

PENDIDIKAN SENI RUPA BERBASIS DISIPLIN SEBAGAI PENERAPAN PENDEKATAN MULTIKULTURAL DALAM PENDIDIKAN SENI RUPA

Oleh: Drs. Bambang Prihadi, M.Pd.

Secara sosiologis-antropologis bangsa Indonesia adalah masyarakat majemuk, yang terbagi dalam berbagai kelompok masyarakat, baik suku bangsa, bahasa, agama, maupun kelas sosial. Dalam politik sentralisme kekuasaan pada masa Orde Baru terdapat upaya untuk memaksakan keseragaman dengan alasan persatuan dan kesatuan, sehingga cenderung mengabaikan penghargaan dan pengakuan atas perbedaan-perbedaan. Akibatnya muncul gejala-gejala seperti politik identitas kelompok dan konflik antarsuku dan antaragama, yang menjadi keprihatinan bangsa.

Isu multikulturalisme di Indonesia menonjol setelah dicanangkannya reformasi pada tahun 1998. Seperti dinyatakan Achmad Fedyani Saifuddin (2009), multikulturalisme bukan merupakan doktrin politik pragmatis, melainkan cara pandang terhadap kehidupan manusia, mengingat bahwa hampir semua negara di dunia memiliki keanekaragam budaya. Dalam hal ini perbedaan menjadi asas, sehingga multikulturalisme itu harus diterjemahkan ke dalam kebijakan multikultural, sebagai politik pengelolaan perbedaan kebudayaan. Multikulturalisme diharapkan menjadi perekat baru integrasi nasional, menggantikan kebijakan politik kebudayaan yang seragam pada masa sebelumnya yang telah mengalami kegagalan.

Penerapan multikultural dimaksudkan untuk menegakkan keadilan, kesamaan, dan kebebasan bagi setiap anggota masyarakat, tanpa memandang latar belakang gender, etnisitas, ras, budaya, agama, atau kekhususan, harus memiliki kesempatan yang sama untuk belajar di sekolah.

Pendidikan Multikultural

Pendidikan multikultural muncul di dunia Barat berdasarkan keinginan untuk menegakkan keadilan, kesamaan, dan kebebasan bagi setiap anggota masyarakat, tanpa memandang latar belakang etnik, ras, agama, dan kelas sosial. Kebutuhan mengembangkan isi

dan strategi pendidikan multikultural meningkat terutama setelah gerakan hak sipil yang dipimpin oleh masyarakat keturunan Afrika di Amerika Serikat.

Secara metodologis, pendidikan multikultural ditetapkan berdasarkan dasar-dasar demokrasi, kebebasan, dan hak asasi manusia yang intrinsik. Semua orang, tanpa memandang latar belakang etnik atau budayanya, berhak atas pendidikan yang berkualitas dan akses untuk belajar lebih banyak tentang kebudayaan asli dan kebudayaan nasional, serta kebudayaan dan nilai-nilai negara-negara lain. Pendidikan multikultural merupakan upaya mempromosikan isu mendasar: mengatasi kontradiksi antara berkembangnya usaha kelompok-kelompok etnik dan budaya untuk mempertahankan dan mendukung identitasnya dan upaya keras dan terus-menerus masyarakat untuk mencapai pemahaman dan persatuan dalam komunitas internasional. Upaya kedua belah pihak tersebut hingga sekarang belum dapat benar-benar tercapai, maka tujuan pendidikan multikultural tetap menjadi hal yang penting untuk masa-masa yang akan datang. Setiap orang perlu menjadi warga masyarakat yang cerdas baik sebagai warga di negaranya sendiri khususnya maupun warga dunia pada umumnya, serta mendukung kemakmuran masyarakatnya sendiri dan seluruh umat manusia. Prinsip pendidikan multikultural adalah menghindari menonjolnya etnosentrisme atau pun hilangnya identitas budaya.

Prinsip yang lain adalah asumsi bahwa pendidikan multikulturalisme harus mendukung pembentukan dan pertumbuhan kepribadian siswa, yaitu pengembangan dan pertumbuhan sifat-sifat humanistiknya. Dalam dua dasawarsa terakhir telah terjadi kemerosotan moral di seluruh benua, menurun dan terkikisnya secara cepat sifat-sifat khas seperti humanisme, empati, cinta kepada sesama di lingkungan, dan memiliki sikap positif terhadap gaya hidup dan pandangan yang asing. Pada abad yang baru ini diperlukan perhatian khusus terhadap pengembangan sikap dan nilai-nilai pada diri anak agar sebagai berikut: (1) mengembalikan sifat-sifat humanistik mendasar yang telah hilang pada abad-abad yang lalu, (2) memenuhi tuntutan zaman baru, yang pada akhirnya harus menjadi era terobosan spiritual humanistik, kendati dalam perkembangan teknologi yang sangat cepat dan perubahan humanitas menuju eksplorasi teknologi yang baru.

Prinsip dasar yang ketiga adalah bahwa sekolah, wilayah, dan pemerintah serta seluruh infrastruktur sosiokultural dan sosioekonomi pada suatu masyarakat harus berfungsi untuk kebaikan setiap anak dan siswa. Pendekatan paradigma berpusat pada anak (*child-centered*) harus digantikan dengan pendidikan multikultural yang benar-benar *childcentered*. Setiap anak atau remaja harus menjadi perhatian para guru, pemerintah daerah maupun pemerintah pusat.

Filosofi bahwa “Kita harus mengorbankan identitas etnik dan kultural untuk kebesaran bangsa” tidak relevan dan tidak cocok bagi sekolah dan masyarakat yang berorientasi multikultural (Sinagatullin, 2003).

Banks (dalam Sinagatullin, 2003) menyatakan inti dari pendidikan multikultural mencakup tiga hal: gagasan, reformasi, dan proses. Pendidikan multikultural adalah gagasan bahwa semua siswa, tanpa memandang gender, etnisitas, ras, budaya, agama, atau kekhususan, harus memiliki kesempatan yang sama untuk belajar di sekolah. Sebagai gerakan reformasi, pendidikan multikultural menyangkut perubahan-perubahan di sekolah secara menyeluruh (dan tidak hanya terbatas pada perubahan kurikulum saja) sehingga semua siswa memiliki kesempatan yang sama untuk mencapai keberhasilan. Pendidikan juga merupakan proses yang berkelanjutan yang memiliki tujuan-tujuan ideal yang belum sepenuhnya disadari. Tujuan utama pendidikan multikultural adalah meningkatkan prestasi akademik.

Terdapat beberapa miskonsepsi tentang pendidikan multikultural. Pertama, kebutuhan pendidikan multikultural hanya dikaitkan dengan masyarakat yang memiliki keragaman etnis, ras, dan bahasa. Istilah kelompok budaya cenderung tidak diartikan sebagai perbedaan-perbedaan dalam kemampuan, kelas sosial, gender, agama, atau tempat tinggal (pedesaan versus perkotaan), tetapi hanya dengan masalah etnis atau ras. Guru yang tidak dapat melihat bagaimana hubungan isi pelajaran dengan hal-hal yang bersifat budaya dan normatif akan menolak pendidikan multikultural dengan alasan bahwa hal itu tidak relevan dengan mata pelajarannya. Hal ini sering dilakukan oleh guru-guru matematika dan ilmu pengetahuan alam di sekolah lanjutan.

