

ARTIKULASI PENDIDIKAN GURU BERBASIS KEARIFAN LOKAL UNTUK MEMPERSIAPKAN GURU YANG MEMILIKI KOMPETENSI BUDAYA

ARTICULATION OF TEACHER EDUCATION BASED ON LOCAL WISDOM TO PREPARING CULTURALLY COMPETENCE TEACHERS

AI Musanna

Sekolah Tinggi Agama Islam Negeri Gajah Putih Takengon, Aceh Tengah

Email: win_moes@yahoo.co.id

Diterima tanggal: 28/06/2012, Dikembalikan untuk revisi tanggal: 18/07/2012; Disetujui tanggal: 30/08/2012

Abstrak: *Tulisan ini bertujuan mengemukakan model pendidikan guru berbasis kearifan lokal. Signifikansi pembahasan terkait minimnya perhatian akademisi dan praktisi pendidikan untuk mengembangkan praksis (teori dan praktik) pendidikan guru yang berpijak pada kearifan lokal, sehingga berimplikasi pada minimnya kompetensi budaya guru dalam menjalankan tugas profesinya. Terdapat tiga masalah yang menjadi fokus pembahasan tulisan ini: teori yang melandasi pengembangan model pendidikan guru berbasis kearifan lokal; hakikat kompetensi budaya guru, serta prasyarat yang diperlukan untuk mengembangkan model pendidikan guru berbasis kearifan lokal. Hasil penelusuran menunjukkan bahwa kearifan lokal mengandung nilai-nilai potensial yang diperlukan untuk mewujudkan pendidikan yang lebih bermakna dan relevan dengan situasi sosial-budaya. Revitalisasi kearifan lokal melalui pendidikan menuntut adanya guru yang mempunyai kompetensi budaya dan hal ini hanya akan mungkin dicapai apabila pendidikan guru memberi perhatian secara proporsional untuk menginternalisasikan kearifan lokal.*

Kata Kunci: *model pendidikan guru, kearifan lokal, kompetensi budaya, kompetensi budaya guru, dan situasi sosial budaya.*

Abstract: *The following discussion summarized from the literature review present an alternative model of teacher education based on local wisdom to enhance the cultural competency of teachers. There are three issues that became the focus of this paper: the theory that underlies the development of teacher education based on local wisdom; nature of the cultural competency of teachers, as well as the necessary prerequisite for developing teacher education based on local wisdom. The results indicate that local wisdom contains the values needed to realize the potential of education more meaningful and relevant. Revitalization of local wisdom through education requires teachers who have cultural competence and this will only be achieved if teacher education give proper attention to internalize the local wisdom synergistically. Marginalization of local wisdom in praxis of teacher education has impacted on alienation of teachers from the context of his/her life.*

Keywords: *teacher education model, local wisdom, cultural competency, culturally competence teacher, and cultural social situation*

Pendahuluan

Dalam praksis pendidikan guru kontemporer, salah satu isu yang semakin menguat adalah tuntutan untuk mempersiapkan guru yang mampu beradaptasi dengan keragaman budaya peserta didik dan *stakeholders* pendidikan. Tuntutan ini

tidak terlepas dari semakin kaburnya batas geografis dan demografis akibat kemajuan teknologi informasi dan komunikasi. Intensitas persentuhan antarbudaya mendorong munculnya kesadaran dan keinginan berbagai pihak yang merasa terusik dengan degradasi identitas untuk

melakukan revitalisasi kearifan lokal dalam menghadapi berbagai problematika kontemporer.

Institusi pendidikan guru berada pada posisi menentukan dalam reformulasi pendidikan karena lembaga ini bertanggungjawab dalam mempersiapkan guru pada berbagai jenis dan jenjang pendidikan. Lembaga pendidikan guru dituntut memberi perhatian untuk mempersiapkan guru yang mempunyai kompetensi budaya sebagai prasyarat yang memungkinkan guru untuk beradaptasi dengan peserta didik yang mempunyai latar belakang ras, etnis, kelas sosial, dan bahasa yang beragam (Villegas dan Lucas, 2002). Keragaman konteks dan latar belakang budaya peserta didik menuntut kualifikasi guru yang tidak hanya menguasai disiplin ilmu dan kecakapan pedagogis, tetapi juga mempersyaratkan guru yang mampu beradaptasi dan mengintegrasikan pemahamannya terhadap keragaman budaya peserta didik dalam praktik pembelajaran. Globalisasi yang telah mengaburkan batasan geografis dan demografis berimplikasi pada kemestian adanya kompetensi budaya dalam berbagai profesi. Nieto dan Booth (2010) menyatakan, "*With increasing globalization, cultural competence is steadily becoming essential for all professionals to be more effective.*" Pengintegrasian kompetensi budaya dalam berbagai profesi akan menjadi penentu kebermaknaan pelayanan profesional, termasuk juga dalam layanan pendidikan.

Pengembangan model pendidikan guru berbasis kearifan lokal penting dilakukan karena minim dan terkesampingkannya penelitian mengenai ranah kompetensi budaya dalam diskursus penelitian pendidikan guru. Selama beberapa dekade, para pengambil kebijakan di lembaga pendidikan guru cenderung menilai peningkatan kompetensi dan kesadaran budaya guru sebagai hal yang tidak terlalu substansial. Kesadaran mengenai pentingnya kompetensi budaya dalam pendidikan guru baru menemukan momentum seiring semakin diterimanya teori konstruktivisme sosial yang digagas Vigotsky (dalam Tobbias dan Muffy, Ed., 2009). Konstruktivisme sosial meletakkan konteks dan dinamika sosial sebagai bagian inheren dalam pembentukan persepsi dan konstruksi pengetahuan seseorang, mustahil melakukan

pemisahan yang tegas antara pemahaman yang dimiliki seseorang dan realitas sosialnya.

Perhatian terhadap keragaman khazanah kearifan lokal semakin menemukan rasionalitasnya dalam konteks Indonesia. Sebagai negara yang terdiri atas lebih dari 500 etnis dengan ratusan bahasa yang tersebar pada ribuan pulau, Indonesia tidak diragukan lagi merupakan salah satu negara yang memiliki kondisi sosial-budaya sangat beragam. Dengan kenyataan tersebut, pengembangan pendidikan guru berbasis keragaman budaya yang akan mendidik calon guru mutlak diperlukan. Pengabaian terhadap kenyataan tersebut telah berimplikasi pada alienasi praksis pendidikan dengan realitas kontekstualnya (Musanna, 2011a). Para kritisi pendidikan telah sejak lama menyatakan bahwa pendidikan nasional mengalami kesenjangan kontekstual karena dominasi teori pendidikan yang diimpor dari luar tanpa melalui proses adaptasi kritis (Salim dalam Salim, Ed., 2007; Tilaar, 2002). Keterpukauan terhadap praksis pendidikan dari luar menyebabkan para pengambil kebijakan tidak cukup memberi perhatian untuk menggali khazanah kearifan lokal untuk dijadikan sebagai basis pengembangan pendidikan yang menjanjikan terwujudnya pendidikan yang bercorak Indonesia (Wangsalegawa, 2009; Alwasilah, et al. 2009).

Menyadari luasnya cakupan pembahasan pendidikan guru berbasis kearifan lokal untuk pengembangan kompetensi budaya guru, paparan berikut difokuskan untuk mengungkap tiga ranah berikut: penelaahan terhadap landasan teori pendidikan guru berbasis kearifan lokal, hakikat kompetensi budaya, dan keniscayaan implementasi model pendidikan berbasis kearifan lokal untuk meningkatkan kompetensi budaya guru. Paparan berikut diharapkan dapat memancing terbukanya ruang diskusi lebih konstruktif dan melibatkan pihak-pihak yang merasa terpanggil dalam penggagasan pendidikan guru yang lebih berakar pada realitas keragaman budaya di tanah air.

