakat multikultural yang demokratis. Sedangkan, media massa yang ada baru sebatas menyampaikan berita mengenai konflik sebagaimana dikutip dari sumber seperti kalangan militer, kalangan pejabat, atau pihak kepolisian, atau tokoh organisasi. Selain itu, berita tersebut cenderung dibingkai dalam kerangka kepentingan media massa, bukan dalam kerangka kepentingan publik keseluruhan.

Karena sumber-sumber pemberitaan tentang konflik diambil dari kalangan pejabat resmi, dapat dikatakan bahwa media massa belum menyediakan informasi yang independen dari sumber pertama.¹⁸ Dengan kata lain media massa masih menjalankan fungsi **narrative resolution** yang lahir dari proses politik yang kompleks.¹⁹ Akibat kelemahan tersebut media massa cenderung memberitakan konflik dari segi situasi keamanan dan akibat kekerasan seperti hilangnya rasa aman, jumlah korban, dan proses penanganan keamanan. Bahkan dalam pemberitaan tentang kekerasan justru memberikan

¹⁷ Robert Mc Chesney, *Journalism, Democracy, and Class Struggle*, (Monthly Review, Vol. 52 No. 6 November 2000); Jurgen Habermas, "The Public Sphere", dalam Goodin & Pettit (eds), *Contemporary Political Philosophy* (Cambridge: Blackwell Publishers, 1997).

¹⁸ Hyung-Jun Kim, "Islamic development and Changing Muslim-Christian Relations in Indonesia: Seen from the Ways of Religious

Clashes in Maluku are Interpreted", Paper Presented at ...7rd International Symposium of the *Journal Antropologi Indonesia*, (Padang West Sumatera: Universitas Andalas, 2001).

¹⁹ Fadjar Thufail, "Riot Narrative: Public Sphere, Pragmatism, and (Multi) Cultural Politics". *Antropologi Indonesia*, Thn XXVIII. No. 75, September-Desember 2004: 69-79, 77.

gambaran bentuk-bentuk kekerasan yang dilakukan masyarakat, sehingga memberikan kesan bahwa kekerasan merupakan kebiasaan masyarakat dalam menyelesaikan masalah.

Meskipun konflik terlihat silih berganti dalam kehidupan masyarakat plural Indonesia, ada sisi lain pandangan optimis, yakni bila diukur dengan proses (diri, lembaga, atau negara) mencapai level masyarakat multikulturalisme. Proses ini terbentang dalam satu kontinum dari monokulturalisme menuju multikulturalisme.²⁰ Kondisi masyarakat dalam konflik, berada pada titik transisi dari adanya kontak budaya menuju level multikulturalisme. Untuk sampai pada level multikulturalisme diperlukan suatu intervensi pendidikan yang merevisi pola-pola lama, dan meletakkan pola-pola baru dalam interaksi antarbudaya sehingga multikulturalisme menjadi bagian dari kehidupan. Secara digramatik, proses ini dapat dibaca sebagai berikut.

Dari sisi pandang pendidikan, situasi konflik merupakan langkah awal untuk menuju sebuah masyarakat multikultural. Untuk ini perlu dikembangkan sebuah intervensi pendidikan yang dapat membawa masyarakat Indonesia menuju proses perkembangan yang wajar yakni

menuju masyarakat Indonesia multikultural yang bersatu, adil, sejahtera, berketuhanan, dalam tatanan yang demokratis (bersatu dan sekaligus bersama).

Sebagaimana sudah dikemukakan di atas, bahwa konflik etnik di Indonesia memiliki karakter yang berbeda dari konflik etnik di tempat lain. Dalam hubungan antarkelompok di Indonesia tidak ada diskriminasi aturan dan juga tidak ada dominasi mayoritas. Setiap kelompok (etnik atau agama) memiliki identitas yang kuat, tetapi rentan terhadap provokasi yang memanfaatkan isu-isu sensitif yang menyangkut karakter masing-masing kelompok. Atas dasar fenomena ini, disimpulkan bahwa konflik antarkelompok (identitas etnik atau agama) terjadi karena warga tidak menyadari bahwa identitas komunitas mereka dimanfaatkan oleh kelompok tertentu. Oleh karena itu, konflik mungkin dapat dicegah jika warga memiliki kesadaran kritis terhadap pola-pola provokasi yang memanfaatkan isu-isu sensitif dalam hubungan antarkelompok.

Konsep Dasar Pendidikan Multikultural

Konsep adalah pemahaman tentang sesuatu secara menyeluruh dan

²⁰ Sonia Nieto, *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, 276.

mendasar. Dengan demikian, konsep pendidikan multikultural berarti memahami pendidikan multikultural tersebut secara menyeluruh dan mendasar. Pemahaman semacam itu paling tidak menyangkut persoalan mengenai apa itu pendidikan multikultural dan mengapa itu perlu.

Mengenai konsep dasar pendidikan multikultural, **Zamroni** menyatakan bahwa pendidikan multikultural merupakan suatu pendekatan dalam proses belajar mengajar yang berlandaskan pada keyakinan dan nilai-nilai demokrasi, dengan pengakuan mengenai keberadaan masyarakat sebagai masyarakat yang kebudayaannya majemuk, serta dengan maksud mengoptimalkan pengembangan intelektual, sosial dan personal semua siswa tanpa melihat latar belakangnya.²¹

Sementara itu, **James Banks** menyatakan bahwa sebagai sebuah ide, pendidikan multikultural berusaha memberi kesempatan pendidikan yang sama bagi semua peserta didik, termasuk mereka yang berasal dari kelompok ras, etnik, dan kelas sosial yang berbeda. Pendidikan multikultural berupaya menciptakan kesempatan

pendidikan yang sama bagi semua siswa dengan merubah lingkungan sekolah secara menyeluruh agar supaya sekolah dapat mencerminkan kelompok-kelompok dan budaya yang beragam dalam masyarakat dan dalam ruang-ruang kelas. Pendidikan multikultural adalah sebuah proses karena tujuannya adalah ideal-ideal, yang mana para guru dan administrator seharusnya secara terus-menerus berusaha untuk mencapainya.²²

Bahwa pendidikan multikultural sebagai sebuah proses, juga diungkapkan oleh para ahli lain. **Sonia Nieto**, misalnya, menempatkan pendidikan multikultural dalam konteks sosial politik. Baginya, pendidikan multikultural adalah "*a process of comprehensive school reform and basic education for all students*".²³ Ia juga menyatakan bahwa pendidikan multikultural itu melawan dan menolak rasisme dan berbagai bentuk diskriminasi lain di sekolah dan masyarakat serta menerima dan mengakui pluralisme (etnik, ras, bahasa, agama, ekonomi, and jenis kelamin, dan lain-lain). Pendidikan multikultural menurutnya menggunakan pedagogi kritis sebagai dasar filosofinya²⁴ serta berfokus pada

²¹ Zamroni, *Pendidikan Untuk Demokrasi* (Yogyakarta: Bigraf Publishing, 2007).

²² James Banks, *Educating Citizens in a Multicultural Society* (New York: Allyn & Bacon, 1997).

²³ Jana Noel, *Notable Selections Multicultural Education* (United States of America, 2000), 300.

²⁴ Pedagogik kritis adalah pedagogik yang lahir dari pandangan-pandangan postmodernisme

ilmu pengetahuan, pemikiran dan tindakan (praxis) sebagai dasar perubahan sosial. Pendidikan multikultural menjunjung tinggi prinsip demokratis keadilan sosial.

Lebih lanjut, ia mendorong para pendidik untuk menciptakan pendidikan multikultural menjadi sebuah pendidikan umum berbasis sekolah. Secara rinci, ia mengemukakan ada tujuh karakteristik dasar dari pendidikan multikultural, yaitu: **anti rasisme**, sebuah pendidikan dasar, penting untuk semua anak didik, dapat menembus semua kalangan masyarakat (*pervasive*), merupakan pendidikan untuk keadilan sosial, merupakan sebuah proses dan mendasarkan pada pedagogi kritis. Menurutnya, anti rasisme merupakan inti dari perspektif multikultural. Sebuah sekolah yang menerapkan falsafah pendidikan multikultural, akan memperhitungkan pandangan anti rasisme dalam menentukan kebijakan-kebijakan, program-program, dan kegiatan-kegiatannya. Demikian juga

guru, akan membuat anti rasisme dan anti diskriminasi sebagai bagian integral dari kurikulum dan mampu mengajar anak-anak ketrampilan untuk memerangi rasisme. Sangatlah diperlukan adanya pengajar yang mengabdikan diri pada sebuah falsafah anti rasisme.

Sebagai pendidikan dasar, pendidikan multikultural harus tercermin dalam kurikulum yang berlaku di pendidikan dasar. Kurikulum yang berlaku harus memberi kemungkinan untuk memahami fenomena dari berbagai perspektif dan pengalaman. Melalui pendidikan seperti itu, peserta didik diharapkan dapat mengembangkan ketrampilan untuk menghargai perbedaan dari setiap orang. Selanjutnya, pendidikan multikultur penting untuk seluruh peserta didik, bukan hanya bagi peserta didik dari budaya dominan. Ia merupakan pendidikan tentang masyarakat, untuk masyarakat, tanpa memperhatikan etnik, bahasa, agama, jenis kelamin, ras ataupun kelas

dan pedagogik libertarian. Pedagogik kritis melihat masyarakat, pendidikan, persekolahan, merupakan arena-arena di mana terjadi kontestasi kekuasaan dan kontrol dalam masyarakat. Pedagogik kritis tidak bersifat netral didalam kontestasi tersebut tetapi mempunyai komitmen untuk memberdayakan yang tertindas atau kelompok-kelompok yang disubordinasikan. Pedagogik kritis mempertanyakan mengenai isi kurikulum, metode yang digunakan, lembaga-lembaga

pendidikan yang didirikan dengan maksud menimbulkan kesadaran kepada para guru dan kelompokkelompok yang tertindas untuk mengubah keadaan. Dalam kaitan ini pedagogik kritis adalah pedagogik transformatif yaitu pedagogik yang bertujuan untuk mengubah proses pendidikan sebagai proses yang mengubah status quo dan memberikan kesadaran akan kebebasan manusia dari berbagai jenis penindasan.

mereka. Sebuah konsep pendidikan multikultural semacam itu berpusat pada perlunya reformasi sekolah, merubah kurikulum, lingkungan, struktur sekolah dan strategi pemberian materi supaya seluruh peserta didik merasa diuntungkan.

Pendidikan multikultural bersifat *pervasive*, dapat menembus semua kalangan masyarakat. Artinya, dapat berlangsung dalam suasana di sekolah, lingkungan sekolah, dalam kurikulum, dan dalam hubungan antara para pengajar dan peserta didik serta masyarakat. Pendidikan multikultural adalah sebuah falsafah, cara bagaimana kita memandang dunia, tidak hanya dipandang sebagai sebuah program ataupun sebuah kelas atau seorang pengajar. Dalam cara yang umum, pendidikan multikultural membantu kita memikirkan kembali mengenai reformasi sekolah. Bagaimana sekolah dengan pendidikannya dapat membantu mewujudkan keadilan sosial. Caranya, menurut **Sonia Nieto**, dengan selalu menghubungkan teori dengan tindakan. Jadi, mengembangkan pandangan multikultural berarti belajar berpikir bagaimana dengan cara yang lebih terencana dan lebih luas, mengupayakan agar apa yang kita pelajari, dapat dilaksanakan dalam tindakan. Pendidikan multikultural mengajak para peserta didik dan pengajar untuk mempraktikan apa

yang telah dipelajari untuk menciptakan keadilan masyarakat.

Lain dari itu, seperti tersurat dari definisinya, pendidikan multikultural adalah sebuah proses. Ia terus berlangsung dan dinamis, melibatkan hubungan antar masyarakat dan berfokus pada sesuatu yang ideal yang perlu diperjuangkan, menyangkut misalnya harapan seorang pengajar, lingkungan tempat belajar, gaya peserta didik belajar, dan hal kebudayaan lainnya yang sangat penting bagi sekolah untuk memahami bagaimana supaya berhasil dengan seluruh peserta didik mereka.

Terakhir, pendidikan multikultural adalah sebuah pedagogi kritis. Artinya, sama seperti pedagogi kritis, pendidikan multikultural mengakui perbedaan, bukannya menekan perbedaan kebudayaan dan bahasa. Pedagogi kritis membantu mengungkap kebenaran dan membantu menganalisisnya secara kritis dan hati-hati terhadap berbagai persoalan, seperti keadilan untuk semua orang, persamaan perlakuan di depan hukum, dan persamaan kesempatan untuk memperoleh pendidikan, walaupun hal-hal tersebut tidak selalu terwujud dalam kenyataan. Pedagogi kritis berdasar pada pengalaman dan sudut pandang peserta didik, karena berkeyakinan bahwa pendidikan yang sukses adalah pendidikan yang dimulai dari peserta

didiknya. Peserta didik itu sendiri yang menjadi dasar dari penyusunan kurikulum.

Akhirnya, Sonia Nieto menyatakan bahwa pendidikan multikultural adalah "*good pedagogy*" (ilmu mendidik yang baik). Setiap pendidikan yang baik memandang peserta didik secara serius, menggunakan pengalaman mereka sebagai dasar dari pelajaran, dan membantu mereka untuk berkembang menjadi warga negara yang kritis dan penuh tanggung jawab. Apakah yang multikultural tentang hal tersebut? Untuk menyederhanakannya, dalam masyarakat yang multikultural, semua pendidikan yang baik perlu mempertimbangkan adanya perbedaan-perbedaan dalam peserta didiknya. Oleh sebab itu, pendidikan multikultural merupakan pendidikan yang baik untuk sejumlah besar peserta didik.

Sementara itu, **Gloria Boutte**, menyatakan bahwa sebagai sebuah proses ada tiga tahap pertumbuhan multikultural, sebagaimana tampak dari tabel berikut:²⁵

Tabel 1. Stages of Multicultural Growth

	Stage I	Stage II	Stage III
Level of Self Awareness	My perspective is right (only one)	My perspective is one of many	My perspective is changing and being enhanced.
Emotional Response to Differences	Fear/Rejection/Denial/We're all alike	Interest Awareness Openness	Appreciation/Respect/Joy/Enthusiasm Active seeking
Mode of Cultural Interaction	Isolation Avoidance Hostility	Integration Interaction Acceptance	Transforming Internalizing Rewarding
Approach to Teaching	Eurocentric/Ethnocentric Curriculum	Learning about other cultures	Learning from other cultures
Approach to management	Monocultural Autocratic Directive	Compliance Tolerance	Collaborative Valuing Diversity/ Maximizing Potensial

²⁵ Gloria Boutte, *Multicultural education. Raising Consciousness* (US: United States of America, 1998), 29.

Tabel tersebut menunjukkan bahwa tahap-tahap pertumbuhan multikultural itu meliputi lima dimensi, yaitu **dimensi tingkat kesadaran diri, respon emosional terhadap perbedaan, mode interaksi budaya, pendekatan pengajaran, dan pendekatan manajemen**. Semua dimensi tersebut mengilustrasikan bagaimana seorang individu berkembang dari perspektif tahap satu ke tahap tiga, dari yang semula satu dimensi ke multidimensi. Dengan sudut pandang yang berbeda, **James A. Bank** menyatakan bahwa dalam pendidikan multikultural, dapat diidentifikasi perkembangan sikap seseorang dalam kaitannya dengan kebudayaan-kebudayaan lain dalam masyarakat sampai kepada masyarakat dunia. Ia mengemukakan beberapa tipologi dari sikap seseorang terhadap identitas etnik, yaitu:

(1) ***Ethnic psychological captivity***. Pada tingkat ini seseorang masih terperangkap di dalam stereotip dari kelompoknya sendiri dan menunjukkan rasa harga diri yang rendah. Sikap tersebut menunjukkan sikap kefanatikan terhadap nilai-nilai budaya sendiri dan menganggap budaya lainnya sebagai inferior; (2) ***Ethnic encapsulation***. Pribadi demikian juga terperangkap dalam kapsul kebudayaannya sendiri terpisah dari budaya kelompok lain. Sikap ini biasanya mempunyai perkiraan bahwa

hanya nilai-nilai budayanya sendiri yang paling baik dan paling tinggi dan biasanya mempunyai sikap curiga terhadap budaya kelompok-kelompok yang lain atau bangsa lain; (3) ***Ethnic identifies clarification***. Pribadi macam ini mengembangkan sikapnya yang positif terhadap kelompok budayanya sendiri dan menunjukkan sikap menerima dan memberikan jawaban yang positif kepada budaya-budaya lainnya. Untuk mengembangkan sikap yang demikian maka seseorang lebih dahulu perlu mengetahui kelemahan-kelemahan dari budayanya sendiri atau bangsanya sendiri; (4) ***The ethnicity***. Pribadi macam ini menunjukkan sikap yang menyenangkan terhadap bentuk-bentuk budaya lain yang datang dari kelompok etnis atau budaya lainnya seperti budayanya sendiri, (5) ***Multi ethnicity***. Pribadi ini telah menunjukkan sikap yang mendalam dalam menghayati jenis-jenis kebudayaan lain di lingkungan masyarakat bangsanya, dan; (6) ***Globalism***. Pribadi macam ini telah dapat menerima dan bergaul di berbagai jenis budaya dan bangsa lain. Mereka dapat bergaul secara internasional dan telah mengembangkan keseimbangan

keterkaitannya terhadap budaya bangsa dan budaya global.²⁶

Berdasarkan nilai-nilai inti tersebut, dapat dirumuskan enam tujuan pendidikan multikultural: (1) mengembangkan perspektif sejarah yang beragam dari kelompok-kelompok masyarakat; (2) memperkuat kesadaran budaya yang hidup di masyarakat; (3) memperkuat kompetensi interkultural dari budaya-budaya yang hidup di masyarakat; (4) membasmi rasisme, seksisme, dan berbagai jenis prasangka (*prejudice*); (5) mengembangkan kesadaran atas kepemilikan planet bumi, dan; (6) mengembangkan ketrampilan aksi sosial.

