



SUKMA: JURNAL PENDIDIKAN

ISSN: 2548-5105 (p), 2597-9590 (e)

Volume 5 Issue 2, Jul-Des 2021, pp. 243-273

<https://doi.org/10.32533/05206.2021>

www.jurnalsukma.org

BOOK REVIEW

Fuad Fachruddin

Sekolah Sukma Bangsa Aceh, Indonesia

email: fuadfachruddin5@gmail.com

Title : Citizenship Education: Critical and International Perspectives
Author : Abdeljalil Akkari, Kathrine Maleq
Publication : Springer, 2020
Pages : 217

Buku ini merupakan kumpulan tulisan yang diedit oleh A. Akkari dan K. Maleq yang menyajikan perspektif lokal tentang konsepsi dan isu-isu berkaitan dengan Pendidikan Kewarganegaraan Global (PKG atau GCE dalam singkatan Bahasa Inggris) dan mengemukakan ketimpangan antara diskursus organisasi internasional khususnya framework PBB tentang Tujuan Pembangunan yang Berkesinambungan (Sustainable Development Goals--SDG) dan realita dalam kehidupan yaitu kelompok masyarakat yang terpinggirkan (marginalized) dan tersingkirkan (the excluded). Buku ini menyuguhkan sumbangsih yang berharga dalam disiplin atau kajian pendidikan dan inovasi internasio-

nal. Mereka mengkaji isu-isu yang terhangat pada saat sekarang ini seperti ketidakadilan, pelanggaran hak asasi dan eksklusivitas (Akkari, 2020: vi).

Bab-bab dalam buku mengkaji peran pendidikan kebangsaan dalam membangun masyarakat yang lebih inklusif yang menghargai keragaman budaya, etnik, kesetaraan gender dan hak asasi yang pada waktu bersamaan melakukan perlawanan terhadap marginalisasi atau segregasi sosial dan ekonomi. Buku ini mengambil perspektif kritis dan internasional terhadap arus besar konsep kewarganegaraan global (*global citizenship*) dan analitik terhadap isu-isu pokok yang terkait dengan PKG lintas dunia. Dengan sebuah isu yang krusial tentang keragaman dan inklusivitas, para penulis memberikan pemahaman secara kontekstual tentang konsep-konsep yang menjadi landasan (*pijakan*) PKG (seperti keadilan, pemerataan, keragaman, identitas) dan menemukan isu-isu yang terkait dengan hak perempuan, kelompok yang terpinggirkan, penduduk asli (*indigenous*) dan para migran. Isu terkait dengan membangun perdamaian, demokrasi, pendidikan kewarganegaraan dalam konteks pasca konflik dan pembangunan yang berkesinambungan dalam beberapa bab (Akkari, Maleq, 2020: 10).

Global merupakan kata sifat yang melukiskan hubungan lintas batas antar negara atau bangsa yang seakan bebas batas (*borderless*). Keadaan seperti ini sebagai berkat dari kemajuan teknologi informasi. Globalisasi merupakan proses percepatan internasionalisasi dari pelbagai dimensi kehidupan, dan menghubungkan (*interkoneksi*) kehidupan suatu bangsa dengan bangsa lain melalui jaringan global. Globalisasi juga dicirikan dengan tingkat kompetisi yang tinggi dan hal ini memberi pengaruh terhadap tatanan kehidupan, seperti ekonomi, politik, budaya, teknologi dan pendidikan (Sholte, 2000; Cohen & Kennedy, 2000; Steger, 2001; Bourn, 2018).

Dalam era globalisasi ini, perubahan sosial, ekonomi dan politik telah melahirkan kebutuhan untuk memikirkan kembali model tradisional kebangsaan dalam merespon tantangan global

dan mempromosikan perdamaian, hak asasi, keadilan, menghargai keragaman dan pembangunan yang berkesinambungan, namun seperti diungkapkan Colliot-Thélène (1999) kita tidak mungkin dapat merancang atau menetapkan model yang tunggal yang bisa merengkuh secara historis keragaman kesadaran kebangsaan seantero dunia (Akkari, 2020: v).

Pendidikan Kewarganegaraan Global (PKG) telah diidentifikasi sebagai sarana untuk menyiapkan generasi muda dalam menghadapi dunia alternative yang berkesinambungan dan inklusif; upaya mendorong pembangunan yang berkesinambungan sebagai satu jalan yang dapat dicapai dengan mempromosikan keadilan sosial global. Oleh karenanya, sekolah mempunyai peran fundamental dalam memberdayakan peserta didik menjadi warga bangsa global yang bertanggung jawab dan aktif (Akkari, Maleq, 2020: 3). Agenda 2030 tentang Pembangunan yang berkesinambungan (SD) telah diadopsi dalam Pertemuan PBB tentang Pembangunan yang Berkesinambungan (SD) yang diselenggarakan pada September 2015, menegaskan tujuan yang menjanjikan yaitu memberdayakan peserta didik agar mereka dapat bertindak secara responsive terhadap isu-isu global yang telah menarik perhatian terhadap kebutuhan mengangkat warga global untuk mempromosikan masyarakat damai inklusif dan berkesinambungan.