Untuk menjawab masalah yang menjadi fokus pembahasan mengenai pendidikan guru berbasis kearifan lokal dilakukan melalui penelusuran kepustakaan. Penelusuran dilakukan dengan menggunakan kata kunci yang terkait

dengan pendidikan guru, kompetensi budaya dan kearifan lokal untuk kemudian menyajikan sebuah model yang merupakan konstruksi atas ketiga konsep kunci tersebut. Model pendidikan guru berbasis kearifan lokal yang disajikan dalam tulisan ini masih bersifat konseptual dan upaya-upaya untuk mengejewantahkannya dalam tataran praktis kiranya dapat menjadi bahan pertimbangan para peneliti berikutnya untuk ditindaklanjuti pada masa-masa yang akan datang.

Kajian Teori dan Pembahasan

Landasan Teori Pendidikan Guru berbasis Kearifan Lokal

Pendidikan guru berbasis kearifan lokal merupakan sebuah konsep yang relatif baru dalam perdebatan wacana atau diskursus pendidikan yang didominasi sudut pandang efektivitas dan efisiensi. Pengembangan pendidikan guru berbasis kearifan lokal berpijak pada asumsi bahwa untuk melahirkan guru yang mempunyai kompetensi budaya, salah satu prasyaratnya adalah kemestian mengenalkan eksistensi kearifan lokal sejak dini melalui kurikulum pendidikan guru. Harapan untuk mendapatkan guru yang mempunyai kompetensi budaya tidak akan terwujud apabila tidak disertai kesadaran, kemauan dan tekad untuk mengintegrasikan budaya atau kearifan lokal dalam praksis pendidikan guru.

Posisi strategis lembaga pendidikan guru dalam mempersiapkan guru yang memiliki kompetensi budaya telah dikemukakan sejumlah pakar. Vavrus (2002) mengungkapkan bahwa pendidikan guru menempati posisi sangat menentukan (*critical link*) dalam pengembangan guru yang mempunyai perspektif tanggap budaya dan multikultural dalam menjalankan tugas pengajaran di sekolah. Peran strategis pendidikan guru dalam mengkonstruksi keyakinan guru terletak pada fungsi lembaga pendidikan guru dalam memperkenalkan dan menjadikan nilai keragaman budaya dalam keseluruhan aktivitas yang diselenggarakannya. Tanpa persiapan memadai melalui pendidikan guru akan sangat tidak beralasan untuk berharap akan dihasilkan guru yang mampu mengapresiasi dan berinteraksi dengan keragaman budaya peserta didik dan komunitasnya.

Dalam diskursus pendidikan internasional, gagasan pendidikan berbasis kearifan lokal mempunyai kerangka teori yang beragam. Konsep dan aplikasi pendidikan multikultural yang sudah mendapat tempat tersendiri dalam perdebatan intelektual tidak diragukan lagi memberi sumbangsih terhadap diterimanya kearifan lokal dalam pendidikan. Selain itu, sejumlah teori pendidikan yang juga menempatkan budaya sebagai bagian esensial dalam aksi dan refleksi pendidikan memberi kontribusi penting terhadap berkembangnya gagasan pendidikan guru berbasis kearifan lokal. Dalam pembahasan berikut dilakukan penelaahan terhadap dua teori yang memberi apresiasi terhadap eksistensi kearifan lokal dan upaya pengintegrasian dalam pendidikan guru: teori pendidikan guru tanggap budaya (*culturally responsive teacher education*); dan teori pribumisasi pendidikan guru (*indigenizing teacher education*).

Teori Pendidikan Guru Tanggap Budaya

Teori Pendidikan guru tanggap budaya atau *culturally responsive teacher education* merupakan salah satu kelanjutan dari manifestasi pengembangan intelektual akademisi dan praktisi mengenai pentingnya lensa budaya (*cultural lenses*) digunakan dalam meningkatkan kesetaraan, kualitas dan kebermaknaan pendidikan. Gagasan pendidikan tanggap budaya pada awalnya berpijak dari realitas kebijakan asimilasi pendidikan di Amerika Serikat yang berlangsung sampai akhir 60-an, yang tidak memberi ruang proporsional pada artikulasi budaya minoritas. Diskriminasi dan stereotip terhadap masyarakat pribumi (Indian, Najavo, Aborigin, dll.) dan imigran (khususnya dari Asia dan Afrika) telah menyebabkan kesenjangan dan rendahnya prestasi akademis peserta didik yang berasal dari kedua kelompok tersebut (Gay, 2000). Kecenderungan umum (*mainstream*) kebijakan pendidikan yang bercorak asimilasi sering sekali menempatkan identitas lokal peserta didik sebagai penghambat dan dipertanyakan relevansinya dalam konteks persekolahan dan karenanya peserta didik dituntut menanggalkan identitas lokalnya, serta mengadopsi nilai atau budaya mayoritas yang dipandang serba unggul. Akibat perlakuan ini, pengalaman peserta didik di sekolah menjadi

tercerabut dari konteks yang lebih luas (keluarga dan masyarakat), sehingga berimplikasi pada alienasi peserta didik dari konteks sosial-budayanya ketika mereka menuntaskan pendidikan formal.

Menanggapi kenyataan tersebut, sejumlah pakar melontarkan gagasan mengenai pentingnya penghargaan terhadap identitas lokal dan mengupayakan adanya sinkronisasi pengalaman belajar peserta didik di sekolah dengan realitas dalam keluarga dan komunitas. Teori pendidikan guru tanggap budaya bertujuan mempersiapkan guru yang lebih sensitif terhadap budaya peserta didik dan menempatkan pengetahuan budaya sebagai landasan perencanaan pembelajaran. Pendidikan guru tanggap budaya diharapkan dapat meningkatkan keyakinan calon guru bahwa keragaman budaya memberi pengaruh terhadap gaya belajar dan artikulasi hasil belajar peserta didik. Stoicovy (2002) menyatakan bahwa guru tanggap budaya meyakini bahwa budaya menjadi determinan penting yang mempengaruhi bagaimana peserta didik mengembangkan kapasitas belajarnya. Semakin baik kemampuan guru memahami budaya dan berbagai aspek keragaman yang terdapat di ruang kelas, maka akan semakin baik pula ia mengorkestrasi atau menata proses pembelajaran yang lebih kontekstual dan bermuara pada perwujudan pembelajaran yang lebih berhasil, bermutu dan sejalan dengan lensa budaya yang dimiliki peserta didik yang mempunyai latar belakang bahasa dan budaya yang berbeda. Fokus perhatian pendidikan guru tanggap budaya adalah bagaimana menumbuhkan sikap apresiatif guru terhadap eksistensi kearifan lokal, melakukan adaptasi kreatif terhadap kearifan lokal tersebut, sehingga dapat diintegrasikan secara apik dalam keseluruhan tindakan aplikatif guru ketika menjalankan tugas profesionalnya. Pendidikan guru tanggap budaya berupaya meminimalisir kesenjangan pengalaman peserta didik di sekolah dan realitas aktual dalam komunitasnya melalui penyiapan guru yang mampu mengkontekstualisasikan proses pengajaran-pembelajaran, *culturally contextualising the teaching-learning process* (Stoicovy, 2002).

