

## MEMAKNAI ETNOPEDAGOGI SEBAGAI LANDASAN PENDIDIKAN GURU DI UNIVERSITAS PENDIDIKAN INDONESIA

**Tatang Suratno**

Indonesia University of Education at Serang Campus,  
Dept. of Primary School Teacher Education  
[tatangsan@yahoo.com](mailto:tatangsan@yahoo.com)

### **Abstrak**

Dalam tulisan ini, penulis bermaksud menstimulasi dan memperkaya pembahasan mengenai tema ‘Pendidikan guru untuk membangun karakter dan budaya bangsa’ melalui kajian kritis terhadap ide Etnopedagogi sebagai landasan pendidikan guru di Universitas Pendidikan Indonesia (UPI). Melalui pendekatan analisis wacana terhadap dua literatur kunci (Alwasilah et al., 2009; Kartadinata, 2010) dan forum diskusi Etnopedagogi, penulis mengidentifikasi perhatian, asumsi, konsepsi dan nuansa yang melatarbelakangi ide Etnopedagogi di UPI. Selain itu, melalui perspektif sosiologi pendidikan (Lingard, 2010), penulis mencoba memetakan posisi Etnopedagogi dalam khasanah ilmu pendidikan serta menyediakan contoh implementasi Etnopedagogi dalam konteks pendidikan guru di Jepang (Shimahara & Sakai, 1998). Berdasarkan hal itu, penulis mengidentifikasi prinsip Etnopedagogi dalam pendidikan guru yang menekankan pada bagaimana membangun relasi insani yang luhur antara pendidik dengan peserta didik dalam mewariskan nilai-nilai budaya. Untuk memberikan gambaran bagaimana prinsip Etnopedagogi dikembangkan, penulis membahasnya melalui analisis terhadap kegiatan Lesson Study sebagai pendekatan pendidikan guru dalam jabatan yang kini sedang berkembang di UPI (Suratno, 2009a; 2009b; Suratno & Cock, 2009). Melalui pembahasan contoh tersebut diidentifikasi aspek-aspek substansial dari pendidikan guru yang mencerminkan hakikat dari Etnopedagogi dan hakikat dari nilai budaya pendidikan masyarakat Sunda, yaitu *silih asah*, *silih asuh*, *silih asih*. Aspek substansial tersebut diperoleh melalui analisis terhadap proses berpikir dan refleksi guru terhadap interaksi pedagogis di dalam kelas yang terekam selama kegiatan Lesson Study. Berdasarkan keseluruhan analisis dan refleksi terhadap praktik pendidikan guru di Indonesia, penulis mengajukan *framework* Etnopedagogi sebagai landasan pendidikan dan pengembangan guru yang memiliki tujuan utama membangun karakter dan budaya bangsa.

**Kata kunci:** Etnopedagogi, pendidikan guru, Lesson Study, budaya pendidikan Sunda.

### **Pendahuluan**

Dalam pengantar buku *Etnopedagogi: Landasan Praktek Pendidikan dan Pendidikan Guru* (Alwasilah et al., 2009), Prof. Sunaryo Kartadinata menegaskan perlunya perguruan tinggi di Indonesia mengembangkan keunggulannya berdasarkan nilai-nilai kebudayaan yang menjadi jati diri bangsa. Dalam konteks tersebut tersirat perlunya LPTK, terutama

Universitas Pendidikan Indonesia (UPI), untuk mengembangkan pendidikan guru yang mengedepankan proses yang oleh para sosiolog dikenal sebagai produksi dan reproduksi *local wisdom* melalui pendekatan yang di UPI dikenal sebagai Etnopedagogi. Sebagai suatu paradigma baru, hal yang perlu dilakukan adalah menggali makna Etnopedagogi terutama dalam konteks pendidikan guru. Pemaknaan tersebut kelak berfungsi baik sebagai landasan maupun koreksi terhadap praktik pendidikan dan pendidikan guru.

Tujuan utama dari tulisan ini adalah menstimulasi dan memperkaya pembahasan mengenai tema ‘Pendidikan guru untuk membangun karakter dan budaya bangsa’ melalui kajian kritis terhadap ide Etnopedagogi sebagai landasan pendidikan guru di UPI. Melalui pendekatan analisis wacana terhadap dua literatur kunci (Alwasilah et al., 2009; Kartadinata, 2010) dan forum diskusi Etnopedagogi, penulis mengidentifikasi perhatian, asumsi, konsepsi dan nuansa yang melatarbelakangi ide Etnopedagogi di UPI. Analisis tersebut dilihat dari sudut pandang sosiologi pendidikan (*sociology of education*) terutama dari pendekatan sosiologi pedagogi (*sociology of pedagogies*) berdasarkan hasil diskusi dengan kolega saya dari Australia, Prof. Bob Lingard (Lingard, 2010; *personal communication*, Mei 2010), saya mencoba memetakan posisi Etnopedagogi dalam khasanah ilmu pendidikan serta menyediakan contoh implementasi Etnopedagogi dalam konteks pendidikan guru di Jepang (Shimahara & Sakai, 1998) sebagai landasan dalam identifikasi prinsip Etnopedagogi dalam pendidikan guru yang menekankan pada bagaimana membangun relasi insani yang luhur antara pendidik dengan peserta didik dalam mewariskan nilai-nilai budaya.

Untuk memberikan gambaran bagaimana prinsip Etnopedagogi dikembangkan, saya membahasnya melalui analisis terhadap kegiatan Lesson Study sebagai pendekatan pendidikan guru dalam jabatan yang kini sedang berkembang di UPI dan di sekolah-sekolah yang menerapkannya (Suratno, 2009a; 2009b; Suratno & Cock, 2009; Suratno et al., 2010). Melalui pembahasan contoh tersebut diidentifikasi aspek-aspek substansial dari pendidikan guru yang mencerminkan hakikat dari Etnopedagogi dan hakikat dari nilai budaya pendidikan masyarakat Sunda, yaitu *silih asah, silih asuh, silih asih*. Aspek substansial tersebut diperoleh melalui analisis terhadap proses berpikir dan refleksi guru terhadap interaksi pedagogis di dalam kelas yang terekam selama kegiatan Lesson Study. Berdasarkan keseluruhan analisis dan refleksi terhadap praktik pendidikan guru di Indonesia, saya mengajukan *framework* Etnopedagogi sebagai landasan pendidikan dan pengembangan guru yang memiliki tujuan utama membangun karakter dan budaya bangsa terutama di UPI.

### **Etnopedagogi di UPI: Evolusi Kesan dari Sebuah Pesan Penting**

Saya mencermati bahwa munculnya istilah Etnopedagogi di UPI dapat dipandang sebagai suatu pesan terkait dengan dengan istilah budaya-karakter (aspek etno), dan pendidikan-keguruan (aspek pedagogi). Untuk memahami pesan tersebut secara komprehensif, saya coba memetakannya dari perspektif sosiologi pendidikan (*sociology of education*), terutama sosiologi pedagogi (*sociology of pedagogies*) (Lingard, 2010) agar dapat memaknai dan menempatkan Etnopedagogi dalam khasanah ilmu pendidikan yang telah berkembang sebelumnya. Melalui cara seperti itu diharapkan dapat menemukan jalur pengembangan awal agar relevan dengan permasalahan yang melatarbelakanginya serta tujuan luhur yang ingin dicapainya: keunggulan di bidang pendidikan guru.