Pendidikan Kewarganegaraan Global (PKG) merupakan konsep yang masih diperdebatkan dan multitafsir. Oleh karenanya PKG perlu diadaptasi dengan dimensi kewarganegaraan global, nasional dan regional yang penerapannya dalam kebijakan pendidikan menjadi tantangan. Buku ini diharapkan memberi kontribusi terhadap debat internasional, mempertanyakan relevansi tujuan kebijakan PKG dan artikulasi yang muncul dengan perspektif lokal dan nasional, ideologi, konsepsi-konsepsinya dan isu-isu berkaitan dengan pendidikan kewarganegaraan (Akkari; Maleq, 2020: 3).

Meski PKG merupakan konsep baru dalam kebijakan UNESCO, namun kalau ditelusuri dari konstitusi UNESCO kita

akan menemukan beberapa hal atau konsep yang menjadi unsur-unsur substantive PKG (GCE) yaitu perdamaian, hak azasi dan kesetaraan. Misalnya pada 1974 Organisasi Internasional ini mengeluarkan rekomendasi tentang “Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms” yang bertujuan mengembangkan rasa tanggung jawab sosial dan solidaritas terhadap kelompok masyarakat yang tidak beruntung, yang menjadi pembuka jalan untuk kerangka pemikiran PKG. Juga pada 1989 konsep “Budaya damai” yang dirumuskan dalam Kongres Internasional tentang “Peace in the Minds of Men” memberi foundasi untuk PKG (GCE) (Akkari, Maleq, 2020: 4).

Semenjak itu, pendidikan telah divisualisasi dengan perspektif global yaitu konsep pendidikan tidak semata (parsial) mengadvokasikan pendidikan kewarganegaraan, pendidikan demokrasi, pendidikan hak azasi manusia, pendidikan perdamaian dan pemahaman antar budaya (intercultural understanding) yang telah dibingkai dengan perspektif global yaitu kesadaran akan keterkaitan global (Wintersteiner et al. 2015, p. 6). The Global Education First Initiative (GEFI) diluncurkan oleh Sekjen PBB pada 2012 yang mengidentifikasi kewarganegaraan global (global citizenship) sebagai salah satu dari tiga prioritas. Hal ini dinyatakan sebagai perubahan paradigma yaitu membingkai pendidikan dalam perspektif global dan bertujuan memungkinkan peserta didik memahami isu-isu global dan memberdayakan mereka sehingga dapat mengambil aksi (peran) (Akkari, Maleq, 2020: 4). PKG menjadi prioritas kebijakan dan salah satu tujuan dari “UNESCO’s Medium-Term Strategy for 2014–2021 (UNESCO 2014b)” yang menggarisbawahi pentingnya mengangkat kewarganegaraan global (global citizenship) dalam kehidupan dunia yang saling berhubungan, Pada 2015, the Incheon Declaration and the global Education 2030 Agenda menandakan milestone dalam menggencarkan advokasi PKG yakni setiap negara anggota PBB hendaknya berkomitmen untuk mempromosikan dan melaksanakan PKG dalam Tujuan Pembangunan yang Berkesinambungan (SDG) yang merupakan target 4.7 (Akkari, Maleq,

22020:4)

Sebagai bagian yang tidak terpisahkan dari PBB, OECD merespon Agenda 2030 tentang Tujuan Pembangunan yang Berkesinambungan (SDG) dengan memperluas framework PISA 2018 yaitu mengevaluasi pemahaman anak-anak muda tentang isu global, sikap mereka terhadap keragaman budaya dan toleransi. OECD mempostulasikan keberadaan pengukuran tentang kompetensi global yang dimaknai dengan “kemampuan menilai isu-isu lokal, global dan antar budaya (intercultural); memahami dan menghargai perspektif dan cara pandang orang lain; terlibat dalam interaksi yang terbuka, tepat dan efektif dengan orang-orang yang berbeda budaya, dan melakukan upaya untuk kesejahteraan umat dan pembangunan yang berkesinambungan (OECD, 2018). Hal ini menjadi pengukur terhadap dampak program PKG, meski nature subyektif dari test assessment yang standar dan kwesioner bisa melahirkan keraguan terhadap (mempertanyakan) validitas secara keseluruhan (Akkari, Maleq, 2020: 6).