Pendidikan guru tanggap budaya menuntut adanya reformulasi paradigma di kalangan

akademisi, pengambil kebijakan dan praktisi pendidikan guru. Gay (2000) dalam *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice* menyatakan bahwa pendidikan guru tanggap budaya mempersyaratkan adanya pengakuan bahwa budaya merupakan sistem nilai yang dinamis yang di dalamnya mencakup kode pengetahuan (*cognitive codes*), standar perilaku (*behavioral standards*), pandangan hidup (*world views*), dan keyakinan (*beliefs*) yang berfungsi sebagai penata keseimbangan dan pemberi makna kehidupan. Budaya secara umum dan kearifan lokal secara lebih spesifik berpengaruh dan turut mewarnai bagaimana guru meyakini, berfikir dan bertindak serta menentukan bagaimana pengajaran dan pembelajaran dilaksanakan.

Beberapa pakar yang mendedikasikan dirinya dalam pengembangan konsep dan aplikasi pendidikan guru tanggap budaya telah merumuskan sejumlah prinsip teori ini. Leavel, Corwart dan Wilhelm (1999) dalam *Strategies for Preparing Culturally Responsive Teachers*; Villegas dan Lucas (2002) dalam *Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking Curriculum*; dan Gay (2002) dalam *Preparing Culturally Responsive Teacher* mengungkapkan bahwa prinsip dasar pendidikan guru tanggap budaya adalah pengakuan terhadap pentingnya warisan keragaman budaya etnik diintegrasikan untuk memperkaya praksis kurikulum pendidikan guru. Castagano dan Brayboy (2008) setelah melakukan tinjauan literatur yang seksama menyatakan bahwa guru tanggap budaya mempunyai karakteristik dapat menghubungkan model pemerolehan pengetahuan yang berkembang dalam masyarakat lokal (*local ways of knowing and teaching*) dengan pelaksanaan tugasnya sebagai guru; memberdayakan sumber daya lingkungan dan komunitas lokal untuk menjamin sinkronisasi antara yang dipelajari peserta didik dengan kebutuhan hidupnya; terlibat aktif dalam berbagai peristiwa (*events*) dan aktivitas sosial; melakukan komunikasi dengan orang tua peserta didik dalam pencapaian sinergi tujuan pendidikan (*to achieve a high level of complementary educational expectations*) antara sekolah dan rumah. Secara lebih spesifik, Conrad (2004) menyebut empat fokus model pendidikan tanggap budaya:

pengakuan dan penghargaan terhadap budaya peserta didik; mempromosikan kolaborasi, baik antara pendidik dan peserta didik, antara sesama peserta didik, maupun antara sekolah dengan keluarga dan masyarakat; menetapkan standar yang tinggi untuk keberhasilan seluruh peserta didik; apresiasi terhadap kesinambungan pengalaman anak dalam keluarga dan di sekolah.

Teori Pribumisasi Pendidikan Guru

Teori yang juga memberi kontribusi dalam pengembangan kearifan lokal sebagai basis pendidikan guru adalah teori pribumisasi pendidikan guru (*indigenizing teacher education*). Teori ini berangkat dari keyakinan bahwa setiap komunitas mempunyai perhatian untuk menjaga dan mempertahankan keberlangsungan eksistensinya. Transformasi kebiasaan dan nilai-nilai ideal terwujud melalui praktik pendidikan yang berbeda antara satu komunitas dengan komunitas lainnya. Reagen (2005) dalam *Non-Western Educational Traditions: Indigenous Approaches to Educational Thought and Practice* mengungkapkan bahwa meskipun terdapat perbedaan praktik pendidikan dalam berbagai komunitas lokal yang tersebar di berbagai belahan dunia, muara akhir dari keseluruhan praktik pendidikan tidak lain adalah mempersiapkan dan membekali generasi baru dengan seperangkat pengetahuan dan keterampilan yang diperlukannya untuk menjalani kehidupan yang sesuai dengan nilai bersama yang diyakini dan berlaku dalam komunitas tersebut.

Indigenisasi mengemuka sebagai respon terhadap dominasi epistemologis Barat. Indigenisasi bertujuan memodifikasi konsep yang dibangun dari perspektif dan konteks dunia Barat, sehingga lebih sesuai dan memenuhi keperluan lokal atau gerakan rekonseptualisasi teori dan kebijakan warisan penjajah dan menggantinya dengan mengembangkan perspektif yang dimiliki para pemangku budaya (Wangsalegawa, 2009). Ismailova (2004: 248) menyatakan, "*indigenization include: reclamation and rehabilitation of the colonized past; revival and incorporation of previously suppressed indigenous language, culture, literature and traditional values into the contemporary educational curriculum.*" Indigenisasi merupakan upaya membangun perspektif yang lebih

membumi atau berakar dari keragaman kerangka epistemologis lokal yang sebelumnya tersisihkan, serta merevitalisasi kearifan lokal yang sebelumnya dipandang primitif dan tidak relevan dengan tuntutan zaman.

Secara akademis, para pakar telah melakukan klasifikasi pribumisasi dalam berbagai lapangan atau disiplin keilmuan. Setidaknya terdapat empat level indigenisasi: meta-teoretis (*metatheoretical*), teoretis (*theoretical*), empiris (*empirical*), dan aplikasi (*applied*) (Salim dalam Salim, Ed., 2007). Pada level meta-teoretis, indigenisasi merujuk pada pengungkapan dan analisis pandangan dunia (*worldviews*), ideologi, dan asumsi-asumsi filosofis yang memayungi ilmu-ilmu sosial dan produk-produknya. Pada tingkat teoretis, indigenisasi mengacu pada teori atau konsep yang dibangun dari pengalaman historis masyarakat pribumi yang telah dipraktikkan. Pada tingkat empiris, indigenisasi fokus untuk mengkaji masalah-masalah aktual yang dihadapi komunitas lokal yang sebelumnya kurang mendapat perhatian, misalnya topik-topik mengenai korupsi, imperialisme budaya dan lain-lain. Pada level aplikasi, indigenisasi termanifestasi pada langkah spesifikasi kebijakan, program, dan solusi, serta kerjasama antara lembaga swadaya masyarakat dan pemerintah dalam mensosialisasikan dan mengimplementasikan berbagai dimensi budaya lokal yang telah wujud dalam komunitas. Tahap-tahap indigenisasi dalam praktiknya tidak selalu kentara dan tegas.

Gagasan dan praktik pribumisasi pendidikan guru tidak terlepas dari tuntutan agar guru mampu berperan sebagai agen budaya yang terlibat secara sadar dalam transformasi budaya. Menurut para penggagas indigenisasi pendidikan, kurikulum pendidikan harus lebih memberi ruang terhadap kearifan lokal agar guru lebih mampu melaksanakan tugas secara efektif dan praktik pendidikan lebih relevan dengan konteksnya. Berdasar pengamatan dan penelitian selama lebih dari dua dekade, Gopinathan (2006) dalam *Challenging the Paradigm: Notes on Developing an Indigenized Teacher Education Curriculum* menyimpulkan bahwa para pengambil kebijakan di negara-negara berkembang cenderung mengadopsi teori pendidikan guru negara maju tanpa berusaha mengadaptasinya secara kritis

(*uncritically adopt a seemingly universalistic model of teacher education*) sesuai kondisi aktual di negaranya masing-masing. Padahal, tanpa keberanian mengungkap identitas pendidikan guru yang lebih kontekstual, pendidikan guru akan kehilangan otensitasnya dalam mengatasi problematika aktual dalam komunitas. Dengan kata lain, melalui indigenisasi harkat dan martabat komunitas lokal yang sebelumnya dipandang sebelah mata dan selalu diposisikan inferior akan mulai diperhitungkan keberadaannya. Tidak selalu gagasan yang datang dari luar lebih baik, sebab dalam setiap komunitas terdapat nilai-nilai yang telah terbukti unggul dan memberi solusi yang terpercaya dan tepat guna. Pribumisasi memberi ruang pengujian dalam menilai warisan tradisi dan menuntut sikap tidak mudah terpuak oleh budaya atau teori yang datang dari luar sebelum melalui pengujian kritis.