Pendidikan multikultural ditekankan pada masalah yang terkait dengan rasisme, karena perdebatan tentang fenomena multikulturalisme terutama dipusatkan pada penghapusan rasisme dan pengakuan dan penegasan pluralitas budaya. Pendidikan multikultural juga sering dihubungkan dengan masalah pendidikan dan bukan tujuan pendidikan. Pendidikan multikulturalisme sering hanya merupakan suatu pendidikan reaktif, dalam artian bahwa guru hanya bereaksi terhadap masalah-masalah atau konflik antaretnik dan multikultural di dalam ruang kelas. Selain itu, terdapat kesenjangan lebar antara landasan teoretik (apa yang dikatakan dan dikonseptualisasikan) dengan praktik (apa yang sebenarnya dilakukan). Dalam banyak hal, kualitas pendidikan multikultural tergantung pada inisiatif dan entusiasme guru.

Akhir-akhir ini pusat perhatian dalam multikulturalisme tertuju pada lingkungan komunitas sekolah secara umum: hubungan antara guru-siswa, guru-orang tua, guru dan

masyarakat. Pendidikan guru bagi lingkungan multikultural tertentu, yang memerlukan pendekatan multikultural tertentu, sering diabaikan. Seolah-olah guru-guru telah diberdayakan, dengan keahlian dan profesinya yang alami, sebagai pendidik yang berkemampuan universal dan belajar secara langsung di tempat bagaimana berinteraksi secara efektif dengan siswa dari berbagai kelompok budaya. Dalam banyak kasus, pendidikan multikultural tidak dipandang sebagai proses yang berlangsung terus, tetapi sebagai materi yang berdiri sendiri dan bersifat tambahan, yang mungkin hanya dipelajari sekali saja selama menjadi siswa.

Menurut Banks (dalam Sinagatullin, 2003), terdapat beberapa dimensi yang menjadi ciri pendidikan multikultural yang dapat digunakan sebagai petunjuk bagi praktisi pendidik sebagai berikut:

1. Integrasi isi (*content integration*), yaitu memasukkan isi etnik dan budaya kedalam cakupan materi pembelajaran. Kemungkinan mengintegrasikan isi multikultural tidak sama untuk semua mata pelajaran. Kemungkinan memasukkan isi etnik dan budaya kedalam ilmu sosial, bahasa, dan seni sangat besar, tetapi untuk mata pelajaran matematika dan ilmu pengetahuan alam kemungkinan tersebut relatif kecil.
2. Proses konstruksi pengetahuan (*knowledge constructing process*), yang berhubungan dengan seberapa jauh pendidik dapat membantu siswa memahami dan menentukan pengaruh asumsi-asumsi kultural, pandangan, dan bias terhadap cara mengkonstruksi pengetahuan dalam cakupan materi pembelajaran ketika mempelajari suatu pengetahuan.
3. Reduksi prasangka (*prejudice reduction*), yaitu pemikiran bahwa guru perlu membantu siswa mengembangkan sikap positif dan tenggang rasa terhadap kelompok-kelompok etnik, ras, dan budaya. Terbukti bahwa mengabaikan dimensi penting ini dapat mengakibatkan malapetaka.
4. *Equity pedagogy*, yaitu memberi kemudahan dalam pencapaian hasil belajar bagi siswa dari berbagai kelompok ras, budaya, gender, dan kelas sosial. Dalam dimensi ini, strategi yang digunakan misalnya penggunaan gaya dan pendekatan yang bervariasi yang sejalan dengan gaya belajar anak dari berbagai kelompok etnik dan budaya.

5. Pemberdayaan kebudayaan sekolah dan struktur sosial. Semua warga sekolah perlu berpartisipasi dalam menciptakan budaya sekolah yang memberdayakan siswa dari berbagai latar belakang dan mengembangkan keadilan gender, ras, dan kelas sosial.

Untuk mengimplementasikan pendidikan multikultural dengan baik, sekolah harus dipikirkan sebagai suatu sistem sosial, dan harus diformulasikan dan diajukan suatu strategi perubahan yang mereformasi lingkungan sekolah secara keseluruhan. Salah satu fokus utama harus ditujukan pada kurikulum tersembunyi, yaitu norma-norma dan nilai-nilai implisit yang terkandung dalam kurikulum sekolah. Kurikulum tersembunyi atau latent ini merupakan bagian yang sangat kuat dari budaya sekolah, yang mengkomunikasikan kepada siswa sikap mengenai berbagai hal, termasuk bagaimana sekolah memandang siswa sebagai umat manusia dan sikap sekolah terhadap siswa pria dan siswa wanita, siswa berkebutuhan khusus, dan siswa dari berbagai kelompok agama, budaya, ras, dan etnik. Dimensi-dimensi tersebut penting bagi pertimbangan baik di tingkat sekolah maupun tingkat yang lebih luas.

Nieto (dalam Sinagatullin, 2003) mengidentifikasi tujuh karakteristik pendidikan multikultural dalam masyarakat kontemporer sebagai berikut: (1) antirasisme; (2) mendasar, karena merupakan bagian integral pendidikan; (3) penting bagi siswa mayoritas dan minoritas; (4) terserap dalam proses persekolahan; (5) suatu pendidikan yang ditujukan pada keadilan sosial; (6) proses yang terus-menerus dan dinamis; (7) *critical pedagogy*, karena baik siswa maupun guru yang terlibat dalam proses belajar-mengajar multikultural tidak memandang pengetahuan bersifat netral atau apolitis.

Perlu dipertimbangkan bahwa tidak mungkin dirancang suatu pendekatan multikultural yang ideal yang sesuai bagi setiap lembaga pendidikan di semua masyarakat, meskipun beberapa isi, pendekatan, dan strategi multikultural yang mendasar mungkin relevan bagi semua kelas di seluruh kebudayaan. Namun, secara umum terdapat dua pendekatan utama dalam pendidikan multikultural: (1) pendekatan universalistik (*multicultural-education-for-all*), yang bertujuan mengajar para siswa yang berasal dari semua kelompok etnik, linguistik, gender, dan kelas sosial, serta kelompok berkebutuhan khusus di dalam satu kelompok akademik (kelas, sekolah, atau kelompok lainnya) dan (2) pendekatan partikularistik, yang juga ditujukan untuk memenuhi kebutuhan semua siswa tetapi khususnya bagi kelompok etnik dan budaya di lingkungan khusus, yaitu lingkungan yang diorganisasikan secara khusus (di sekolah bilingual, sekolah bagi anak berkebutuhan khusus, atau lembaga pendidikan lainnya).

Pendekatan universalistik cocok untuk sekolah dengan populasi siswa yang monoetnik-monolingual. Untuk sekolah semacam ini pembelajaran ditekankan pada mempelajari budaya dari kelompok ras dan etnik yang tinggal di daerah tetangga. Tujuan pendidikan di sini adalah membelajarkan siswa untuk memandang realitas lingkungan dari sudut pandang budaya lain, membandingkan pandangan-pandangan lain dengan pandangan siswa sendiri, dan mengembangkan sikap positif dan toleran terhadap budaya, agama, dan gaya hidup yang lain. Tujuan lainnya adalah memasukkan pengetahuan global dan nilai-nilai universal kedalam proses pendidikan.