Konsepsi kewarganegaran secara tradisional telah berubah atau berkembang dibawah pengaruh globalisasi, kesepakatan dan konvensi internasional dan framework tentang perlindungan hak asasi internasional. Selain itu ekspansi ICT telah memfasilitasi penumbuhan jaringan dan masyarakat Internasional yang saling berbagi minat dan perhatian (Sassen 2002). Hal ini telah memperkuat perasaan menjadi warga masyarakat global dan menciptakan rasa kewarganegaraan dunia dan keterlibatan dalam isu global (Akkar, Maleq, 2020: 7),

Meski demikian nilai-nilai yang melandasi kewarganegaraan global (KG) dan istilah-istilah yang terkait dengannya seperti kompetensi global, global mindedness, kesadaran global dan kewarganegaraan dunia merupakan isu yang menuai pendapat dan stance politik yang berlawanan. Ada dua kecendrungan global yang saling berlawanan: Kelompok pertama bentuk identitas post-national yang terus menerus memperjuangkan pandangan saling ketergantungan dan dunia dengan ragam budaya yang ber-

lawan dengan satu ekstrimisme agama yang muncul. Lebih dari itu, di beberapa negara yang mengalami persoalan imigrasi kita dapat mengamati skeptisisme yang terus tumbuh dan terkadang sangat tidak mengakrabi multikulturalisme (Akkari, Maleq, 2020: 7). Seluruh upaya dalam pendidikan kewarganegaraan secara nasional bertujuan mengkonsolidasi kohesifitas nasional dan memberi kontribusi terhadap pembangunan bangsa. Pertanyaan yang muncul untuk PKG adalah “Bagaimana mengintegrasikan sumber rujukan yang banyak ke salingketergantungan global (global interdependence) dan tanggung jawab yang mungkin tidak berlawanan dengan upaya pembangunan bangsa (nasional) (Akkari, Maleq, 2020: 7),

Kini, para cendekiawan dan pendidik seantero dunia telah merevisi dan mendefinisi atau memikirkan model identitas dalam dunia yang global modern (Myers, 2016; Oxley & Mars, 2013). Konsep dan pemahaman baru tentang kewarganegaraan kosmopolitan dan global dibagi dalam dua kategori yaitu konsep kosmopolitanisme sebagai *rootlessness* yang memungkinkan orang tinggal (hidup) dan bekerja lintas batas dan konsep kosmopolitanisme sebagai ideologi politik dari dunia yang tertata dengan baik dan bebas konflik yang menghargai hak asasi manusia (Papastephanou 2018, p. 179). Konsepsi yang berbeda tentang pendidikan kebangsaan dalam dunia yang mengglobal menimbulkan ketidaksepakatan tentang ta’rif (pengertian) dan lingkup PKG yang sudah barang tentu dapat melemahkan potensi PKG. Ta’rif Pashby (2016) menunjukkan karakter yang kompleks dan khusus tentang PKG “PKG umumnya mengembangkan ide tentang hak dan tanggung jawab melewati batas negara bangsa.” Definisi atau ta’rif dapat difahami dengan cara yang beragam dan mencerminkan ideologi dan ide yang berbeda yakni apa warga bangsa dan bagaimana semestinya (Akkari, Moleq, 2020: 8).

Framing PKG berbeda secara signifikan lintas konteks bangsa karena ia sangat berkaitan dengan bagaimana negara bangsa mengalami dan merepon kekuatan globalisasi (Ho, 2018) dan memahami link antar kewarganegaraan nasional dan masyarakat

global. Konsekwensinya konsepsi dan tujuan PKG yang beragam ada berdampingan (misalnya membangun kemampuan berpartisipasi dalam masyarakat local dan global, mempelajari isu-isu global, memberdayakan peserta didik untuk ambil bagian dalam isu sosial dan politik, menjadi kompetitif secara global dan mempromosikan penggunaan informasi teknologi konektivitas global (Guadelli, 2016). Memisahkan penafsiran konsep PKG dan akarnya dalam pendidikan kewarganegaraan mendorong kita untuk menimbang model rujukan kewarganegaraan seantero dunia (Miedema and Bertram-Troost 2015). Namun demikian, tantangan utamanya adalah menangani atau menyelesaikan konsepsi dualistic kewarganegaraan nasional dan kewarganegaraan global dan menjembatani gap antara keduanya (Tarozzi and Inguaggiato 2018). Osler (2011) menambahkan bahwa koeksistensi antara kedua level pendidikan kewarganegaraan bisa terjadi apabila pendekatan kritis terhadap patriotism ada atau dihadirkan (Akkar, Mleq, 2020: 8).