Upaya memaknai Etnopedagogi dalam pendidikan guru diawali dengan mengidentifikasi permasalahan yang melatarbelakanginya. Dalam hal ini dilakukan analisis kritis terhadap kesan yang muncul dari wacana Etnopedagogi tersebut: perhatian, asumsi, konsepsi dan nuansa yang terungkap baik secara tertulis maupun lisan. Namun demikian, satu hal yang pasti bahwa saya belum memastikan istilah etnopedagogi ini telah menjadi register yang teruji di komunitas pendidikan. Hal ini memang disadari juga oleh para perintisnya bahwasanya apa yang tertuang maupun yang terungkap di seputar wacana Etnopedagogi di UPI belum lengkap dan matang.

Kiranya krisis multidimensi di Indonesia satu dekade terakhir yang memerlukan pemecahan berbasis bukti (*evidence-based*) terutama dari disiplin ilmu humaniora, termasuk pendidikan dan pengajaran, melatarbelakangi munculnya ide Etnopedagogi. Ilmu-ilmu kemanusiaan memiliki peran sentral dalam penghayatan nilai-nilai kehidupan dan proyeksinya pada masa datang (Alwasilah et al., 2009).

Memperhatikan sejarah pemikirannya dapat dipastikan istilah Etnopedagogi berasal dari perhatian terhadap wacana seni nusantara sebagaimana terlihat dari contoh program Apresiasi Bahasa dan Seni di FPBS UPI (Alwasilah et al., 2009). Perhatian ini sejalan dengan kajian pendidikan musik tradisional (gamelan Bali) yang dikembangkan oleh Dunbar-Hall (2009) yang memandang penting Etnopedagogi bagi pendidik musik *'to utilise and interpret a range of pedagogic strategies to reflect the types of music being taught and the cultures from which those musics derive'*.

Dalam konteks budaya secara umum, Etnopedagogi menaruh perhatian khusus terhadap *local genius* dan *local wisdom* dengan mengungkap nilai-nilai budaya Sunda sebagai model awal (Alwasilah et al., 2009), walaupun Ajip Rosidi (2009) mengingatkan bahwa nilai budaya Sunda modern telah berbaur dengan budaya lainnya. Beberapa postulat dikemukakan terkait karakter masyarakat Sunda: *hurip, waras, cageur, bageur, bener, pinter, ludeung, silih asah, silih asuh, silih asih, sineger tengah, singer, motekar* dan *rapekan* (ibid, p43-44; Kartadinata, 2010). Selain itu, dibahas pula tipikal nilai budaya Sunda yang bersifat negatif serta nilai budaya masyarakat Indonesia yang menghambat pembangunan sebagaimana dikemukakan oleh Koentjaraningrat (1971), diantaranya: 1) sikap pasif terhadap kehidupan; 2) kurang menghargai kualitas dan prestasi; 3) cenderung menghargai keharmonisan dengan alam, bukan menguasainya; 4) tidak berorientasi kepada masa depan; dan 5) terlampaui menghormati gotong royong.

Terkait dengan hakikat pendidikan, baik Alwasilah et al. (2009) maupun Sunaryo (2010) memandang bahwa pendidikan tidak terlepas dari aspek sosial dan kultural. Pendidikan bersifat deliberatif dalam arti masyarakat mentransmisikan dan mengabadikan gagasan kehidupan yang baik yang berasal dari kepercayaan masyarakat yang fundamental mengenai hakikat dunia, pengetahuan dan tata nilai (Alwasilah et al., 2009, p16). Selain itu terdapat faktor lainnya yang berperan seperti etika, nilai kemanusiaan, saling menghargai, kepedulian terhadap lingkungan dan pemuliaan pengetahuan. Oleh karena itu, diperlukan reorientasi landasan ilmiah mengenai pendidikan yang hirau terhadap nilai-nilai kemanusiaan, sesuatu yang selama ini luput dari perhatian dikarenakan kurangnya studi tentang landasan budaya pendidikan. Keutamaan pendidikan hendaknya jangan sampai tereduksi menjadi hal-hal yang superficial, sebagaimana terjadi kini pada rezim standarisasi, sehingga mengabaikan tujuan luhur dari pendidikan itu sendiri, yaitu pendidikan yang membudayakan.

Berdasarkan analisis terhadap dimensi budaya dan pendidikan, Alwasilah et al. (2009) memandang Etnopedagogi sebagai praktik pendidikan berbasis kearifan lokal dalam berbagai ranah serta menekankan pengetahuan atau kearifan lokal sebagai sumber inovasi dan keterampilan yang dapat diberdayakan demi kesejahteraan masyarakat dimana kearifan lokal tersebut terkait dengan bagaimana pengetahuan dihasilkan, disimpan, diterapkan, dikelola dan diwariskan. Dalam hal ini, kearifan lokal memiliki ciri: 1) berdasarkan pengalaman; 2) teruji setelah digunakan berabad-abad; 3) dapat diadaptasikan dengan kultur kini; 4) padu dengan praktik keseharian masyarakat dan lembaga; 5) lazim dilakukan oleh individu maupun masyarakat; 6) bersifat dinamis; dan 7) sangat terkait dengan sistem kepercayaan.

Walaupun terdapat nuansa bahwa Etnopedagogi bertujuan untuk memperbaiki keadaan (*social and cultural reconstruction*) melalui pedagogi (pendidikan), saya berpendapat bahwa terdapat kecenderungan yang lebih menekankan pada aspek etno-nya, sebenarnya merupakan sesuatu yang bersifat terikat pada aspek lainnya yang menggerakkannya, yaitu pedagogi. Jika cara pandang ini yang digunakan UPI maka sifatnya lebih mendekati kajian etnografi (Antropologi) daripada pedagogi, walaupun memang terdapat hubungan yang dekat antara sosiologi dengan antropologi. Dengan menggunakan pendekatan sosiologi pendidikan, saya memosisikan pedagogi sebagai batang tubuh yang berfungsi memproduksi dan mereproduksi nilai budaya, aspek etno-nya. Argumentasinya dijelaskan melalui analisis terhadap ide resureksi pedagogi, dan memosisikan Etnopedagogi melalui perspektif sosiologi pendidikan di bagian selanjutnya.

Pemikiran lain yang mencerminkan orientasi dari Etnopedagogi di UPI adalah nuansa menghidupkan kembali (*resurrection*) pedagogi sebagai model awal dari resureksi disiplin ilmu pendidikan termasuk pendidikan guru (Kartadinata, 2010). Prof Sunaryo menekankan pentingnya menganalisis secara mendalam pesan-pesan yang terkandung dalam Undang-undang No 20/2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (UU Sisdiknas) yang mencakup tiga esensi: 1) pendidikan sebagaimana dituangkan dalam UU Sisdiknas; 2) pendidikan nasional dalam konteks lokal dan global; dan 3) fungsi dan tujuan pendidikan nasional yang sifatnya terbuka. Ketiga pesan tersebut mendasari pemikiran mengenai bangunan sistem pendidikan yang memperkuat daya saing (*comparative and competitive advantages*) dan keberlangsungan bangsa, yaitu keterpaduan antara adaptabilitas (daya banding) dan kepemimpinan-inovasi (daya saing) kebudayaan.