Konsep dasar tersebut terintegrasi dan sangat komprehensif. Konsep ini perlu dijabarkan: (a) dalam reformasi kurikulum, diperlukan analisis buku-buku pelajaran yang tidak sesuai dengan pluralisme budaya; (b) mengajarkan prinsip-prinsip keadilan sosial; (c) mengembangkan kompetensi multikultural; (d) melaksanakan pedagogik kesetaraan. Pedagogik kesetaraan dilaksanakan di sekolah misalnya di dalam cara mengajar dan belajar yang tidak menyinggung perasaan atau tradisi dalam suatu kelompok tertentu. Pendidikan multikultural adalah suatu studi

tentang keanekaragaman kultural, hak-hak asasi manusia serta pengurangan atau penghapusan berbagai jenis prasangka (*prejudice*) demi membangun masyarakat yang adil dan tenteram. Inti dari pendidikan multikultural adalah mengembangkan kesadaran atas kebanggaan seseorang terhadap bangsanya.

Pendidikan Multikultural dalam Bingkai Filsafat Rekonstruksi Sosial

Ada beberapa istilah yang sering dipertukarkan dalam penggunaan pendidikan multikultural dalam berbagai literatur yaitu pendidikan multikultural, pendidikan multietnik, studi etnik, dan pendidikan global. Pada prinsipnya, istilah tersebut memiliki esensi yang sama, hanya kedalaman dan keluasan cakupannya yang membuat adanya perbedaan.²⁷

Pendidikan multikultural ditekankan kepada kelompok budaya yang khususnya mengalami prasangka dan diskriminasi ras di Amerika Serikat, dengan tujuan untuk membantu mengurangi prasangka terhadap kelompok yang menjadi target tersebut dan memberi kesempatan yang sama dalam pendidikan. Pengertian *pendidikan multietnik* lebih sempit yang terfokus pada kelompok etnik dengan maksud mengurangi diskriminasi

²⁶ James Banks, *Educating citizens in A Multicultural Society* (New York: Allyn & Bacon, 1997).

²⁷ James Banks, *Teaching Strategies for Ethnic Studies* (Boston: Allyn and Bacon Inc., 1987), 29-30.

terhadap kelompok etnik yang menjadi korban diskriminasi dan juga mengurangi pengisolasian secara etnik. Sedangkan *studi etnik*, bidang kajiannya adalah kelompok etnik dengan tujuan membantu pembelajar membuat keputusan reflektif tentang persoalan-persoalan etnisitas, dan mengambil tindakan untuk mengurangi rasialis dan masalah etnik lainnya. Terakhir, *pendidikan global* lebih difokuskan kepada *nation-states* dan budaya di dunia.

Sejak awal tahun 1960-an, pemahaman orang tentang pendidikan multikultural mengalami evolusi.²⁸ Dari berbagai istilah tersebut tampak keragaman gagasan, ada yang bersifat mikro yakni terfokus pada individu siswa atau guru, dan ada yang mengembangkannya dalam ruang lingkup makro yang mencakup lingkungan sekolah dan kebijakan. Namun semuanya berakar pada ide dan tujuan yang sama yaitu **gerakan transformasi**, yang bertujuan mempengaruhi perubahan sosial yang bergerak dalam tiga bidang: "*The transformation of self*", "*the*

transformation of school and schooling", dan "*The transformation of society*".²⁹

Sifat transformatif dalam pendidikan multikultural berakar dalam filsafat pendidikan rekonstruksi sosial (***social reconstructionist***). Gagasan ini merekomendasikan guru dan sekolah, agar berangkat dari pengkajian kritis tentang budaya di tempat mereka berada. Mereka harus berusaha mengidentifikasi bidang-bidang yang mengandung kontroversi, konflik dan inkonsistensi, kemudian mengeksplorasi dan menemukan pemecahannya.³⁰ Lebih jauh dijelaskan bahwa filsafat rekonstruksi sosial juga merupakan bagian dari filsafat pendidikan progresif, dengan tokoh terkenalnya **John Dewey**.

Dewey dan para pengikutnya mengembangkan gagasan baru tentang metode pendidikan yang menjadi alternatif dari metode tradisional di akhir abad ke-19. Gagasan baru ini dapat dilihat dalam beberapa hal yakni: (1) mereka meyakini bahwa pendidikan terhadap anak dapat mengubah masyarakat, karena itu

²⁸ Paul Gorski & Bob Covert, *Defining Multicultural Education*, 1996, dalam www.edchange.org/multicultural, (3 Nopember 2016).

²⁹ Paul Gorski, *A Working Definition of Multicultural Education*, tahun 2000, dalam www.edchange.org/multicultural (3 Nopember 2016); Sonia Nieto, *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural teaming Communities*

(New York: Teacher College, Columbia University, 1999); Gary Howard, *We Can't Teach What We Don't Know: White Teachers, Multiracial Schools* (New York: Teachers College, Columbia University, 1999).

³⁰ Man Ornstein & Daniel Levine, *An Introduction to Foundations of Education* (New Jersey: Houghton Mifflin Company, 1984), 206.

pendidikan menjadi instrumen untuk reformasi sosial; (2) keyakinan bahwa pendidikan dan pengalaman anak haruslah menyatu. Belajar yang bermakna dan efektif bila menerapkan metode ilmiah dalam pengalaman langsung siswa; dan (3) *Deweyan* menekankan perlu tatanan demokratis dalam otorita di sekolah. Tatanan ini akan memberikan kualitas yang lebih baik dalam menghormati kebebasan individu serta memberikan akses yang lebih luas untuk mendapatkan pengalaman bagi semua pihak, serta mendorong hubungan kemanusiaan yang berkualitas dan saling bersimpati.³¹

Dalam buku, *Philosophical Scaffolding for the Construction of Critical Democratic Education*³², pokok-pokok pemikiran Dewey tentang pendidikan dirangkum dalam lima hal, yakni: (a) proses pendidikan bersifat psikologis dan sosial. Aspek psikologis merupakan basis bagi semua pendidikan, yakni berupa power dan instink siswa; (b) sekolah adalah lembaga sosial atau suatu bentuk dari kehidupan komunitas. Oleh sebab itu, sekolah dipandang sebagai pelaku yang membawa siswa mampu menggunakan sumber daya yang diwariskan oleh ras

manusia untuk tujuan-tujuan sosial; (c) mata pelajaran haruslah merupakan rekonstruksi progresif dari pengalaman anak; (d) Dewey menghubungkan metodenya dengan tahap perkembangan anak, yakni dikembangkan berdasarkan kesiapan anak, dan; (e) Dewey meyakini bahwa pendidikan merupakan sarana terbaik untuk rekonstruksi sosial, karena pendidikan memungkinkan siswa bertindak atas dasar kesadaran sosial.

Progresivis (termasuk rekonstruksionis sosial) meyakini bahwa pendidikan sebagai sarana membuat perubahan, "*a gigantic force for democratic evolution*",³³ namun keduanya berbeda dalam sudut pandang tentang bagaimana cara perubahan itu dibuat. Bagi progresivis, proses pendidikan melalui pengembangan berpikir dan metode ilmiah akan membentuk individu baru yang diharapkan dapat bertindak secara tegas untuk memajukan demokrasi dalam masyarakat. Namun tetap beranggapan bahwa sekolah bukan tempat membicarakan isu-isu kritis dan bersifat politis.

Kelompok rekonstruksionis melihat bahwa pendidikan adalah tempat dimulainya perubahan dalam

³¹ Tonie Massaro, *Constitutional Literacy. A Core Curriculum for a Multicultural Nation* (Durham and London: Duke University Press, 1993), 25.

³² Richard Brosio, *Philosophical Scaffolding for the Construction of Critical Democratic*

Education (New York: Peter Lang, 2000), 142-143.

³³ Theodore Brameld, *Philosophies of Education in Cultural Perspective* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1955), 155.

masyarakat, dengan cara guru dan siswa mengkaji secara kritis warisan budaya, menentang isu-isu yang paling kontroversial, berkomitmen terhadap perubahan, merencanakan konstruksi hipotetik, dan membuat hubungan dengan program-program yang dirancang untuk melakukan perubahan.³⁴ Pemikiran rekonstruksionis banyak dipengaruhi oleh aliran-aliran kritis dalam ilmu sosial yang menegaskan bahwa sekolah perlu menantang praktek-praktek, lembaga, dan cara berpikir mapan yang menciptakan ketidakadilan, lantas menawarkan pemikiran-pemikiran alternatif.³⁵

Satu di antara bentuk pendidikan yang beraliran rekonstruksi sosial tampak dalam gagasan "pembebasan" dan "emansipasi" dari **Paulo Freire**. Freire menyebut pendidikan sebagai proses humanisasi seperti yang diungkapkannya, "*dengan kepedulian kepada humanisasi kita akan tahu dehumanisasi, tidak hanya dalam makna ontologis tetapi realitas sejarah. . . sebagai produk dari tatanan yang tidak adil.....*"³⁶ Dengan demikian, pendidikan

adalah proses menentang semua praktek-praktek dehumanisasi dan melakukan transformasi, yang dimulai oleh orang-orang yang menjadi korban dehumanisasi (*oppressed people*), kemudian oleh semua masyarakat untuk memperoleh proses pembebasan yang permanen.³⁷

Lebih jauh Freire mengkritik praktek pengajaran yang sifatnya satu arah yakni siswa sebagai "kotak kosong" yang diisi oleh guru.³⁸ Konsep pendidikan ini disebutnya dengan *banking concept* yang memandang pengetahuan adalah "hadiah" dari orang-orang yang merasa dirinya lebih berpengetahuan, sebaliknya mengabaikan konsep pengetahuan dan pendidikan sebagai proses inkuiri.

Ciri-ciri pendidikan yang mengabaikan aspek kemanusiaan ini adalah bertolak dari pemikiran sebagai berikut: (1) Guru adalah orang yang mengajar, siswa adalah orang yang diajar; (2) Guru mengetahui segala sesuatu, siswa adalah orang yang tidak tahu apa-apa; (3) Guru memikirkan, siswa berpikir seperti yang ditunjukkan

³⁴ Richard Brosio, *Philosophical Scaffolding for the Construction of Critical Democratic Education* (New York: Peter Lang, 2000), 145; William Stanley, "Curriculum and the Social Order", dalam Hursh & Rush (eds), *Democratic Social Education* (New York: Falmer Press, 2000), 66.

³⁵ Gloria Billings, "Put Up or Shut Up: The Challenge of Moving from Critical Theory to

Critical Pedagogy", dalam Hursh, David & Ross, E Wayne (eds), *Democratic Social Education* (New York: Falmer Press, 2000), 150.

³⁶ Paulo Freire, *The Paulo Freire Readers*, edited by Freire, Ana Maria & Donaldo Macedo (New York: Continuum International Publication, 1998), 45.

³⁷ Ibid, 54.

³⁸ Ibid, 67.

guru; (4) Guru berbicara, siswa mendengar; (5) Guru menegakkan disiplin, siswa adalah orang yang didisiplin; (6) Guru membuat pilihan dan memaksakan pilihan itu kepada siswa, dan siswa adalah orang yang mematuhi pilihan guru; (7) Guru melakukan aksi, siswa membuat ilusi berdasarkan aksi guru; (8) Guru memilih isi program pengajaran, siswa melaksanakannya tanpa diberi kesempatan berkonsultasi terlebih dahulu; (9) Guru mengaburkan batas otoritas keilmuan dengan otoritas profesional, yang kemudian ia jadikan sebagai pengekan kebebasan siswa, dan; (10) Guru adalah subjek dari proses belajar sedangkan siswa adalah objek.³⁹

Sumbangan Freire bagi pendidikan terletak dalam beberapa konsep pedagogi seperti "**conscientization, problematizing, dialogue, spirit and love**".⁴⁰ Dalam konsep **conscientization**, belajar adalah mempersepsi kontradiksi-kontradiksi politik dan sosioekonomi serta ketidakadilan, kemudian diambil tindakan untuk memperbaikinya sehingga diperoleh kondisi kehidupan yang lebih baik. Konsep **problematizing** menurut Freire berbeda dengan pemecahan masalah dalam sudut pandang pakar teknologi,

tetapi dalam *problematizing* melibatkan solidaritas dengan orang yang perlu bantuan. Untuk ini perlu hubungan dialogis antara guru dengan siswa, antara pemimpin dengan rakyat untuk "mengkodifikasi" semua permasalahan dan kemungkinan cara memecahkannya.

Problematizing membawa siswa menjadi subjek pendidikan bukan sebagai objek, dan menjadikan pendidikan berdasarkan kreativitas serta mendorong refleksi dan tindakan yang realistik.

Selain itu, pendidikan merupakan hubungan dialogis yang horizontal antara guru dengan siswa. Dialog ini bersifat interkomunikatif yang diwarnai empati, kasih sayang, rendah hati, penuh harapan, dan saling mempercayai namun tetap kritis. Kemampuan dialogis yang penuh kejujuran, rasa hormat, dan mendalam dapat dikembangkan bila ada keyakinan bahwa "orang lain" dapat menjadi dirinya yang terbaik sebagaimana halnya "diri" saya.

Terakhir, bagi Freire, radikalisasi memang meningkatkan komitmen terhadap posisi dan pilihan hidup yang dipilih, tetapi yang lebih utama adalah pandangan hidup yang rendah hati, penuh kasih sayang namun rentan kritis. Solidaritas hanya dapat ditemukan dalam kasih sayang yang

³⁹ Ibid, 68-69.

⁴⁰ Richard Brosio, *Philosophical Scaffolding for the Construction of Critical Democratic Education*, 206-213.

tulus. Sifat ini merupakan kesadaran etis yang menghasilkan perilaku pembebasan yang didasarkan atas kepedulian, pengkajian kritis, dan konstruksi pengetahuan dan hipotesis.

Sejalan dengan konsep Freire, **Carol Grant & Christine Sleeter** menjelaskan bahwa pendidikan bersifat multikultural dan rekonstruksi sosial berkaitan secara langsung dengan tekanan-tekanan dan ketidaksetaraan struktural dan sosial yang didasarkan atas ras, kelas sosial, gender, dan cacat. Tujuan pendidikan adalah mempersiapkan warga negara masa depan yang dapat merekonstruksi masyarakat sehingga lebih baik dalam melayani semua pihak.⁴¹

Bentuk pendidikan yang kurang lebih sama namun terkesan lebih keras dalam warna rekonstruksi sosial adalah *Critical Pedagogy*. Antara lain gagasan ini terdapat dalam pemikiran **Peter McLaren, Henry Giroux, dan Sonia Nieto**. Pedagogi kritis lebih dari sekedar menciptakan iklim pendidikan yang mendorong transformasi tetapi secara tegas mereka melihat pendidikan (sekolah, kurikulum, buku teks, dan sejenisnya) sebagai produk politik yang mempengaruhi kehidupan siswa.

⁴¹ Carl Grant & Christine Sleeter, "Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom", dalam Banks & Banks (eds), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Boston: Allyn and Bacon, 1997), 71.

Pedagogi kritis memberikan landasan bagi guru dan juga peneliti cara pemahaman yang lebih baik mengenai peran nyata sekolah dalam masyarakat yang sudah terbagi-bagi secara ras, kelas sosial, gender. Pemahaman ini akan membantu guru membangun konsep untuk mempertanyakan proses belajar, buku teks, ideologi guru yang telah memberi peluang terciptanya ketidakadilan sosial.⁴² Lebih jauh McLaren menegaskan bahwa **pedagogi kritis** bertekad untuk menciptakan proses belajar dan pengambilan tindakan melalui solidaritas dengan kelompok-kelompok yang terpinggirkan. Pendidikan dilakukan melalui ***process dialectical*** yakni menemukan problem dari kelompok-kelompok yang dirugikan oleh struktur sosial, dan mencari akar problem dalam konteks sosial dan historis yang lebih luas.⁴³ Secara singkat dinyatakan bahwa pedagogi kritis adalah proses pendidikan yang mendorong ***"self-empowerment and social tranformation"***.

Seperti halnya McLaren, Giroux juga berangkat dari kritiknya terhadap sekolah. Sebagai lembaga pendidikan, sekolah memainkan peran penting

⁴² Peter McLaren, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy*, dalam the Foundation of Education (New York: Peter Lang, 1998), 167.

⁴³ Ibid, 171.

dalam mereproduksi budaya positivistik, yang secara langsung atau tidak langsung sekolah beroperasi berdasarkan tuntutan budaya tersebut, dan secara historis telah menciptakan praktek ketidakadilan dalam masyarakat.⁴⁴ Untuk mengatasi hal itu, sekolah harus membangun formasi sosial alternatif serta pandangan hidup yang akan mempengaruhi kesadaran dan struktur vital terdalam kebutuhan siswa. Demikian juga guru harus mengembangkan teori dan praktek pedagogis yang menghubungkan antara **self-reflection** dengan **social-understanding**, suatu komitmen untuk melakukan perubahan meluas dalam masyarakat.