Negara bangsa masih tetap menjadi aktor utama dalam menerapkan kewarganegaraan secara ril karena dengan perolehan kewarganegaraan nasional menentukan akses terhadap hak-haknya dan mereka yang dikecualikan (bukan warga negara). Yakni klasifikasi atau kategorisasi antara warga negara dan bukan warga negara, kewarganegaraan global nampak oxymoron. Meski demikian, pendidikan kewarganegaraan semestinya responsif terhadap perubahan yang kini terjadi dalam konsep beserta penerapannya dan membicarakan isu-isu global dalam deskripsi sosial, politik, ekonomi atau lingkungan. Dengan demikian peran PKG menjadi kritis (penting) dalam meraih atau menyukseskan pembangunan yang berkesinambungan (Davies et al. 2018; Langran & Birk 2016). (Akkari, Maleq, 2020: 8)

Perlu digarisbawahi bahwa framework PKG perlu melampaui konsep-konsep dasar, bagaikan “membawa dunia dalam kelas” atau “mengirim peserta didik ke dunia yang luas” yang secara kuat menunjukkan dikhotomi “kami dan mereka” dan “disini dan di sana (Andreotti 2014). Analisis hubungan kekuasaan harus menjadi jantung dari PKG. Terlepas dari klaim globalitas

dan inklusi, kurangnya analisis tentang hubungan kekuasaan dan konstruksi pengetahuan dalam area studi ini acapkali praktek pendidikan secara tidak disengaja menghasilkan pendekatan etnosentris, ahistoris, depolitisasi, paternalistic, salvationis dan triumphalist yang cenderung mendefisitkan perbedaan, menjadikan perbedaan sebagai patologi dan mengecilkannya (Andreotti and De Souza 2012, p. 13). Mengikuti pandangan Andreotti (2014) tentang pendekatan post-colonial yang mengadvokasikan perspektif kritis dan memberaikan model asimetris yang dapat menimbulkan ketimpangan sosial, di sana kita akan menemukan seruan untuk memasukan framework keadilan sosial global dalam PKG (Akkari, Maleq, 2020: 9)

PKG harus merespon tantangan terhadap hasil eksplorasi kewarganegaraan dari perspektif kelompok yang termarginalkan atau tersingkirkan (Davies et al. 2018, p. xxv). Pendekatan kritis mendorong para guru untuk berani membicarakan isu-isu sensitif yang potensial menghalangi netralitas dalam menjalankan tugas. Misalnya, isu-isu terkait dengan pembangunan yang berkesinambungan dan ketidakadilan tidak akan dapat dibicarakan manakala tidak ada kesadaran terhadap peran yang dimainkan konsumen dalam masyarakat kapitalis (Akkari, Maleq, 2020: 9).

Fakta menunjukkan bahwa globalisasi dan neoliberalisme merupakan dua fenomena berkaitan. Oleh sebab itu PKG harus mengangkat persoalan atau pertanyaan eksklusi sosial, identitas nasional dan naratif kolektif. Bagaimana kita memikirkan ulang pendidikan kewarganegaraan pada tingkat nasional dalam konteks global? Dalam sistem pendidikan yang dipengaruhi oleh globalisasi keragaman etnis dan budaya yang lebih luas” Bagaimana PKG dapat memberi framework yang bisa secara efektif menghubungkan pendekatan pendidikan interkultural dan multicultural dengan isu kewarganegaraan dan keadilan sosial (Akkari, Maleq, 2020: 10).

Buku ini menyajikan pembahasan lima wilayah (region) dari para ahli dalam pendidikan international dan inovasi. Para penulis membahas konsep pendidikan kewarganegaraan global

dalam konteks geografis yang beragam yaitu Amerika Latin, Asia dan Pasifik, Afrika, Afrika Utara, Eropa dan Amerika Utara.

Amerika Latin: Brazil dan Paraguay. Brazil pada satu sisi telah mengalami atau berada dalam transisi demokrasi yang luar biasa dalam beberapa dekade ini yang memungkinkan berjuta-juta penduduk terlepas dari kemiskinan. Paraguay, selain menjadi satu-satunya negara di Amerika Latin yang kebanyakan penduduknya berbahasa asli (indigenous language), masih menghadapi tantangan representasi politik dan keterlibatan penduduk asli (indigenous peoples) (Akkari, Maleq, 2020: 11).

Di Amerika Latin prospek PKG masih belum menentu karena beberapa alasan atau sebab. Pertama di wilayah ini demokratisasi yang berlangsung secara bertahap yang telah dimulai 30 tahun yang lalu masih belum selesai (tuntas). Sementara itu secara teoretik penduduk Amerika Latin menikmati hak-hak politik, namun eksklusif sosial menghalangi pelaksanaan hak-hak politik, sosial dan pendidikan bagi banyak penduduk asli di benua itu. Cara-cara yang diterapkan dalam demokratisasi sejalan globalisasi ekonomi neo-liberal yang menghasilkan eksklusif sosial. Selain itu, gelombang partai politik sayap kanan dalam memperoleh kekuasaan merusak program-program publik dalam memerangi praktek ketidakadilan yang telah berjalan. Konsekwensinya adalah prospek kewarganegaraan nasional yang damai terbuka terhadap dunia luar dan isu-isu global masih jauh dari kenyataan sebagaimana dinyatakan oleh Mylene Santiago and Abdeljalil Akkari (Akkari, Maleq, 2020: 27).