Pendidikan Seni Rupa Berbasis Disiplin

Pendidikan Seni Rupa Berbasis Disiplin atau *Disipline Based Art Education* (DBAE) merupakan teori pembelajaran seni yang diperkenalkan oleh The Getty Centre for Education in the Arts pada tahun 1980-an yang menekankan ciri disiplin (ilmu) pada seni rupa dan bukan sekedar pelajaran seni rupa demi seni rupa itu sendiri. Para perintis DBAE mengusulkan agar pelajaran seni rupa mencakup produksi studio, kritik seni rupa, sejarah seni rupa, dan estetika. Kurikulum pelajaran seni rupa harus dibuat secara tertulis, disusun secara berjenjang menurut tingkat kelas, dan harus diimplementasikan di seluruh wilayah. Hasil belajar dalam DBAE harus dapat diamati dan dinilai dengan alat ukur formal (Hamblen, 1993).

DBAE menunjukkan perubahan drastic dari pembelajaran seni rupa yang sebelumnya menekankan pada kebebasan berekspresi, respons kreatif, dan produksi studio. Para tokoh pendidikan berpusat pada anak menolak DBAE dengan alasan bahwa DBAE mengabaikan individualitas, kemungkinan respons artistic yang ideosikratik, dan sifat holistic dari pembelajaran seni rupa. DBAE mendapat kritik bahwa pendekatan ini menekankan seni murni Barat, contoh-contoh karya seni rupa, dan pembelajaran yang formalistic.

DBAE menekankan status seni rupa sebagai disiplin, yang menunjukkan bahwa produksi studio, kritik seni, sejarah seni, dan estetika dapat diintegrasikan. Namun demikian, integrasi seni dengan bidang pelajaran yang lain belum dikembangkan. Kritik seni cenderung berupa semacam *artistic scanning*, yaitu membahas karya seni rupa hanya berdasarkan aspek-aspek sensoris dan ciri-ciri bentuknya. Perhatian hanya terfokus pada karya seni rupa itu sendiri dan tidak menyangkut fungsi sosialnya. Selain itu, penilaian dilakukan seperti pada mata pelajaran lain, yaitu tes objektif.

Pada tahun 1990-an para pendidik seni rupa melakukan pembaharuan terhadap DBAE dengan menambahkan materi pelajaran seni rupa multikultural. Tanggapan terhadap kritik bahwa DBAE menekankan keterampilan teknik dan kualitas formal, terdapat upaya menjadikan seni rupa lebih inklusif yang kritis secara sosial dan menjadi pelajaran yang meninjau isu perdebatan-perdebatan dalam seni rupa. Pembaharuan DBAE lebih besar terjadi setelah adanya kebijakan kurikulum pendidikan yang dibuat oleh guru, dan DBAE kemudian menjadi terbuka bagi interpretasi. Para guru misalnya berdiskusi untuk mengembangkan isi kurikulum dan menyarankan agar program pembelajaran disesuaikan dengan kebutuhan populasi siswa.

Teori DBAE yang asli menawarkan kepada pendidik seni rupa sebagai alternatif terhadap banyak rasional instrumental yang biasanya digunakan sebagai justifikasi pelajaran seni rupa, seperti seni rupa untuk meningkatkan skor membaca, mengembangkan kreativitas, dan mengembangkan konsep diri. Dalam kurikulum DBAE seni rupa tidak lagi menjadi pembantu mata pelajaran lain, pengabdian pada pendidikan umum, dan penutup kekurangan-kekurangan yang terdapat pada bidang pelajaran lain. Namun, sementara itu terdapat program yang memberikan seni rupa sebagai pelajaran terpisah dan juga dikaitkan dengan bidang-bidang pelajaran lain, yang dimaksudkan untuk mendukung pembelajaran bidang-bidang pelajaran tersebut.

Dalam publikasi resmi DBAE (The J. Paul Getty Trust, 1985) dan kemudian dalam *The Role of Discipline-Based Art Education in America's School* (Eisner, 1987), disajikan manfaat kognitif pembelajaran seni rupa. Seni rupa dibahas fungsinya dalam mengembangkan berpikir imajinatif, kemampuan membuat hipotesis, dan kecenderungan toleran terhadap ambiguitas. Namun, dalam publikasi ini, manfaat kognitif seni rupa hanya khusus untuk pelajaran seni rupa, bukan untuk bidang-bidang pelajaran yang lain. Berlawanan dengan publikasi setelah itu oleh *The Getty Center* (bersama-sama dengan *National School Board Association*, *the National PTA*, dan *the National Conference of State Legislatures*), manfaat kognitif seni rupa dihubungkan dengan pembelajaran bidang-bidang pelajaran yang lain. Seni rupa dinyatakan penting bagi pembelajaran secara umum dengan mengembangkan sebagai berikut: pemecahan masalah, penalaran kritis, keingintahuan, skor tes yang tinggi, berpikir kreatif, kecakapan interpersonal, penghargaan diri (*self-esteem*), dan keberanian mengambil resiko (*risk taking*). Pengakuan tersebut biasanya dinyatakan oleh para instrumentalis. Jadi, Neo-DBAE pada tahun 1990-an menunjukkan pelunakan pendirian DBAE dari integritas disipliner dan *self-focused* pelajaran seni rupa.

Penilaian hasil belajar seni rupa dengan cara konsisten dan terfokus merupakan bagian penting sejak lahirnya DBAE. Terdapat pernyataan bahwa pelajaran seni rupa dapat dinilai dengan berbagai cara, tetapi pada tahun 1980-an penilaian difokuskan pada penggunaan tes objektif. Terdapat pernyataan bahwa pelajaran seni rupa harus dinilai seperti pelajaran-pelajaran lainnya, dan bahkan dikembangkan bank soal tes pilihan ganda. Selanjutnya *the Getty Center* menyatakan bahwa penggunaan tes objektif tidak cukup berhubungan dengan pembelajaran seni rupa dan seharusnya digunakan bentuk-bentuk penilaian yang lebih bersifat kualitatif, misalnya penilaian portofolio.

Neo-DBAE memiliki ciri postmodern bahwa pendekatan ini memiliki aspek-aspek multikulturalisme dan pengambilan keputusan secara kolektif. Pendekatan ini tanggap terhadap kebutuhan guru dan siswa dan memungkinkan hasil belajar yang bervariasi. Pembelajaran seni rupa dianggap bersifat holistik dan dapat diintegrasikan dengan bidang pelajaran lain atau digunakan untuk menunjang bidang pelajaran yang lain. Penilaian menggunakan pendekatan-pendekatan kualitatif, dan isi kurikulum disesuaikan dengan kebutuhan atau keadaan tertentu.

Dalam buku pegangan DBAE (Dobbs, 1992), pendidikan seni rupa berbasis disiplin adalah suatu pendekatan terhadap pengajaran dan belajar seni rupa yang mengambil isi dari empat disiplin dasar untuk menunjang penciptaan, pemahaman, dan apresiasi seni rupa. Disiplin adalah bidang kajian yang menunjukkan tiga ciri: (1) memiliki *body of knowledge* atau isi yang diakui, (2) dikaji oleh suatu komunitas sarjana, dan (3) memiliki prosedur dan cara kerja yang khas untuk melakukan eksplorasi dan penyelidikan.