Secara lebih spesifik, penerapan pedagogi kritis dalam pendidikan multikultural dikembangkan oleh Sonia Nieto. Dalam bukunya *Affirming Diversity*, dijelaskan bahwa pendidikan multikultural berlandaskan **filosofi pendidikan kritis (critical pedagogy)**, yakni terfokus pada pengetahuan, refleksi, dan tindakan sebagai basis perubahan sosial, serta pengembangan prinsip-prinsip demokrasi untuk keadilan sosial.⁴⁵ Dalam hal ini pendidikan multikultural didefinisikan sebagai: (1) pendidikan antirasis, artinya pendidikan

multikultural bersifat inklusif dan seimbang, serta menjamin akses siswa ke berbagai sudut pandang dalam melihat sesuatu; (2) pendidikan multikultural merupakan pendidikan dasar sebagai bagian yang tidak dapat dipisahkan dari kehidupan seperti halnya membaca, menulis, berhitung, karena itu pendidikan multikultural merupakan bagian dari kurikulum inti; (3) pendidikan multikultural untuk semua siswa, bukan hanya untuk kelompok yang dirugikan oleh struktur sosial saja; (4) pendidikan multikultural bersifat *pervasif* artinya menyatu dengan lingkungan kelas, kurikulum, hubungan guru dan siswa, dan dalam komunitas; (5) pendidikan multikultural adalah pendidikan untuk keadilan sosial yakni belajar berpikir lebih inklusif dan ekspansif, merefleksikan apa yang dipelajari, dan mengambil tindakan untuk keadilan sosial berdasarkan refleksi tersebut; (6) pendidikan multikultural adalah sebuah proses; dan (7) pendidikan multikultural adalah pedagogi kritis, yang menegaskan keragaman budaya dan bahasa sesuatu yang harus diakui secara terbuka bukan ditekan kebawah permukaan.⁴⁶

Sedikit berbeda dan terkesan lebih lunak, Gary Howard dalam

⁴⁴ Henry Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling* (Colorado: Westview Press, 1997), 27.

⁴⁵ Sonia Nieto, *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, 208.

⁴⁶ Ibid, 208-223.

bukunya, *"We Can't Teach What We Don't Know"*, mengembangkan perspektif rekonstruksionis dalam pendidikan multikultural dengan bentuk *personal transformation and social tranformation*.⁴⁷ Dalam transformasi personal, dimulai dengan guru menyadari kenyataan dirinya dalam konteks hubungan antar ras, gender dan kelas sosiai yang menyebabkan ketidakadilan bagi satu kelompok. Kemudian mengubah cara berpikir, cara pandang, dan cara bertindak yang semula bersifat **fundamentalis** (tertutup, cenderung memandang diri lebih dari yang lain) atau **integrasionis** (mulai mengakui keberadaan orang lain tapi masih menganggap diri lebih baik), menjadi bersifat **transformasionis** (lebih terbuka, egaliter, dan multiperspektif). Sedang dalam konteks sosial, guru (setelah menjalani transformasi personal) melakukan perubahan tatanan sosiai yang menyebabkan dirinya terkungkung oleh cara berpikir fundamentalis atau integrasionis.

Kelompok rekonstruksionis melihat transformasi dalam pendidikan multikultural merupakan keharusan.

Titik tolak keharusan ini dari kesadaran bahwa masyarakat demokrasi yang beragam akan berfungsi secara sempurna bila semua anggota meyakini bahwa mereka adalah bagian yang integral dari struktur kelembagaan dan sosial; jika ada kelompok yang merasa dipinggirkan, mengalami keterasingan, maka polarisasi etnik akan terjadi.⁴⁸ Oleh karena itu tujuan utama dari pendidikan adalah membentuk kemampuan kultural siswa sehingga dapat menantang dan menstruktur kembali masyarakat sehingga lebih inklusif, adil, dan demokrasi.⁴⁹

Sejalan dengan pandangan yang melihat ke depan itu, kalangan pendidikan di AS menekankan bahwa pendidikan multikultural diperlukan karena beberapa alasan mendasar, yaitu:⁵⁰

- (a) Dalam sejarah Amerika pernah terjadi pendiskriminasian warga berdasarkan ras, agama, etnisitas, dan juga gender yang membuat pemahaman tentang persoalan-persoalan keragaman ras, dan agama menjadi kabur. Misalnya,

⁴⁷ Gary Howard, *We Can't Teach What We Don't Know: White Teachers, Multiracial Schools*, 100.

⁴⁸ James Banks, "Multicultural Education: Its Effects on Student's Racial and Gender Attitudes", dalam James Shaver (ed), *Handbook of Research on Social Studies*

Teaching and Learning (New York: Macmillan Publishing Company, 1991), 460.

⁴⁹ Bettina Lankard, *Cultural Diversity and Teamwork*. ERIC Digest no 152. ED377311, 1994.

⁵⁰ Tonie Massaro, *Constitutional Literacy. A Core Curriculum for a Multicultural Nation*, 48-51.

berbicara tentang etnistas hanya sebatas kelompok **Black American**. Demikian pula penanganan persoalan ras dan etnisitas menjadi sempit, terbatas pada dikotomi kesadaran ras dan separatisme di satu sisi, dengan buta ras dan asimilasi di sisi lain. Karena itu, perlu pendidikan multikultural untuk memperjelas konsep-konsep tersebut; (b) sejalan dengan pendapat pakar pendidikan yang menyatakan pendidikan adalah mentransmisikan budaya kepada generasi muda. Untuk ini perlu diperkenalkan keanekaragaman ideologis dan budaya Amerika beserta konflik yang terjadi di dalamnya; (c) memasukkan multikultural ke dalam kurikulum merupakan keharusan yang sejalan dengan prinsip-prinsip konstitusi Amerika. Bagi sejarawan konstitusi ketidaksetujuan kelompok multikultural terhadap kurikulum nasional yang seragam, merupakan perjuangan kelompok yang terpinggirkan untuk

memperoleh hak yang penuh dan sama sebagai warga negara. Karena konstitusi memberikan jaminan terhadap kesamaan hak tersebut, dan; (d) pendidikan multikultural dipandang perlu untuk memperkaya pengetahuan dan pemahaman siswa tentang pahlawan dan sejarah Amerika dengan menggunakan model yang sesuai menurut ras dan etnik.

Demikian pula, **Geneva Gay** menyimpulkan bahwa pendidikan multikultural diperlukan karena realitas sosial dan kebutuhan psikologis siswa.⁵¹ Dari segi realitas sosial adalah heterogenitas masyarakat yang terus meningkat dengan kedatangan imigran-imigran baru. Sementara selama ini, prasangka, stereotipe antaretnik yang sudah ada di AS, tetap berlanjut di semua bidang seperti pendidikan, pekerjaan, dan pergaulan. Realitas lain berkenaan dengan keterlibatan negara dalam pergaulan global semakin tidak terhindarkan. Dari segi psikologis menyangkut dengan adanya pengaruh budaya terhadap perkembangan manusia. Jika seorang pendidik menempatkan perlakuan terhadap anak didik sebagai manusia adalah prioritas tertinggi, maka perlu

⁵¹ Geneva Gay, *a Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*, 1994, dalam

www.ncrlorg/sdrs/areas/issues/educators, (3 Nopember 2016).

adanya perhatian terhadap keragaman identitas yang dibawa siswa ke sekolah.

Untuk mencapai tujuan transformatif pendidikan multikultural dikembangkan dalam lima dimensi.⁵² Kelima dimensi itu adalah: (1) **integrasi konten**, merupakan cara guru mengambil contoh dari berbagai budaya dan kelompok untuk mengilustrasikan konsep-konsep kunci, prinsip, generalisasi dan teori didalam bidang-bidang studi; (2) **proses konstruksi pengetahuan**, yang terdiri dari metode kegiatan, dan pertanyaan-pertanyaan yang diajukan guru untuk membantu siswa memahami, menemukan, dan menentukan bagaimana bentuk tersembunyi dari asumsi-asumsi budaya, kerangka berpikir, dan bias dalam menarik kesimpulan sehingga terbentuk pengetahuan; (3) **mengurangi prasangka ras**, adalah perubahan sikap dan cara pandang siswa yang terbawa bias ras dengan bantuan guru sehingga menjadi sikap yang lebih demokratis; (4) **pedagogi kesetaraan (*equity pedagogy*)** adalah ketika guru mengubah cara-cara mengajar mereka agar lebih membantu pencapaian akademik siswa dari berbagai ras, budaya, etnik, dan kelompok jender (*culturally sensitive teaching strategy?*),

dan; (5) **memberdayakan budaya sekolah dan struktur sosial** untuk memandang sekolah sebagai sistem sosial yang kompleks, yang mencakup reformasi semua aspek pendidikan.

Sehubungan dengan dimensi tersebut ada tiga tipe pendidikan multikultural yang berkembang di Amerika Serikat, yaitu:⁵³

- (1) **Content-Oriented Program** dengan tujuan utama adalah untuk merangkum isi kurikulum dan materi pendidikan dengan beragam kelompok budaya untuk meningkatkan pengetahuan siswa tentang kelompok tersebut; (2) **Student-Oriented Program** merupakan kegiatan ekstrakurikuler yang ditujukan memenuhi kebutuhan akademik kelompok siswa dari kalangan minoritas. Tujuan program ini adalah meningkatkan prestasi akademik kelompok siswa minoritas tersebut, dan; (3) **Socially-Oriented Program** yang kegiatannya adalah melakukan reformasi sekolah dan konteks politik dan

⁵² James Banks, *Educating citizens in a Multicultural Society*, 69.

⁵³ Gary Burnett, *Varieties of Multicultural Education: an Introduction*, dalam <http://eric->

web.tc.columbia.edu/dioests/dio98.html, (5 Nopember 2016).

budaya dari sekolah dengan tujuan untuk membuat pengaruh yang lebih luas tentang toleransi budaya, ras, dan mengurangi bias budaya dan ras.

Salah satu contoh dari program pendidikan multikultural yang komprehensif adalah proyek **REACH** (*Respecting Ethnic and Cultural Heritage*) yang meraih prestasi sebagai program yang berbasis disiplin akademis.⁵⁴ Program ini meliputi proses dan kurikulum multikultural, proses pelatihan guru, dan dikelola berdasarkan distrik atau sekolah. Program bergerak dalam empat fase: (1) *human relations skills*, siswa berpartisipasi dalam kegiatan pengembangan *self-awareness*, *self-esteem*, komunikasi interpersonal, dan pemahaman dinamika kelompok; (2) *cultural self-awareness*, siswa melakukan riset tentang budaya personal, sejarah keluarga atau masyarakat; (3) *multicultural awareness*, yaitu siswa belajar dari booklet mengenai sejarah Amerika dari berbagai sudut pandang etnik yang berbeda; dan (4) *cross-cultural experience*, informasi sejarah dan budaya di dalam booklet dibuat menjadi bersifat personal melalui

dialog dan pertukaran antar siswa dan orang dewasa dari berbagai kelompok etnik.

Sebagai bagian dari gerakan pendidikan multikultural adalah pengembangan kurikulum yang responsif secara budaya. Pandangan yang paling umum menyatakan bahwa tujuan kurikulum ini adalah sebagai strategi untuk meningkatkan prestasi akademik dan mempertinggi *self-esteem* siswa yang berbeda warisan budaya, bahasa, dan ras dari penduduk keturunan Eropa.⁵⁵ Karakteristik kurikulum yang responsif secara budaya antara lain: (a) terintegrasi dan interdisipliner; (b) autentik, terpusat pada siswa, dan terkait dengan kehidupan siswa yang sesungguhnya; (c) mengembangkan keterampilan berpikir kritis; (d) seringkali menggunakan strategi gabungan yang mencakup *cooperative learning* dan *whole language instructor*, (e) didukung oleh staff ahli dan program pelatihan, dan; (f) terkoordinasi dengan strategi bidang lain di sekolah.

Bagi bangsa Indonesia, pendidikan multikultural merupakan kebutuhan yang tidak dapat ditunda, dengan alasan:

Pertama, Dilihat dari sudut filsafat bangsa (Pancasila) yang melandasi Negara Kesatuan Republik

⁵⁴ Michael Webb, *Multicultural Education in Elementary and Secondary Schools*, (ERIC Digest (ED327613).

⁵⁵ Ismat Abdal Haqq, *Culturally Responsive Curriculum*, (ERIC Document Nu. 37096, 1994).

Indonesia, sebagai fakta legal yang memberikan landasan bahwa Negara Indonesia dibangun atas dasar pengakuan terhadap hakikat kodrat manusia yang tidak tunggal, tetapi sebagai makhluk yang oleh Notonagoro diistilahkan dengan *mono-plural*.⁵⁶ Istilah ini diterjemahkannya sebagai makhluk tunggal yang terdiri atas berbagai aspek kodratiah — sebagai makhluk ciptaan Maha Khaliq – sekaligus sebagai makhluk individu dan sosial. Kepluralan hakikat kemanusiaan secara lebih luas dapat diterjemahkan sebagai kepluralan masyarakat Indonesia yang menganut berbagai agama, serta tumbuh dan berkembang dalam berbagai tradisi (etnik, bahasa, dan adat istiadat) yang berbeda. Oleh karena itu dapat dikatakan kemajemukan bagi bangsa Indonesia merupakan kodrat kemanusiaan yang mengimplikasikan pengakuan secara luas dalam kehidupan berbangsa dan bernegara. Agak lebih kongkrit, landasan filosofis ini telah dikembangkan dalam Undang-undang Sistem Pendidikan Nasional seperti dicantumkan dalam Bab 1 mengenai ketentuan umum yang menyatakan bahwa: *"Pendidikan Nasional adalah pendidikan yang berdasarkan Pancasila dan Undang-Undang Dasar Negara*

Republik Indonesia tahun 1945 yang berakar pada nilai-nilai agama, kebudayaan nasional Indonesia, dan tanggap terhadap tuntutan perubahan zaman". Demikian juga dalam Bab III pasal 4 ayat 1 tentang prinsip penyelenggaraan pendidikan, dinyatakan bahwa: *"Pendidikan diselenggarakan secara demokratis dan berkeadilan serta tidak diskriminatif dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia, nilai keagamaan, nilai kultural, dan kemajemukan bangsa"*.

Kedua, Selain alasan filosofis, kenyataan sosial yang ada juga merupakan kondisi nyata yang mendesak perlunya pendidikan multikultural. Berbagai peristiwa pertikaian antarkelompok atau golongan yang terjadi akhir-akhir ini, menunjukkan bahwa tingkat kesadaran bangsa Indonesia terhadap keragaman masyarakat baru sampai pada level pengakuan yang dangkal, sebatas wacana bahwa kita bangsa sebagai masyarakat yang heterogen. Konflik-konflik sosial tersebut merupakan indikasi bahwa kebanggaan terhadap kenyataan pluralitas bangsa tidak didasarkan atas pengetahuan yang dalam tentang hakikat keragaman budaya, dan penghargaan yang tinggi terhadap keragaman budaya tersebut.⁵⁷

⁵⁶ Notonagoro, *Pancasila Secara Ilmiah Populer* (Jakarta: Pantjuran Tudjuh, 1981), 89.

⁵⁷ Heddy Shri Ahimsa-Putra, "Indonesia: Cultural Pluralism Without Multiculturalism?"

Paper presented in International Seminar, *Multicultural Education: Cross Cultural Understanding for Democracy and Justice*

Dengan kata lain, kesadaran multikulturalisme bagi bangsa Indonesia masih rendah, bahkan mungkin multikulturalisme belum menjadi bagian kehidupan sosial bangsa Indonesia.

Kekurangan yang sama juga terlihat dalam bidang pendidikan. Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional (UUSPN) sudah memberi peluang (walau hanya sebatas ketentuan umum) bagi pendidikan yang bersifat multikultural. Akan tetapi, dalam level kurikulum dan pembelajaran belum ada satu istilah dan bentuk pendidikan multikultural yang sistematis dan lengkap dengan landasan filosofis, psikologis dan pedagogis yang jelas.⁵⁸ Di kalangan dunia pendidikan, wacana pendidikan multikultural ini belum banyak dibicarakan.

Kenyataan yang dipaparkan di atas, menunjukkan bahwa masih sedikit perhatian terhadap pendidikan multikultural. Demikian juga halnya dari kalangan pendidik sendiri. Sebagai contoh kecil, dalam suatu penelitian eksplorasi di Padang, tentang pendapat pendidik (guru dan dosen) mengenai pendidikan multikultural, ditemukan

pendapat yang sangat beragam, diantaranya:

Ada yang mengatakan bahwa pendidikan multikultural tercakup dalam pendidikan kewarganegaraan, khususnya topik mengenai kesadaran beragama. Ada juga yang mengatakan pendidikan multikultural dengan memperkenalkan budaya daerah kepada siswa. Selain itu, ada juga yang berpendapat bahwa pendidikan multikultural merupakan pendidikan yang membangkitkan kesadaran siswa tentang keberagaman etnik dan perbedaan agama di Indonesia, serta meningkatkan kesempatan pendidikan yang menghargai persamaan hak. Meskipun penelitian ini sangat terbatas dan bersifat eksploratif, sedikit memberikan gambaran bahwa, konsep pendidikan multibudaya atau multietnik belum menyatu dalam dunia pendidikan kita.⁵⁹

(Yogyakarta: UIN Sunan Kalijaga, 27-28 Agustus, 2005), 5.

⁵⁸ Cony Semiawan, "The Challenge of a Multicultural Education in a Pluralistic Society: The Indonesian Case", dalam Kamanto Sunarto Cs. (eds), *Multicultural Education in Indonesia*

and South East Asia (Depok-Jakarta: Jurnal Antropologi Indonesia, 2004), 37.