Kedua, memisahkan pendidikan (persekolahan) anak-anak kelas elit (privileged classes) dari anak-anak kelas biasa atau kelas bawah (sekolah negeri dan sekolah swasta) menyulitkan pelaksanaan proyek pendidikan yang mempromosikan hidup berdampingan (coexistence). Segregasi penduduk juga direfleksikan dalam segregasi pendidikan yang ujung-ujungnya memperkuat ketidakadilan. Ketiga, masyarakat dan sekolah-sekolah Amerika Latin mengalami tindak kekerasan yang tinggi di kota dan desa. Dengan latarbelakang seperti ini, promosi budaya damai yang

didorong melalui PKG akan menjadi utopis. Meski demikian ada secercah harapan apabila dikaitkan dengan isu-isu hak asasi manusia dan pendekatan Freire -pedagogi kritis (Schugurensky and Madjidi 2008). Dalam pengertian bahwa penting memasukan proyek politik dalam kurikulum kewarganegaan untuk melahirkan perubahan kebijakan, praktek kelembagaan dan budaya. Sebagaimana dinyatakan oleh Paulo Freire: Pendidikan sendiri tidak dapat mengubah masyarakat namun masyarakat tidak dapat melakukan perubahan tanpa pendidikan (Freire 2000). (Akkari, Maleq, 2020: 28).

Akhirnya, memahami proses pembentukan identitas dan kemerdekaan negara-negara Amerika Latin merupakan hal penting untuk menafsirkan PKG di benua ini. Ada sederet pertanyaan yang diungkapkan penulis Uruguay, Ernesto Galeano, yang dikutip oleh penulis (Mylene Santiago and Abdeljalil Akkari) : Seperti apa tujuan atau nasib Amerika Latin? Akankah kita menjadi karikatur Amerika Utara? Akankah kita menjadi mereka? Akankah kita menciptakan dunia yang berbeda dan menawarkan dunia dengan suatu dunia berbeda (Akkari, Maleq, 2020: 28)

Kata-kata hanya dapat difahami secara utuh dalam konteks yang sementara dan tertentu sebagaimana dinyatakan oleh Dominique Demellenne (2020) dalam tulisannya. Misalnya, ta'rif standar kewarganegaan menunjuk kepada upaya memungkinkan (enabling) partisipasi masyarakat dalam kehidupan di suatu negara yang ditata dengan sistem demokratis yang berarti menunjuk kepada kemampuan mengabstraksi, sementara sistem politik indigenous dan partisipatori sangat local dalam pengertian dan tendensinya (khusus). Dalam tingkatan yang berbeda, kata kata dan konsep-konsep memiliki makna yang merujuk kepada ide yang melatari, akar, otonomi dan hak-hak. Dari perspektif masyarakat lokal, keseimbangan dalam relasi satu dengan yang lain dan dengan alam dan tidak ada konflik merupakan hal yang penting (Akkari, Maleq, 2020: 40).

Kata “tranquility (tenang)”, menurut Dominique Demellenne (2020), acapkali digunakan di Paraguay dan mencerminkan

rasa “hidup baik” di kalangan masyarakat Andian. Ia mencerminkan keseimbangan emosi dan spiritualitas. Dalam hal ini, kita bisa melihat bahwa reformasi pendidikan menekankan inklusi dan menghormati keragaman namun kesemuanya tidak memadai untuk mengubah pandangan dan menyelesaikan rasa takut. Ironisnya para politisi menerjemahkan keinginan mereka menjadi inklusif dengan membicarakan hal-hal di luar konteks masyarakat asli dan pada waktu bersamaan mereka menolak memberi ruang, merampas tanah mereka dan bahkan mereka tidak memandang mereka sebagai orang Paraguay (Akkari, Maleq, 2020:40).

Akses terhadap kewarganegaraan bagi penduduk asli, menurut Dominique Demellenne (2020), masih menjadi isu yang hangat terkait dengan pengelolaan lahan. Batas tradisional adalah konsep vital bagi penduduk asli dan hal ini diyakini bahwa akses terhadap batas adalah suatu yang memungkinkan kami menjadi manusia, sedang akses terhadap hak memungkinkan kami menjadi warganegara. Lebih lanjut, harus dikatakan bahwa hak memberi suara dalam elektoral saja tidak cukup menjadikan (isu) penduduk asli menjadi bagian dari agenda kebijakan publik karena mereka masih belum diakui. Akhirnya, demokratisasi pendidikan formal telah memberikan akses terbuka kepada anak-anak penduduk asli untuk bersekolah namun masih belum memenuhi tuntutan tentang penyediaan akses yang merata atau adil menurut tool (ketentuan) yang diperlukan untuk menjadi aktor-aktor dalam dunia global (Akkari, Maleq, 2020: 41)