Disiplin seni rupa memberikan pengetahuan, keterampilan, dan pemahaman untuk menjadikan siswa memiliki pengalaman yang luas dan kaya dalam seni rupa dalam empat cara: (1) pembuatan karya seni rupa (produksi seni rupa), (2) merespon dan memberikan penilaian tentang sifat-sifat dan kualitas yang terwujud dalam bentuk visual (kritik seni rupa), (3) memperoleh pengetahuan tentang sumbangan seniman dan penciptaan karya seni rupa bagi kebudayaan dan masyarakat, dan (4) bagaimana orang memberikan justifikasi penilaian terhadap karya seni rupa (estetika).

Karena merupakan pendekatan dan bukan kurikulum khusus, DBAE muncul dalam bentuk yang bervariasi. Variasi ini misalnya memilih salah satu atau lebih dari disiplin tersebut sebagai disiplin pokok untuk membantu siswa memahami karya seni rupa, mengutamakan lingkungan seperti museum atau komunitas seni rupa, atau mengikuti perkembangan teknologi

(misalnya video interaktif). Namun demikian, semua versi DBAE memiliki ciri-ciri tertentu yang sama: (1) seni rupa diajarkan sebagai mata pelajaran dalam pendidikan umum dengan kurikulum tertulis dan berjenjang mencakup isi pelajaran yang berasal dari keempat disiplin dasar seni rupa

Pelajaran tersebut membentuk serangkaian pengetahuan kumulatif, pemahaman, dan keterampilan yang memadai untuk dievaluasi; (2) Kemampuan siswa dikembangkan untuk membuat karya seni rupa (produksi karya seni rupa), menganalisis, menginterpretasikan, dan mengevaluasi bentuk visual (kritik seni rupa), mengenal dan memahami peranan seni rupa di masyarakat (sejarah seni rupa), dan memahami sifat-sifat dan kualitas unik seni rupa dan bagaimana memberikan penilaian terhadapnya dan memberikan justifikasi penilaian itu (estetika); (3) Seni rupa diimplementasikan di tingkat wilayah (distrik) dengan dukungan pemerintah dan masyarakat, pengembangan staf, sumber-sumber belajar, dan penilaian siswa/guru/program.

Dobbs, (1992) menjelaskan disiplin-disiplin seni rupa sebagai berikut:

1. Produksi karya seni rupa: Orang membuat karya seni rupa dengan menciptakan gambar yang memiliki ciri-ciri ekspresif dan estetik. Karya seni rupa menunjukkan kekuatan gambar untuk menyampaikan perasaan, pikiran, dan nilai-nilai, dan berbagai macam makna budaya dan sosial. Produksi kreatif karya seni rupa yang baru melibatkan manipulasi aktif bahan yang dipilih dengan menggunakan berbagai teknik yang memunculkan efek visual yang diinginkan. Orang-orang yang mengerjakan karya tersebut dikenal sebagai seniman dan ia terlibat dalam produksi seni rupa.
2. Sejarah seni rupa: Orang dapat memahami dan menilai sumbangan seni rupa di masyarakat dan kebudayaan dengan mempelajari seni rupa di berbagai konteks sejarah dan mengenal serta mengapresiasi kualitas setiap gaya yang dikembangkan oleh seniman secara individual dan kelompok (kelompok seniman yang memiliki kesamaan pandangan atau teknik dalam berkarya). Hal ini memungkinkan karya seni rupa dapat dipahami baik dari segi kualitas estetik maupun pesan dan nilai-nilai yang diteruskan dari masa ke masa dan dari tempat ke tempat kepada generasi penerus dan kepada kebudayaan lain. Sejarah seni rupa adalah kajian ini berusaha memahami berbagai dimensi sejarah, budaya, dan gaya seni rupa.
3. Kritik Seni Rupa: Orang mengamati karya seni rupa dan merasakan pengaruh sifat-sifat dan kualitas visual dalam karya seni rupa. Kritik seni adalah kegiatan mengasah kemampuan untuk mengamati karya seni rupa, menganalisis bentuk-bentuk,

memberikan interpretasi makna, memberikan penilaian secara kritis, dan berbicara atau menulis apa yang dilihat, dipikirkan, dan dirasakannya tentang karya seni rupa.

4. Estetika: Orang merenungkan pengalaman yang diperoleh dari pengamatan karya seni rupa, pengaruh dan maknanya. Penilaian terhadap karya seni rupa ditentukan oleh pemahaman tentang makna nilai-nilai seni rupa, ciri-ciri karya seni rupa, dan unsur-unsur yang menjadikan keunikan pengalaman tersebut. Anak dan juga para filosof serta ilmuwan sosial memiliki keingintahuan yang besar dan mengajukan pertanyaan-pertanyaan tentang seni rupa. Hal ini menunjukkan bahwa mereka melakukan kajian estetika, walaupun dengan kosa kata yang berbeda,

Dalam implementasinya kurikulum DBAE mungkin berbeda-beda dari segi penekanan, detail, jenis kegiatan, contoh-contoh karya seni rupa dari berbagai budaya, dan aspek-aspek yang lain, tetapi semuanya memiliki ciri-ciri yang sama sebagai berikut:

1. Pelajaran yang tertulis, yang menjamin bahwa kegiatan pembelajaran dalam setiap tingkat kelas telah direncanakan dan dikoordinasikan dengan tingkat kelas yang lain. Hal ini memberikan kesinambungan dan menjadikan keberhasilan dalam program pelajaran seni rupa sebagai keberhasilan program itu sendiri dan bukan disebabkan oleh perubahan-perubahan siswa secara alami.
2. Pengorganisasi pelajaran secara berjenjang mencerminkan proses pembelajaran pemerolehan konsep sederhana sebelum konsep yang lebih kompleks, yang menjadikan siswa dapat membangun pengetahuannya, keterampilan, dan pemahamannya sendiri, dengan cara yang jelas dan logis.
3. Karya seni rupa yang dihasilkan seniman dari berbagai budaya sangat penting bagi pengorganisasian kurikulum dan mengintegrasikan isi dari disiplin-disiplin seni rupa (produksi seni rupa, kritik seni rupa, sejarah seni rupa, dan estetika). Penggunaan karya seniman dewasa untuk kajian seni rupa dalam DBAE didasarkan pada kompetensi dan kekuatan yang melekat pada karya-karya tersebut untuk menghasilkan pemahaman tentang karya seni rupa. Dalam berkarya siswa dapat memanfaatkan inspirasi dan gagasan yang dikembangkan oleh seniman dewasa berdasarkan berbagai sumber sejarah, sosial, dan budaya, termasuk karya seni rupa yang terdapat di museum atau reproduksinya.