Indigenisasi pendidikan guru diperlukan untuk menghasilkan calon guru yang tidak berpandangan stereotip terhadap manifestasi kearifan lokal yang tumbuh dan berkembang dalam masyarakat. Melalui indigenisasi pendidikan guru, khazanah kearifan lokal dapat dimanfaatkan untuk meningkatkan relevansi pendidikan dan meningkatkan taraf hidup peserta didik. Pandangan bahwa untuk mencapai kemajuan, unsur lokal harus ditinggalkan dan diganti dengan nilai-nilai dari luar tidak sepenuhnya dapat diterima (Wangsalegawa, 2009; Tilaar, 2002). Indigenisasi pendidikan guru diperlukan untuk membekali guru agar memiliki seperangkat karakter dan keberanian mempertahankan unsur-unsur utama yang terdapat dalam warisan tradisi dan bersikap terbuka menerima hal-hal baru yang memberi manfaat lebih baik. Kaidah Fiqh yang menyatakan pentingnya menghargai khazanah kearifan lama, tetapi juga bersikap terbuka pada hal-hal baru berpotensi menghasilkan manfaat lebih banyak, *al muhafadzatu 'ala al-qadim as-shalih wa al-akhzu 'ala al-jadid al-ashlah*. Pengungkapan kearifan lokal dan modifikasi praksis pembelajaran untuk memberi ruang terhadap manifestasi kontekstualitas peserta didik dan komunitas perlu mendapat perhatian para pihak yang bertanggung jawab dalam pengelolaan pendidikan.

Hakikat Kearifan Lokal

Kearifan bukan hal yang baru dalam praksis pendidikan. Dalam tinjauan historisnya, upaya menjadi arif atau bijaksana telah dikenal sejak zaman Yunani Kuno. Istilah filsafat yang berasal dari kata *philo* dan *sophia* yang berarti cinta dan kebijaksanaan (kearifan) menunjukkan bahwa menjadi orang yang bijak atau arif dipandang sebagai sasaran akhir yang perlu dicapai secara personal. Menjadi arif atau bijak diposisikan sebagai capaian tertinggi dan merepresentasikan pribadi ideal. Dalam Islam, kearifan (*hikmah*) dan ilmu (*'ilm*) sering diidentikkan, meskipun terdapat perbedaan substansi. Istilah *hikmah* atau kearifan sesungguhnya merujuk pada level atau tingkat kesadaran tertinggi yang berada di atas pengetahuan. Al-Qur'an (al-Baqarah: 269) menegaskan bahwa orang yang diberi *hikmah* telah memperoleh kebaikan yang banyak.

Dalam menjelaskan kearifan, para pakar telah melakukan sejumlah klasifikasi. Sternberg dan Jordan, Ed., (2005) dalam *Handbook of Wisdom* mengelompokkan teori kearifan menjadi dua: implisit (*implicit theories*) dan eksplisit (*explicit theories*). Teori implisit memaknai kearifan berdasar sudut pandang masyarakat atau konsensus komunitas dan memposisikan tokoh yang dipandang sebagai pengejewantahan pribadi utama dan karenanya pantas diteladani. Menurut sudut pandang eksplisit, kearifan dirumuskan didasarkan pada indikator-indikator universal untuk diterapkan dalam memotret realitas kearifan dalam satu komunitas. Sudut pandang eksplisit menekankan generalisasi indikator kearifan atau lebih bercorak induktif, sementara teori eksplisit mencerminkan corak berpikir deduktif.

Kearifan lokal merupakan akumulasi pengetahuan dan kebijakan yang tumbuh dan berkembang dalam sebuah komunitas yang merangkum perspektif teologis, kosmologis dan sosiologis. Kearifan lokal bersandar pada filosofi, nilai-nilai, etika, dan perilaku yang melembaga secara tradisional untuk mengelola sumber daya (alam, manusia, dan budaya) secara berkelanjutan. Dengan demikian, kearifan lokal dapat dirumuskan sebagai formulasi pandangan hidup (*world-view*) sebuah komunitas mengenai fenomena alam dan sosial yang mentradisi atau

ajeg dalam suatu daerah yang terdiri atas perpaduan nilai-nilai suci firman Tuhan dan nilai sosial yang berkembang dalam masyarakat. Pandangan hidup tersebut menjadi identitas komunitas yang membedakannya dengan kelompok lain (Rahyono, 2009).

Kearifan lokal termanifestasi dalam berbagai bentuk, misalnya dalam tradisi, nilai-nilai moralitas dan panduan hidup. Kearifan lokal juga tertuang dalam petuah-petuah kehidupan yang ditransmisi melalui tradisi lisan dan hanya sebagian kecil ditransmisikan secara tertulis. Secara lebih spesifik, kearifan lokal dapat dikelompokkan menjadi lima: kearifan yang berupa pandangan hidup, kepercayaan atau ideologi yang diungkapkan dalam kata-kata bijak (filosofi); kearifan yang berupa sikap hidup sosial, nasihat dan iktibar yang diungkap dalam bentuk pepatah, perumpamaan, pantun syair atau cerita rakyat (*folklor*); kearifan berupa ritus atau seremoni dalam bentuk upacara; kearifan yang berupa prinsip, norma, dan tata aturan bermasyarakat yang berwujud menjadi sistem sosial; dan kearifan yang berupa kebiasaan, perilaku sehari-hari dalam pergaulan sosial (Rasyidin, Siregar dan Batubara, Ed., 2009: 236). Dalam realitasnya, wujud-wujud kearifan lokal sebagaimana dikemukakan tersebut tidak dapat dipetakan secara tegas.

Dalam setiap komunitas, kearifan lokal berfungsi sebagai proyeksi kolektif yang memmanifestasikan harapan-harapan ideal yang melekat menjadi ingatan bersama (*collective memory*). Dalam konsepsi "Ratu Adil" yang terdapat dalam masyarakat Jawa, misalnya merepresentasikan citra pemimpin ideal yang bersandar pada nilai keadilan, kemanusiaan dan nilai-nilai universalitas. Selain itu, kearifan lokal juga berfungsi sebagai alat legitimasi pranata-pranata kebudayaan yang mengikat anggota komunitas untuk menjaga kelestarian dan keseimbangan. Fungsi lain kearifan lokal adalah sebagai media pendidikan. Wujud kearifan lokal yang hampir terdapat dalam setiap komunitas berupa dongeng, legenda, petuah-petuah adat, serta pantangan adat secara implisit dan eksplisit berisi konsepsi pendidikan dan medium transformasi nilai-nilai. Fungsi lain dari kearifan lokal dalam setiap komunitas adalah sebagai alat pemaksa atau pengontrol agar norma-norma

sosial dipatuhi. Kearifan lokal yang terwujud dalam pantangan atau konsepsi mengenai hutan larangan, misalnya mengindikasikan secara jelas mengenai hal-hal yang boleh dan tidak boleh dilakukan. Apabila terjadi pelanggaran terhadap pantangan tersebut akan menimbulkan konsekuensi pengucilan dan implikasi-implikasi lain yang dapat mengganggu harmoni dalam pergaulan sosial (Sukatman, 2009).