⁵⁹ Wendy Gaylord, *Believe and Attitudes of Civic Education Teacher Educators (and secondary School Teachers) in Padang* (Unpublished paper

Berdasarkan tinjauan filosofis dan sosial yang dikemukakan di atas dapat disimpulkan bahwa kebutuhan bangsa Indonesia saat ini terhadap pendidikan multikultural semakin mendesak baik dari segi kondisi internal maupun eksternal. Secara internal kehendak kodratiah kemanusiaan dari bangsa Indonesia sebagaimana tercermin dalam filsafat bangsa adalah sebuah hutang moral sekaligus politis yang harus diwujudkan untuk mencapai tujuan berbangsa dan bernegara yang ideal.

Kondisi internal lain adalah fakta sosial yang menunjukkan tingginya tingkat keragaman dalam masyarakat Indonesia memerlukan perhatian khusus. Setelah era reformasi dan otonomi daerah tampak gejala yang mengarah kepada semakin tingginya kesadaran terhadap identitas kedaerahan dan kemajuan daerah bagi warga negara. Gejala ini akan menjadi destruktif jika tidak disertai dengan kesadaran kebangsaan dan pemahaman yang tinggi terhadap perbedaan antarbudaya yang ada. Di samping itu dari sisi eksternal ditandai dengan kenyataan global yang membuat batas antar negara secara budaya dan ekonomi semakin kabur merupakan ancaman hilangnya identitas nasional.

Fenomena sosial dalam masyarakat Indonesia dan fenomena global dalam hubungan antarmasyarakat dunia dapat menjadi faktor pemicu konflik dan merugikan bagi kepentingan bangsa Indonesia ke masa depan. Untuk bisa membangun pendidikan multikultural di Indonesia, saat ini dapat dimulai dari pemikiran hipotetik. Dengan catatan, pemikiran itu tetap berangkat dari fakta keragaman budaya dan etnik dalam masyarakat Indonesia yang berbeda dari negara lain. Sebagaimana sudah dibicarakan di atas, bahwa di Amerika Serikat, demikian juga di beberapa negara maju seperti Kanada, Inggris, dan Australia masing-masing memiliki masalah multikultural yang unik sesuai dengan latar belakang masyarakatnya. Demikian juga pendidikan multikultural yang dikembangkan oleh setiap negara bertolak dari kekhasan permasalahan mereka.

Persoalan keragaman dalam masyarakat Indonesia juga unik dan berbeda dari negara lain. Merujuk kepada gagasan multikultural oleh **Kymlicka**, keragaman masyarakat Indonesia saat ini merupakan penggabungan dari berbagai "bangsa-bangsa" yang dulu terpisah-pisah sehingga menjadi satu kesatuan, ditambah dengan imigran-imigran yang datang dan menetap di Indonesia

prepared for writing a dissertation at Indiana State University, USA, 2003).

sehingga menjadi bagian dari warga bangsa. Dalam pengertian ini bangsa Indonesia adalah kumpulan dari "bangsa-bangsa" dapat juga disebut multibangsa. Setiap "bangsa" itu membawa budaya, nilai, dan bahkan agama yang beragam. Atas dasar ini, dapat dikatakan bahwa kekhasan keragaman masyarakat Indonesia terletak dalam dua istilah yaitu: **"Bangsa dengan multibangsa dan multimental".**⁶⁰

Selain itu, masih ada keunikan masyarakat majemuk Indonesia. Jika menurut Kymlicka dikatakan dalam multibangsa atau multietnik ada kelompok mayoritas yang dominan dan kelompok minoritas yang terpinggirkan, maka dalam masyarakat Indonesia semua kelompok etnik dan agama memiliki posisi yang sama dalam negara dan masyarakat seperti yang dijamin oleh konstitusi dan dasar negara. Bagi bangsa Indonesia persatuan dan kesatuan menjadi landasan dasar dalam membentuk negara (Pokok-Pokok Pikiran dalam Pembukaan UUD 1945).

Secara konstitusional masyarakat Indonesia sudah mempunyai jaminan untuk hidup dalam keragaman. Tetapi kekomplekan keragaman masyarakat (yang mungkin

dapat menimbulkan masalah) terdapat perbedaan karakteristik setiap kelompok. *"Setiap kelompok memiliki 'budaya internal sendiri' sehingga berbeda dengan kecenderungan 'budaya internal kategori sosial yang lain' sehingga kalau dipetakan secara lebih teoritis, bangsa Indonesia baik dari segi kultural maupun struktural memantulkan tingkat keragaman yang tinggi".*⁶¹ Lebih jauh dianalisis lagi bahwa ketajaman keragaman ini diperkuat oleh kebiasaan kelompok terutama yang berbasis agama untuk berasosiasi dengan anggota yang beridentitas sama. Misalnya umat Islam, berdasarkan suatu penelitian, terbukti 70% memasuki organisasi dengan basis Islam, sedangkan yang aktif dalam organisasi sosial umum hanya 15%.

Di satu sisi, tingginya interaksi internal kelompok mengandung potensi positif yakni dapat memperkuat identitas etnik sehingga menciptakan rasa aman dan rasa memiliki oleh individu di tengah-tengah masyarakat yang beragam, dapat mengembangkan rasa penghargaan terhadap diri sendiri sebagai modal untuk dapat menghargai orang lain, dan sebagai sarana belajar untuk mempelajari mitos kelompok

⁶⁰ Will Kymlicka, *Kewargaan Multikultural*, edisi terjemahan (Jakarta: LP3S, 2002), 14.

⁶¹ Mursyid Ali, "Konflik Sosial Bemuansa Agama: Studi Kasus Tentang Tragedi Poso",

dalam Balitbang Depag RI (ed), *Konflik Sosial Bernuansa Agama di Indonesia*, Seri II. (Jakarta: Departemen Agama RI, 2003), 1.

sendiri dan menemukan faktor-faktor yang membuat ketidakseimbangan dengan lingkungan.⁶² Tetapi di sisi lain, rendahnya interaksi eksternal antarkelompok dapat menjadi sumber kecurigaan antarkelompok dan dimanfaatkan oleh kelompok yang ingin mencapai tujuan politis sesaat. Kekentalan identitas ini menurut para ahli tentang konflik di Indonesia telah dijadikan alat oleh penguasa untuk mencapai tujuan politiknya.⁶³ Demikian juga pandangan media massa dan NGO menunjukkan bahwa konflik terutama di Maluku dan Poso dilatarbelakangi oleh pelaku-pelaku politik yang memanfaatkan identitas kelompok yang sudah terbangun dalam masyarakat. Bahkan identitas kelompok yang sudah ada dikembangkan lagi menjadi konflik dengan wacana-wacana heroik oleh para elit dan diperkuat dengan pemberitaan media massa yang memihak.⁶⁴

Bertolak dari uraian di atas dapat disimpulkan keunikan keragaman masyarakat Indonesia

terletak dalam keanekaragaman identitas setiap kelompok, kekentalan identitas masing-masing kelompok, dan keanekaragaman itu dipersatukan secara politis dalam negara kesatuan Republik Indonesia yang dijamin secara konstitusional. Agar kesatuan dapat dipertahankan, maka diperlukan: (a) penataan masyarakat yang memberikan rasa keadilan, inklusif, dan kesetaraan terhadap semua kelompok; dan (b) pengembangan interaksi antarwarga yang bersifat saling menghormati, toleransi, dan sederajat. Kedua kebutuhan tersebut mengandung aspek perubahan dalam diri individu warga masyarakat dan perubahan dalam tatanan sosial.

Berangkat dari dua kebutuhan ini, maka dapat dihipotesiskan bahwa diperlukan pendidikan multikultural dengan tujuan transformatif yakni membentuk cara pandang positif masyarakat tentang dirinya dan orang lain sehingga tercipta hubungan yang harmonis antara satu kelompok dengan kelompok lain atas dasar saling menghargai, menghormati, toleransi,

⁶² Moorad Mooradian, *The Meaning of Ethnic Identity*, Vol. 2, No. 9 (Winter: The Pacific American Review, 1996), 4.

⁶³ Gerry Van Klinken, "Pelaku Baru, Identitas Baru Kekerasan Antar Suku Pada Masa Pasca Suharto", dalam Dewi Fortuna Anwar, dkk (eds), *Konflik Kekerasan Internal: Tinjauan Sejarah Ekonomi-Politik dan Kebijakan di Asia Pasifik* (UPI-Indonesia: Yayasan Obor, 2005), 91-116; Syarif Ibrahim Al Qadrie, "Faktor-

faktor Penyebab Konflik Etnis, Identitas dan Kesadaran Etnis, serta Indikasi kearah Proses Disintegrasi di Kalimantan Barat", dalam INIS (ed), *Konflik Komunal di Indonesia Saat ini*, (Leiden-Jakarta: Seri INIS 41, 2003, 2003), 112.

⁶⁴ Nils Bubandt, "Conspiracy Theories, Apocalyptic Narrative and the Discursive Construction of the Violence in Maluku", dalam *Antropologi Indonesia*, No. 63, 2000: 15-33, 29.

dalam konteks negara kesatuan Republik Indonesia, dan (pada akhirnya) untuk membangun masyarakat yang lebih setara, inklusif, dan demokratis.

Sebagaimana telah dibahas di atas pendidikan transformatif dikembangkan dalam kerangka rekonstruksi sosial, yakni pengkajian kritis tentang pengaruh budaya, sosial, dan kelembagaan yang telah mempengaruhi pembentukan cara berpikir yang telah mapan. Kemudian diikuti dengan tindakan perubahan cara pandang negatif tentang diri dan hubungan dengan orang lain, dan perubahan tatanan sosial yang menyebabkan terlembaganya cara pandang negatif dalam hubungan antarkelompok.

Selain itu, filsafat rekonstruksionis dalam pendidikan multikultural di Indonesia perlu dikembangkan bersama kerangka psikologis yang akan menjadi acuan guru dalam mendefinisikan siswa, pencapaian pendidikan, dan mengembangkan proses pendidikan yang sesuai dengan gagasan rekonstruksionis. Dalam hal ini, landasan psikologis pendidikan multikultural yang dimaksud ada dalam gagasan **L.S Vygotsky** mengenai, **Social**

Origins of the Higher Mental Process, dan gagasan **Jerome Bruner** yang melihat psikologi bukan persoalan perilaku tetapi ***Action in a Socially Situated Meaning***. Keduanya melihat bahwa proses belajar bukan sebagai ruang isolasi yang terpisah dari konteks sosial, budaya, dan historis.

Kerangka kerja teoritis dari Vygotsky yang relevan dalam konteks pendidikan multikultural ini adalah ***"the Higher Mental Process"*** sebagai proses perkembangan yang berawal dalam tataran sosial dan kultural, kemudian ditransformasi ke tataran personal.⁶⁵ Dalam pandangan Vygotsky, perbedaan kemampuan (*performance*) dalam tugas-tugas berpikir ada dalam suatu kontinum evolusi sosial. Misalnya perbedaan kemampuan berpikir masyarakat melek huruf, terletak pada titik *the higher mental process*, dan masyarakat buta huruf pada titik yang lainnya. Karena itu belajar disesuaikan dengan perkembangan seseorang.

Untuk memahami cara kerja *the Higher Mental Process*, ada tiga konsep yang terkait sebagai berikut.

Pertama, the Higher Mental Process (proses mental yang lebih tinggi) terjadi apabila ada mediasi. Proses awal belajar ada dalam

⁶⁵ Marcy Driscoll, *Psychology of Learning for Instruction* (Boston: Allyn and Bacon, 2000), 244; Vygotsky, *Mind in Society* (Cambridge: Harvard University Press, 1978); James

Wertsch, *Vygotsky and the Social Formation of Mind* (Cambridge: Harvard University Press, 1985), 24.

tataran sosial kemudian ditransformasi menjadi tataran psikologis melalui mediasi. Dalam hal ini mediasi didefinisikan sebagai perubahan situasi stimulus dalam proses merespon sesuatu.⁶⁶ Mediasi ini dapat berupa tanda yang menghadirkan hubungan sebab-akibat (*indexial signs*), atau tanda yang menggambarkan objek (*iconic signs*), atau tanda yang menghadirkan hubungan abstrak dengan objek (*symbolic signs*). Proses mental yang lebih tinggi akan tercipta apabila mediasi meningkat menjadi internal dan simbolik. *Konsep kedua, internalization (internalisasi)*, yakni fungsi mental yang lebih tinggi pada awalnya berfungsi sosial dan karena itu berlangsung dalam tataran eksternal. Fungsi itu berubah menjadi fungsi psikologis ketika makna yang dipahami melalui mediasi diinternalisasi, sehingga dalam proses ini dikatakan "telah terjadi transformasi aktivitas interpersonal

menjadi aktifitas intra personal". Pada saat ini pembicaraan diri (*ego-speech*) diarahkan dari dalam diri. *Konsep ketiga, Zone of Proximal Development (ZPD)*. Konsisten dengan pandangannya tentang proses perkembangan, maka zona ini adalah cara memahami bagaimana proses dimulai. Vygotsky mendefinisikan ZPD sebagai: "*The zone of proximal development is the distance between the actual development level as determined by independent: problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*".⁶⁷

Fungsi dari ZPD adalah untuk memecahkan masalah praktis dalam hal mengukur kemampuan intelektual anak, dan mengevaluasi praktik pengajaran.⁶⁸ Vygotsky melihat perkembangan dan pengajaran tidak sama, tetapi mewakili dua proses yang terkait secara kompleks. Di satu sisi pengajaran menciptakan ZPD. Namun

⁶⁶ Marcy Driscoll, *Psychology of Learning for Instruction*, 244.

⁶⁷ Vygotsky, *Mind in Society*, 86.

⁶⁸ James Wertsch, *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, 67.

perkembangan potensial (yang dicapai melalui bantuan orang dewasa) bukan sesuatu yang tinggi. Anak dapat beroperasi hanya dalam batas tertentu yang cocok dengan keadaan perkembangannya dan kemungkinan perkembangannya. Jadi ZPD ditentukan secara bersama-sama oleh tingkat perkembangan anak dan bentuk pengajaran yang dilakukan.

Legalitas yang kedua sebagai landasan psikologis pendidikan multikultural adalah dari **Bruner**. Gagasannya di sebut juga dengan ***A Cultural Psychology***, yang memberi perhatian kepada hubungan antara ***action*** dan ***saying (or experiencing)*** sebagai peristiwa yang terjadi dalam perilaku kehidupan yang asli, merupakan hal yang dapat ditafsirkan.⁶⁹ Selanjutnya dinyatakan bahwa tindakan disituasikan dalam setting kultural dan terjadi dalam saling interaksi yang disengaja oleh partisipan. Bagi Bruner, konsep sentral dalam psikologi manusia adalah ***meaning***, dan proses serta transaksi yang dibuat dalam mengkonstruksi ***meaning*** (makna). Konsep ini didasarkan pada dua argumen, yaitu; (a) untuk memahami manusia kita harus memahami bagaimana pengalamannya dan tindakannya dibentuk oleh keadaan maksudnya (***intentional state***), dan (2) bentuk dari

intentional state dipahami hanya melalui partisipasi dalam sistem budaya simbolis.

Gagasan ini sangat relevan dalam interaksi masyarakat dengan budaya demokrasi. Namun untuk menghindari relativisme, Bruner menegaskan pentingnya ***open-mindedness***, baik dalam bidang politik, sains, sastra, filsafat, maupun seni.⁷⁰ Dengan ***open-mindedness*** adanya kemauan untuk menafsirkan pengetahuan dan nilai dari berbagai perspektif tanpa kehilangan komitmen terhadap nilai sendiri. Dengan ***open-mindedness*** kita dituntut untuk menyadari bagaimana kita sampai kepada pengetahuan kita dan nilai-nilai yang membawa kita kedalam satu perspektif yang kita miliki. Berarti kita bertanggung jawab tentang bagaimana dan apa yang kita ketahui, dan tidak memaksakan bahwa hanya ada satu-satunya cara yang benar untuk menafsirkan pengetahuan. Akan tetapi, untuk dapat menghadapi perubahan yang begitu banyak dalam kehidupan, seseorang tetap bertolak dari nilai yang diyakininya.

Berdasarkan kerangka berpikir rekonstruksi sosial, dan pandangan psikologi sosiohistoris-kultural tentang pendidikan sebagaimana telah dibahas terdahulu, maka pendidikan multikultural yang bersifat

⁶⁹ Jerome Bruner, *Acts of Meaning* (Cambridge: Harvard University Press, 1990), 19.

⁷⁰ Ibid, 30.

transformatif dapat dilaksanakan secara lebih konseptual. Artinya konsep-konsep pedagogis yang ditujukan untuk membangkitkan kesadaran, melakukan transformasi diri dan sosial, serta berpartisipasi dalam perubahan masyarakat akan menjadi lebih terarah dan memiliki landasan yang kuat. Secara teknis hubungan landasan filosofis, psikologis, dan pedagogis ini dikembangkan pada bahasan selanjutnya.

Formulasi Pendidikan Multikultural Transformatif: Landasan Filosofis, Psikologis, dan Pedagogis

Berdasarkan karakteristik hubungan, konflik antarkelompok tersebut dan kajian kepustakaan tentang pendidikan multikultural, dikembangkan sebuah rekomendasi hipotetik berupa kerangka konseptual pendidikan multikultural yang meliputi *landasan filosofis, landasan psikologis, dan pedagogis*.