Lebih dari itu dinyatakan oleh Dominique Demellenne (2020), kita mesti kreatif dalam mengkonstruksi kebijakan-kebijakan pendidikan yang tidak dimaksudkan untuk asimilasi namun membangun dialog dan otonomi dalam masyarakat yang beragam budaya. Sekarang, Paraguay dihadapkan kepada tantangan membangun pendidikan plural yang menghargai beragam jenis pengetahuan dan kemanusiaan (being) yang difahami sebagai usulan percobaan yang dapat mengubah pandangan berdasarkan prinsip hak individu dan kompetisi dan mampu bergerak dari “seorang berhadapan dengan lainnya atau seorang

untuk orang lain, yang semenetra itu pencapaian tujuan bersama perlu dihargai (Akkari, Maleq, 2020: 41) Misalnya, menurut Dominique Demelenne (2020), hasil kerja beberapa tahun yang lalu dalam mengikuti Olympiade matematik, peserta didik dari penduduk asli dapat menyelesaikan masalah matematika secara kolektif dalam bimbingan (kepemimpinan) peserta didik senior (Demelenne 2014). Tentu saja, cara kerja kolektif ini menyalahi aturan kontes yang didasarkan kepada kompetisi individj. Kita dapat belajar dari pengalaman para guru penduduk asli yang memediasi pengetahuan masyarakat, yang melalui metodologi riset intercultural mereka lakukan untuk menyelamatkan pengetahuan masyarakat dan membaginya dalam ruang akademik. Meski pengalaman masyarakat tidak memadai (Akkari, Maleq, 2020: 41).

Kurikulum merupakan inti dari kebijakan yang dirancang berdasarkan perspektif kesetaraan dengan tujuan memberi kesempatan yang sama terhadap seluruh siswa sebagai warganegara yang mempunyai hak sama. Namun kami tetap tampak tidak sama, menurut Dominique Demelenne (2020), kami berbeda dari perspektif sosial, ekonomi dan budaya serta epistemologi. Pendidikan warga negara asli (indigenous people) tidak dapat dicapai melalui reformasi kurikulum dan memberikan penduduk asli otonomi membangun kurikulum. Kami membutuhkan seseorang yang mampu membantu memikirkan ulang pendidikan yang memungkinkan kita dapat belajar hidup bersama (harmoni) satu dengan lainnya (Akkari, Maleq, 2021: 41).

Asia and Pacific: Wilayah yang dipilih dalam tulisan ini adalah Jepang, Kazakhstan, Australia dan Selandia Baru yang negara-negara tersebut dinilai memberikan perspektif menarik tentang PKG. Jepang, sebagai pemain utama dalam globalisasi dan tuan rumah dari sejumlah pekerja imigran, secara bertahap telah memajukan isu keragaman dan inklusi yang lebih luas dalam konteks budaya mereka. Di Kazakhstan, konsepsi kewarganegaraan diwarnai kuat oleh warisan Soveit dan rejim otoriter yang sebelumnya. Meski sebagai sebuah negara yang baru merdeka, Kazakhstan berusaha mempertahankan perdamaian

antara kelompok etnik dan ragam Bahasa (multilingualism) dan menciptakan identitas Kazak baru, dan negara ini masih dihadapkan pada demokratisasi dan globalisasi ekonomi. Sebaliknya Australia dan Selandia Baru tengah mencarikan cara-cara untuk mempromosikan inklusi sosial untuk penduduk asli (Akkari, Maleq, 2020: 11).

Aoi Nakayama, penulis (2020), memfokuskan tulisannya pada pendidikan Jepang dalam merespon globalisasi. Pendekatan pertama adalah pendidikan kewarganegaraan dalam studi ilmu sosial pada tingkat Nasional dengan titik tekan pada urgensi memahami budaya orang lain dan saling ketergantungan dalam masyarakat global. Model studi tersebut dimaksudkan untuk mempromosikan cinta para peserta didik terhadap negara mereka dan memahami budaya dan tradisi Jepang. Salah satu wujud gambaran dari pendidikan kewarganegaraan Jepang adalah menyakini pengetahuan tentang tradisi dan budaya Jepang merupakan prakondisi yang mendasar yang diperlukan untuk memahami budaya orang lain. Namun, keragaman dan budaya telah berkembang di Jepang karena ada kebutuhan untuk mendefinisikan ulang budaya Jepang dalam masyarakat kini (Akkari, Maleq, 2020: 53).

