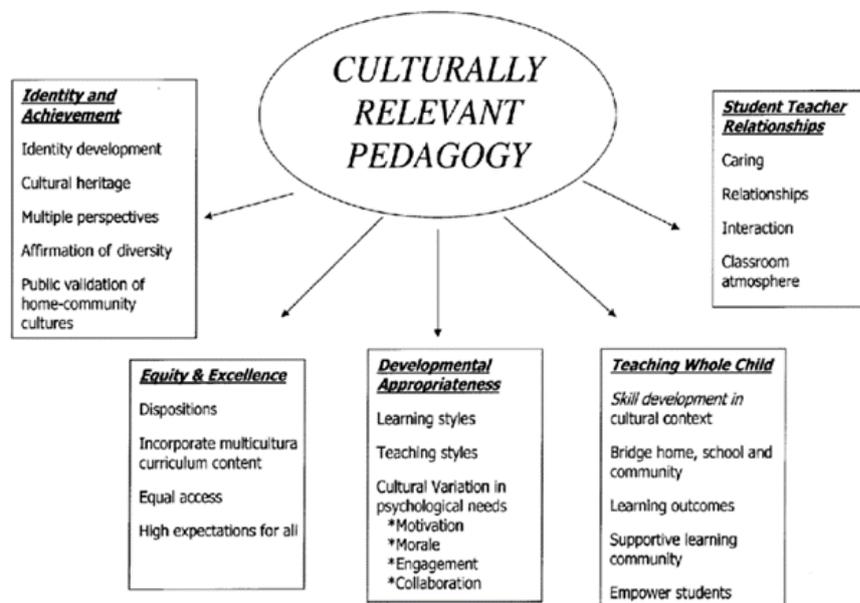


## 2. Pengajaran dan Pembelajaran Secara Kebudayaan-Responsif (Culturally Responsive Pedagogy)



Gambar 4. 1 Culturally Responsive Pedagogy

### a. Pengertian Pendidikan Tanggap Budaya

Sebagai makhluk budaya, manusia tidak dapat dipisahkan dari konteks sosio-kultural yang melingkupinya. Meskipun selama beberapa dekade, pandangan positivistik berupaya mereduksi pilihan-pilihan manusia pada pertimbangan logis an-sich, namun realitas menunjukkan kebalikannya. Pilihan-pilihan yang dilakukan manusia pada substansinya merupakan aktualisasi dari pengaruh lingkungan dan perspektif yang melingkupinya. Keputusan mengenai kebermaknaan tindakan misalnya, merupakan hasil simbiosis antara dimensi personal dengan nilai nilai sosial yang berlaku. Salah satu gagasan inovatif dalam upaya menjembatani pendidikan dan konteks sosial budayanya tertuang dalam gagasan pendidikan tanggap budaya (culturally responsive/relevant pedagogy).

Culturally Responsive Pedagogy (selanjutnya dipakai singkatan CRP) berpijak pada premise bahwa landasan budaya memainkan peran dalam membentuk gaya belajar dan pada gilirannya menuntut adanya pengajaran yang sejalan dengan lensa budaya tersebut (Villegas, 1991; Provenzo, Ed., 2009). Pendidikan atau lebih khusus lagi institusi pendidikan pada hakikatnya merupakan bagian pranata budaya. Lembaga pendidikan, sebagaimana diulas dalam Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of

Education (Provenzo, Ed., 2009), merupakan pengejawantahan dari upaya sadar manusia dalam transmisi dan transformasi budaya. Sejalan dengan hal tersebut, konsep pendidikan tanggap budaya berupaya merevitalisasi berbagai artikulasi budaya, termasuk berbagai aspek kearifan lokal yang berkembang pada setiap komunitas, untuk mendukung terselenggaranya pendidikan yang lebih bermakna.

Elbaz (1993) memaknai istilah responsive sebagai , "... the sense of a large web of interconnections not only among individuals, but among cultures, among natural phenomena, among bio-regions; and between individuals and cultures, between technologies and the life forms they make possible; between language and culture, between culture and schooling." Sementara itu, Irvine (2003) menyatakan, "Responsive simply means reacting appropriately in the instructional context. Responsive teachers ... modify their knowledge and training by devoting attention to classroom contexts and individual student needs and experiences." Dari kedua pandangan tersebut, istilah responsif menekankan pada interkoneksi atau keterpaduan langkah guru dalam melaksanakan tugasnya dengan konteks sosial-budaya yang melingkupinya. Eksistensi perbedaan latar belakang keluarga, ekonomi, suku, agama dan kemampuan serta kecenderungan peserta didik tidak dinafikan keberadaannya, sebaliknya guru mendayagunakan perbedaan-perbedaan tersebut sebagai modal untuk mewujudkan harmoni dalam interaksi belajar layaknya seorang konduktor dalam memimpin orkestra musik klasik.