Landasan Filosofis Pendidikan Multikultural

Dalam setiap masyarakat multikultural di manapun, tersimpan satu harapan bersama yakni hidup dalam kondisi yang aman, sejahtera, dan saling menghormati. Karena harapan ini merupakan kebutuhan

kodrati manusia untuk mencapai kesempurnaan kemanusiaan.⁷¹ Bagi bangsa Indonesia, harapan ini merupakan cita-cita perjuangan yang diwujudkan dengan kesadaran dan kemauan semua kelompok untuk bersatu dalam wadah politik Negara Kesatuan Republik Indonesia (Pembukaan UUD 1945). Kemauan tersebut melebihi keinginan untuk menonjolkan identitas kelompok, sebagaimana telah dibuktikan oleh para pendiri negara RI dengan satu contoh tindakan luhur, yakni dengan kesadaran menghilangkan sebagian kata dalam Sila Pertama, Dasar Negara Pancasila yang semula berbunyi "*Ketuhanan Yang Maha Esa dan Kewajiban Menjalankan Syariat Islam bagi Para Pemeluknya*", kemudian menjadi susunan kata yang padat makna yakni "*Ketuhanan Yang Maha Esa*".⁷² Dengan susunan kata yang singkat dan padat, menjadikan dasar negara memiliki sifat lebih inklusif.

Filsafat bangsa yang luhur itu seolah terasa menjadi utopia, ketika realita masyarakat dihadapkan dengan berbagai pertikaian antarkelompok, dan bahkan diiringi dengan tindak kekerasan yang terjadi di luar prikemanusiaan. Berbagai analisis dikemukakan oleh para ahli untuk

⁷¹ Human Development Report 2004. Cultural Liberty in Today's Diverse World (Carfax Publishing, Taylor and Francis Ltd.), dalam

journals.orders@tandf.co.uk atau website: www.tandf.co.uk/journals.

⁷² Risalah Sidang BPUPKI/PPKI th 1945 dikeluarkan Oleh SETNEG RI, 1995.

keluar atau menghindari konflik sebagaimana telah dibahas di atas. Semuanya berujung pada tuntutan agar ada penataan kembali kehidupan bermasyarakat baik dalam tataran makro maupun mikro. Dari sisi makro, secara ideal diperlukan sistem politik yang mencerminkan keragaman dalam masyarakat,⁷³ pengakuan hak-hak minoritas,⁷⁴ ruang-ruang publik yang dapat diakses oleh semua warga,⁷⁵ dan adanya supremasi hukum.⁷⁶ Dalam tataran mikro diperlukan kesadaran individual warga untuk melihat kondisi dan budaya di sekitar dirinya yang telah berperan dalam penciptaan ketidakadilan, kecurigaan, dan kekerasan dalam hubungan sosial; kemudian diiringi dengan kemauan dan kemampuan untuk merubah sikap pribadi yang tidak menguntungkan bagi kehidupan masyarakat yang harmonis; dan terakhir mengubah tatanan sosial yang ada dalam jangkauannya. Dalam bahasa pendidikan kemampuan

tersebut dikenal dengan kompetensi *self-transformation* dan *social-transformation*.

Pendidikan adalah satu di antara proses yang dapat menjadi pelaku perubahan dalam masyarakat. Bahkan menurut **Theodore Brameld**, pendidikan sebagai kekuatan raksasa (*a gigantic force*) untuk perkembangan demokrasi.⁷⁷ Sama halnya dengan penegasan **Amy Gutman** bahwa pendidikan adalah *conscious-social reproduction*, yakni proses yang membuat warga negara diberdayakan (*empowered*) untuk menciptakan pengaruh (dalam arti kelembagaan dan segala perangkatnya) sehingga membentuk nilai dan sikap politik, serta bentuk-bentuk perilaku warga negara masa depan.⁷⁸

Pendidikan yang memiliki kekuatan untuk menciptakan perubahan didasarkan pada landasan filsafat yang mendorong pelaku pendidikan mampu melakukan *self-*

⁷³ Ralph Premdas, "Public Policy and Ethnic Conflict. Management of Social Transfromation, dalam discussion paper series No. 12, dalam www.unesco.org/most/premdas, (3 Nopember 2016).

⁷⁴ Will Kymlicka, *Kewargaan Multikultural* (edisi terjemahan) (Jakarta: LP3S, 2002).

⁷⁵ F. Budi Hardiman, *Menuju Masyarakat Komunikasi Ilmu Masyarakat, Politik, dan Postmodernisme menurut Jurgen Habermas* (Yogyakarta: Yayasan Kanisius, 1993); Robert Mc Chesney, *Journalism, Democracy, and Class Struggle*, (Monthly Review Vol. 52 No. 6 November 2000).

⁷⁶Lorraine Aragon, "Can Central Sulawesi Christians and Muslims Get Along? An Analysis of Indonesian Regional Conflict". *Antropologi Indonesia* 63, 2000 54-65; Franz Magnis Suseno, "Faktor-faktor yang Melandasi Terjadinya Konflik Antar Etnis dan Agama di Indonesia, dalam INIS (ed). *Konflik Komunal di Indonesia Saat Ini* (Leiden-Jakarta: Seri INIS: 41, 2003).

⁷⁷ Theodore Brameld, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, 155.

⁷⁸ Amy Gutman, *Democratic Education* (New Jersey: Princeton University Press, 1987), 14.

transformation dan *sosial-transformation* untuk menciptakan masyarakat harmonis dalam keragaman. Gagasan ini berakar dalam Filsafat Rekonstruksi Sosial (*Social Reconstruction*). Landasan filsafat tersebut juga sejalan dengan landasan psikologis dan pedagogis yang menjadi acuan operasional pendidikan, yaitu pandangan **Psikologi Sosiohistoris-Kultural (*Socio-Historis and Cultural Psychology*)**, dan **Pedagogi Kritis (*Critical Pedagogy*)**. Pada akhirnya, semua landasan ini menempatkan proses pendidikan sebagai bagian dari proses sosial, kultural, dan historis masyarakatnya. Pendidikan yang dikembangkan dalam kerangka ketiga landasan tersebut adalah **pendidikan multikultural dengan paradigma transformatif**.

Pendidikan multikultural transformatif diharapkan dapat mendidik siswa memiliki kesadaran dan kemampuan agar bisa berpartisipasi dalam membangun masyarakat multikultural yang demokratis. Karakteristik mereka antara lain memiliki pengetahuan, nilai, dan keahlian yang diperlukan untuk berinteraksi secara positif dengan

berbagai etnik, ras, dan kelompok-kelompok budaya dalam rangka menjadikan masyarakat dan bangsa yang bermoral, berpihak kepada warga, dan setara.⁷⁹ Selain itu siswa tersebut diharapkan mempunyai pengetahuan, keterampilan kognitif, keterampilan partisipatoris, dan sikap warga negara yang hidup dalam masyarakat demokratis.⁸⁰ Pendidikan juga diharapkan mengembangkan sikap toleransi berupa sikap *civic inattention* yang mencerminkan perilaku positif dan rileks terhadap orang yang berbeda, dan kejujuran dalam diri siswa berupa sikap sopan terhadap musuh atau lawannya.⁸¹

Pendidikan multikultural transformatif memiliki makna sebagai: (a) gerakan untuk mencapai kesederajatan; (b) pendekatan kurikulum untuk mengembangkan pengetahuan dan pemahaman tentang perbedaan budaya serta sejarah dan sumbangan kelompok etnik; (c) proses mendidik siswa memiliki kompetensi multikultural, dan; (d) komitmen untuk memerangi rasisme, seksisme, dan

⁷⁹ James Banks, *Educating citizens in A Multicultural Society*, 1.

⁸⁰ John Patrick, "Concepts at the Core of Education-for Democratic Citizenship", dalam Charles Bahmueller & John Patrick (eds) *Principles and Practices of Education for*

Democratic citizenship: (Indiana polls, IN: ERIC Clearinghouse, 1999), 34.

⁸¹ Franz Magnis Suseno, "Faktor-faktor yang Melandasi Terjadinya Konflik Antar Etnis dan Agama di Indonesia", 127.

semua bentuk prasangka dan diskriminasi.⁸²

Pentingnya pendidikan multikultural dengan paradigma transformatif, berangkat dari dua tuntutan yaitu: Tuntutan filosofis bangsa Indonesia yang berangkat dari hakikat manusia yang bersifat monopluralis, dan tuntutan perubahan paradigma interaksi sosial antarwarga dalam masyarakat majemuk, baik bersifat lokal (keunikan persoalan etnik) maupun global (pergaulan antarbangsa). Seperti sudah disinggung di atas, masyarakat multikultural adalah hasil dari serangkaian proses menghadapi berbagai tantangan baik internal maupun eksternal. Satu di antara proses tersebut adalah intervensi pendidikan yang dikembangkan secara baik agar tercapai masyarakat majemuk yang lebih demokratis, inklusif, dan adil.⁸³

Perlunya pendidikan transformatif ini lebih diperkuat lagi dengan adanya kondisi nyata, sebagai fenomena destruktif, yang berkembang dalam masyarakat. Dalam kehidupan sosial dewasa ini ada kecenderungan ke arah hegemoni dan ekspansi dari sekelompok elit terhadap warga

dengan memanfaatkan kekentalan identitas kelompok, di samping cara berpikir sebagian masyarakat yang mekanistik.⁸⁴ Akibatnya, masyarakat terkungkung dalam lingkaran kesadaran yang sempit dalam memaknai interaksi sosial yang beragam. Fenomena ini terlihat dalam cara-cara penyelesaian masalah dengan kekerasan, atau merebut posisi-posisi dalam kekuasaan dan sumber daya alam melalui cara-cara yang tidak jujur (misalnya mementingkan kelompok sendiri, dan memanfaatkan jasa-jasa preman). Keadaan yang suram ini diperparah dengan pemahaman makna demokrasi, kebebasan, dan *civil society* yang keliru sehingga melahirkan kekerasan baru bukan atas nama negara tetapi atas nama kelompok.⁸⁵ Ironisnya, budaya praktik kekerasan dalam hubungan sosial masyarakat merupakan hasil belajar dari proses yang terlembaga. **Effendy** mengungkapkan bahwa tindakan kekerasan untuk menciptakan tatanan sosial bersifat semu karena menyisakan ketertekanan dan juga sebuah

⁸² Christine Bennet, *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. 3rd edition (New York: Allyn and Bacon, 1995), 14.

⁸³ Sonia Nieto, *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, 276.

⁸⁴ Al-Muchtar Suwarna, *Revitalisasi Etika Demokrasi Dalam Mencerdaskan Kehidupan Poitik Bangsa*, (Garut: Orasi Ilmiah Wisuda STKIP dan AMIK, 2002).

⁸⁵ Muhadjir Efendy, *Masyarakat Equilibrium* (Jogjakarta: Bentang & Resist, 2002), 9.

"referensi" negatif yang dirujuk setiap saat oleh masyarakat untuk ditiru.⁸⁶

Colombijn melihat warisan kekerasan lebih jauh lagi ke masa-masa kolonial yang mencapai puncaknya pada zaman orde baru.⁸⁷ Praktek kekerasan dalam pentas sejarah ini menjadi stigma yang panjang mengenai perilaku penyelesaian masalah dan pencapaian tujuan kelompok dalam masyarakat. Praktek kekerasan adalah satu dari nilai-nilai negatif yang tumbuh dalam masyarakat Indonesia yang beragam. Di samping itu masih adanya praktik-praktik hukum yang tunduk kepada kepentingan kekuasaan sehingga menimbulkan budaya hukum rimba;⁸⁸ kemudian praktek-praktek korupsi, kolusi, dan nepotisme, ditambah dengan masih kurangnya pemahaman lintas budaya (termasuk lintas agama) di kalangan masyarakat, misalnya pada beberapa kasus tidak terlaksananya prinsip budaya: **"Dimana bumi dipijak, di situ pula langit dijunjung"**.⁸⁹

Berhadapan dengan kondisi yang begitu mengakarnya "nilai negatif" dalam memaknai hubungan

antarwarga, maka tugas teori sosial adalah melakukan proses penyadaran masyarakat terhadap sistem yang mendominasi dan melembagakan nilai negatif tersebut, serta mendorong terjadinya perubahan tatanan masyarakat yang lebih baik. Dalam hal inilah, pendidikan multikultural dengan paradigma transformatif mengambil peran.

Dalam istilah **Paulo Freire**, pendidikan multikultural dengan paradigma transformatif adalah **"proses humanisasi"**. Praktek-praktek struktural, budaya hukum, dan kekuasaan yang berkembang selama ini dapat dikatakan sebagai proses yang menciptakan "dehumanisasi" sehingga membawa kerentanan dalam hubungan masyarakat yang beragam seperti bangsa Indonesia. Untuk itulah, pendidikan diperlukan untuk membangun kesadaran baru yang menjadi kekuatan untuk merubah tatanan sosial dan struktural yang merugikan masyarakat selama ini.⁹⁰ Dalam hubungan dengan proses pendidikan ini, menurut Freire, ada tiga tingkat kesadaran manusia yaitu:

⁸⁶ Ibid, 6.

⁸⁷ Freek Colombijn, "Budaya Praktik Kekerasan di Indonesia. Pelajaran dari Sejarah", dalam Dewi Fortuna Anwar, dkk (eds), *Konflik Kekerasan Internal Tinjauan Sejarah, Ekonomi-Politik dan Kebijakan di Asia Pasifik* (Jakarta; Yayasan Obor-LIPI, 2005), 281.

⁸⁸ Sulistiyowati Irianto, "Multikulturalisme dalam Perspektif Hukum Masyarakat

Indonesia", dalam *Majalah Ilmu-Ilmu Sosial* Jilid XXIX, No 1, 2003, 59-74, 66.

⁸⁹ Syarif Ibrahim Al Qadrie, "Faktor-faktor Penyebab Konflik Etnis, Identitas dan Kesadaran Etnis, Serta Indikasi ke arah Proses Disintegrasi di Kalimantan Barat", dalam INIS (ed). *Konflik Komunal di Indonesia Saat ini* (Leiden-Jakarta: Seri INIS 41, 2003), 37.

⁹⁰ Paulo Freire, *The Paulo Freire Readers*, 46.

(1) **Kesadaran magis**, yang melihat keadaan sebagai kondisi di luar kekuatan manusia; (2) **kesadaran native**, yang menekankan kepada pengembangan kekuatan manusia seperti jiwa kewiraswastaan, *need achievement*, untuk meraih kesuksesan. Paradigma ini dikategorikan dengan paradigma reformatif; dan (3) **kesadaran kritis**, yang melihat aspek sistem dan struktur sebagai sumber masalah. Dalam paradigma kritis masyarakat dimungkinkan untuk melihat "ketidakadilan" dalam sistem dan struktur yang ada, kemudian mampu menganalisis bagaimana sistem bekerja, dan bagaimana mentransformasikannya.⁹¹

Ciri-ciri pendidikan multikultural dalam kerangka transformatif, antara lain adalah sebagai berikut:

(1) Pengetahuan bukan sesuatu yang netral atau apolitis. Segala sesuatu yang terjadi dalam level

kelembagaan memberi bekas kepada proses pembentukan pengetahuan siswa. Terhadap hal ini, guru perlu menyadarinya secara utuh; (2) Proses kehidupan manusia sangat kompleks dengan segala keragaman latar belakang yang melandasinya. Untuk itu, siswa dididik melihatnya dalam kekomplekan itu serta berbagai perspektif yang tercakup di dalamnya; (3) Pendidikan multikultural memberi nilai tinggi keragaman, berpikir kritis, reflektif, dan kecakapan tindakan sosial; (4) Pendidikan multikultural adalah proses pemberdayaan siswa dan juga guru untuk mengambil tindakan-tindakan transformatif berdasarkan pemahaman yang benar tentang hak dan tanggung jawabnya; (5) Pendidikan multikultural bukan sekedar mengganti satu perspektif tentang kebenaran dengan perspektif lain, tetapi merefleksikan kebenaran itu atas dasar berbagai perspektif yang

⁹¹ Mansoer Fakih, *Runtuhnya Teori Pembangunan dan Globalisasi* (Yogyakarta: INSIST Press dan Pustaka Pelajar, 2002), 30.

bahkan saling bertentangan, sehingga dapat memahami realitas secara utuh; (6) Pendidikan multikultural memungkinkan siswa mengidealkan nilai-nilai keadilan, kesetaraan, supremasi hukum, kesamaan kesempatan dalam pendidikan, tetapi juga mendidik siswa untuk menerima realita nilai tersebut secara kritis, dan; (7) Pendidikan multikultural dikembangkan berdasarkan sudut pandang dan pengalaman siswa, bukan dari budaya yang sudah mapan.⁹²

Sementara itu, kurikulum pendidikan multikultural haruslah merupakan satu pengalaman komprehensif yaitu kurikulum yang menghadirkan pengalaman terencana dan tidak terencana.⁹³ Atas dasar definisi ini di dalam kurikulum pendidikan multikultural tercakup juga *hidden curriculum* seperti harapan dan nilai guru, pengelompokan siswa, aturan sekolah, nilai serta *style* budaya, pengetahuan, dan persepsi yang dibawa siswa ke sekolah. Singkatnya

kurikulum ini dalam pengertian kuis, mempengaruhi lingkungan sekolah secara total.

Lebih jauh, Bennet mengemukakan bahwa kurikulum tersebut didasarkan pada nilai inti (*core value*) yang berakar pada teori demokratis dan filsafat bangsa Amerika yang terdiri dari: "*Acceptance and appredation of cultural diversity, respect for human dignity and universal human rights, responsibility to the world community, and reverence for the earth*".⁹⁴

Demikian juga halnya pengembangan nilai inti pendidikan multikultural, harus bertolak dari kekhasan dan kebutuhan masyarakat majemuk di Indonesia, baik dalam konteks lokal maupun global. Arah pengembangan nilai ini telah digariskan dalam UU Sistem Pendidikan Nasional Pasal 2 tentang dasar Pendidikan Nasional yaitu: "*Pendidikan Nasional Berdasarkan Pancasila dan UUD 1945*", lalu dalam Pasal 3 dijelaskan tujuan pendidikan yakni *agar berkembangnya potensi peserta didik menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta*

⁹² Sonia Nieto, *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, 219-221.