Saya menganggap bahwa ide Sunaryo tersebut merepresentasikan apa yang saya sebut sebagai tatanan kehidupan masa depan yang diharapkan (*social imaginary*) yang terbentuk dari karakter masyarakat seperti beriman dan bertakwa, berdaya saing, mandiri, berorientasi mutu, mengedepankan nilai kesejahteraan, perdamaian, kejujuran dan efisiensi kehidupan yang demokratis. Secara keseluruhan, hal tersebut merupakan tujuan luhur berbangsa dan bernegara yang terkandung di dalam konstitusi. Baik Alwasilah et al. (2009) maupun Sunaryo berasumsi bahwa pencapaian bentuk *social imaginary* tersebut diejawantahkan melalui pendidikan yang mengedepankan nilai budaya bangsa: wawasan kebangsaan, cinta tanah air, bekerja keras dan kesetiaan. Pelaksanaan nilai-nilai luhur tersebut memerlukan kecerdasan kultural bangsa. Oleh karena itu, Prof. Sunaryo mengidentifikasi tiga ranah tujuan pendidikan: 1) eksistensial;

2) kolektif; dan 3) individual yang keterpaduan dan keutuhannya melandasi pencapaian tujuan utama kehidupan berbangsa dan bernegara, yaitu bentuk *social imaginary* yang diharapkan di masa depan tersebut.

### **Budaya dan Pedagogi: Persenyawaan Etnopedagogi?**

Fenomena munculnya istilah Etnopedagogi kiranya setara dengan munculnya varian dari istilah-istilah yang melekatkan kata pedagogi, misalnya *Ecopedagogy*, etnofilosofis, etnopsikologi, etnomusikologi, etnopolitik dan sebagainya (Alwasilah et al., 2009). Bagian ini bertujuan untuk menguji dimensi pedagogi melalui perspektif sosiologi pedagogi (Lingard, 2010) agar dapat memosisikan Etnopedagogi di dalam disiplin Pedagogi. Pembahasan diawali dengan keragaman konteks pedagogi di berbagai budaya yang mencerminkan hakikat dari pedagogi dan tren pengkajian terkait dengan pengembangan disiplin pedagogi.

Kita seringkali menyangka bahwa istilah *pedagogy* merupakan register yang telah lama memiliki makna yang diterima secara luas terutama di budaya Anglo-Amerika (Simon, 1981; Watkins & Mortimer, 1999; Lingard, 2010) sebagaimana di Amerika, Inggris dan Australia jarang dikenal istilah *Didaktik* (Hamilton, 1999). Lingard (2010) mengomentari bahwa budaya pendidikan di Inggris pada saat itu belum mengedepankan nilai-nilai intelektual (bersifat *anti-intellectual*) sehingga belum memerlukan pedagogi sebagaimana kini sebagian besar komunitas pendidik, terutama di Eropa daratan, memahaminya.

Kasus serapan istilah pedagogi tersebut mencerminkan makna *pedagogy* bersifat kontekstual, artinya memiliki pemaknaan yang berbeda dari berbagai budaya. Hal ini mengingatkan pada pemikiran kolega saya dari Cambridge University, Prof. Robin Alexander, yang menegaskan hal tersebut melalui studi komparatif mengenai praktik pengajaran dan pembelajaran di lima negara. Dalam bukunya, '*Culture and Pedagogy*', Prof. Alexander (2000) menemukan hubungan yang erat antara pedagogi dengan kehidupan sosial budaya masyarakatnya. Temuan Prof. Alexander sejalan dengan pandangan Bernstein (Bernstein & Solomon, 1999) yang menyatakan "*How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public, reflects both the distribution of power and principles of social control*".

Temuan tersebut mengukuhkan pandangan Bernstein (2004) yang memandang pedagogi, dalam hakikatnya sebagai *cultural relay*, sebagai '*a uniquely human device for both production and reproduction of culture*'. Hal serupa dikemukakan oleh Bourdieu (dalam Lingard, 2010) yang memandang pedagogi '*as necessarily involving power relations and as also central to the reproductive mechanism, in social structural terms, of schooling system*'. Selain itu, penelitian Alexander (2000) tersebut merepresentasikan definisi pedagogi secara luas yang berdasarkan pada aspek budaya melampaui konteks pengajaran di dalam kelas. Dalam hal ini, Prof. Alexander membedakan antara *teaching* dengan *pedagogy*: *Pedagogy is the art of teaching plus its associated discourse to do with learning, teaching, curriculum and much else* (Lingard, 2010). Pedagogi merupakan tindakan (*teaching*) dan wacana (*discourse*) sehingga '*Pedagogy connects the apparently self-contained act of teaching with culture, structure and mechanisms of social control*' (Alexander, 2000) yang menjadikannya suatu bidang kajian yang kompleks.

Kompleksitas kajian pedagogi mencakup hubungan antara budaya (*culture*) dengan kelas (*class*), kebijakan (*policy*) dengan praktik (*practice*), pengajar (*teacher*) dengan pembelajar (*learner*), dan pengetahuan baik yang bersifat publik maupun personal. Hal tersebut yang membedakan antara *pedagogy* dengan *instruction*, suatu istilah yang lazim digunakan untuk pengajaran sebagaimana berkembang di budaya Anglo-Amerika (Alexander, 2000). Sementara itu, kolega saya lainnya, pakar pendidikan guru dari University of Helsinki, Prof Pertti Kansanen (2003) memandang *pedagogy* secara lebih luas dalam konteks sosial untuk tujuan tertentu: '*Pedagogy may have some content, takes place in some context, involves people, and has a certain purpose*'.

Beberapa masa yang lalu, pembahasan mengenai pedagogi banyak dilakukan oleh pakar di bidang psikologi pendidikan sebagaimana terlihat dari fokus kajian mereka yang menekankan pada pengajaran atau pada pengajaran dan pembelajaran. Buku '*Effective Teaching and Learning in Practice*' karya Don Skinner (2010) adalah contoh dari *genre* ini. Selang beberapa masa dari tradisi psikologi tersebut muncul tradisi sosiologi pendidikan yang memfokuskan pada aspek kritikal dari pedagogi (*critical pedagogy*) sebagaimana terwakili dari mahakarya Paulo Freire (1973) '*Pedagogy of the Oppressed*'. *Critical pedagogy* tersebut menekankan pada praktik literasi (gerakan yang berorientasi *conscientization*) yang menolak pedagogi sebagai '*banking conception*'. Gerakan ini banyak terinspirasi dan menginspirasi terutama sistem pendidikan di negara-negara jajahan. Perkembangan selanjutnya di tahun 1980an adalah munculnya *feminist pedagogy*, misalnya buku '*Feminism and Critical Pedagogy*' (Luke & Gore, 1992) yang memiliki agenda mirip dengan *genre critical pedagogy* terutama menyangkut emansipasi dan kebebasan kaum perempuan.