Berikut dikemukakan pandangan penggagas konsep culturally responsive/ relevant pedagogy. Gay (2000) dalam buku *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*, mengungkapkan prinsip dasar pendidikan yang responsif adalah terwujudnya kemitraan antara pendidik dan peserta didik, sebagaimana diungkapkannya "we are partners in the quest for learning' and the better we can combine our resources, the better all of us will be. I will teach better and you will learn better." Dalam aktivitas ini, pendidik menempatkan pengalaman, nilai dan persepsi yang berkembang di tengah komunitas sebagai sarana memperkaya praksis pendidikan, "using the cultural characteristics, experiences, and perspectives of ethnically diverse students as conduits for teaching them more effectively" (Gay, 2002; Irvine, 2003).

Pendidikan tanggap budaya adalah model pendidikan teoritis yang tidak hanya bertujuan meningkatkan prestasi peserta didik, tetapi juga membantu siswa menerima dan memperkuat identitas budayanya. Menurut Ladson-Billing (1995) terdapat tiga proposisi pendidikan tanggap budaya, yakni:

- 1) Peserta didik mencapai kesuksesan akademis
- 2) Peserta didik mampu mengembangkan, dan memiliki kompetensi budaya (cultural competence)
- 3) Peserta didik membangun kesadaran kritis (critical consciousness) sehingga mereka dapat berpartisipasi dalam merombak tatanan sosial yang tidak adil

Ginsberg dan Wlodkowski (2009) dalam *Diversity and Motivation: Culturally Responsive Teaching in College* menyatakan "Culturally responsive teaching occurs when there is respect for the backgrounds and circumstances of students regardless of individual status and power, and when there is a design for learning that embraces the range of needs, interests, and orientations in a classroom. In other words, an educational system that espouses cultural pluralism also seeks to create learning experiences that protect the knowledge, skill, and experience that learners possess and supports academic attainment and mobility by finding ways for students to develop their strengths". Berdasarkan paparan tersebut, culturally responsive pedagogy adalah praksis (teori dan aplikasi) pendidikan yang menekankan pada keterkaitan antara pendidikan dan dimensi sosial budayanya. Penekanan pada budaya peserta didik dan komunitas tidak semata dijadikan sebagai upaya mendekatkan peserta didik dengan konteksnya, tetapi lebih dari itu diharapkan dapat menjembatani munculnya kesadaran peserta didik terhadap identitas budayanya. Perbedaan budaya yang sebelumnya dipandang sebagai penghalang prestasi dan interaksi diganti dengan persepsi harmoni yang menempatkan diversitas budaya sebagai kekuatan untuk merangkul perbedaan gaya belajar. Melalui praksis pendidikan tanggap budaya, guru dituntut melakukan elaborasi terhadap berbagai dimensi budaya yang dimiliki peserta didik dan menjadikannya sebagai pijakan dalam memperkaya interaksi pembelajaran.

## **b. Prinsip-prinsip Pendidikan Tanggap Budaya**

Sejak diperkenalkan pada tahun 70-an, berbagai upaya untuk memetakan karakteristik dan prinsip-prinsip umum pendidikan tanggap budaya telah dilakukan sejumlah pakar. Meskipun terdapat konsensus mengenai interdependensi antara budaya dan pendidikan sebagai fondasi konsep pendidikan ini, tetapi dalam artikulasi dan tahapan dan

implementasi konsep ini muncul perbedaan. Dalam pandangan Gay (2002) terdapat lima elemen esensial dalam pendidikan tanggap budaya, yakni: “developing a knowledge base about cultural diversity, including ethnic and cultural diversity content in the curriculum, demonstrating caring and building learning communities, communicating with ethnically diverse students, and responding to ethnic diversity in the delivery of instruction.”

Setidaknya terdapat lima panduan atau prinsip aplikasi pendidikan tanggap budaya, yaitu; (1) pentingnya budaya, (2) pengetahuan terbentuk sebagai bagian dari konstruksi sosial, (3) inklusivitas budaya, (4) prestasi akademis tidak terbatas pada dimensi intelektual an-sich, dan (5) keseimbangan dan keterpaduan antara kesatuan dan keragaman (Greer, et.al., 2009).

Villegas dan Lucas (2002) ketika membahas mengenai karakteristik guru tanggap budaya mengungkap enam karakteristiknya, yakni: (1) mempunyai kesadaran sosio-kultural; (2) mempunyai afirmasi terhadap keragaman latar belakang peserta didik; (3) mempunyai kepercayaan diri dalam mengemban tugas; (4) memahami bagaimana peserta didik mengkonstruksi pengetahuan dan mendorong peserta didik mengembangkan konstruksi pengetahuannya sendiri; (5) mengetahui pola hidup peserta didik, dan (6) mampu menggunakan informasi mengenai pola hidup peserta didik untuk mendesain pembelajaran yang bermakna (Villegas dan Lucas, 2002).