⁹³ Christine Bennet, *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, 300.

⁹⁴ Ibid, 301.

bertanggung jawab. Isi Pasal tentang tujuan ini menyiratkan bahwa filsafat bangsa Indonesia harus menjadi acuan dalam pengembangan pendidikan di Indonesia.

Dalam filsafat bangsa Indonesia, tergambar karakter manusia Indonesia sebagai bangsa religius dengan masyarakat yang demokratis dalam Negara Kesatuan Republik Indonesia. Ada tiga konsepsi yang dapat ditarik dari kerangka filosofis bangsa tersebut yakni, (a) konsepsi tentang diri dan sistem keyakinan; (b) konsepsi tentang masyarakat dan budaya, serta (c) konsepsi tentang kehidupan politik dan bernegara. Konsepsi tersebut dikembangkan dalam kerangka penghargaan terhadap martabat manusia dalam perspektif lokal dan global. Sehingga dengan demikian, pendidikan multikultural ini dapat berjalan seiring dengan disiplin lain yang oleh karena tuntutan komunitas kelompok, bangsa, dan bahkan dunia harus dikembangkan dalam perspektif yang luas, yakni mencakup perspektif diri, perspektif akademik, perspektif pluralistik, dan perspektif global.⁹⁵

Dalam kerangka pendidikan multikultural transformatif, konsepsi-konsepsi tersebut dikembangkan dalam makna-makna sebagai berikut:

(1) Konsepsi diri, yakni pribadi yang beriman dan mampu melihat dan merefleksikan realita dengan multiperspektif, dan mampu mengambil tindakan transformatif untuk menciptakan suasana yang multikultural; pandangan ini juga berlaku dalam melihat orang lain sebagaimana diri sendiri, sehingga tumbuh sikap saling menghargai; (2) Konsepsi budaya (lembaga, sistem nilai, dan masyarakat), yakni sesuatu yang dapat dipahami, dipertanyakan, dikembangkan, dan ditransformasi dalam kerangka berpikir masyarakat multikultural; (3) Konsepsi politik dan kehidupan bernegara, yakni memandang negara kesatuan sebagai milik bersama dan tempat hidup bersama secara berkeadilan oleh semua komponen bangsa yang beragam identitas. Oleh karena itu, harus menjadi tanggung jawab semua pihak untuk menjaga dan mempertahankannya, dan; (4) Konsepsi-konsepsi ini

⁹⁵ Rochiati Wiriaatmadja, *Pendidikan Sejarah di Indonesia: Perspektif Lokal, Nasional, dan Global* (Bandung: Rizki Offset, 2002), 304.

mengandung nilai-nilai inti yaitu: (a) ketakwaan terhadap Tuhan Yang Maha Esa; (b) tanggung jawab terhadap negara kesatuan; (c) penghargaan, pengakuan, dan penerimaan keragaman budaya; (d) menjunjung tinggi supremasi hukum; dan (e) penghargaan martabat manusia dan hak asasi yang universal.

Nilai-nilai inti menjadi patokan dasar untuk mengembangkan proses pendidikan multikultural. Pengembangan diletakkan dalam kerangka berpikir filosofis rekonstruksi sosial (transformatif), psikologi sosio-historis kultural, dan pedagogi kritis. Atas dasar ini, dapat dikembangkan tujuan umum yang akan dicapai melalui pendidikan multikultural transformatif, yakni;

- (1) Memperkuat kesadaran multikultural, tanpa kehilangan jati diri; (2) Meningkatkan kecakapan dalam interaksi lintas budaya; (3) Menghilangkan stereotipe, stigma, rasa superioritas diri/ kelompok, dan anggapan negatif lain dalam hubungan antarbudaya; (4) Memperkuat kesadaran berbangsa dalam kerangka negara kesatuan RI; (5) Meningkatkan kesadaran berbangsa dan bernegara dalam konteks dinamika global; (6)

Menjunjung tinggi supremasi hukum; (7) Meningkatkan kecakapan transformasi diri dan sosial, melalui tahap-tahap, diantaranya: (a) Mengenali diri, lingkungan dan sistem yang terkait dengan pola berpikir tentang hubungan antarbudaya; (b) Mengenali bentuk-bentuk power dan kontrol yang mempengaruhi pola berpikir tentang hubungan antarbudaya; (c) Menilai pengaruh-pengaruh power dan kontrol yang muncul dalam pikiran, sikap, dan tindakan tentang hubungan antarbudaya; menilai mana pengaruh tersebut yang berguna dalam interaksi antarbudaya, dan mana yang harus ditinggalkan, dan; (d) Mengambil tindakan transformatif (diri dan sosial) berdasarkan penilaian yang tepat tentang pengetahuan, sikap dan perilaku yang sesuai dalam interaksi sosial antarbudaya.

Landasan Psikologis Pendidikan Multikultural

Sejalan dengan filsafat rekonstruksi sosial, yang terfokus pada perubahan sosial di samping perubahan diri, maka landasan psikologis pendidikan multikultural memberikan dasar bahwa, "*belajar bukan terjadi dalam ruang isolasi, tetapi belajar terkait dengan konteks sosial, budaya, dan historis*". Landasan ini menjadi pedoman bagi pendidik dalam

mendefinisikan siswa, proses belajar, dan pencapaian belajar.

Konsep-konsep dasar dalam landasan psikologis ini dikembangkan dari gagasan *the social origins of the higher mental process* dari Vygotsky dan *the Cultural Psychology* dari Bruner.⁹⁶ Ada beberapa gagasan yang perlu dikembangkan dalam pendidikan multikultural transformatif sebagai berikut:

(1) Proses belajar adalah dialektika antara tataran sosial dan personal secara timbal balik. Hal ini meliputi landasan pikiran sebagai berikut: (a) Keyakinan bahwa siswa memiliki kemampuan aktual yang sesuai dengan kondisi sosiohistoris dan latar kulturalnya, serta memiliki kemampuan potensial yang dapat dikembangkan dalam proses pendidikan yang dialogis, interkomunikatif, dan horizontal. (b) Pendidikan bermakna sebagai tempat belajar bagi siswa melalui kelompok yang terdiri dari anggota yang beragam. Dalam kelompok tersebut, siswa belajar dan mendapatkan dukungan serta umpan balik dari orang lain untuk

memperoleh pengetahuan sesuai dengan kemampuannya, tanpa ditolak karena bias jender, ras, dan kelas yang ada dalam masyarakat; (2) Belajar adalah proses partisipatif dalam interaksi budaya untuk mengkonstruksi *meaning* (makna), yang berhubungan dengan diri, lingkungan, dan orang lain. Konsep ini bermakna; (a) Belajar akan berarti jika partisipan memiliki kesadaran untuk membuka pikiran (*open-mindedness*) dalam melihat segala sesuatu dengan multiperspektif, tanpa kehilangan komitmen terhadap nilai sendiri yang telah dipilih; (b) Belajar adalah mengenali diri dan cara-cara diri menemukan pengetahuan sehingga menyadari segala hal yang membentuk perspektif diri, namun tidak memaksakan bahwa itulah satu satunya cara yang benar untuk menafsirkan pengetahuan, dan; (c) Guru dan siswa adalah subjek yang saling berdialog, berkomunikasi, saling belajar dalam rangka

⁹⁶ Vygotsky, *Mind in Society* (Cambridge: Harvard University Press, 1978); dan Jerome

Bruner, *Acts of Meaning* (Cambridge: Harvard University Press, 1990).

proses transformasi dimulai dari pengembangan kesadaran diri (*self-awareness*) dan kekuatan diri (*self-empowerment*), untuk selanjutnya melakukan perubahan.

Landasan Pedagogis Pendidikan Multikultural

Landasan pedagogis merupakan pendekatan dalam pengajaran untuk mencapai tujuan belajar, yang secara konseptual dikembangkan dengan berpijak pada landasan filosofis dan psikologis. Pendidikan multikultural bersifat transformatif, jika proses pendidikan terlaksana dalam prinsip-prinsip pedagogis yang mendorong munculnya kesadaran kritis dan kemauan transformatif. Dalam kerangka berpikir tentang hakikat belajar, hakikat siswa sebagaimana dikemukakan di atas, maka proses pedagogis ini meliputi tiga langkah dasar, yaitu menyadari: (a) Adanya sistem yang mengungkung cara berpikir dan bertindak, mengidentifikasi nilai positif dan negatif, kemudian melakukan langkah perubahan diri (sistem), dan; wujud konkret langkah pedagogis yang bersifat transformatif antara lain dapat dipelajari dari model yang dikembangkan oleh kalangan pendidik

kritis dalam pendidikan multikultural. Antara lain, Gary Howard mengembangkan proses transformasi sikap dan tindakan tidak toleran terhadap keragaman dengan melakukan perubahan diri (*inner core*) dan perubahan sistem (*outer core*) dalam tiga tingkat yang dimulai dari fundamentalis, menuju integrationist, dan terakhir transformationist.⁹⁷ Masing-masing tingkat dikembangkan dalam tiga cara kerja yaitu: pikiran, perasaan, dan tindakan. Pada setiap tingkat dikembangkan beberapa ciri yang dapat dikenali sehingga memudahkan asesmen untuk melihat perubahan yang terjadi. Secara ringkas dapat dilihat dalam tabel berikut.

Tabel 2. Kerangka Transformasi Diri Model Howard

Cara Kerja		Identitas: Fundamentalist	Identitas: Integrationist	Identitas: Transformationist
Be	Kons	– Utera	– Me	– Melegi
rp	truks	l dan	nga	timasi
-	i	kaku	kui	persp
kir	Kebe	– Dime	per	ektif
	nara	nsi	spe	berag
	n	tungg	ktif	am.
		al	ber	– Keben
		– Terp	aga	aran
		usat	m,	sesuat
		pada	– Ter	u yang

⁹⁷ Gary Howard, *We Can't Teach What We Don't Know: White Teachers, Multiracial Schools*, 100.

Formulasi Pendidikan Multikultural Transformatif dalam Bingkai Filsafat Rekonstruksi Sosial

		diri	tari k den gan kon tek s yan g lebi h luas ; – Me mp erta - han kan sup erio rita s diri /ke lom - pok	dinam is. – Aktif menca ri keben aran dalam persp ektif lain.			orang yang berbe da. – Bingu ng	asi- diri. – Kon flik dal am diri	as yang autent ik/pos itif/no rasis
					Pe ra sa- an				
						Kons truks i domi nasi	– Meleg etima si domi nasi. – Rasio nalisa si. – Penol akan	– Per spe ktif kor ban , – Ber sifa t per son al buk an inst itus ion al dal am me ngk ritik do min asi	– Menga kui kekom plekan . – Kritik holisti k menge nai opresi. – Analis is kompr ehensi f menge nai domin asi.
	Kons truks i Ident itas	– Supre masi identi tas sendi ri. – Meng abaik an/ meng hinda r dari	– Aw al kes ada ran. – Kad ang - kad ang inte rog	– Kritik /refle ksi – diri – Intero gasi diri Intens if, – Meneg askan identit		Ting kat Kesa dara n Diri	– Persp ektif saya yang benar .	– Per spe ktif sala h sat	– Persp ektif saya dapat berub ah

		– <i>Self-esteem</i> terkait dengan supremasi diri. – Terancam dengan perbedaan.	u dia nta ra yan g ban yak, – <i>Self-esteem</i> ter kait den gan me nol ong ora ng lain .	– <i>Self-esteem</i> terkait dengan perubahan. – Saya berubah menjadi lebih baik karena ada kelompok yang berbeda.	
	Respon emosi terhadap perubahan	– Cemas/bermusuhan/menghindari. – Judgment. – Tidak mengakui perbedaan. – Marah	– Tertarik dengan perbedaan. – Rasa ingin tahu kelompok	– Apresiasi/respek – Antusias. – Tulus.	

		h. – Menyangkal. – Mempertahankan	lain.	
	Respon emosi terhadap pem-bicaraan rasisme		– Rasa bersalah/bin-gung. – Adakema-uan terhad-ap per-bed-aan.	– Mengakui/em-pati. – Menghindari dengan sungguh-sungguh. – Bertanggung jawab tanpa menyalahkan.
Tindakan	Pendekatan terhadap interaksi lintas budaya	– Mengambil jarak / isolasi, permusuhan. – Mene-gaskan superioritas diri /kelompok.	– Ten-tatif. – Ter-pol-a. – Me-nek-an-kan ke-pada kes-eim-ba-nga-n.	– Penca-rian secara aktif. – Perso-nal dan menye-nangk-an. – Transf-or-masi.

Formulasi Pendidikan Multikultural Transformatif dalam Bingkai Filsafat Rekonstruksi Sosial

	Pendekat an Pene gajaran dalam perbedaa n	– Mono kultural. – Mem perla kukan semu a siswa "sama" – Reori entasi keun ggulan identi tas diri	– Pro gram khu sus unt uk aca ra kha s dari bud aya tert ent u. – Bel ajar tent ang bud aya lain . – Mas ih ada eks pre si tent ang sup erio rita s diri.	– Tinda kan sosial / terliba t secara utuh. – Belaja r dari buday a yang berbe da. – Menan tang persp ektif yang beorie ntasi supre masi diri.
	Perdek at	– Otorit er/di	– Ori ent	– Advok asi,

	an man ajem en lead ership	rektif. – asimil isioni s. – domi nasi kelo mpok tertentu.	asi kes eler asa n	– Kolab orasi/ <i>co-respon sibility</i> , – Menan tang domin asi.
--	----------------------------	--	--------------------	---

Selain itu juga dapat dilihat dalam konsep pedagogis dari Mc Laren yang mengembangkan proses pendidikan dalam perspektif kritis dalam tiga tahap, yakni: (1) Mendorong siswa untuk mengembangkan *pedagogical negativism*, yakni meragukan segala sesuatu, dan mencoba mengidentifikasi bentuk-bentuk kontrol dan power yang berpengaruh dalam kehidupan sosialnya; (2) Membantu siswa membuat penilaian (*making a judgement*) mengenai power dan kontrol yang telah diidentifikasi; apa yang harus diambil untuk mengembangkan *empowerment* dan apa yang harus ditinggalkan, dan; (3) Membantu siswa mempertegas penilaiannya (*affirming the judgement*) dengan mengungkap bentuk-bentuk power yang dominan dalam

membentuk pemahaman kelompok yang terpinggirkan.⁹⁸

Terakhir sebagai contoh adalah gagasan pendidikan multikultural yang dikembangkan oleh Grant & Sleeter, menyatakan bahwa pendidikan adalah multikultural dan rekonstruksi sosial. Prinsip dasar pendekatan ini adalah perubahan langsung ke titik yang berkenaan dengan tekanan (*oppression*), marginalisasi, dan ketidaksetaraan sosial yang disebabkan ras, kelas sosial, jender, dan kecacatan (*disability*).⁹⁹ Pendidikan adalah multikultural maksudnya seluruh program pendidikan dirancang kembali (*redesigned*) agar merefleksikan kepedulian terhadap keragaman. Sementara pendidikan sebagai rekonstruksisosial maksudnya upaya mereformasi masyarakat ke arah kesetaraan yang lebih besar lagi dari segi ras, kelas, jender, dan kondisi fisik (*disability*).

Praktek pendidikan multikultural dan rekonstruksi sosial ada empat bentuk yakni:

- (1) Demokrasi dipraktekkan secara aktif di sekolah. Agar siswa memahami demokrasi, mereka harus mengalaminya. Karena itu, mereka harus mempraktekan politik, debat,

tindakan sosial, dan penggunaan power. Implikasinya, siswa diberi kesempatan mengorganisir diri mereka secara reflektif untuk mengambil tindakan, bukan sebagai siswa yang diorganisir orang lain dan bersifat pasif, dan; (2) Siswa belajar bagaimana menganalisis ketidaksetaraan yang melembaga dalam lingkungan kehidupannya sendiri. Dalam hal ini, kesadaran praktis dan teoritis berjalan sekaligus. Kesadaran praktis adalah pemahaman umum tentang kehidupan sendiri, dan bagaimana sistem bekerja setiap saat mempengaruhi cara pemecahan permasalahan yang dihadapi berkaitan dengan ras, jender, dan hal kontradiktif lain dalam kehidupan. Sedangkan kesadaran teoritis merujuk kepada ideologi-ideologi sosial yang dominan. Dengan pendekatan ini, siswa belajar dengan menggunakan berbagai sumber untuk mempertanyakan apa yang

⁹⁸ Peter McLaren, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy*, 223-224.

⁹⁹ Carl Grant & Christine Sleeter, "Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom", dalam

Banks & Banks (eds), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 72-74.

mereka ketahui mengenai caracara masyarakat bekerja, di samping mereka menganalisis pengalaman orang lain dalam rangka memahami persoalan yang sesungguhnya, sehingga siswa siap melakukan perubahan terhadap proses-proses sosial yang tidak fair; (3) Siswa belajar menggunakan kecakapan sosial (*social skill*). Kecakapan ini meliputi pengetahuan, sikap, dan kecakapan yang diperlukan untuk partisipasi warga negara, dan; (4) Membangun hubungan dengan semua kelompok yang termarginalkan oleh sistem (etnik, jender, warga miskin dan sebagainya) sehingga mereka membangun satu kesamaan kepedulian. Hal ini dipadukan untuk mendapatkan semangat dan kekuatan memperjuangkan kesetaraan.