Pendekatan kedua adalah pendidikan untuk isu internasional dan global. Pendidikan Internasional bersumber ke UNESCO dan menekankan pada pemahaman budaya diri sendiri dan budaya orang lain serta skill komunikasi yang diperlukan untuk hidup dalam masyarakat internasional. Lagi-lagi tradisi dan budaya Jepang dinilai penting untuk membangun identitas kehidupan orang Jepang dalam masyarakat internasional. Tsuneyoshi (2016) mengkritik model “sumber daya manusia global” yang dipromosikan oleh pemerintah Jepang, karena sangat dibatasi dengan skill berbahasa Inggris dan konsep identitas Jepang dimaksudkan untuk menjaga kepentingan nasional Jepang ketimbang mempromosikan identitas global. Lebih lanjut, yang masih menjadi pertanyaan adalah seberapa identitas Jepang bisa merekrut immigrant Jepang (inklusi). Selain itu, pendidikan untuk isu global semestinya menyentuh isu-sisu berkaitan dengan ke-

miskinan, ketimpangan Utara-Selatan dan pembangunan yang berkesinambungan (Akkari, Maleq, 2020: 53).

Pendekatan ketiga adalah, menurut Aoi Nakayama (2020), pendidikan untuk hidup bersama (rukun) di Jepang. Semenjak 1990-an belajar Bahasa Jepang untuk anak-anak dipandang penting. Pelatihan guru dan tenaga pengajar difokuskan kepada JSL (Bahasa Jepang sebagai Bahasa kedua) atau bagaimana bisa menerima anak-anak Jepang yang berbahasa ibu mereka bukan Bahasa Jepang. Padahal pendidikan intercultural semestinya dipromosikan kepada para siswa untuk mengembangkan masyarakat inklusif dan hidup rukun. Lebih jauh terdapat disparitas yang menganga dalam status sosial antara orang Jepang dan penduduk atau penghuni asing terutama kalau kita bandingkan prosentase tenaga kerja kerah putih. Diduga bahwa disparitas yang dialami oleh generasi pertama tercermin dalam perolehan tingkat pendidikan (latarbelakang pendidikan) anak-anak mereka, disparitas sosial ekonomi masih terjadi (Korekawa 2012) . Oleh karena itu, menurut Aoi Nakayama (2020), para guru hendaknya mendorong orang tua penduduk asing terlibat atau partisipasi di sekolah (Akkari, Maleq, 2020: 53),

Dalam konntek Kazakhstaan, Penulis, Almash Seidikenova, Abdeljalil Akkari, dan Aitkali Bakitov (2020), menyimpulkan sebenarnya Kazakhstan memiliki failosof yang mempunyai pemikiran global yaitu Al-Farabi dan babagaimana pemikiran filosof itu dimanifestasikan dalam PKG Kazakhstan. Al-Farabi, di dunia Barat dikenal dengan Alfarabius (872_951), filosof terkenal dan ahli hukum yang menulis filsafat politik, metafisika, etik dan logika. Ia juga ilmuwan, kosmologis, matematisan dan cendikiawan music. Dalam tradisi filsafat Islam, ia digelar dengan “Guru kedua”, setelah Aristoteles yang dijuluki dengan “guru pertama” di dunia Timur, Ia (Alfarabi) dijuluki dengan pemelihara atau perawat naskah asli Yunani dalam abad pertengahan karena komentarnya dan tulisannya (esai). Selain itu, tulisannya banyak dipengaruhi oleh beberapa filosof Islam yang dikenal seperti Ibnu Sina dan Maimonides. Melalui karyanya ia dikenal di dunia Timur dan Barat (Rescher 1962; Reisman 2005) (Akkari, Maleq,

2020: . 66)

Diantara isu penting dari tulisan Nigel Bagnall and Sarah Jane Moore (2020) adalah penduduk asli (minoritas) di dua negara tersebut (Selandia Baru dan Australia), dan oleh karenanya pengajaran yang inklusif diperlukan untuk kelompok-kelompok minoritas. Pengajaran ditarik dari pengalaman kedua Bangsa Pasifik yang memiliki sejarah dan tradisi budaya yang berbeda: Maori di Selandia Baru dan penduduk asli dan penduduk selat Torres di Australia. Berdasarkan pengalaman penulis lebih dari 40 tahun dalam mengajar dan melakukan riset di sekolah-sekolah negeri, sekolah internasional dan universitas, betapa kompleks kelas global tersebut, terutama dilihat dari cara mengajar penduduk asli dalam kelas global di Selandia Baru. Juga para penulis mengajukan pertanyaan tentang suara penduduk asli (Aborigin) dalam kebijakan tentang layanan pendidikan Australia kini. Bagaimana suara kelompok minoritas bisa didengar dan apa yang diperlukan untuk memasukan seluruh elemen masyarakat tidak hanya pendatang baru (Akkari, Maleq, 2020: 71).