Pada dasarnya, pedagogi dari perspektif psikologi menekankan pada proses pengajaran melalui konteks perilaku belajar dan berpikir anak. Kecenderungan ini dipandang mengabaikan aspek budaya yang pada dasarnya melekat dalam proses pendidikan. Sementara itu, paradigma *critical pedagogy* lebih memiliki muatan tertentu yang bersifat luas (pengetahuan, nilai, relasi sosial) dan mencakup interaksi antara kekuasaan (*power*) dengan instrumen lainnya (*cultural text*, institusi, penguasa dan audiens). Dalam hal ini, pedagogi dipandang sebagai analisis pengaruh kekuasaan terhadap konstruksi muatan pendidikan beserta implikasinya (misalnya Giroux, 2003). Lingard (2010) memandang bahwa *critical pedagogy* bersifat terlalu teoritis dan memiliki agenda politik tertentu, yaitu menyadarkan masyarakat terhadap pengaruh penguasa dan kekuasaan. Karena itu, banyak yang mempertanyakan aspek praktis dan efektivitas dari *critical pedagogy*. Pembaharuan yang dilakukan oleh kelompok pendukung *critical pedagogy* kini mengarah pada upaya 'konstruksi identitas' (melalui gerakan *pedagogy of difference*) dalam rangka membangun masyarakat yang kritis (misal Trifonas, 2003).

Perkembangan terkini dari sosiologi pedagogi, terutama di tradisi Anglo-Amerika, dilatarbelakangi oleh pemahaman bahwa pedagogi dapat memberikan perbedaan (perubahan) dan tetap menghargai perbedaan yang ada jika secara teoretis bermakna, secara praktis aplikatif dan secara politis kuat ('*Pedagogies can make a difference, but not all the difference*' (Lingard (2010)). Inilah apa yang disebut sebagai '*new pedagogy studies*' (Green, 2003) yang mana perubahan tersebut melekat dalam konteks *effective school improvement* yang didukung oleh kebijakan yang tepat (*redistributive policies*).

Oleh karena itu, kajian terkini tidak hanya melihat dari proses pedagogi itu sendiri, melainkan meluas mencakup aspek kebijakan dan kebudayaan.

Beberapa isu dari kajian kebijakan terkait dengan pengaruh pasar, kapitalisme, neoliberalisme, globalisasi dan komodifikasi di bidang pendidikan. Kebijakan pendidikan yang menekankan pencapaian standar dan akuntabilitas dari segi *testing* secara sempit di era yang disebut oleh Power (1997) sebagai '*audit culture*' atau Stephen Ball (2003) sebagai '*performativity society*' mengerdikan keutuhan sistem pendidikan dan terutama mempengaruhi tingkat tekanan pekerjaan pendidik (*decontextualised practitioner*). Dalam konteks kebijakan tersebut beberapa pakar memandang munculnya fenomena *pedagogisation of policy* maupun *policy of pedagogisation* yang menghasilkan dampak tertentu. Kecenderungan tersebut mencerminkan terjadinya perluasan konteks pedagogi dari bidang pendidikan ke bidang publik lainnya (*public pedagogy*) (Lindgard, 2010). Hal inilah yang menyebabkan konteks pedagogi memengaruhi budaya.

Memperhatikan kecenderungan perkembangan sosiologi pedagogi tersebut maka kiranya wacana Etnopedagogi di UPI mencapai momentumnya dengan tepat mewakili apa yang menjadi perhatian masa kini: membangun peradaban manusia yang berbudaya luhur. Dalam hal ini, pemaknaan Etnopedagogi di UPI menekankan pendidikan yang mengedepankan nilai-nilai budaya, baik produksi dan reproduksinya. Namun demikian, kiranya saya tidak sependapat jika istilah Etnopedagogi dijadikan sebagai landasan pendidikan secara umum. Argumentasinya, di dalam istilah Pedagogi, sebagaimana telah saya bahas di muka, telah mengandung unsur budaya sehingga cukup diwakili dengan istilah pedagogi saja.

### **Reorientasi Etnopedagogi: Tinjauan Budaya Pendidikan Guru di Jepang**

Walaupun saya menolak istilah Etnopedagogi sebagai landasan pendidikan secara umum, saya tetap memandangnya sebagai ide yang penting. Seiring dengan adanya praktik spesifik Etnopedagogi dalam konteks pendidikan guru yang saya temukan di Jepang, pada pembahasan ini saya mencoba memosisikan Etnopedagogi secara lebih strategis. Pertama, di satu sisi, Etnopedagogi dapat berperan dalam pendidikan berbasis nilai budaya pengajaran dan pembelajaran dalam konteks *teaching as cultural activity* (Stigler & Hiebert, 1999) dan *the culture of teaching*. Di sisi lain, Etnopedagogi berperan dalam menciptakan secara berantai kader-kader yang memiliki kecerdasan kultural dalam konteks pendidikan guru.

Adalah suatu keberuntungan bagi saya ketika menemukan literatur tentang praktik Etnopedagogi di Jepang yang pembahasannya terkait dengan konteks pendidikan guru, secara spesifik dalam proses praktik mengajar (*internship*). Shimahara & Sakai (1998) menyatakan bahwa '*traditional Japanese pedagogy exemplifies teacher's cultural knowledge*'. Dalam konteks pendidikan guru, selama enam bulan magang di sekolah mahasiswa calon guru:

*learned what they considered most essential in teaching through practice and intersubjectivity process...[as] basic component in teaching Japanese ethnopedagogy'. It is a pedagogical method that derived from shared, time-honored practices.*

Shimahara & Sakai (1998) menjelaskan bahwa terdapat perbedaan dan kesamaan antara guru pemula di Jepang dan di Amerika. Dengan merujuk pada klasifikasi Parsons (1951), mereka menganggap guru di Jepang memiliki orientasi yang ekspresif yang berbeda dengan orientasi instrumental yang menjadi tipikal guru di Amerika. Orientasi instrumental ini terlihat dari pendekatan mereka terutama dalam hal manajemen kelas yang agak kaku. Lebih lanjut, Shimahara & Sakai (1998) menjelaskan konteks Etnopedagogi dalam pendidikan guru sebagai berikut:

*The central concept in ethnopedagogy is often referred to as kizuna, a ligature between the teacher and children... Kizuna is interpersonal relationships that foster empathy and what is characterized as the 'touching of the hearts'. It is said to be a paramount principle that promote effective classroom management. To cultivate it, both supervisors and experienced teachers encouraged interns to promote intrinsic, unpretentious interpersonal experiences that engaged children.*

Kiranya mengajar dengan hati, yang menyentuh penuh empati, merupakan perekat hubungan antara guru dengan siswa. Tujuannya adalah membangun kepercayaan, iklim saling percaya dimana satu sama lainnya dapat membangun komitmen emosional. Tujuannya adalah agar guru dapat menjadi inspirasi dan mengarahkan anak mencapai harapannya. Untuk mencapai hal tersebut maka pendidikan guru dirancang untuk membangun kapasitas *Kizuna* tersebut dimana disana terdapat peran penting budaya mengajar guru. Dalam hal ini, guru senior/dosen memberikan teladan dan dukungan agar calon guru/guru dapat membangun hubungan dan memahami anak secara mendalam. Lebih lanjut Shimahara & Sakai (1998) menjelaskan landasan dari Etnopedagogi sebagai berikut.