Ketiga model tersebut memperlihatkan ciri yang sama dalam menciptakan lingkungan belajar yang bersifat transformatif. Dimulai dari proses kesadaran diri dan berujung pada proses perubahan diri dan sosial

yang meliputi cara pandang, pengetahuan, sikap, dan tingkah laku. Namun, semua model yang dikemukakan ini dapat dikembangkan lagi berdasarkan kekhasan siswa, lingkungan belajar, dan pertimbangan-pertimbangan nilai. Di sini, peranan guru sebagai pengembang kurikulum sanrvrt menentukan sejauh mana efektifitas sebuah model dalam proses belajar. Guru adalah "penjaga gawang" dalam proses pengajaran (*curricular and instructional gatekeepers*), sehingga pengembangan kurikulum tergantung kepada stakeholder sekolah. Untuk itu perlu mengkaji asumsi-asumsi kultural, sikap, prilaku, dan pengetahuan yang dibawa siswa juga yang ada di lingkungan belajar siswa sebagai basis pengembangan pedagogis.¹⁰⁰

Kerangka Konseptual Pendidikan Multikultural Transformatif

Kata kunci dari pendidikan multikultural dalam perspektif transformatif adalah membongkar semua ideologi yang menganggap orang yang berbeda adalah di luar saya (ideologi "kita" dan "mereka"). Karena itu materi pendidikan multikultural mencakup semua sistem yang turut menyumbang terbangunnya ideologi itu. Dalam hal ini pendidikan multikultural tidak dikembangkan

¹⁰⁰ James Banks, *Educating citizens in A Multicultural Society*, 69, 99.

berdasarkan struktur isi, tetapi beorientasi kepada tema. Walaupun demikian untuk mengorganisasikan tema diperlukan garis besar ruang lingkup pengembangan materi.

Sejalan dengan karakteristik masalah hubungan antar etnis di atas, yang mencakup hubungan antarbudaya dan agama yang berbeda, peran elit kekuasaan, serta peran media massa, maka tema-tema dalam pendidikan multikultural ini dikembangkan, minimal, dalam ruang lingkup sebagai berikut. (a) Pengetahuan tentang Media Massa (*Media Literacy*). (b) Komunikasi Lintas Budaya dan Agama. (c) Pemerintahan demokratis, dan; (d). Kebijakan publik dan supremasi hukum.

Dalam pelaksanaan Pendidikan transformatif perlu dipertimbangkan beberapa asumsi, yaitu: (1) Setiap orang memiliki kesadaran diri dan kelompok yang baik sebelum mereka bisa berempati dengan kelompok lain; (2) Sistem nilai dan cara berpikir seseorang tentang diri dan orang lain merupakan sesuatu yang dinamis dan berubah; (3) Pengetahuan tentang hal yang menyebabkan salah persepsi tentang orang lain membantu mengurangi stereotipe, stigma, dan rasa superioritas diri atau kelompok dalam hubungan dengan orang lain atau antarkelompok, dan; (4) Setiap orang mampu melakukan transformasi sikap dan nilai-nilai dalam diri untuk

mencapai keseimbangan dalam kehidupan.

Selain itu, kerangka Pendidikan Multikultural Transformatif yang diusulkan ini, didasarkan kepada karakteristik umum dari relasi harmonis yang terjadi di daerah sampel yang diteliti. Namun setiap daerah memiliki karakteristik sendiri. Karena itu, penyesuaian dilakukan pada pengembangan materi (tema) yang diangkat di dalam proses belajar mengajar. Sebagai mata pelajaran yang bersifat tematik, pendekatan pengembangan materi pendidikan multikultural atau pemecahan masalah juga bersifat multidisiplin. Artinya, pemecahan satu masalah tidak hanya dari satu sudut pandang, melainkan dari berbagai sudut pandang yang dikembangkan dari berbagai disiplin ilmu. Secara singkat kerangka konseptual Pendidikan Multikultural Transformatif dapat dilihat pada gambar berikut:

Tabel 3. Kerangka Konseptual Pendidikan Multikultural Transformatif

Pendidikan Multikultural Transformatif		
Konsepsi Diri	Konsepsi Budaya	Konsepsi Negara
Perspektif Lokal	Nilai Inti (<i>core-value</i>) Pendidikan Multikultural	Perspektif

Formulasi Pendidikan Multikultural Transformatif dalam Bingkai Filsafat Rekonstruksi Sosial

				Globa l			supremasi hukum, dan;	
	Filsafat Rekons truksi Sosial	Psik ologi Sosia l- Histo ris- Kult ural	Peda gogis Kritis				(7) Meningkatkan kecakapan transformasi diri dan sosial, melalui tahap-tahap: (a) Mengenali diri, lingkungan dan sistem yang yang terkait dengan pola berpikir tentang hubungan antarbudaya. (b) Mengenali bentuk-bentuk power dan kontrol yang mempengaruhi pola berpikir hubungan antarbudaya (c) Menilai pengaruh- pengaruh power dan kontrol yang muncul dalam pikiran, sikap, dan tindakan tentang hubungan antaretnik; menilai mana pengaruh tersebut yang berguna dalam interaksi antaretnik, mana yang harus ditinggalkan	
	Tujuan pendidikan multikultural adalah: (1) Memperkuat kesadaran multikultural tanpa kehilangan jati diri, (2) Meningkatkan kecakapan dalam interaksi lintas budaya (3) Menghilangkan stereotipe, stigma, rasa superioritas diri / kelompok dan anggapan negatif lain dalam hubungan antarkelompok, (4) Memperkuat kesadaran berbangsa dalam kerangka negara kesatuan RI, (5) Meningkatkan kesadaran berbangsa dan bernegara dalam konteks dinamika global, (6) Menjunjung tinggi							

	(d) Mengambil tindakan transformatif (diri dan sosial) berdasarkan penilaian yang tepat tentang pengetahuan, sikap dan perilaku yang sesuai dalam interaksi sosial antarbudaya.	
--	---	--

Dari uraian di atas, maka dapat kemukakan beberapa hal sehubungan dengan desain pendidikan multikultural transformatif di Indonesia.

Pertama, pendidikan multikultural menjadi tantangan bagi masyarakat Indonesia baru. Ia menempati tempat yang sangat sentral untuk membangun masyarakat demokratis. **Kedua**, model pendidikan multikultural di Indonesia harus berdasar Pancasila yang telah disepakati para pendiri bangsa sebagai jaminan NKRI. Menurut Eka Darmaputera, Pancasila merupakan pilihan terbaik satu-satunya yang tersedia bagi bangsa Indonesia yang majemuk. Dari Pancasila dapat dipahami gambaran manusia yang diidealkan dalam konteks kemajemukan, yaitu manusia Pancasila,

yang cirinya: Menjunjung tinggi nilai-nilai etika dan moral, HAM, kerukunan hidup antar warga/agama, kerjasama, saling menghargai perbedaan, kemauan untuk bersatu, menghormati simbol-simbol negara persatuan, rasa bangga sebagai orang Indonesia, menjunjung tinggi nilai-nilai demokrasi, punya rasa solidaritas sosial, dan lain-lain.¹⁰¹

Selain itu, pendekatan studi kultural melihat manusia itu sebagai suatu yang utuh yang hidup di tengah-tengah kebudayaannya. Dengan tepat Tilaar menyatakan:

Masalah pendidikan tak dapat lepas dari masalah kebudayaan. Kita sebagai negara bangsa membutuhkan rasa persatuan yang didasarkan kepada pendidikan yang berakar dari budaya masyarakat Indonesia. Apabila kita melepaskan kebudayaan dari pendidikan bukan hanya kita menghilangkan wahana lahirnya pendidikan itu tetapi kita juga menghilangkan kesatuan eksistensial antara praksis pendidikan dengan lingkungan budaya di mana praksis itu terjadi. Sebab kalau demikian

¹⁰¹ Eka Darmaputera, *Pancasila Identitas dan Modernitas* (Jakarta: BPK, 1987), 145.

halnya memisahkan kebudayaan dari pendidikan akibatnya ialah kita akan jatuh kembali kepada rasionalisme yang hanya mementingkan pembinaan akal tetapi mengabaikan manusia yang utuh dalam kebudayaannya. Demikian pula pendidikan yang terlepas dari kebudayaan akan mengubah fungsi pendidikan sebagai fungsi reproduksi dalam kebudayaan yang ada sehingga akibatnya bukan hanya kebudayaan itu mandeg tidak berkembang tetapi juga membawa kebudayaan itu sebagai alat represi politik pemerintah.¹⁰²

Ketiga, model pendidikan multikultural di Indonesia harus didasarkan pada kondisi perkembangan sosial politik ekonomi dan budaya Indonesia, bukan hasil adopsi pendidikan multikultural bangsa. Sebab, kebutuhan mengenai desain pendidikan multikultural di Indonesia adalah kebutuhan untuk mengatasi berbagai problema sosial politik, ekonomi, dan budaya yang

aktual dan real ada di Indonesia sebagaimana sudah diuraikan di muka.

Keempat, dari segi penyajiannya, desain pendidikan multikultural di Indonesia sebaiknya tidak diberikan dalam satu mata pelajaran yang terpisah tetapi terintegrasi di dalam mata pelajaran-mata pelajaran yang relevan. Dalam mata pelajaran ilmu-ilmu sosial dan bahasa, misalnya, tujuan pendidikan multikultural dapat dicapai tanpa memberikan suatu mata pelajaran tersendiri. Demikian juga, dalam mata pelajaran kewarganegaraan (*civic education*) ataupun pendidikan moral (*moral education*) dapat sebagai wadah untuk menampung program-program pendidikan multikultural.

Selain itu, pendidikan multikultural dapat disajikan dalam seluruh budaya lembaga pendidikan, baik dalam keluarga, lingkungan sekolah, maupun masyarakat luas. Dengan demikian, pendidikan multikultural lebih tepat disebut sebagai suatu proses mata pelajaran. Atau, dengan kata lain, di dalam lingkungan sekolah pendidikan multikultural merupakan pengembangan budaya pluralisme dalam kehidupan sekolah sebagai lembaga masyarakat.

Selain itu, pendidikan multikultural merupakan bagian dari

¹⁰² H.A.R. Tilaar, *Kekuasaan dan Pendidikan* (Magelang: Indonesiatara, 2003), 183.

reformasi kurikulum dan reformasi pendidikan nasional dalam rangka otonomi daerah dan otonomisasi pendidikan dalam membina masyarakat madani yang demokratis. Salah satu ciri masyarakat madani adalah lahirnya persatuan nasional yang sehat, yang memberikan kesempatan yang seluas-luasnya bagi setiap warga negara dengan budayanya yang pluralistis untuk berkembang sehingga tiap-tiap kelompok dengan budayanya masing-masing merupakan kekuatan dari suatu bangsa Indonesia yang besar.¹⁰³

Kelima, keempat pendekatan dalam pendidikan multikultural, dapat digunakan secara terpadu, meskipun tekanannya pada pendekatan transformasi dan pendekatan aksi sosial. Selain itu, dimensi-dimensi pendidikan multikultural sebagaimana dikemukakan oleh James P. Banks serta berbagai elemen dan urutan pendidikan transformatif kiranya dapat dipakai sebagai acuan dalam membangun sebuah desain pendidikan multikultural yang cocok untuk Indonesia.

Khusus mengenai kurikulum multikultural, model kurikulum pendidikan multikultural mencakup kurikulum yang resmi serta *the hidden curriculum* (kurikulum tak tertulis dan terencana tetapi proses internalisasi

nilai, pengetahuan dan ketrampilan justru terjadi di kalangan peserta didik). Pengetahuan multikultural dimulai dari pengenalan, penghormatan, dan penghargaan terhadap diri-sendiri (termasuk institusi yang membentuk seperti keluarga, lingkungan terdekat). Kemudian, sesuai dengan tahap perkembangan anak dan jenjang pendidikan, pengenalan dan penghormatan atas diri sendiri diperluas dan dikembangkan menjadi pengenalan dan penghargaan terhadap orang lain. Misalnya, pengetahuan tentang berbagai suku, etnis, adat, tradisi, agama, bahasa daerah di satu daerah, di Indonesia, dan di dunia.

Kesimpulan

Dari pembahasan di atas, dapat disimpulkan bahwa:

1. Secara umum kasus konflik identitas di Indonesia sebagaimana pernah terjadi di Ambon, Sambas-Sampit, dan Poso, terjadi dalam dua bentuk yaitu, pertikaian antarwarga yang berbeda agama, dan pertikaian antarsuku yang berbeda. Pertikaian kedua bentuk itu diawali dengan pertikaian kecil antara beberapa warga, lalu berkembang menjadi pertikaian yang menggunakan identitas agama atau suku. Kemudian pertikaian menjadi luas

¹⁰³ Ibid, 186.

dan berlarut-larut, karena dikembangkan oleh kelompok-kelompok kecil yang mengambil keuntungan dari pertikaian antar warga. Fenomena perkembangan konflik tersebut dapat dikerangkakan dalam tataran teoritis ke dalam cakupan *teori social mechanism dan primordial affiliation* di satu sisi, serta teori *elite competition* dan *ethnic entrepreneur* di sisi lain. Hal ini terjadi karena jaminan kesetaraan dan kesatuan antaranggota masyarakat dalam dasar filsafat dan konstitusi negara, belum secara otomatis dapat menekan potensi konflik dalam masyarakat Indonesia, atau menciptakan masyarakat multikultural yang demokratis, adil, dan inklusif. Untuk itu, diperlukan satu sistem pendidikan multikultural yang diharapkan dapat menciptakan anggota masyarakat yang memiliki "kecerdasan dan kesalehan mukikultural", serta mampu berpartisipasi menciptakan masyarakat multikultural yang demokratis, adil, dan inklusif. Pendidikan ini didasarkan pada nilai-nilai falsafah bangsa dan dalam kerangka keutuhan Negara Kesatuan Republik Indonesia.

2. Pendidikan multikultural menjadi tantangan bagi masyarakat Indonesia baru. Ia menempati

tempat yang sangat sentral untuk membangun masyarakat demokratis. Pendidikan multikultural merupakan keharusan yang mutlak ada dalam konteks sosial politik dan ekonomi bangsa Indonesia saat ini baik dalam tataran nasional maupun global. Model pendidikan multikultural di Indonesia harus berdasar Pancasila yang telah disepakati para pendiri bangsa sebagai jaminan NKRI. Model pendidikan multikultural di Indonesia harus didasarkan pada kondisi perkembangan sosial politik, ekonomi dan budaya Indonesia, bukan hasil adopsi pendidikan multikultural bangsa lain. Desain pendidikan multikultural di Indonesia sebaiknya tidak diberikan dalam satu mata pelajaran yang terpisah tetapi terintegrasi di dalam mata pelajaran-mata pelajaran yang relevan. Model kurikulum pendidikan multikultural mencakup kurikulum yang resmi serta *the hidden curriculum* (kurikulum tak tertulis dan terencana tetapi proses internalisasi nilai, pengetahuan dan ketrampilan justru terjadi di kalangan peserta didik). Pengetahuan multikultural dimulai dari pengenalan, penghormatan, dan penghargaan terhadap diri-sendiri (termasuk institusi yang

- membentuk seperti keluarga, lingkungan terdekat), kemudian diperluas dan dikembangkan menjadi pengenalan dan penghargaan terhadap orang lain.
3. Praktik multikulturalisme dalam Islam dapat dilihat secara legal-formal dalam suatu dokumen yang dikenal dengan "**Piagam Madinah**" atau "**Konstitusi Madinah**". Perjanjian dalam dokumen tersebut merupakan "**Kesepakatan Tripartit**" antara Muhajirin atau imigran Mekkah, Anshor atau penganut Islam Madinah, dan orang-orang Yahudi. Perjanjian ini juga merupakan bukti sejarah yang dibuat oleh Muhammad SAW lebih kurang 15 abad yang lalu sebagai jaminan kebebasan berpikir dan kebebasan beribadah, serta perlindungan terhadap hidup dan properti semua golongan. Melalui piagam tersebut, Nabi Muhammad SAW memberikan keteladanan tentang satu bangunan masyarakat multikultural yang menerapkan prinsip-prinsip keadilan, kesetaraan, dan inklusivitas yang digali dari tradisi non barat. Dasar moralitas Islam tentang multikulturalisme yang berlandaskan tauhid memberikan hakikat toleransi yang universal dan bernilai kemanusiaan yang luhur. Pandangan Islam tentang keragaman diletakkan sebagai

pandangan moral atas dua tataran, yakni: (1) penghargaan atas akal budi. Al-Quran menegaskan betapa pentingnya akal budi bagi manusia. Menjadi seorang Muslim adalah persoalan pilihan hidup dan pengambilan tanggung jawab, *"tidak ada paksaan dalam agama"*. Demikian juga untuk menjadi manusia yang baik atau buruk terletak pada kehendak akal budi; (2) penerimaan sosial nilai-nilai Islam sejalan dengan pemahaman dari beragam individu dan komunitas; dialektika sosial menjadikan nilai etik Islam berkembang dan diterapkan oleh masyarakat. Umat Islam memiliki sifat toleransi terhadap perbedaan (agama) karena beberapa faktor yaitu: (1) Keyakinan terhadap kemuliaan manusia, apapun agamanya, kebangsaannya dan kesukuannya (Qs. al-Isra': 70); (2) Keyakinan bahwa perbedaan manusia dalam agama dan keyakinan merupakan realitas yang dikehendaki oleh Allah Swt., yang telah memberi mereka kebebasan untuk memilih iman atau kufur (QS. al-Kahfi: 29; Hud: 118); (3) Seorang Muslim tidak dituntut untuk mengadili kekafiran orang kafir, atau untuk menghukum kesesatan orang sesat. Allah-lah yang akan mengadili mereka di hari perhitungan nanti (Qs. al-Hajj: 68-

69; Qs. As-Shura: 15), dan; (4) Keyakinan bahwa Allah Swt. memerintahkan untuk berbuat adil dan mengajak kepada budi pekerti mulia meskipun kepada orang musyrik. Begitu juga Allah Swt., mencela perbuatan zalim meskipun terhadap orang kafir (Qs. al-Maidah: 8; al-Hadits Muttafaqu 'alaih).