Revitalisasi kearifan lokal dalam berbagai ranah kebijakan tidak terlepas dari menguatnya kesadaran mengenai relevansi kearifan lokal dalam mengatasi persoalan-persoalan kontemporer. Supremasi epistemologis Barat yang mereduksi fenomena sosial sebagai pola baku, terprediksi dan terukur dan penafiannya terhadap sisi subjektivitas, spiritualitas dan moralitas telah memantik tantangan dari para pemikir kritis yang memandang perlunya sikap lebih terbuka terhadap epistemologi dan kosmologi lokal (Ahimsa-Putra, 2008: 6). Kearifan lokal merupakan varian pengetahuan yang dikembangkan oleh suatu masyarakat dalam interaksi dengan lingkungan sekitarnya selama turun temurun dan bersifat rinci, kaya dan spesifik sebagai hasil akumulasi pengalaman-pengalaman lokal yang bersifat unik yang diperoleh dari dan dikembangkan berdasarkan pemahaman mendalam oleh masyarakat setempat dalam interaksinya dengan berbagai tantangan kehidupan di sekitarnya yang selanjutnya dilestarikan sebagai warisan budaya.

Berikut dikemukakan tinjauan mengenai teori pengajaran kearifan yang digagas dan dipopulerkan Robert J. Sternberg. Sternberg adalah seorang pakar dan aktivis pendidikan yang telah menulis hampir 1000-an karya yang tersebar dalam bentuk artikel di jurnal, entri dalam ensiklopedia, dan sejumlah buku *best seller*. Sternberg telah memberi perhatian dan menekuni penelitian mengenai kearifan sejak tahun 1990-an, hal ini dilatarbelakangi kegelisahannya terhadap gaya hidup manusia moderen yang cenderung mekanistik dan kehilangan makna (Preiss dan Sternberg, Ed., 2010). Gagasan Sternberg mengenai pentingnya kearifan dijadikan sebagai bagian dalam praksis pendidikan terkristalisasi dalam teori pengajaran kearifan (*teaching for wisdom*). Sejumlah penelitian

menunjukkan terjadinya peningkatan kearifan peserta didik setelah prinsip dan prosedur pengajaran kearifan diintegrasikan dalam kurikulum (Preiss dan Sternberg, Ed., 2010). Dalam *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Sternberg (2003) merumuskan sejumlah prinsip pengajaran kearifan, di antaranya: prestasi dan capaian akademis tidak mencukupi untuk menjawab kompleksitas problema modernitas; kearifan merupakan prasyarat mencapai kebahagiaan; pentingnya pola pikir interdependensi; guru merupakan teladan kearifan (*role-model*); pentingnya literatur kearifan; menekankan pentingnya sarana pencapaian tujuan, tidak menjadikan tujuan sebagai akhir; memotivasi berfikir dialektis, dialogis, kritis dan kreatif; membiasakan peserta didik melakukan penyesuaian (*adaptation*), membentuk (*shaping*), dan memilih (*selection*) lingkungan yang membantu meningkatkan kearifan; memberi semangat dan hadiah dalam mendorong konsistensi peserta didik dalam meningkatkan kearifan.

Aplikasi prinsip-prinsip pengajaran kearifan dapat ditempuh melalui sejumlah prosedur. Menurut Sternberg (2003) terdapat enam prosedur pengajaran kearifan. Pertama, peserta didik dikenalkan untuk membaca literatur klasik untuk membiasakannya belajar dan melakukan refleksi terhadap contoh-contoh kearifan. Kedua, peserta didik dilibatkan dalam diskusi kelas, proyek, dan penulisan esai yang dapat mendorong mereka mendiskusikan pelajaran kearifan yang diperoleh dari literatur klasik, dan bagaimana mengaplikasikannya untuk dirinya dan orang lain. Ketiga, peserta didik tidak dituntut sebatas mengetahui kebenaran (*truth*), tetapi juga mendalami nilai-nilai yang mendasari kebenaran. Keempat, pembelajaran kearifan menekankan pada pengembangan kemampuan berpikir kritis, kreatif dan praktik dalam pencapaian tujuan akhir yang baik (*good ends*). Kelima, peserta didik diberi penguatan untuk berpikir bahwa hampir semua yang mereka pelajari dapat digunakan untuk pencapaian tujuan yang baik atau yang buruk. Keenam, pendidik memerankan diri sebagai model atau teladan mengenai kearifan. Keteladanan menjadi bagian sangat menentukan berhasil atau tidaknya pembelajaran

kearifan. Penyederhanaan enam belas prinsip dan enam prosedur pengajaran kearifan menghasilkan tiga komponen utama pengajaran kearifan, yakni: 1) Pengintegrasian pendekatan pembelajaran kecakapan berfikir arif (*wise thinking skills*). Pembelajaran kearifan menuntut adanya ruang bagi peserta didik untuk mengembangkan kapasitas berpikir, sehingga mereka dapat menerima kearifan sebagai produk dari pilihan sadar; 2) Adanya iklim atau budaya sekolah sebagai wadah persemaian yang membiasakan sikap, pikiran dan tindakan yang memantapkan kearifan; 3) Komitmen pendidik sebagai teladan. Tanpa keteladanan, kearifan hanya akan menjadi pengetahuan yang tidak memberi kontribusi signifikan dalam pembentukan karakter ideal. Sternberg, Jarvin dan Reznitskaya (dalam Ferrari dan Potworowski, Ed., 2009) menyatakan, "*the most effective teacher is likely to be one who can create a classroom community in which wisdom is practiced, rather than preached.*" Keteladanan pendidik meninggalkan pengaruh lebih mendalam dibanding ucapan yang disampaikan berulang-ulang. Hal ini sejalan dengan pesan sebuah Hadits yang menyatakan, "*lisanul hal afsahu min lisanil maqal.*" Artinya, keteladanan melalui tindakan memberi pengaruh lebih besar dibanding penjelasan lisan. Kearifan tidak dapat ditransfer, tetapi pengembangan kearifan tidak mustahil dilakukan melalui melalui pemodelan dan lingkungan yang kondusif.

Kompetensi Budaya Guru

Istilah kompetensi pada mulanya digunakan dalam dunia industri di Amerika Serikat pada permulaan abad XX. Kompetensi merujuk pada model kerja industri yang dijalankan secara efektif dan efisien dengan kejelasan tujuan yang terperinci, sehingga memudahkan pengukuran ketercapaiannya (Burke, Ed., 2005). Kompetensi yang ditransformasikan dari dunia industri diterapkan secara massif dalam pendidikan guru dan mencapai popularitasnya di Amerika Serikat pada era 70-an dan dikenal dengan pendidikan guru berbasis kompetensi (*Competency-Based Teacher Education/ CBTE*).

Istilah kompetensi secara umum dimaknai sebagai kemampuan, keterampilan dan pengetahuan yang dimiliki seseorang untuk dapat

melakukan sesuatu dengan baik sesuai standar yang ditentukan (Oxford, 2011). McAhsan (1981) dalam *Competency-Based Education and Behavioral Objectives* yang merupakan literatur yang paling sering dirujuk ketika membahas kompetensi menyatakan, "*competencies represent the cognitive, affective, and psychomotor learning outcomes established for or by the learners.*" Di bagian lain buku tersebut, ketika mengaitkan kompetensi dengan pendidikan McAhsan (1981) merumuskan bahwa kompetensi adalah pengetahuan, keterampilan, dan kemampuan atau kapabilitas yang dicapai seseorang, sehingga menjadi bagian dari dirinya (*part of his or her being*) yang memungkinkannya melakukan tindakan kognitif, afektif dan psikomotor dengan mudah. Berdasarkan penjelasan tersebut, istilah kompetensi merujuk pada perpaduan antara pengetahuan, keterampilan dan sikap yang diperoleh seseorang dan kemudian melekat dalam dirinya, sehingga memudahkannya melakukan tugas-tugas yang diberikan.