*The starting point of ethnopedagogy is the appreciation of the feelings by teachers that shape children's lives –the emotional commitment by teachers to children, which lead to the fostering of the bond between teachers and children. The attachment that evolves from this bond is marked by the shared feelings of inclusiveness and trust... Effective teaching is governed by the ligature and that developing it takes precedence over technical competence in teaching. Because the ligature creates an environment where children can trust teachers, it enables the teachers to inspire the children to meet their expectation.*

Di Jepang, Etnopedagogi mendasari pengembangan dan praktik pendidikan guru. Sebagaimana dikemukakan oleh Shimara dan Sakai (1998) berikut ini, Etnopedagogi dikembangkan dari pengetahuan nilai budaya yang dimiliki guru dan nilai budaya dari proses mengajar, atau dapat dinyatakan integrasinya sebagai budaya pendidikan.

*Teachers' cultural knowledge, identified here as ethnopedagogy, is a widely accepted principle of schooling...The strength of ethnopedagogy suggests that the actual content of internship, if any, in the school setting was informed by the cultural knowledge of teaching...experienced teachers' critical attitude to internship were much more closely linked to the culture of teaching (penekanan oleh penulis).*

Kedua nilai budaya tersebut dikemas ke dalam program pendidikan guru, dalam hal ini intership, yang bertujuan untuk memantapkan Etnopedagogi baik sebagai ilmu maupun sebagai seni mengajar (*the science and the art of teaching*). Walaupun tidak secara eksplisit dipandang sebagai ilmu, sebagaimana terungkap dalam transkrip berikut yang mewakili pandangan praktisi, saya berkeyakinan bahwa pendidik di Jepang menganggap Etnopedagogy secara utuh baik sebagai filosofi, teori, praktik dan kebijakan. Hal ini dapat dilihat dari bagaimana *budaya mengajar* di Jepang *berkembang* dan *diwariskan* sebagaimana terwakili oleh pendapat calon guru dan guru senior berikut ini.

*Kizuna is a primary condition for teaching and for children to learn from the teacher. If it is not developed, teaching becomes a matter of mechanical process. Kizuna means to me developing trust. Without it, discipline would not be effective and children would not listen to me. Teaching is based on the relationship of trust. Classroom management is impossible without trustful relationships (Intern).*

*Teaching is a kind of art. Emphasis should be placed on the relationship of hearts, the nurturing of bonding between the teachers' and children's hearts (Experienced teacher).*

*It is important to understand children as human being whose characteristics are expressed in their activities. It is my belief that all children can do their best and concentrate on work. But, it depends on the teacher's approach and desire. I am not concerned with how to teach children; rather I try to understand them first by developing personal relations, kakawari. When I get a new class, I do not teach subject matter immediately. Instead, I play with children intensely for a week to gain a good understanding of them. The I will begin to know what kinds of children they are and gradually direct them toward the goals of learning on the basis of happy and trustful kakawari with them (Senior teacher).*

Memperhatikan gambaran umum Etnopedagogi dalam praktik pendidikan guru tersebut mengarah pada pentingnya hubungan kemanusiaan, terutama hubungan emosional. Namun demikian, Shimahara dan Sakai (1998) membedakan konteks emosi dalam Etnopedagogi di Jepang dengan hubungan emosi guru-siswa di Amerika. Pertama, otoritas guru di Jepang dalam konteks interaksi dengan anak berlaku secara alamiah, terutama di kelas sekolah dasar. Guru di Jepang didorong untuk berbaur dengan anak secara dekat tanpa pamrih (*mingle with students without disguise and pretence*) sebagaimana tercermin dari saran guru senior untuk memahami dulu anak (membangun hubungan secara tulus) di minggu pertama tahun ajaran baru. Hal berbeda terjadi pada guru di Amerika yang memandang otoritas guru bersifat *a priori*, yaitu menekankan bahwa guru bertanggungjawab akan tugasnya sebagaimana tercermin dari ungkapan '*Don't make mistakes of trying to be friend with the kids*' (Shimahara & Sakai, 1998). Kedua, Guru di Jepang sangat menekankan nilai *Kizuna* sebagai atribut budaya, penyikapan terhadap suatu nilai yang melekat, bukan sebagai sesuatu yang menjadi cara maupun tujuan (*means and ends*). Karakteristik ini berbeda dengan guru di Amerika sebagaimana dikemukakan oleh Jackson (1990) sebagai '*intensity of*

*emotional involvement*' yang didasarkan pada tujuan instrumental dalam membangun sikap individualitas anak. Inilah yang membedakan orientasi ekspresif dan instrumental antara guru di Jepang dengan di Amerika.

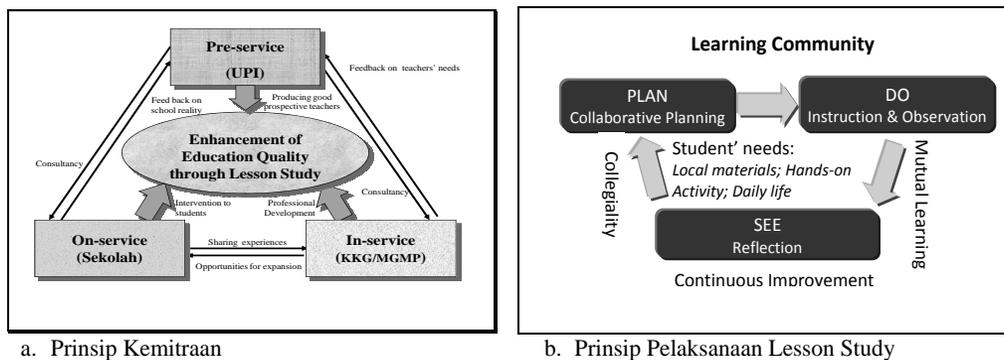
### **Kontekstualisasi Etnopedagogi: Studi Kasus Implementasi Lesson Study di UPI**

Kiranya momentum wacana Etnopedagogi semakin jelas konteksnya jika mencermati perkembangan Lesson Study di Indonesia satu dasawarsa terakhir. Istilah Lesson Study berasal dari kata *jogyokenkyuu* yang berarti pengkajian pembelajaran. Secara historis, Lesson Study telah berkembang di Jepang semenjak awal abad 20 dan yang kini telah menjadi subyek yang banyak didiskusikan dan dikembangkan di berbagai budaya. Perkembangan Lesson Study digunakan untuk menjelaskan bagaimana saya mengembangkan kerangka Etnopedagogi dalam pendidikan guru, sebagaimana Lesson Study kini banyak dikaji oleh para pendidik di dunia Barat.

Ketika mengikuti World Association of Lesson Studies International Conference 2009 di *Hong Kong Institute of Education*, saya mengamati di budaya Asia sendiri berkembang berbagai variasi *family* dari *Lesson Study*, misalnya *Public Study* di Cina, *Learning Study* di Hong Kong dan varian tahapan siklus Lesson Study di Indonesia, Thailand dan Singapura. Hal serupa berkembang di Amerika (Kelompok Lesson Study Mills College dipimpin Catherine Lewis) dan Eropa (Kelompok Learning Study University of Gothenburg Swedia dipimpin Ference Marton dan Kelompok Inggris Raya dipimpin John Elliot di University of East Anglica). Akulturasi Lesson Study ke dalam budaya pendidikan di Indonesia tidak terlepas dari program kerjasama antara tiga Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK), yaitu UPI, UM dan UNY, dengan *Japan International Cooperation Agency* selama satu dasawarsa di awal millennium ini (Hendayana, 2006; Suratno & Cock, 2009; Suratno, 2009a; 2009b; 2010).