4. Pendidikan Multikultural Transformatif merupakan pendidikan yang diperlukan bagi bangsa Indonesia untuk menghadapi tantangan masyarakat multikultural saat ini dan masa datang. Pendidikan multikultural transformatif dirumuskan dalam bentuk kerangka konseptual yang meliputi landasan filosofis, psikologis, dan pedagogis, yang penjelasannya adalah:

- (a). Landasan filosofis pendidikan multikultural yang direkomendasikan dari kajian ini adalah pendidikan multikultural dalam perspektif transformatif yang berakar pada filsafat rekonstruksi sosial (*social reconstructionist*), yakni pendidikan sebagai proses melakukan transformasi-diri dan transformasi-sosial untuk menciptakan masyarakat multikultural yang lebih demokratis, adil, dan inklusif dalam kerangka Negara Kesatuan Republik Indonesia;
- (b). Landasan psikologis pendidikan

multikultural transformatif adalah Psikologi Sosiohistoris-Kultural dari Vygotsky dan Brunner. Landasan ini menempatkan proses belajar sebagai proses dialektika secara timbal balik antara tataran sosial dan tataran personal. Selain itu, belajar adalah proses partisipatif dalam interaksi budaya untuk mengkonstruksi *meaning* dalam hubungan dengan diri, lingkungan dan orang lain, dan;

- (c). Landasan pedagogis pendidikan multikultural transformatif berangkat dari gagasan pendidikan kritis yang menekankan proses transformasi-diri dan transformasi-sosial untuk menciptakan masyarakat multikultural yang lebih demokratis, adil, inklusif dalam kerangka Negara Kesatuan Republik Indonesia. Pendidikan Multikultural Transformatif dikembangkan dari tiga konsepsi dasar yaitu konsepsi diri, konsepsi budaya, dan konsepsi bernegara yang semuanya berakar pada Dasar Filsafat Negara Kesatuan Republik Indonesia. Konsepsi ini dikembangkan lagi menjadi nilai inti (*core values*) yang menjadi patokan pengembangan tujuan, kompetensi, proses, materi, dan evaluasi dalam pendidikan multikultural. Nilai-nilai inti tersebut adalah: Ketakwaan terhadap Tuhan Yang Maha Esa, tanggung jawab terhadap negara

kesatuan, penghargaan dan penerimaan terhadap keragaman budaya, menjunjung tinggi supremasi hukum, dan menghormati martabat manusia dan hak azasi manusia.

Daftar Pustaka

- Ahimsa-Putra, Heddy Shri, "Indonesia: Cultural Pluralism Without Multiculturalism?" Paper presented in International Seminar, *Multicultural Education: Cross Cultural Understanding for Democracy and Justice* (Yogyakarta: UIN Sunan Kalijaga, Agustus 27-28, 2005).
- Al Qadrie, Syarif Ibrahim, "Faktor-faktor Penyebab Konflik Etnis, Identitas dan Kesadaran Etnis, serta Indikasi kearah Proses Disintegrasi di Kalimantan Barat", dalam INIS (ed), *Konflik Komunal di Indonesia Saat ini*, (Leiden-Jakarta: Seri INIS 41, 2003, 2003).
- al-Hadar, Smith, "Kekerasan di Maluku: Produk Sejarah Kolonial", *Republika* (27 September 1999); Syarif Ibrahim Al Qadrie, "Konflik Etnis di Ambon dan Sambas. Suatu Tinjauan Sosiologis", *Antropologi Indonesia*, 58. 1999.
- Ali, Mursyid, "Konflik Sosial Bemuansa Agama: Studi Kasus Tentang Tragedi Poso", dalam Balitbang Depag RI (ed), *Konflik Sosial Bernuansa Agama di Indonesia*,

Seri II. (Jakarta: Departemen Agama RI, 2003).

- Al Umary, Akram Diya, "Madinan Society at the Time of the Prophet", dalam *The International Institute of Islamic Thought*, Vol. 1 (Herndon, Virginia: International Graphics, 1991).
- Aly, K., *Sejarah Islam (Tarikh Pra Modern)* (Jakarta: Srigunting, 1996).
- Aragon, Lorraine, "Can Central Sulawesi Christians and Muslims Get Along? An Analysis of Indonesian Regional Conflict". *Antropologi Indonesia* 63, 2000.
- Arraiyah, Hamdar, "Peta Kerukunan Umat Beragama di Propinsi Sulawesi Tengah", dalam Balitbang Depag RI (ed), *Riuh di Beranda Satu. Peta Kerukunan Umat Beragama di Indonesia* (Jakarta: Balitbang Departemen Agama RI, 2003).
- Banks, James, "Multicultural Education: Its Effects on Student's Racial and Gender Attitudes", dalam James Shaver (ed), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (New York: Macmillan Publishing Company, 1991).
- , *Educating citizens in A Multicultural Society* (New York: Allyn & Bacon, 1997).

- _____, *Teaching Strategies for Ethnic Studies* (Boston: Allyn and Bacon Inc., 1987).
- Bennet, Christine, *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. 3rd edition (New York: Allyn and Bacon, 1995).
- Billings, Gloria, "Put Up or Shut Up: The Challenge of Moving from Critical Theory to Critical Pedagogy", dalam Hursh, David & Ross, E Wayne (eds), *Democratic Social Education* (New York: Falmer Press, 2000).
- Borradori, Giovanna, *Filsafat Dalam Masa Teror: Dialog dengan Jurgen Habermas dan Jacques Derrida* (Edisi Terjemahan, Alfons Taryadi) (Jakarta: Penerbit Buku Kompas, 2003).
- Boutte, Gloria, *Multicultural education. Raising Consciousness* (AS: United Status of America, 1998).
- Brameld, Theodore, *Philosophies of Education in Cultural Perspective* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1955).
- Brosio, Richard, *Philosophical Scaffolding for the Construction of Critical Democratic Education* (New York: Peter Lang, 2000).
- Bruner, Jerome, *Acts of Meaning* (Cambridge: Harvard University Press, 1990).
- Bubandt, Nils, "Conspiracy Theories, Apocalyptic Narrative and the Discursive Construction of the Violence in Maluku", dalam *Antropologi Indonesia*, No. 63, 2000: 15-33.
- Burnett, Gary, *Varieties of Multicultural Education: an Introduction*, dalam <http://eric-web.tc.columbia.edu/dioests/dio98.html>, (5 Nopember 2016).
- Colombijn, Freek, "Budaya Praktik Kekerasan di Indonesia. Pelajaran dari Sejarah", dalam Dewi Fortuna Anwar, dkk (eds), *Konflik Kekerasan Internal Tinjauan Sejarah, Ekonomi-Politik dan Kebijakan di Asia Pasifik* (Jakarta: Yayasan Obor-LIPI, 2005).
- Darmaputera, Eka, *Pancasila Identitas dan Modernitas* (Jakarta: BPK, 1987).
- Driscoll, Marcy, *Psychology of Learning for Instruction* (Boston: Allyn and Bacon, 2000).
- Efendy, Muhadjir, *Masyarakat Equilibrium* (Jogjakarta: Bentang & Resist, 2002).
- Emerick, Yahiya, *The Life and Work of Muhammad*, (Indianapolis, IN: A Pearson Education Company, 2002).
- Fakih, Mansoer, *Runtuhnya Teori Pembangunan dan Globalisasi* (Yogjakarta: INSIST Press dan Pustaka Pelajar, 2002).
- Freire, Paulo, *The Paulo Freire Readers*, edited by Ana Maria Freire & Donaldo Macedo (New York:

- Continuum International Publication, 1998).
- Gay, Geneva, *a Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*, 1994, dalam www.ncrlorg/sdrs/areas/issues/educators/ (3 Nopember 2016).
- Gaylord, Wendy, *Believe and Attitudes of Civic Education Teacher Educators (and secondary School Teachers) in Padang* (Unpublished paper prepared for writing a dissertation at Indiana State University, USA, 2003).
- Giroux, Henry, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling* (Colorado: Westview Press, 1997).
- Gorski, Paul & Bob Covert, *Defining Multicultural Education*, 1996, dalam www.edchange.org/multicultural (3 Nopember 2016).
- Gorski, Paul, *A Working Definition of Multicultural Education*, tahun 2000, dalam www.edchange.org/multicultural (3 Nopember 2016).
- Grant, Carl & Christine Sleeter, "Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom", dalam Banks & Banks (eds), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Boston: Allyn and Bacon, 1997).
- Gutman, Amy, *Democratic Education* (New Jersey: Princeton University Press, 1987).
- Habermas, Jurgen, "The Public Sphere", dalam Goodin & Pettit (eds), *Contemporary Political Philosophy* (Cambridge: Blackwell Publishers, 1997).
- Hanafi, Hasan, "Konsep-Konsep Alternatif Civil Society: Sebuah Pendekatan Islam Reflektif", dalam Sohail Hashmi (ed), *Etika Politik Islam, Civil Society, Pluralisme, dan Konflik*. (edisi terjemahan) (Jakarta: ICIP, 2005).
- Haqq, Ismat Abdal, *Culturally Responsive Curriculum*, dalam ERIC Document Nu. 37096, 1994.
- Hardiman, F. Budi, *Menuju Masyarakat Komunikasi Ilmu Masyarakat, Politik, dan Postmodernisme menurut Jurgen Habermas* (Yogyakarta: Yayasan Kanisius, 1993).
- Hegel, Frederick, "The Philosophy of History" (1956), edisi terjemahan, *Filsafat Sejarah* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2001).
- Horowitz, Donald L., Paper prepared for the Annual World Bank Conference on Development Economics (Washington, D.C., April 20-21, 1998).
- Howard, Gary, *We Can't Teach What We Don't Know: White Teachers, Multiracial Schools* (New York: Teachers College, Columbia University, 1999).
- Human Development Report 2004. Cultural Liberty in Today's

- Diverse World (Carfax Publishing, Taylor and Francis Ltd.), dalam journals.orders@tandf.co.uk atau website: www.tandf.co.uk/journals.
- Irianto, Sulistiyowati, "Multikulturalisme dalam Perspektif Hukum Masyarakat Indonesia", dalam *Majalah Ilmu-Ilmu Sosial* Jilid XXIX, No 1, 2003.
- Kim, Hyung-Jun, "Islamic development and Changing Muslim-Christian Relations in Indonesia: Seen from the Ways of Religious Clashes in Maluku are Interpreted", Paper Presented at ...7rd International Symposium of the *Journal Antropologi Indonesia*, (Padang West Sumatera: Universitas Andalas, 2001).
- Klinken, Gerry Van, "Pelaku Baru, Identitas Baru Kekerasan Antar Suku Pada Masa Pasca Suharto", dalam Dewi Fortuna Anwar, dkk (eds), *Konflik Kekerasan Internal: Tinjauan Sejarah Ekonomi-Politik dan Kebijakan di Asia Pasifik* (UPI-Indonesia: Yayasan Obor, 2005).
- Kymlicka, Will, *Kewargaan Multikultural* (edisi terjemahan) (Jakarta: LP3S, 2002-3).
- Lankard, Bettina, *Cultural Diversity and Teamwork*. ERIC Digest no 152. ED377311, 1994.
- Lie, Anita, "Mengembangkan Model Pendidikan Multikultural", *Kompas* (1 September 2006).
- Makarim, Nono Anwar, "Pemerintahan yang Lemah dan Konflik", dalam Dewi Fortuna Anwar, dkk (eds) *Konflik Kekerasan Internal. Tinjauan Sejarah, Ekonomi-Politik dan Kebijakan di Asia Pasifik* (Jakarta: Yayasan Obor-LIPI, 2005).
- Massaro, Tonie, *Constitutional Literacy. A Core Curriculum for a Multicultural Nation* (Durham and London: Duke University Press, 1993).
- Masud, Muhammad Khalid, "The Scope of Pluralism in Islamic Moral Tradition" dalam Hashmi Sohail (ed), *Islamic Political Ethics: Civil Society, Pluralism, and Conflict* (Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2001).
- McChesney, Robert, *Journalism, Democracy, and Class Struggle*, (Monthly Review Vol. 52 No. 6 November 2000).
- McLaren, Peter, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy*, dalam the Foundation of Education (New York: Peter Lang, 1998).
- Mooradian, Moorad, *The Meaning of Ethnic Identity*, Vol. 2, No. 9 (Winter: The Pacific American Review, 1996).
- Mulkan, Abdul Munir, *Kesalehan Multikultural* (Jakarta: Pusat Studi Agama dan Peradaban, 2005).

- Nieto, Sonia, *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (New York: Longman, 1992).
- Nieto, Sonia, *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities* (New York: Teacher College, Columbia University, 1999).
- Noel, Jana, *Notable Selections Multicultural Education* (United States of America, 2000).
- Notonagoro, *Pancasila Secara Ilmiah Populer* (Jakarta: Pantjuran Tudjuh, 1981).
- Nugroho, Riant, *Pendidikan Indonesia* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2008).
- Ornstein, Man & Daniel Levine, *An Introduction to Foundations of Education* (New Jersey: Houghton Mifflin Company, 1984).
- Patrick, John, "Concepts at the Core of Education-for Democratic Citizenship", dalam Charles Bahmuelier & John Patrick (eds) *Principles and Practices of Education for Democratic citizenship*: (Indiana polls, IN: ERIC Clearinghouse, 1999).
- Pattyselanno, J.Th.F, "Tradisi Uli, Pela, dan Gandong pada Masyarakat Seram, Ambon, dan Uliase" *Antropologi Indonesia*, Th. XXIII, No. 58 Januari-April 1999.
- Premdas, Ralph, "Public Policy and Ethnic Conflict. Management of Social Transfromation, dalam discussion paper series No. 12, dalam www.unesco.org/most/premdas. [3 Nopember 2016).
- Ratnawati, Tri, "Mencari kedamaian di Maluku. Suatu Pendekatan Historis Politis", dalam INIS (ed), *Konflik Komunitas di Indonesia saat ini*, Seri INIS:41, (Leiden-Jakarta, 2003).
- Risalah Sidang BPUPKI/PPKI th 1945 dikeluarkan Oleh SETNEG RI, 1995.
- Semiawan, Cony, "The Challenge of a Multicultural Education in a Pluralistic Society: The Indonesian Case", dalam Kamanto Sunarto Cs. (eds), *Multicultural Education in Indonesia and South East Asia* (Depok-Jakarta: Jurnal Antropologi Indonesia, 2004).
- Siddiqi, Abdul Hamid, *Sirah Nabi Muhammad SAW* (Delhi: Righway Publications, 2001).
- Stanley, William, "Curriculum and the Social Order", dalam Hursh & Rush (eds), *Democratic Social Education* (New York: Falmer Press, 2000).
- Stewart, Frances, "Sebab-Sebab Dasar Sosial Ekonomi dan Konflik Politik dengan Kekerasan", dalam Anwar, Dewi Fortuna dkk (eds), *Konflik Kekerasan Internal. Tinjauan Sejarah, Ekonomi Politik dan Kebijakan di Asia Pasifik*

- (Jakarta: Yayasan Obor-UPI, 2005).
- Suseno, Franz Magnis, "Faktor-faktor yang Melandasi Terjadinya Konflik Antar Etnis dan Agama di Indonesia, dalam INIS (ed). *Konflik Komunal di Indonesia Saat Ini* (Leiden-Jakarta: Seri INIS: 41, 2003).
- Suwarma, Al-Muchtar, *Revitalisasi Etika Demokrasi Dalam Mencerdaskan Kehidupan Poititik Bangsa*, (Garut: Orasi Ilmiah Wisuda STKIP dan AMIK, 2002).
- Syahid, A., *Pengembangan Bahan Ajar Matakuliah Rancangan Pembelajaran Dengan Menerapkan Model Elaborasi* (UM: PPS, 2003).
- Thoha, Anis Malik, *Tren Pluralisme Agama: Tinjauan Kritis* (Jakarta: Perspektif Gema Insani, 2005).
- Thufail, Fadjar, "Riot Narrative: Public Sphere, Pragmatism, and (Multi) Cultural Politics". *Antropologi Indonesia*, Thn XXVIII. No. 75, September-Desember 2004: 69-79.
- Tilaar, H.A.R., *Kekuasaan dan Pendidikan* (Magelang: Indonesiatera, 2003).
- Tim Peneliti FISIPOL Universitas Tanjungpura, *Pertikaian Antara Komunitas Madura Kalbar dengan Komunitas Dayak tahun 1996/1997 dan Antara Komunitas Madura Sambas dengan Komunitas Melayu Sambas tahun 1998/1999*, (Pontianak: Yayasan Ilmu-Ilmu Sosial Jakarta-FISIPOL UNTAN, 2000).
- Varshney, Ashutosh, *Ethnic Conflict and Civic Life* (New Haven & London: Yale University Press, 2002).
- Vygotsky, *Mind in Society* (Cambridge: Harvard University Press, 1978).
- Webb, Michael, *Multicultural Education in Elementary and Secondary Schools*, dalam ERIC Digest (ED327613).
- Wertsch, James, *Vygotsky and the Social Formation of Mind* (Cambridge: Harvard University Press, 1985).
- Wiriaatmadja, Rochiati, *Pendidikan Sejarah di Indonesia: Perspektif Lokal, Nasional, dan Global* (Bandung: Rizki Offset, 2002).
- Zamroni, *Pendidikan Untuk Demokrasi* (Yogyakarta: Bigraf Publishing, 2007).