Dalam mendefinisikan kompetensi budaya, para pakar mengajukan sejumlah pendapat. Suh (2004) menyatakan bahwa meskipun istilah kompetensi budaya telah digunakan lebih dari 20 tahun dalam berbagai disiplin ilmu, belum diperoleh konsensus mengenai definisi istilah ini. Terlepas dari perbedaan rumusan definisi kompetensi budaya, sejumlah pakar telah mengidentifikasi aspek-aspek yang terdapat dalam kompetensi budaya. Sue (2001), misalnya merumuskan tiga komponen kompetensi budaya: komponen sikap atau keyakinan (*attitudes/beliefs component*), yakni pemahaman terhadap kondisi budaya yang mempengaruhi keyakinan, nilai dan sikap; komponen pengetahuan (*knowledge component*), yakni pemahaman dan pengetahuan terhadap pandangan hidup orang atau komunitas yang mempunyai perbedaan budaya; dan komponen keterampilan (*skills component*), yakni kemampuan bertindak dan berkomunikasi sesuai kerangka budaya.

Kompetensi budaya merupakan proses perkembangan meningkat dan meluas sejalan dengan eksistensi individu pada tingkat kesadaran, pengetahuan dan keterampilan yang bersifat kontinum. Primm, Osher dan Gomez (2005) mengutip *National Center of Cultural Competency*

mengungkap bahwa sebuah institusi atau perorangan dinilai memiliki kompetensi budaya apabila mempunyai kapasitas untuk menghargai keberagaman (*value diversity*); melakukan penilaian diri (*conduct self-assessment*); mengelola secara dinamis perbedaan (*manage the dynamics of difference*); memperoleh dan menginstitutionalisasi pengetahuan budaya (*acquire and institutionalize cultural knowledge*); dan mengadaptasi keragaman konteks budaya komunitas (*adapt to diversity and the cultural contexts of the communities they serve*). Penjelasan-penjelasan tersebut mengindikasikan kompleksitas indikator-indikator dalam memetakan kompetensi budaya yang melekat dan menjadi karakter sebuah institusi atau perorangan.

Kompetensi budaya guru mengisyaratkan kemampuan guru yang tercakup dalam ranah pengetahuan, sikap dan keterampilan yang berakar pada budaya peserta didik dan komunitasnya. Guru yang mempunyai kompetensi budaya tidak hanya menguasai materi dan metode pembelajaran, tetapi juga mampu memperkaya (*enriching*) materi dan metode pembelajaran dengan khazanah kearifan lokal, sehingga peserta didik lebih mudah menangkap substansi materi pembelajaran, menumbuhkan sikap lebih positif terhadap warisan budaya, dan dapat meningkatkan kebermaknaan proses pendidikan.

Imperaktif Implementasi Model Pendidikan Guru Berbasis Kearifan Lokal untuk Mengembangkan Kompetensi Budaya Guru

Pendidikan guru, kearifan lokal dan kompetensi budaya memerlukan strategi implementasi dan pendekatan integralistik. Pendekatan terpadu yang melibatkan berbagai pihak dan komponen diyakini dan terbukti memberi hasil lebih positif dalam peningkatan kompetensi budaya guru, hal ini sejalan dengan penegasan Sue (2001) yang menyatakan, "*the development of cultural competence will only be successful if we take a systemic and holistic approach to infusing cultural competence throughout.*" Kompleksitas pengintegrasian kearifan lokal sebagai basis peningkatan kompetensi budaya guru menuntut kesungguhan dan perencanaan yang matang. Pemahaman dan tekad yang kuat. Sinergi di antara

stakeholders merupakan faktor yang mempengaruhi keberhasilan peningkatan kompetensi budaya di institusi pendidikan guru.

Dalam upaya peningkatan kompetensi budaya guru, hal pertama yang perlu mendapat perhatian berkenaan dengan kesadaran mengenai pentingnya kompetensi budaya pada tingkat personal. Peningkatan kompetensi budaya pada level perorangan dapat ditempuh dengan memperhatikan empat prinsip berikut: Pertama, individu yang terlibat dituntut untuk memperluas perspektifnya (tidak hanya mengandalkan pemahaman terhadap keragaman budaya berdasarkan paparan sekilas yang disajikan media atau yang dikatakan orang) untuk memastikan validitas keyakinan dan asumsinya mengenai budaya. Kedua, untuk memperoleh gambaran utuh mengenai profil budaya diperlukan waktu lebih lama dan mendalam untuk menjalin interaksi dengan para pemangku budaya bersangkutan. Ketiga, adanya upaya melengkapi pemahaman faktual (*factual understanding*) dengan pengalaman aktual (*experiential reality*) mengenai komunitas yang dicoba dipahami atau menjadi sasaran interaksi. Keempat, diperlukan sikap kehati-hatian sehingga tidak memberi peluang munculnya sikap yang bias (Sue, 2001). Pemahaman personal mengenai hal-hal tersebut dapat memberi pijakan yang kukuh dalam diri seseorang mengenai realitas keragaman budaya dan keniscayaan sikap yang lebih terbuka dalam pergaulan antar budaya. Penerimaan guru terhadap otentisitas keragaman budaya peserta didik merupakan modal sosial paling penting dalam harmonisasi pembelajaran.

Pada level organisasi atau institusi pendidikan guru, program peningkatan kompetensi budaya dihadapkan pada sejumlah tantangan. Asumsi dan keyakinan sebagian besar lembaga pendidikan tenaga kependidikan bahwa kearifan lokal dan kompetensi budaya bukan merupakan hal yang perlu mendapat perhatian dapat menjadi penghalang atau memperlambat pengembangan program peningkatan kompetensi budaya guru. Kajian intensif Sue (2001) menemukan bahwa terdapat sejumlah asumsi yang menghambat pengembangan program kompetensi budaya pada level organisasi, di antaranya adalah sebagaimana disajikan berikut: "pandangan

implisit atau eksplisit yang mengabaikan (*exclusion*) budaya minoritas atau kelompok terpinggirkan (*marginalized groups*); pandangan bahwa layanan yang diberikan harus seragam untuk semua (*assimilation and melting pot concept*); pandangan bahwa budaya hanya memiliki peran minimal dalam pemberian layanan; layanan pendidikan berbasis budaya dan nilai yang spesifik tidak perlu dikembangkan, sebab semua orang harus mendapat perlakuan yang sama terlepas dari latar belakang sosio-kulturalnya."

Berdasar pandangan-pandangan tersebut, model pendidikan guru berbasis kearifan lokal meletakkan kearifan lokal yang terdapat dalam setiap komunitas sebagai bagian dari landasan peng gagasan pendidikan guru. Eksistensi kearifan lokal tidak hanya dijadikan sebagai objek kajian yang menjadi bagian dari kurikulum di institusi pendidikan guru, tetapi juga menjadikan kearifan lokal sebagai nilai dasar yang hidup (*living values*) dalam keseluruhan tindakan yang mewarnai pola pikir, pola sikap dan pola tindak segenap civitas akademika pendidikan guru. Pendidikan guru berbasis kearifan lokal memosisikan revitalisasi atau reaktualisasi kearifan lokal melalui transformasi atau pembudayaan (enkulturisasi) yang berjalan secara berkesinambungan, tidak sebatas diajar sebagai pengetahuan (transmisi atau transfer) yang pencapaian keberhasilannya diukur dengan kemampuan menjawab sejumlah butir tes.