4. Isi yang seimbang di antara keempat disiplin seni rupa mencerminkan perhatian dan penghargaan terhadap berbagai cakupan seni yang member sumbangan bagi pengalaman siswa. Alokasi waktu dan perhatian yang disediakan bagi masing-masing bidang disiplin ini tergantung pada bentuk kurikulum DBAE yang digunakan, yang ditentukan berdasarkan pertimbangan dari aspek populasi siswa, sumber-sumber belajar, dan penekanan program pendidikan. Perlu ditekankan bahwa isi kurikulum DBAE harus diintegrasikan dari gagasan, bahan, dan sumber-sumber lain pada keempat disiplin seni rupa.
5. Kegiatan belajar yang tepat sesuai perkembangan diorganisasikan untuk mengoptimalkan pembelajaran siswa dan mengetahui pembelajaran yang tepat dan tingkat perkembangan. DBAE dapat disusun secara konsisten dengan seluruh pengetahuan yang telah dimiliki pendidik seni rupa dan pendidik lain tentang bagaimana anak tumbuh dan belajar dalam seni rupa. Sebagai contoh, guru dapat menyesuaikan DBAE dengan kebutuhan gender, ekonomi, dan budaya siswa.

Peningkatan kompetensi siswa dalam mencipta, memahami, dan mengapresiasi seni rupa melalui pengajaran DBAE merupakan landasan DBAE. Oleh karena itu, penilaian prestasi belajar merupakan bagian integral dari program tersebut. Hasil penilaian merupakan umpan balik yang penting bagi guru dan pengelola sekolah tentang kualitas pengajaran dan umpan balik pada pengembangan kurikulum tentang efektivitas program (Dobbs, 1992).

Pendidik seni rupa biasanya menolak testing standar yang berusaha mengkuantifikasikan perilaku siswa dalam seni rupa, dan memilih menggunakan pengukuran yang lebih kualitatif dan subjektif untuk menilai karya siswa. Pendekatan portofolio memerlukan guru untuk membuat penilaian kualitatif tentang perkembangan karya seni rupa dalam suatu rentang waktu, mempertimbangkan baik bentuk maupun isi dari karya ini dan juga kemampuan siswa dalam melakukan penanganan teknis bahan seni rupa. Pendekatan penilaian ini mengutamakan karya siswa sebagai ukuran akhir dari pelajaran seni rupa. Namun demikian, pendekatan yang komprehensif terhadap seni rupa memberi kesempatan kepada siswa untuk menampilkan kemampuan dan mencapai prestasi dalam beberapa cara, tidak hanya kemampuan yang tercermin pada produksi karya. Oleh karena itu, meskipun cocok untuk DBAE, pendekatan portofolio

studio tidak cukup memenuhi tugas guru untuk menilai bagaimana siswa memahami dan mengapresiasi karya seni rupa (Dobbs, 1992).

Tidak seperti bidang pelajaran lain, untuk penilaian dalam pelajaran seni rupa tidak terdapat penggunaan secara luas teknik atau instrumen penilaian, terutama untuk tingkat dasar, dalam disiplin sejarah seni rupa, kritik seni rupa, dan estetika. Lebih-lebih lagi, tidak ada *National Assessment of Education Progress* (NAEP) untuk seni rupa (Dobbs, 1992).

Namun demikian, mengingat pentingnya menentukan apa yang dipelajari siswa dalam pelajaran seni rupa dan untuk membangun kredibilitas kurikulum di mata para penguasa sekolah, dewan sekolah, dan orang tua, sekarang telah mendorong pengembangan instrument penilaian yang memadai untuk tiap-tiap mata pelajaran, termasuk seni rupa. Biasanya tiap satuan pelajaran mengandung bagian evaluasi, dengan format yang berisi: (1) pertanyaan diskusi, (2) pertanyaan perbandingan (dengan slide atau reproduksi lainnya), (3) esai tertulis, (4) portofolio, dan (5) latihan berkarya (Dobbs, 1992).

Implementasi program pendidikan berbasis disiplin bervariasi sesuai dengan keadaan daerah dan situasi lingkungan. Variasi ini terutama berkaitan dengan ketersediaan sumber-sumber belajar yang ada di masyarakat, yang dapat dibagi menjadi jenis sebagai berikut:

1. **Orang.** Ketersediaan seniman yang bekerja di masyarakat, kritikus seni rupa di koran lokal, dosen sejarah seni rupa dan estetika, termasuk dosen yang mengajar antropologi, sosiologi, dan psikologi seni di perguruan tinggi memberikan kesempatan bagi siswa untuk melakukan kontak langsung dengan para ahli di bidangnya, yang dapat membahas dan menunjukkan sumbangan-sumbangan bidang kajiannya bagi pemahaman dan penciptaan karya seni rupa.
2. **Tempat.** Masyarakat yang memiliki museum, galeri seni rupa, dan studio seniman memberi kesempatan kepada siswa untuk berkunjung dan melakukan kontak langsung dengan karya seni rupa dan orang yang membuat, mengkaji, memelihara, mengoleksi, dan memamerkannya. Tempat lainnya yang menjadi sumber belajar seni rupa adalah perpustakaan, rumah kolektor seni rupa, tempat umum yang menampilkan karya seni patung, dan arsitektur local.
3. **Peristiwa.** Banyak masyarakat yang memiliki festival seni rupa yang melibatkan partisipasi seniman. Museum menyediakan pameran, diskusi atau film yang terkait dengan pameran dan peristiwa-peristiwa seni rupa interdisipliner, di mana bentuk-

bentuk visual dieksplorasi bersama-sama dengan pertunjukan atau bentuk-bentuk seni sastra. Sumber informasi yang penting tentang peristiwa seni rupa lokal adalah koran atau majalah lokal, yang memuat kalender peristiwa seni rupa, tinjauan kritis, dan latar belakang seniman lokal dan pameran-pameran.

Pengembangan Pembelajaran Seni Rupa Multikultural

Pembelajaran seni rupa multicultural perlu ditekankan, karena pendekatan ini merupakan sumbangan untuk memajukan peranan seni rupa dalam pendidikan. Pelajaran seni rupa multicultural mengajarkan kepada siswa sikap-sikap dan konsep-konsep yang penting bagi kehidupan di jaman sekarang. Pelajaran ini mengajarkan kepada siswa bagaimana memahami, menerima, dan menghargai warisan budaya siswa sendiri dan budaya orang lain. Pendekatan multikultural mengembangkan lingkungan yang positif dan mengasuh bagi semua anak. Sambil mengajarkan keterampilan dasar dan konsep seni rupa yang penting dan universal, dengan menggunakan media dan teknik dasar, guru juga perlu mengajarkan seni rupa dari berbagai budaya. Hasil karya siswa perlu dipajang untuk diapresiasi bersama oleh anak (Barsamian, 2003).

Pendidikan multikultural secara sederhana berarti memahami kebutuhan setiap anak dan merespon setiap anak secara sensitive, adil, dan efektif dengan menggunakan berbagai macam strategi pembelajaran, bahan dan pokok bahasan. Pendidikan multikultural memerlukan pembelajaran kooperatif dan pengajaran langsung. Guru perlu menggunakan pembelajaran yang berorientasi pada proses dan penemuan, serta presentasi yang terkonstruksi dengan jelas, bahan dan contoh yang kongkret yang berhubungan dengan kehidupan siswa. Siswa harus diajar tentang kontribusi dan perhatian dari semua budaya dan mendorongnya untuk berpikir, bereksplorasi, dan mengambil resiko. Dengan kata lain, pendidikan multikultural dimulai dengan pengalaman siswa (Breitborde, 1993).