Dengan demikian, pendidikan guru tanggap budaya tidak hanya bertujuan membekali guru untuk menyadari, menghormati dan mengakui kenyataan bahwa terdapat keragaman budaya atau nilai yang berbeda yang terdapat pada peserta didik yang berasal dari latar belakang suku, agama, bahasa dan etnis yang berbeda, tetapi lebih dari itu mempunyai pengetahuan yang lebih mendalam mengenai sisi-sisi khusus atau keunikan dari budaya peserta didik dan menggunakannya sebagai titik berangkat dalam merencanakan dan melaksanakan pembelajaran (Gay, 2002).

### **c. Urgensi Rekonseptualisasi Pendidikan Guru Tanggap Budaya**

Dihadapkan pada perubahan yang sangat cepat di satu sisi dan tuntutan guru sebagai agen budaya yang berfungsi sebagai pelanjut dan pengembang budaya pada sisi lainnya, pendidikan guru dituntut melakukan pembenahan yang berkelanjutan. Tekanan berlebihan pada satu sisi an-sich, akan menimbulkan ketimpangan dalam mempersiapkan guru yang dapat menjalankan tugas profesinya. Sehubungan dengan itu, Gopinathan (2006) dalam “Challenging the Paradigm: Notes on Developing an Indigenized Teacher Education Curriculum” mengajukan pertanyaan yang cukup menggelitik, apakah

pendidikan guru yang selama ini diterapkan di berbagai negara di Asia sudah cukup responsif terhadap tantangan-tantangan baru dan relevan dengan konteks sosio-kultural yang melingkupinya? Diperlukan adanya para pemikir yang kritis terhadap praksis pendidikan guru yang selama ini begitu dominan mengadopsi teori-teori pendidikan guru yang diimpor dari negara maju, sehingga kurikulum pendidikan guru lebih akomodatif dan responsif dalam mengintegrasikan nilai-nilai kultural dalam pendidikan. Tidak dapat dipungkiri pandangan mainstream masih memberi ruang sangat terbatas bagi tumbuh kembangnya nilai pendidikan yang lebih variatif dan akomodatif terhadap keragaman budaya lokal (Semali dan Kinchelo, 2002; Nakaya, 2004; Trunbull dan Pacheco, 2005).

Sebagai upaya mempersempit jarak antara praksis pendidikan dengan kondisi aktual di masyarakat, pemerintah sejak tahun 1980-an menggulirkan kebijakan mengenai kurikulum muatan lokal. Melalui muatan lokal, sekolah dan guru diharapkan mampu menjembatani pengalaman aktual peserta didik dengan kondisi riil kehidupannya. Tetapi kenyataannya, muatan lokal cenderung dijalankan tanpa kesadaran mengenai landasan historis serta tuntutan sosial (Drost, 2007; Tilaar, 2007). Kondisi ini terjadi karena ketidakmampuan guru dalam mengembangkan kurikulum muatan lokal pada level interaksi pembelajaran (Bjork, 2004). Nilai-nilai atau tradisi seringkali dipahami sebagai produk yang sudah jadi (Mutakin, 2008). Sehingga, dinamika yang terjadi dalam kebudayaan kurang diperhatikan. Padahal, sebagaimana dikemukakan para ahli, budaya tidaklah statis (Sztompka, 2008; Koentjaraningrat, 2005; Marzali, 2005).

Pentingnya kearifan lokal dijadikan sebagai salah satu komponen dalam pendidikan guru di tanah air terkait dengan upaya untuk memperluas wawasan dan kompetensi budaya pendidik dalam melaksanakan tugasnya. Selain itu, pemahaman guru yang benar mengenai berbagai dimensi kearifan lokal yang berkembang di tengah-tengah masyarakat membantu guru untuk mengapresiasi keragaman perspektif tersebut, bukan menjadikannya sebagai stereotip yang menyudutkan peserta didiknya. Semali dan Kinchelo (1998) menyatakan, "By encouraging teachers to become familiar with indigenous knowledges, especially knowledges that manifest themselves in local history, traditional stories, and folklore, they will be able to recognize and reward the students who bring this form of indigenous literacy to the classroom rather than punishing them."

**d. Sebagai bacaan lanjut:**

Guido, Marcus. "15 Strategi Pengajaran Kebudayaan-Responsif | Prodigy. " Prodigy Blog , 13 Sept. 2017, [www.prodigygame.com/blog/culturally-responsive-teaching/](http://www.prodigygame.com/blog/culturally-responsive-teaching/).

"3 Tips Membuat Pelajaran Sebarang Lebih Responsif Secara Kultur ." Kultur Pedagogi , 10 Sept. 2017, [www.cultofpedagogy.com/culturally-responsive-teaching-strategies/](http://www.cultofpedagogy.com/culturally-responsive-teaching-strategies/).

"Pengajaran Responsif Kultur Bermula Dengan Pelajar." TeachThought , 8 Nov 2015, [www.teachthought.com/pedagogy/culturally-responsive-teaching-starts-with-students/](http://www.teachthought.com/pedagogy/culturally-responsive-teaching-starts-with-students/).

Getting Started With Culturally Responsive Teaching. <https://www.edutopia.org/article/getting-started-culturally-responsive-teaching>.