Lesson Study di Indonesia dikembangkan berdasarkan prinsip kemitraan antara Universitas dengan sekolah dan prinsip dari pendidikan profesional guru (Suratno & Cock, 2009) (Gambar 1). Sebagaimana tersaji pada Gambar 1a, pada intinya pola kemitraan tersebut mendasari praktik pendidikan guru yang bertujuan tidak hanya menyediakan kesempatan bagi calon guru (kotak *pre-service*) untuk memahami '*the teaching culture*' dan '*the knowledge of teaching*' untuk menumbuhkan 'Kizuna', tetapi juga menjadi penghubung bagi riset dan pengembangan terkait dengan pengajaran, pembelajaran dan pendidikan guru. Sementara itu, sekolah (kotak *on-service*) dan komunitas guru (kotak *in-service*) menyediakan kesempatan pendidikan guru dalam jabatan baik yang sifatnya berorientasi reformasi sekolah maupun pengembangan komunitas guru mata pelajaran tertentu. Dengan demikian, pola kemitraan strategis tersebut menyediakan kesempatan kolaborasi riset dan pengembangan pendidikan guru yang berdampak pada penguatan sistem sekolah dan komunitas guru untuk memperkuat Etnopedagogi di UPI.

Upaya menumbuhkan etnopedagogi calon guru, guru dan pendidik lainnya, termasuk dosen, sebagai *knowledge and culture of teaching* melalui Lesson Study dikembangkan dua level prinsip umum yang mencerminkan keutuhan dari komunitas belajar pendidik. Level makro berkaitan dengan aktivitas kolaborasi, kolegalitas dan *mutual learning*, sementara level mikro menyangkut kegiatan menganalisis pembelajaran berdasarkan kebutuhan peserta didik melalui prinsip *hands-on activity*, *daily life* dan *local material* (Gambar 1b) (Suratno & Cock, 2009).



Gambar 1. Prinsip kemitraan (a) dan pelaksanaan Lesson Study (b)

Berdasarkan analisis makro-mikro terkait aktivitas dalam komunitas belajar pendidik teridentifikasi karakteristik Lesson Study di Indonesia. Secara umum, saya melihat Lesson Study dalam konteks etnopedagogi adalah model pendidikan guru melalui pengkajian pembelajaran secara kolaboratif dan berkesinambungan berdasarkan prinsip-prinsip kolegialitas dan *mutual learning* untuk membangun komunitas belajar. Agar Lesson Study dapat menggali aspek mikro terkait pengajaran dan pembelajaran secara bermakna maka pelaksanaannya melibatkan tiga tahapan dari suatu siklus yang berkesinambungan yang dikenal sebagai *Plan-Do-See cycles* (Gambar 1b).

Pada tahap *Plan* dilakukan kolaborasi perencanaan yang bertujuan untuk merancang/mengembangkan tahapan pengajaran guru dan alur pembelajaran siswa berdasarkan kebutuhan dan gaya belajar siswa (*learning obstacles/learning demands*) (Suratno, 2009a; 2009b) melalui prinsip *hands-on activity*, *daily life*, dan *local materials*. Hasilnya kemudian diterapkan pada tahap *Do* dimana seorang guru (disebut guru model) mengimplementasikan strategi pengajaran yang telah direncanakan sebelumnya (Suratno, 2009a; 2009b). Kegiatan ini dilakukan dalam bentuk *Open Lesson* dimana guru lainnya, kepala sekolah, dosen UPI dan mahasiswa calon guru melakukan observasi pembelajaran di dalam kelas. Observasi terutama dilakukan untuk mengetahui aktivitas siswa berupa interaksi siswa-siswa, siswa-materi dan siswa-guru selama pembelajaran berlangsung. Ketiga, tahap refleksi atau *post-class discussion* (*See*) yang dilakukan segera setelah pembelajaran berlangsung. Dalam tahapan ini guru dan observer melakukan diskusi yang dipandu oleh seorang moderator untuk bertukar hasil pengamatan, memetakan masalah belajar dan merumuskan pengalaman berharga dan solusi alternatif untuk perbaikan selanjutnya (Suryadi, 2005; Hendayana, et al., 2006; Suratno & Cock, 2009).

Melalui Lesson Study saya berkeyakinan bahwa pendidik dan calon guru dapat menggali dan mengembangkan *knowledge base of teaching* dan kerangka berpikir pedagogis (*teacher thinking and decision making*) yang mendasari *the knowledge and culture of teaching* sebagai hakikat dari etnopedagogi dalam pendidikan guru. Hal ini terlihat dari beberapa teman awal yang saya amati, terutama terkait dengan tumbuhnya *Kizuna* guru, selama mengembangkan, melaksanakan dan mengevaluasi kegiatan Lesson Study, diantaranya: 1) keterbukaan untuk saling belajar dan berkolaborasi diantara

sesama kolega pendidik; 2) terbentuknya perhatian terhadap anak, terutama bagaimana berinteraksi dengan anak/*kizuna*; 3) keinginan diri untuk berefleksi, terus belajar dan berkembang; dan 4) memperkuat pengetahuan konten dan bagaimana mengajarkannya/*pedagogical content knowledge*.

### **Kerangka Etnopedagogi Pendidikan Guru: Reformasi Budaya Pendidikan Guru**

Kiranya kini tiba saatnya bagi saya untuk mengajukan kerangka pengembangan pendidikan guru dalam perspektif Etnopedagogi. Bagi saya, ajuan ini tidaklah bersifat mereformasi struktur dan program yang ada melainkan lebih kepada pemutakhiran praktik pendidikan guru yang selama ini kurang mendapat perhatian. Oleh karena itu, sifat dari perubahan ini bersifat halus karena lebih menekankan pada budaya pendidikan guru di UPI yang pada dasarnya lebih dekat pada budaya Sunda.

Dalam budaya Sunda dikenal istilah *silih asah-silih asuh-silih asih*, suatu postulat yang saya amati sempat menjadi *tagline* yang mencerminkan *value* dari visi *Leading & Outstanding* UPI. Postulat tersebut kiranya relevan dengan hakikat pendidikan guru yang pada dasarnya adalah membangun komunitas belajar (Suratno et al., 2010; Knapp et al., 2003): belajarnya siswa, guru dan sistem (UPI, sekolah dan dinas pendidikan) sebagaimana telah saya jelaskan terkait dengan prinsip utama Lesson Study: kemitraan pendidikan guru dalam menggali dan mengembangkan budaya pendidikan, pengajaran dan pembelajaran. Saya memandang jika ini dapat dikembangkan lebih lanjut maka akan menjadi nilai dasar yang kukuh yang berpotensi menjadi model pendidikan guru di UPI menjadi rujukan yang berpengaruh di Indonesia.