Williams (2001) misalnya memberikan contoh pembelajaran seni rupa sebagai berikut: Diskusikan seni rupa tradisi bersama siswa. Jelaskan bahwa banyak budaya memiliki bentuk-bentuk seni rupa yang unik yang telah diwariskan dari generasi ke generasi. Tanyakan kepada siswa jenis seni rupa tradisi apa yang dikerjakan oleh nenek moyang, apakah mereka membuat lukisan, patung, atau kerajinan apa. Ambil contoh karya seni rupa tradisi tertentu dan jelaskan

bentuk dan fungsi karya tersebut kepada siswa, dan kemudian beri tugas siswa untuk membuat karya seni rupa berdasarkan langkah-langkah dan teknik pembuatan karya seni rupa tradisi tersebut.

Menurut Bartel (2009), membelajarkan sikap multikultural seni rupa harus dilandari integritas. Guru sendiri harus mengenal dan memahami maksud seniman atau pembuat karya seni rupa. Untuk memperkenalkan suatu karya seni rupa tradisi tertentu guru harus memahami peranan karya itu dalam kehidupan masyarakat tradisi tersebut. Dengan memahami peranan tersebut, guru akan siap memberi dorongan kepada siswa untuk berkreasi berdasarkan maksud yang terkait dengan budaya siswa. Banyak pelajaran seni rupa dimulai dengan memberikan banyak contoh karya seniman (*image flooding*). Hal itu tidak tepat, karena dengan demikian guru seolah-olah sudah memberikan jawaban-jawaban sebelum siswa berusaha menemukan persoalan dan memecahkannya dengan menggunakan caranya sendiri. Cara tersebut hanya akan memberikan keterampilan meniru dan tidak mengajarkan penemuan dan pemecahan masalah. Siswa dapat menghasilkan karya yang tampak bagus, tetapi mungkin tidak belajar untuk menciptakan makna-makna sebagai tanggapan terhadap kehidupannya sendiri. Semua hal ini merupakan konsep dasar pembelajaran seni multikultural.

Selanjutnya Bartel menyarankan hal-hal sebagai berikut:

1. **Mulai dari Apa yang Dimiliki.** Pengajaran seni rupa dapat dimulai dengan refleksi diri, “Siapa kita ini?” Siswa diminta mendaftar hal-hal yang menjadi penting bagi identitasnya. Daftar ini tidak hanya berisi kata-kata tetapi juga gambar-gambar sketsa kecil. Siswa dikelompokkan berdasarkan kesamaan ketertarikannya. Para siswa dalam kelompok mencari ilham (*brainstorming*) dan menambahkan hal-hal dalam daftar kata dan gambar tersebut. Mereka kemudian diminta menekankan hal-hal yang dapat merepresentasikan mereka, “Siapa kita” dan “Apa yang kita sukai”. Kebudayaan anak memiliki banyak sekali seni populer, olah raga, musik, gaya rambut, *brand name*, dan berbagai macam hobi lainnya, yang semuanya dapat ditulis dalam daftar.
2. **Kolaborasi Kreatif.** Setiap kelompok dapat membuat karya bersama, misalnya patung, yang mencerminkan minat, nilai-nilai, atau keyakinan tertentu. Karya ini misalnya dibuat dari bahan kertas karton tebal, yang dipotong-potong dan digabungkan dengan lem, sehingga menjadi bentuk tiga dimensional, dan kemudian

diberi warna. Hasil karya kelompok ini harus memenuhi unsur kesatuan dengan variasi yang menarik.

3. **Pengembangan Kreativitas dan berpikir Kritis.** Sebaiknya siswa dihindarkan dari kegiatan meniru simbol-simbol atau bentuk-bentuk secara klise. Ketika siswa sedang memecahkan masalah, guru sebaiknya tidak membantunya dengan memberikan jawaban atau saran secara langsung, tetapi menggunakan pertanyaan-pertanyaan untuk mendorongnya menemukan gagasannya sendiri. Dengan demikian, siswa dapat menghasilkan karya yang tidak terduga sebelumnya, dan mengembangkan kemampuan sebagai *critical thinker*, *problem solver*, dan *self-evaluator*. Siswa harus menemukan kesenangan dalam berpikir, melakukan penyelidikan, bereksperimen, dan menyelesaikan masalah sesuai dengan pilihannya. Setelah selesai berkarya, setiap kelompok dapat diberi panduan menulis pernyataan untuk menyampaikan maksud pembuatan karya. Selanjutnya, tanpa melihat pernyataan tersebut, setiap kelompok diminta untuk menanggapi hasil karya kelompok lainnya, menemukan hal-hal yang penting dan menjelaskan bagaimana mereka menemukannya.
4. **Kaitan Budaya dan Sejarah.** Pada akhir pembelajaran, sebaiknya guru memberikan pelajaran tentang karya totem yang menjadi titik tolak kegiatan praktik tersebut. Hal ini dapat dianggap sebagai *image flooding* yang dilakukan pada akhir pembelajaran. Siswa harus memahami makna-makna yang terkandung di dalam karya tersebut. Dengan demikian, siswa dapat memiliki apresiasi yang lebih baik tentang bagaimana seniman berusaha keras dalam mempertimbangkan bagian demi bagian karyanya. Akan lebih baik lagi jika siswa melakukan penelitian. Dalam hal ini, siswa dilibatkan dalam kehidupan tradisi seni rupa, sebagai pencipta dan pengguna karya seni rupa. Penelitian menunjukkan bahwa metode pembelajaran sejarah seni rupa dan seni rupa multikultural ini menjadi kesenangan anak-anak sekolah menengah tingkat atas. Melalui, penelitian ini siswa dapat mengungkapkan hubungan pembuatan karya seni rupa tradisi dengan latar belakang sosial dan budayanya.
5. **Identitas dan Empati.** Sekarang merupakan era *spectator sports* dan *spectator culture*, sehingga hampir tidak bisa dibedakan lagi belajar dengan cara meniru atau tidak meniru. Dengan belajar menjadi pencipta berdasarkan integritas dengan diri

sendiri dan identitasnya, siswa dapat memahami, berempati, dan menghargai usaha yang dilakukan secara jujur oleh orang lain.

Seperti setiap gagasan atau pelajaran baru, keberbedaan dapat dan harus diajarkan dalam kaitannya dengan kehidupan nyata dan dihubungkan dengan bidang mata pelajaran yang lain, sehingga akan lebih bermakna dan mudah dipahami. Keberhasilan mengajarkan anak untuk lebih sensitif terhadap orang lain atau menghargai budaya-budaya di dunia tidak seefektif dengan, misalnya, mengenalkan siswa kepada tokoh-tokoh yang pintar, menarik, dan dikagumi dalam sastra negara lain. Salah satu cara yang efektif untuk meningkatkan kesadaran adalah membawa kelas kedalam kehidupan dengan memanfaatkan sumber-sumber yang tersedia (orang yang nyata). Membawa kedalam kelas orang dari latar belakang etnik dan budaya yang berbeda dapat membantu menghubungkan kurikulum dengan kehidupan nyata (Wallace, 2009).