Untuk mendekatkan pemahaman mengenai bagaimana kearifan lokal dijadikan basis pendidikan guru, berikut dikemukakan eksperimentasi sebuah lembaga pendidikan guru di Kabupaten Aceh Tengah dalam upaya mengintegrasikan kearifan lokal masyarakat Gayo. Pada institusi pendidikan guru ini, mahasiswa calon guru yang sebagian besar berasal dari etnis Gayo dan setelah menyelesaikan pendidikannya menjalankan tugas di kawasan tersebut dibekali berbagai manifestasi kearifan lokal setempat. Menyadari telah terjadinya degradasi peran dan fungsi kearifan lokal masyarakat Gayo, unsur pimpinan di lembaga pendidikan ini bekerjasama dengan sejumlah tokoh masyarakat mengembangkan kurikulum pendidikan guru yang berakar pada kearifan lokal masyarakat Gayo dengan menetapkan pemberlakuan mata kuliah budaya

dan literatur Gayo. Mata kuliah ini bertujuan memperkenalkan kearifan lokal masyarakat Gayo dan menumbuhkan kesadaran calon guru bahwa terdapat sisi-sisi positif dari warisan budaya masyarakat Gayo yang relevan untuk dipertahankan dalam menghadapi berbagai tantangan zaman. Melalui upaya ini diharapkan wawasan calon guru untuk belajar dari kondisi yang ada dalam masyarakat dan menjadikannya modal dalam meningkatkan kebermaknaan pembelajaran lebih terbuka. Masyarakat Gayo adalah salah satu suku asli yang mendiami provinsi Aceh, khususnya di dataran tinggi Gayo yang mencakup kabupaten Aceh Tengah, Aceh Tenggara, Gayo Lues dan Bener Meriah, serta menempati posisi kedua sebagai suku asli terbesar di provinsi Aceh. Eades (2005) dalam *Grammar of Gayo: A Language of Aceh Sumatera* menyatakan bahwa bahasa Gayo termasuk keluarga bahasa Austronesia (Nias, Mentawai, Enggano, dan Batak) dan sebagian besar kosa katanya atau sekitar 40 persen secara leksikal berasal dari bahasa Melayu.

Salah satu wujud kearifan lokal masyarakat Gayo terangkum dalam falsafah atau nilai dasar yang dikenal dengan sebutan *mukemel*. Menurut Melalatoa (dalam Melalatoa, Ed., 2007) *mukemel* merupakan nilai tertinggi dalam masyarakat Gayo yang membingkai berbagai nilai-nilai lain yang menjadi komponennya. Sistem nilai budaya Gayo menempatkan *mukemel* (harga diri) sebagai nilai utama dan untuk mewujudkan nilai harga diri memerlukan aplikasi sejumlah nilai penunjang. Berdasarkan penelitian selama tidak kurang dari empat dekade, Melalatoa merumuskan tujuh nilai penunjang untuk terwujudnya *mukemel* (harga diri), yakni: *tertip* (tertib/patuh pada peraturan), *setie* (komitmen), *semayang-gemasih* (simpatik), *mutentu* (profesional), *amanah* (integritas), *genap-mupakat* (demokratis), *alang-tulung* (empatik). Untuk mewujudkan berkembangnya ke-tujuh nilai penunjang perlu nilai penggerak yang disebut semangat kompetitif, *bersikekemelen* (Melalatoa dalam Melalatoa, Ed., 1997). Perpaduan antara nilai penggerak dan nilai penunjang menghasilkan terbentuknya nilai utama, sebagaimana terangkum dalam konsep *mukemel* (Musanna, 2011b).

Mukemel berasal dari kata *kemel* yang pada dasarnya berarti malu. Dalam aplikasinya *mukemel* dipahami dalam makna yang lebih luas, sehingga mencakup makna harga diri atau *iffah* dalam studi akhlak. Konsep ini merujuk pada kemampuan menjaga diri agar tidak terjerumus pada pikiran dan tindakan yang dapat menyebabkan hilangnya harga diri. Seorang yang mempunyai sikap *mukemel* konsisten mempertahankan harga diri dengan mencegah dirinya agar tidak terjebak pada perbuatan-perbuatan tercela atau bertentangan dengan tuntunan agama (syariat) dan norma kebiasaan (adat). Agama dan adat dalam masyarakat Gayo dipandang sebagai jalinan yang tidak terpisahkan, hal ini sebagaimana tercermin dalam ungkapan Gayo, "*Kuet edet muperala agama, rengang edet benasa nahma*" yang artinya kuatnya pengamalan adat menyebabkan terpeliharanya ajaran agama dalam kehidupan sosial, sedangkan apabila nilai-nilai adat telah tergerus berimplikasi pada tercemarnya nama baik. Lebih lanjut Melalatoa (1997) menyatakan, "seorang individu dalam masyarakat harus menegakkan dan menjaga 'harga diri' nya. Orang yang punya harga diri disebut orang *mukemel*, yang artinya punya rasa malu. Orang yang tidak mempunyai rasa malu dinamakan *gere mukemel* atau 'tidak punya rasa malu' yang dipandang rendah oleh masyarakat adat. Harga diri adalah sebuah nilai, bahkan dapat disebut nilai-utama atau nilai sangat penting."

Kearifan lokal masyarakat Gayo sebagaimana tercermin dalam konsep *mukemel*, menjadi salah satu nilai yang dipandang penting untuk dimiliki seorang guru yang menjalankan tugas profesinya di dataran tinggi Gayo. Ketiadaan nilai ini dalam diri seorang guru akan berimplikasi pada jatuhnya martabat guru tersebut dalam pandangan masyarakat Gayo. Dalam membudayakan dan menumbuhkembangkan nilai *mukemel* dapat ditemukan *perimestike* atau ungkapan bijaksana. Salah satu *perimestike* mengemukakan, "*ike kemel mate*" yang berarti harga diri harus dipertahankan dengan segenap kemampuan, sebab ketika harga diri tercederai maka kematian menjadi pilihan terbaik. Guru yang melakukan tindakan tidak terpuji atau tidak pantas dapat menyebabkan harga dirinya merosot ketitik nadir dan hal ini dipandang sebagai tragedi yang sangat memalukan.

Penutup

Simpulan

Pendidikan guru berbasis kearifan lokal yang sedang menjadi *trend* dalam diskursus pendidikan global berpijak pada teori yang dikembangkan sejumlah pakar. Terdapat dua teori yang telah memberi pijakan penting dalam penerimaan kearifan lokal dalam pendidikan guru yaitu teori pendidikan guru tanggap budaya (*culturally responsive teacher education*) dan pribumisasi pendidikan guru (*indigenizing teacher education*). Kedua teori tersebut mempunyai titik temu pada keyakinan bahwa pendidikan guru tidak dapat dilepaskan dari realitas kontekstual atau sosial-budaya yang melingkupinya. Lensa budaya yang membingkai perspektif komunitas menjadi unsur penting dalam penggagasan dan implementasi kebijakan pendidikan guru, sehingga guru mampu menjalankan pembelajaran.

Kompetensi budaya (*cultural competence*) sebagai salah satu aspek kompetensi guru diperlukan untuk meningkatkan efektivitas dan kebermaknaan program pendidikan pada berbagai jenis dan jenjangnya. Persentuhan dan jalinan antar budaya menuntut guru dengan seperangkat pengetahuan, sikap dan keterampilan untuk berinteraksi dengan berbagai latar belakang budaya peserta didik dan komunitasnya. Dengan pemahaman yang baik terhadap keragaman budaya peserta didik dan komunitasnya guru dapat berperan dalam kontekstualisasi dan peningkatan kebermaknaan pembelajaran dalam proses pendidikan yang berlangsung di sekolah.

Implementasi model pendidikan guru berbasis kearifan lokal untuk meningkatkan kompetensi budaya guru menuntut terpenuhinya sejumlah prasyarat. Pada level personal diperlukan adanya kesadaran, kemauan dan sikap apresiatif terhadap diversitas budaya peserta didik dan

komunitasnya. Sinergi dan pengembangan iklim organisasi yang kondusif terhadap penyikapan keragaman budaya pada institusi pendidikan guru merupakan faktor-faktor penentu yang mempengaruhi keberhasilan implementasi model pendidikan guru berbasis kearifan lokal.