Dalam mengembangkan kerangka Etnopedagogi dalam pendidikan guru di UPI saya mencoba memetakan prinsip dasarnya yaitu membangun hubungan insani yang luhur antara pendidik dengan peserta didik dalam rangka membangun pengetahuan dan budaya pendidikan yang memberdayakan. Dalam hal ini, saya memetakan prinsip dasar tersebut menjadi dua level analisis: 1) aspek budaya (level makro); dan 2) aspek pengetahuan (level mikro). Level makro terkait dengan kepemimpinan keguruan dalam memelihara kemitraan pendidikan guru (aspek program), sementara level mikro secara umum menyangkut pengetahuan terkait dengan kurikulum, pengajaran dan pembelajaran serta konteks social budaya pendidikan (aspek konten dan proses). Dalam memetakan kedua aspek tersebut saya menggunakan kerangka yang dikembangkan oleh Linda Darling-Hammond (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond & Bransford, 2005).

Isu utama terkait program pendidikan guru adalah keterkaitan antar mata kuliah (*connection*) dan keterpaduan antara perkuliahan dan latihan praktik (*coherence*) (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond & Bransford, 2005). Kedua aspek tersebut memperlihatkan hubungan yang jelas antara teori-praktik yang diajarkan secara sistematis, melalui pemodelan dan menyediakan kesempatan untuk mengkaji hubungan teori-praktik tersebut. Isu terkait dengan konten pendidikan guru mencakup tiga pengetahuan dasar mengajar: 1) pengetahuan tentang siswa dan bagaimana mereka belajar dan berkembang dalam konteks social/budaya tertentu; 2) pengetahuan tentang isi dan tujuan kurikulum dan bagaimana mengajarkannya; dan 3) pengetahuan tentang mengajar yang mempertimbangkan aspek konten dan siswa, bagaimana mengembangkan situasi kelas yang produktif dan bagaimana melakukan penilaiannya

(Darling-Hammond, 2006). Adapun aspek proses menyangkut pedagogi pendidikan guru dimana teridentifikasi prinsip-prinsip sebagai berikut: 1) mengintegrasikan antara teori dengan praktik yang mempertimbangkan pola budaya belajar masyarakat Indonesia; 2) menekankan analisis pemecahan permasalahan pengajaran dan pembelajaran (studi kasus, analisis video, praktik/observasi lapangan); 3) menyediakan kesempatan untuk merefleksikan pengajaran dan pembelajaran (log/jurnal, catatan refleksi, penelitian kelas); 4) membentuk iklim belajar dari suatu komunitas belajar. Secara keseluruhan, kerangka tersebut disajikan dalam Tabel 1 sebagai berikut.

**Tabel 1.**  
**Kerangka yang Mendasari Etnografi dalam Pendidikan Guru**

Aspek	Rumusan Substansi	Strategi Implementasi
Program	Keterkaitan dan keterpaduan antarkomponen pendidikan gurudalamkontekskemitraan UPI-sekolah mitra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kejelasan peran dan tanggungjawab antara UPI dengan sekolah, misalnya pada Lesson Study.</li> <li>• Keterkaitan isi antar mata kuliah dan antara perkuliahan dengan praktik lapangan.</li> </ul>
Konten	Kurikulum pendidikan guru yang mencakup komponen pengetahuan dasar mengajar: pengetahuan tentang siswa dan pembelajaran, konteks kurikulum dan konteks pengajaran.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Struktur kurikulum yang mencakup ketiga pengetahuan dasar mengajar.</li> <li>• Struktur praktik profesional yang sistematis dan sejak dini.</li> <li>• Pengetahuan tentang sosial budaya, nilai kebangsaan.</li> </ul>
Proses	Pedagogi pendidikan guru yang menekankan pada pengkajian ketiga pengetahuan dasar tersebut.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keterkaitan antara teori dengan praktik: studi kasus, problem-based learning, analisis video.</li> <li>• Pengkajian learning in practice: Lesson Study, microteaching, observasi kelas, penelitian pembelajaran/PTK.</li> <li>• Penilaian: kinerja, portofolio,</li> <li>• Pembinaan komunitas belajar: Modeling, mentoring, coaching, cooperative/collaborative learning</li> </ul>

Kerangka tersebut memang sebagian besar dikembangkan dari prinsip dasar pendidikan guru. namun demikian, saya berkeyakinan bahwa prinsip dasar tersebut, walaupun masih bersifat umum, memiliki landasan yang kuat dalam membangun watak *kizuna* guru serta pembudayaan etnopedagogi dalam pendidikan guru yang secara umum telah terakomodasi dalam praktik Lesson Study yang selama ini telah berjalan di UPI.

### **Penutup**

Sejauh ini saya telah mencoba menelusuri berbagai perspektif yang dipandang relevan dalam memaknai dan memosisikan Etnopedagogi. Mengakhiri tulisan ini, saya tidak bermaksud untuk menyimpulkan apa yang telah dibahas sebelumnya, namun kini tibalah saatnya bagi saya untuk merefleksikan serta memproyeksikan pembahasan mengenai Etnopedagogi dalam konteks pendidikan guru di UPI.

Pada dasarnya, saya berpendirian sama dengan beberapa pakar sosiologi pendidikan yang menganggap pedagogi secara normatif sebagai perangkat dalam bentuk tindakan dan wacana untuk memproduksi dan mereproduksi nilai-nilai budaya. Dalam konteks pendidikan secara umum, pendirian ini sebenarnya lebih menekankan pada Pedagogi daripada Etnopedagogi. Namun demikian, mempertimbangkan model pengembangan Etnopedagogi dalam konteks pendidikan guru di Jepang, maka ide memunculkan istilah Etnopedagogi dapat saya terima dalam batasan budaya pendidikan, pengajaran dan pembelajaran masyarakat Indonesia yang perlu dipahami pola kontinuitasnya dari masa ke masa. Inilah pekerjaan utama Etnopedagogi di UPI.

Pada tataran tertentu, interaksi intelektual saya dengan Lesson Study menjadikan saya memiliki pengalaman dan pandangan bahwa konteks pendidikan guru sebaiknya bersifat *practice-based teacher education* yang menekankan pada praktik membangun relasi insani yang luhur antara pendidik dan peserta didik. Kita sebagai bangsa yang berbudaya tentunya sangat memaknai proses relasi kemanusiaan tersebut sebagaimana suku Sunda memiliki pemahaman dalam bentuk *silih asah*, *silih asih* dan *silih asuh*, suatu kearifan lokal yang memandang luhur pola relasi yang saling mendukung, relasi yang mendidik yang kiranya tepat untuk dijadikan *teacher's cultural knowledge* dari suatu komunitas belajar guru yang patut dikembangkan dalam sistem pendidikan guru di UPI. Saya berpendapat ketiga pandangan hidup tersebut dapat menjadi prinsip yang mendasari nilai budaya pendidikan, artinya membuka kesempatan bagi UPI untuk menggali, mengembangkan dan membudayakannya. Tantangannya adalah bagaimana postulat tersebut menjadi atribut budaya pendidikan guru di UPI. Hal ini tidak sekedar bagaimana mengembangkan kurikulum, program, perkuliahan dan komponen lainnya, tetapi lebih kepada bagaimana membangun budaya pendidikan guru yang meniscayakan terbentuknya norma dan perilaku *agency* (pimpinan, dosen, staf, mahasiswa) serta instrumen (kebijakan, dukungan) lainnya untuk menghidupkannya (*sustainability*).