Untuk membawa tamu internasional masuk kelas, langkah pertama adalah menemukan seseorang yang bersedia diundang. Pertama-tama dicari tamu di lingkungan sekolah, yaitu orang tua murid yang berasal dari negara lain, dan ia diminta untuk bersedia berbicara dengan para siswa di kelas untuk menceritakan pengalamannya di negara asalnya. Dengan banyaknya sekolah yang menjadi lintas-budaya, siswa, orang tua, atau kakek dan neneknya dapat diundang masuk kelas untuk menceritakan pengalaman-pengalamannya di tanah kelahirannya dan tentang kesamaan dan perbedaannya dengan keadaan di Amerika. Namun demikian, perlu berhati-hati dengan undangan ini, bahwa mungkin siswa atau orang tua mungkin berkeberatan untuk berbicara dan merasa tidak perlu menceritakan asal-usulnya demi menyesuaikan dengan budaya atau masyarakat Amerika. Dalam kasus ini, siswa atau orang tuanya tidak perlu dipaksa untuk berpartisipasi aktif, karena salah satu tujuan kegiatan ini adalah untuk menunjukkan kepada siswa bahwa masyarakat dari semua bangsa memiliki banyak hal untuk ditawarkan dan harus diperlakukan dengan rasa hormat.

Sebelum tamu tersebut diundang ke kelas, siswa perlu dipersiapkan untuk menyambutnya. Langkah ini dalam beberapa hal lebih penting dari pada kunjungan itu sendiri, karena ketidaksiapan siswa tidak akan banyak memberikan keuntungan, dan mungkin lebih buruk lagi, dapat membuat tamu tersebut tidak nyaman. Dengan meminta siswa untuk melakukan wawancara, mempelajari peta dan geografi, melakukan penyelidikan, memberikan presentasi lisan, membaca literatur, dan membuat karya seni rupa etnik yang dipelajari, guru dapat membantu siswa untuk memanfaatkan kunjungan tamu tersebut dengan sebaik-baiknya.

Melakukan interview dan membuat laporan: Sebelum melakukan wawancara dengan tamu yang diundang, siswa perlu mengumpulkan pengetahuan awal, misalnya apa yang pernah didengar dan diketahui siswa tentang negara yang dipelajari, apa pernah dilihatnya di televisi atau film, dan apakah siswa mengenal seseorang di negara tersebut. Siswa diminta untuk bersama-sama membuat daftar gagasan yang kemudian dapat dicocokkan dengan informasi yang diperoleh siswa melalui penyelidikan yang sesungguhnya.

Siswa secara kelompok diberi tugas untuk mewancarai orang tuanya tentang negara tersebut, menyimpulkan temuan-temuannya, dan mempresentasikannya di kelas. Sebelum melakukan wawancara, siswa perlu berdiskusi untuk menentukan informasi apa saja yang ingin diperolehnya, dan kemudian merumuskan pertanyaan-pertanyaan khusus untuk mendapatkan jawabannya. Perlu dicatat bahwa informasi yang dibawa siswa ke dalam kelas mungkin tidak semuanya positif. Terdapat miskonsepsi tentang negara lain yang mungkin masih diyakini kebenarannya. Guru harus mengetahui miskonsepsi dan stereotype ini dan menjelaskan bagaimana hal itu dapat terjadi dan bagaimana dapat berubah. Bagi siswa, dapat diajarkan mengapa dan bagaimana miskonsepsi terbentuk dan ditinggalkan.

Setelah memperoleh data, siswa dibagi dalam kelompok-kelompok kecil untuk mendiskusikan informasi apa yang telah diperolehnya. Setiap kelompok kemudian maju ke depan kelas untuk mempresentasikannya. Mungkin beberapa siswa tidak dapat menemukan informasi atau informasi yang diperolehnya tidak benar. Untuk kasus ini, guru perlu menjelaskan bahwa meskipun ada informasi-informasi yang berlawanan, para siswa tetap harus melakukan penyelidikan untuk menemukan kenyataan tentang negara yang dipelajari. Jika ada pertanyaan-pertanyaan yang belum terjawab setelah siswa melakukan penyelidikan, diharapkan tamu yang diundang dapat memberikan klarifikasi seperlunya.

Seni rupa sebagai salah satu aspek budaya dapat dijadikan persiapan. Siswa dapat diminta membuat karya seni rupa atau kerajinan yang mencerminkan budaya Negara yang sedang dipelajari. Setelah para siswa menyelidiki negara tertentu, menunjukkan lokasinya di peta, mencatat beberapa aspek yang penting tentang negara itu, dan mengenal hasil seni rupa dari negara tersebut, mereka diminta untuk menyiapkan pertanyaan-pertanyaan bagi tamu yang diundang.

Seperti dijelaskan Gale Group (1993), pelaksanaan pembelajaran seni rupa multikultural mencakup apresiasi dan produksi seni rupa tradisi tertentu. Pembelajaran produksi dapat

difokuskan pada salah satu jenis karya seni tradisi tersebut, dan dalam hal ini pembuatan karya seni rupa tidak harus menggunakan bahan yang sama persis dengan karya aslinya, tetapi disesuaikan dengan kemampuan siswa dan bahan yang tersedia. Untuk mengembangkan pendidikan seni rupa kultural, guru dapat melakukan pertukaran bahan pelajaran seni rupa secara antardaerah atau antarnegara. Bahan pelajaran ini berupa contoh-contoh karya seni rupa tradisi yang disertai foto, video, dan bahan bacaan mengenai seni rupa tradisi tersebut.

Untuk pembelajaran apresiasi seni rupa tradisi daerah tertentu, dapat didatangkan tamu yang berasal dari daerah tersebut untuk menunjukkan dan memberikan penjelasan kepada siswa mengenai hasil karya seni rupa di daerahnya. Untuk produksi, siswa dapat diberi tugas dengan mengembangkan gagasannya sendiri dan menggunakan bahan dan alat yang tersedia.

Sebagai penguatan (*reinforcement*), siswa dapat diberi tugas untuk melakukan pengamatan langsung di museum. Untuk itu, guru sebaiknya membuat daftar karya seni rupa yang harus temukan dan member pertanyaan-pertanyaan untuk dijawab siswa dan diserahkan hasilnya kepada guru untuk penilaian tambahan.

Pembelajaran apresiasi seni rupa harus membuat siswa dapat melihat bahwa seni rupa mencerminkan kehidupan dan zaman suatu masyarakat. Siswa dapat memahami bahwa masyarakat tidak akan menciptakan sesuatu benda yang tanpa makna bagi masyarakat tersebut. Karya seni rupa suatu masyarakat berhubungan dengan kebudayaan dan humanitas masyarakat tersebut. Dengan demikian, diharapkan siswa dapat memperoleh pengalaman yang mengesankan dan membuatnya termotivasi untuk lebih lanjut mempelajari seni rupa di berbagai budaya dan periode sejarah.

Seluruh kegiatan pembelajaran seni rupa dalam satu semester sebaiknya disusun secara menyeluruh dalam suatu program, dan agar lebih bermakna dan efektif jika program ini dibuat secara terpadu dengan program untuk bidang seni yang lain (seni musik, seni tari, dan seni teater).