Saran

Kendala pengembangan konsep revitalisasi kearifan lokal sebagai basis pendidikan salah satunya terletak pada minimnya dukungan pengambil kebijakan dalam mempersiapkan guru yang mampu mengimplementasikannya. Oleh karena itu, para pengambil kebijakan dan pakar perlu melakukan koordinasi untuk mewujudkan sinergi untuk keberhasilan peningkatan kompetensi budaya guru. Kesadaran bersama bahwa kompetensi budaya guru diperlukan untuk menghasilkan praksis pendidikan yang lebih membumi dan bermakna menjadi titik tolak yang sangat penting diperhatikan.

Upaya mengenalkan kembali hakikat kearifan lokal dan kontribusinya dalam meningkatkan relevansi dan kebermaknaan pendidikan perlu dilakukan secara berkelanjutan. Hal ini dapat dilakukan melalui penelitian, publikasi karya-karya yang membahas kearifan lokal, pelatihan terhadap pihak-pihak yang berkepentingan dan pendampingan dari pemerintah dalam aktualisasi kearifan lokal menjadi bagian penting yang akan menentukan berhasil atau tidaknya gerakan revitalisasi kearifan lokal di tanah air pada masa-masa mendatang. Tanpa komitmen bersama dan dukungan biaya yang memadai, gagasan untuk meningkatkan kompetensi budaya guru yang berbasis kearifan lokal akan berhenti pada tataran wacana dan tidak berdampak nyata dalam reformulasi pendidikan nasional secara menyeluruh pada masa-masa yang akan datang.

Pustaka Acuan

Al-Qur'an. Surat Al-Baqarah, ayat 269.

Ahimsa-Putra, H.S. 2008. *Ilmuwan Budaya dan revitalisasi Kearifan Lokal: Tantangan Teoritis dan Metodologis*. Yogyakarta: Fakultas Ilmu Budaya Universitas Gadjah Mada.

Alwasilah, C., Suryadi, K., Karyono, T. 2009. *Etnopedagogi: Landasan Praktek Pendidikan dan Pendidikan Guru*. Bandung: Kiblat dan Universitas Pendidikan Indonesia.

Afif dan Bahri, S. Ed. 2009. *Harmonisasi Agama dan Budaya di Indonesia*. Jakarta: Balitbang Kemenag.

Burke, J.W. Ed. 2005. *Competency Based Education and Training*. New York: Routledge.

- Castagno, A.E., Brayboy, B.M.J. 2008. "Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of Literature" dalam *Review of Educational Research*, 78 (4), 941-993.
- Conrad, N.K. 2004. "Using Text Talk as a Gateway to Culturally Responsive Teaching" dalam *Early Childhood Education Journal*, 31 (3), 187-193.
- Eades, D. 2005. *A Grammar of Gayo: A Language of Aceh, Sumatera*. Canberra: The Australian National University
- Ferrari, M., Potworowski, G. Ed. 2009. *Teaching for Wisdom: Cross-Cultural Perspectives on Fostering Wisdom*. Netherland: Springer
- Gay, G. 2002. "Preparing for Culturally Responsive Teaching" dalam *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. 2000. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. New York: Teacher College.
- Gopinathan. 2006. "Challenging the Paradigm: Notes on Developing an Indigenized Teacher Education Curriculum" dalam *Improving School Journal*, 9 (3), 262-280.
- Ismailova, B. 2004. "Curriculum Reform in Post-Soviet Kyrgyzstan: Indigenization of the History Curriculum" dalam *The Curriculum Journal*, Vol. 15 (3), 247-266.
- Leavel, A.G., Corwart, M., Wilhelm, R.W. 1999. "Strategies for Preparing Culturally Responsive Teachers" dalam *Equity and Excellence in Education*, 32 (1), 64-71
- Melalatoa, M.J. 1997. "Budaya Malu: Sistem Budaya Gayo" dalam Melalatoa, M.J. [Penyunting]. *Sistem Budaya Indonesia*. Jakarta: FISIP Universitas Indonesia dan Pamator.
- Melalatoa, M.J. [Penyunting]. 1997. *Sistem Budaya Indonesia*. Jakarta: FISIP Universitas Indonesia dan Pamator.
- Musanna, A. 2011a. "Model Pendidikan Guru Berbasis Ke-Bhinekaan Budaya di Indonesia" dalam *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 17 (4), 383-390.
- Musanna, A. 2011b. "Rasionalitas dan aktualitas Pendidikan Karakter Berbasis Kearifan Lokal" dalam *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 17 (5), 588-598
- McAhsan. 1981. *Competency-Based Education and Behavioral Objectives*. 2nd Edition. New Jersey: Educational Technology Publication.
- Nieto, C., Booth, M.Z. 2010. "Cultural Competence: Its Influence on the Teaching and Learning of International Education" dalam *Jurnal of Studies in International Education*, 14 (4), 406-425.
- Oxford University. 2011. *Oxford Learner's Pocket Dictionary*. Fourth Edition. New York: Oxford University Press.
- Preiss, D.D., Sternberg, R.J., [Ed.], 2010. *Innovations in Educational Psychology: Perspective on Learning, Teaching and Human Development*. New York: Springer.
- Primm, A.B., Osher, F.C., dan Gomez, M.B. 2005. "Race and Ethnicity, Mental Health Services and Cultural Competence in the Criminal Justice System: Are we Ready to Change?" dalam *Community Mental Health Journal*, 41 (5), 557-570
- Rahyono, F.X. 2009. *Kearifan Budaya dalam Kata*. Jakarta: Wedatama Widya Sastra.
- Reagen, T. 2005. *Non-Western Educational Traditions: Indigenous Approaches to Educational Thought and Practice*. 3rd Edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Rasyidin., Siregar, P., Batubara, K. 2009. "Penyerapan Nilai-Nilai Budaya Lokal dalam Kehidupan Beragama: Studi Tentang Budaya Lokal di Medan" dalam Afif dan Bahri, S. Ed. *Harmonisasi Agama dan Budaya di Indonesia*. Jakarta: Balitbang Kemenag.
- Salim, A. 2007. "Indigenisasi Ilmu Pendidikan di Indonesia" dalam Salim, A., Ed. *Indonesia Belajarlah: Membangun Pendidikan Indonesia*. Semarang: Tiara Wacana
- Sternberg, R.J. 2003. *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synteshized*. New York: Oxford University Press
- Sternberg, R.J., Jordan, J. [Ed]. 2005. *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press
- Stoicovy, C. 2002. "A Case for Culturally Responsive Paedagogy" dalam *International Research in*

Geographical and Environmental Education, 11 (1), 80-84

Sue, D. W. 2001. "Multidimensional Facets of Cultural Competence" dalam *The Counseling Psychologist*, 29 (6), 790-821

Suh, E.E. 2004. "The Model of Cultural Competence Through an Evolutionary Concept Analysis" dalam *Journal of Transcultural Nursing*, 15 (2), 93-102.

Sukatman. (2009). *Butir-Butir Tradisi Lisan Indonesia: Pengantar Teori dan Pembelajarannya*. Yogyakarta: Leksbang Pressindo.

Tilaar, H.A.R. 2002. *Perubahan Sosial dan Pendidikan: Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia*. Jakarta: Grasindo.

Tobbias, S., Muffy, T.M. Ed. 2009. *Constructivism Instruction: Success or Failure?*. New York: Routledge

Vavrus. M. 2002. *Transforming the Multicultural Education of Teachers*. New York: Teachers College.

Villegas, A.M. Lucas, T. 2002. "Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking Curriculum" dalam *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 20-32

Wangsalegawa. T. 2009. "Origin of Indonesian Curriculum Theory and Practice: Possibilities for the Future" *Disertasi*. Chicago: University of Illionis.