Dalam konteks pendidikan guru di Indonesia, saya mengamati bahwa permasalahan mendasar yang dihadapi adalah kapasitas sebagian besar pendidik guru, pada level apapun. Salah satunya adalah kurangnya wawasan praktis (karena tidak banyak yang berpengalaman lama menjadi guru) serta terlalu teoretis dalam membahas pengajaran dan pembelajaran di sekolah sehingga kekayaan tentang *the wisdom of practice* tidak sebaik koleganya di negara lain. Selain itu, LPTK sejauh ini jarang mengkaji pola kontinuitas budaya belajar masyarakat Indonesia sehingga sebagian besar pendidik guru taklid terhadap pandangan budaya belajar bangsa lain. Hal inilah kiranya yang akan menjadi faktor penghambat produksi dan reproduksi budaya pendidikan guru karena pendidik guru pada dasarnya berperan dalam memadukan antara teori dan praktik serta pemodelan. Intinya, jika kedua aspek tersebut lemah, maka kelemahan itu (dalam hal *local wisdom* budaya pendidikan guru), dalam perspektif Etnopedagogi pendidikan guru, akan terwariskan kepada calon guru dari generasi ke generasi. Artinya, cita-cita luhur mempercanggih nilai budaya pendidikan dan keguruan, yang berdampak pada budaya bangsa, akan terhambat.

Nampaknya suatu gagasan pada dasarnya memiliki implikasi tertentu. Namun demikian, sejauhmana gagasan itu dapat didukung dan dirasakan manfaatnya dipengaruhi oleh beberapa faktor. Pertama, faktor intrinsik yang terkandung di dalam gagasan itu sendiri. Hal ini berarti bahwa gagasan Etnopedagogi sebaiknya memiliki

kejelasan dan kebermanfaatannya dalam arti mapan secara teori, aplikatif secara praktik dan bermakna dari segi daya guna. Kedua, faktor ekstrinsik yang menjadikan implementasi Etnopedagogi menarik perhatian sehingga memunculkan dukungan agar menjadi suatu kerangka kerja yang semua pihak dapat melaksanakannya. Dalam hal ini, Etnopedagogi memerlukan dukungan kebijakan dan kebajikan kepemimpinan. Hal tersebut kiranya merupakan agenda penting yang perlu direalisasikan agar tidak menjadikan gagasan Etnopedagogi sebagai suatu retorika belaka.

## Rujukan

- Alexander, R. (2000). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Blackwell, London.
- Alwasilah, A. C., Suryadi, K., Tri Karyono. (2009). *Etnopedagogi: Landasan praktek pendidikan dan pendidikan guru*. Kiblat Buku Utama, Bandung.
- Ball, S. J. (2001). Permativities and fabrications in the education economy: Towards a performative society. In Gleeson, D., Hudson, C. (Eds). *The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture*. Routledge, London.
- Bernstein, B. (2004) Social class and pedagogic practice, in: S.J.Ball (Ed.) *The RoutledgeFalmer reader in sociology of education*. Routledge, London.
- Berstein, B., Solomon, J. (1999). Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education*. June 1999; 20: 2.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Dunbar-Hall, P. (2009). Ethnopedagogy: Culturally contextualized learning and teaching as an agent of change. *Action for Change in Music Education*. Vol. 8 No. 2. October 2009.
- Freire, P. (1973). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin, Harmondsworth.
- Giroux, H. (2003b) *The abandoned generation. Democracy beyond the culture of fear*. Palgrave, New York.
- Green, B. (2003) An Unfinished Project? Garth Boomer and the Pedagogical Imagination. *Opinion: Journal of the South Australian Teachers' Association*, 47 (2), pp.13-24.
- Hamilton, D. (1999) The Pedagogical Paradox (or Why No Didactics in England?), *Pedagogy, Culture & Society*, 7, pp.133-152.
- Hendayana, S., Suryadi, D., Karim, M. A., Sukirman., Ariswan., Sutopo., Supriatna, A., Sutiman., Santosa., Imansyah, H., Paidi., Ibrohim., Sriyati, S., Permanasari, A., Hikmat., Nurjanah., & Joharmawan, R. dkk. (2006), *Lesson Study: Suatu strategi untuk meningkatkan keprofesionalan pendidik (Pengalaman IMSTEP-JICA)*. UPI Press, Bandung.
- Kansanen, P. (2003). Studying –The realistic bridge between instruction and learning. An attempt to conceptual whole of the Teaching-Studying-Learning process. *Educational Studies*, Vol. No. 2/3. 2003.
- Kartadinata, S. (2010). *Etnopedagogik: Sebuah resureksi ilmu pendidikan (pedagogik)*. Makalah disajikan pada 2<sup>nd</sup> International Seminar 2010 'Practice Pedagogic in Global Education Perspective'. PGSD UPI, Bandung, 17 May, 2010.

- Knapp, M., Copland, M., Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M., Milliken, M., Talbert, J. (2003), *Leading for learning: Sourcebook. Concepts and Examples*. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- Lingard, B. (2010). *Towards a sociology of pedagogies*. Paper presented at 2<sup>nd</sup> International Seminar 2010 'Practice Pedagogic in Global Education Perspective'. PGSD UPI, Bandung, 17 May, 2010.
- Power, M. (1997) *The Audit Culture Rituals of Verification*. Oxford University Press, Oxford.
- Rosidi, A. (2009). *Manusia Sunda*. Kiblat Buku Utama, Bandung.
- Shimahara, N. K., Sakai, A. (1998). Teacher internship and the culture of teaching in Japan. In Thomas Rohlen & Christopher Bjork (Eds). *Education and Training in Japan Vol. II*. Routledge: London
- Skinner, D. (2010). *Effective Teaching and Learning in Practice*. Continuum, London.
- Stigler, W. S., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. The Free Press, New York.
- Suratno, T. (2009a). *Teacher reflection in Indonesia: Lessons learnt from a Lesson Study Program*. Paper presented in Redesigning Pedagogy International Conference. National Institute of Education. Singapore, June 1-3, 2009.
- Suratno, T. (2009b). *Lesson Study in Indonesia: The case of Indonesia University of Education*. Proceeding. World Association of Lesson Studies International Conference. Hong Kong Institute of Education. December 7-10, 2009.
- Suratno, T., & Cock, K. J. (2009). A school-university partnership in Indonesia. Lessons learnt from Lesson Study. In C. P. Lim, K. Cock, G. Lock, C. Brook (Eds), *Innovative practices in pre-service teacher education: An Asia-Pacific perspectives*. Sense Publisher, Rotterdam.
- Suratno, T., Ridawati, C., Mulyasunarna, Y. (2010). *Belajar dan memimpin belajar: Analisis budaya belajar komunitas guru SD St Ursula Jakarta*. Makalah disajikan pada Kongres Guru Indonesia 2010, Sampoerna School of Education. Jakarta, 20-21 Mei 2010.
- Suryadi, D. (2005). *Improving the quality of mathematics and science teaching for primary and secondary education in Indonesia*. Paper presented in International Seminar on Best Practices in Science and Mathematics Teaching and Learning organised by National Institute for Educational Policy Research (NIER) and the Asia Pacific program of Educational Innovation for Development (APEID) UNESCO. Bangkok, November 14-18, 2005.
- Watkins, C. and Mortimer, P. (1999) *Pedagogy: What do we Know?* In P. Mortimer (ed) *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. Paul Chapman, London.