Konsep Pendidikan Seni Rupa dalam KTSP

Pengembangan kurikulum pendidikan seni rupa di Indonesia secara langsung maupun tidak langsung mendapat pengaruh perkembangan pendidikan seni rupa di dunia internasional. Penerapan Pendidikan seni rupa dalam pengertian pendidikan modern berkembang sejak diterapkannya kurikulum pendidikan tahun 1975, yang semula hanya merupakan pelajaran

menggambar dan pekerjaan tangan. Pendekatan yang digunakan adalah *education through art* (pendidikan melalui seni), yang menempatkan pendidikan seni rupa sebagai alat pendidikan, yaitu untuk membantu pengembangan sensitivitas dan kreativitas siswa. Pembelajaran seni rupa dilaksanakan dengan menekankan pada aspek apresiasi seni.

Pada tahun 2004 pemerintah membuat kebijakan mereformasi kurikulum pendidikan, dari kurikulum berbasis isi menjadi kurikulum berbasis kompetensi. Sejak itu, kurikulum pendidikan seni rupa mulai kurikulum pendidikan seni rupa berbasis disiplin. Kurikulum ini kemudian disempurnakan menjadi Kurikulum Tingkat Satuan Pelajaran (KTSP), yang dikenal sebagai standar isi. Kurikulum pendidikan seni rupa dalam Standar Isi secara eksplisit disusun berdasarkan pendekatan multikultural dan cakupan kompetensinya mencerminkan bidang-bidang disiplin seni rupa. Peranan pendidikan seni dalam KTSP diungkapkan sebagai berikut:

Pendidikan Seni Budaya dan Keterampilan memiliki peranan dalam pembentukan pribadi peserta didik yang harmonis dengan memperhatikan kebutuhan perkembangan anak dalam mencapai multikecerdasan yang terdiri atas kecerdasan intrapersonal, interpersonal, visual spasial, musikal, linguistik, logik matematik, naturalis serta kecerdasan adversitas, kecerdasan kreativitas, kecerdasan spiritual dan moral, dan kecerdasan emosional (BSNP, 2006).

Rumusan peranan pendidikan seni budaya tersebut menunjukkan kesesuaiannya dengan peranan pelajaran seni dalam DBAE yang dilandaskan pada pendekatan instrumental. Selanjutnya cakupan pendidikan budaya dalam KTSP juga menunjukkan disiplin-disiplin seni rupa, yang dirumuskan sebagai berikut:

Bidang seni rupa, musik, tari, dan teater memiliki kekhasan tersendiri sesuai dengan kaidah keilmuan masing-masing. Dalam pendidikan seni budaya, aktivitas berkesenian harus menampung kekhasan tersebut yang tertuang dalam pemberian pengalaman mengembangkan konsepsi, apresiasi, dan kreasi. Semua ini diperoleh melalui upaya eksplorasi elemen, prinsip, proses, dan teknik berkarya dalam konteks budaya masyarakat yang beragam (BSNP, 2006).

Kompetensi dasar dalam KTSP mencakup apresiasi dan berkreasi seni. Apresiasi seni di sini pada dasarnya merupakan penyederhana dari kajian sejarah seni, kritik seni, dan estetika. Materi pembelajaran multikultural ditunjukkan pada materi pelajaran yang dibedakan menjadi seni rupa lokal (daerah setempat), nasional (Nusantara), dan internasional (mancanegara). Kompetensi dasar ini diberlakukan sama dari tingkat pendidikan dasar sampai menengah.

Penutup

Pendidikan multikultural di Indonesia memiliki peranan yang strategis, sebagai perekat integrasi bangsa. Untuk menerapkan pendidikan multikultural, diperlukan upaya reformasi lingkungan sekolah secara menyeluruh. Pendidikan multikultural merupakan tanggung jawab semua bidang pelajaran, termasuk seni rupa, apalagi pendidikan seni secara intrinsik memiliki nilai-nilai humanistik. Di samping nilai-nilai moral, nilai-nilai estetik dalam pendidikan seni perlu ditransformasikan kedalam lingkungan sekolah dalam bentuk kurikulum tersembunyi.

Penerapan pendidikan multikultural secara formal telah diwujudkan dalam kurikulum baru yakni KTSP. Selain pendekatan multikultural, kurikulum pendidikan seni dalam KTSP juga dirancang berdasarkan pendekatan pendidikan seni rupa berbasis disiplin. Hal ini berarti bahwa pembelajaran seni bukan hanya dimaksudkan untuk membantu mengembangkan kepribadian dan kecerdasan siswa, tetapi juga mengembangkan kemampuan seni itu sendiri, yaitu penciptaan seni, kritik seni, sejarah seni, dan estetika.

Untuk melaksanakan kurikulum tersebut, guru harus mengembangkan pembelajaran secara kreatif dengan memberdayakan sumber-sumber yang terdapat di lingkungan sekolah. Perlu ditegaskan bahwa pembelajaran (termasuk penilaian) seni rupa harus didasarkan pada pengalaman berinteraksi dengan karya seni rupa. Selain itu, pembelajaran apresiasi dan berkreasi seni rupa perlu dilaksanakan secara terpadu.

DAFTAR PUSTAKA

Achmad Fedyani Saifuddin (2009). *Kegamangan Multikulturalisme di Indonesia*. Diambil pada tanggal 7 September 2009 dari <http://www.duniaesai.com/antro/antro7.html>

Barsamian, A. (2003). *SchoolArts: Araxey, why do you teach what you do?* Diambil pada tanggal 7 September 2009 dari [http://www.thefreelibrary.com/Interdisciplinary+multicultural+education:+a+unique+approach.+\(using...-a013675460](http://www.thefreelibrary.com/Interdisciplinary+multicultural+education:+a+unique+approach.+(using...-a013675460)

Bartel, M. (2009). *Creatively Teaching Multicultural Art*. Diambil pada tanggal 6 September 2009 dari <http://www.goshen.edu/art/multiculturalart.html>.

Breitborde, Mary-Lou (1993). *Multicultural Education in the Classroom*. Diambil pada tanggal 7 September 2009 dari [http://www.thefreelibrary.com/Multicultural+education+in+the+classroom.+\(Teacher+Education\)-a014123417](http://www.thefreelibrary.com/Multicultural+education+in+the+classroom.+(Teacher+Education)-a014123417).

BSNP (2006). *Standar Isi untuk Satuan Pendidikan Dasar dan Menengah. Standar Kompetensi dan Standar Kompetensi*.

Dobbs, S.M. (1992). *The DBAE Handbook. An Overview of Discipline-based Art Education*. Santamonica: The J. Paul Getty Trust.

Gale Group (1993). *Interdisciplinary multicultural education: a unique approach*. Diambil pada tanggal 6 September 2009 dari [http://www.thefreelibrary.com/Interdisciplinary+multicultural+education:+a+unique+approach.+\(using...-a013675460](http://www.thefreelibrary.com/Interdisciplinary+multicultural+education:+a+unique+approach.+(using...-a013675460)

Sinagatullin, I.M. (2003). Constructing Multicultural Education in Diverse Society. London: The Scarecrow Press Inc.

Wallace, D.A. (1998). *Teaching Multiculturalism: Focus on People*. Diambil pada tanggal 7 September 2009 dari <http://www.readingonline.org/articles/multi/article.html>

Williams, C.M. (2001). *Multicultural Art Lessons: The Art of Paper Cutting*. Diambil pada tanggal 7 September 2009 dari http://www.suite101.com/article.cfm/discipline_based_art_education/81548