“Diversity research dialogues” dapat diterapkan dalam keragaman kontek pendidikan tinggi dan lingkungan belajar termasuk untuk pendidikan formal dan pembelajaran informal bagi orang dewasa. Model riset seni yang kreatif yang diungkapkan dalam tulisan ini menunjukkan salah bentuk tranformasi dalam berbagi cerita-cerita penduduk asli (minoritas). Lebih lanjut dalam riset Comparative and International education (CIE) terbukti bahwa dalam perspektif penduduk Asli dan penduduk asli selat Torres terkandung nilai-nilai. Riset ini melibatkan para praktisi dan mahasiswa di Oceania dan dilanjutkan dengan dialog dengan orang-orang di ocean, pulau lainnya dan dengan identitas lainnya. Penulis menjelaskan sebuah cerita karya bersama dari dua negara, yakni beberapa respon dari penduduk asli (minoritas) yang menanyakan survival dan penerimaan penduduk asli dalam dunia global yang berubah cepat kepada seluruh bangsa. Pertanyaan-pertanyaan berkaitan dengan apa yang dimaksud dengan “berubah dan adaptasi” dalam ruang yang diperdebatkan (publik). Pertanyaan-pertanyaan tersebut memunculkan refor-

masi, pengakuan dan perubahan yang memungkinkan penduduk asli (minoritas) ambil bagian atau berpartisipasi (Akkari, Maleq, 2020: 83).

Afrika: Penulis memilih kompleksitas isu dalam membangun kewarganegaraan di Afrika dengan Nigeria sebagai fokus pertama. Setelah melampaui rejim otoriter yang diikuti dekolonialisasi, orang Nigeria masih mengalami kesulitan dalam proses demokratisasi dan kini terancam oleh Gerakan Jihadits yang terus berkembang (Akkari, Moleq, 2020: 11). Dalam kasus Nigeria, Pendidikan Kewarganegaraan merupakan isu menarik. Penulis, Moussa Mohamed Sagayar (2020), menggali (menegaskan) isu pendidikan kewarganegaraan sebagai syarat untuk kedamaian dan kestabilan Nigeria. Di Nigeria pendidikan kewarganegaraan dihadapkan kepada tantangan nasional dan global. Pada tingkat nasional, melalui program Pendidikan Kewarganegaraan Nigeria perlu membangun skill dan kompetensi untuk mendukung demokrasi partisipatori. Selain itu di Nigeria satu-satunya cara untuk mempromosikan demokrasi deliberative adalah melalui pendidikan bermutu dan upaya terus menerus memerangi illiterasi. Pada tingkat global, pendidikan kewarganegaraan harus dimaksudkan (bertujuan) untuk membangun kedamaian dan hidup berdampingan dalam konteks ketegangan etnik yang diperparah dengan tekanan lingkungan dan perubahan iklim. Untuk memastikan pemilikan dan legitimasi masyarakat, pendidikan kewarganegaraan harus mengadopsi pendekatannya kontekstual dan sesuai budaya. Di Nigeria kalau kita ingin berhasil dalam melaksanakan Pendidikan Kewarganegaraan Global (PKG) I, kita hendaknya menghindari konsep exogenous dan intrusi pihak luar, pelibatan stakeholder local dan sekolah-sekolah al-Qur'an merupakan keharusan. Dengan demikian maka harus ada promosi nilai kedamaian dalam kewarganegaraan dan pendidikan agama (Akkakri, Maleq, 2020: 97).

Afrika utara. Pembahasan bab ini difokuskan pada isu dinamika kewarganegaraan yang telah berlangsung di dua negara yaitu Aljazair dan Tunisia sekarang. Setelah Aljazair merdeka dari cengkraman kolonial, proses demokratisasi

beranjak dan menghadapi permulaan yang sulit, sejalan dengan proses negosiasi identitas yang lunak. Sementara itu, Tunisia menunjukkan kemajuan yang paling cepat dalam hukum tentang hak-hak perempuan dibanding dengan Dunia Arab. Ketegangan politik antara hak-hak perempuan dan konservatisme agama menampak pada saat ini (Akkari, Maleq, 2020: 11).

Menurut penulis (Naouel Abdellatif Mami) semenjak merdeka, Aljazair telah mengungkap minat untuk menjadikan para pemuda siap menjadi warganegara dan belajar mengambil peran (berpartisipasi) dalam kehidupan warganegara. Kini minat tersebut lebih jelas diuraikan dalam konteks pencaharian generasi muda untuk membangun masyarakat demokratis (telah jauh berkembang). Mungkin tidak ada suatu negara yang belum mencapai tingkat pemahaman dan penerimaan hak dan tanggung warganegara yang diperlukan untuk memelihara dan memperbaiki demokrasi konstitusional (Akkari, Maleq, 2020: 122).

Performansi sistem pendidikan Aljazair tidak surut dalam hal kemampuan pokok untuk menanamkan pengetahuan bahkan hasil itu diukur dengan kemampuan memberdayakan peserta didik dan mahasiswa. Juga negara ini menetapkan pendidikan dan pelatihan pengetahuan dan sikap yang sejalan dengan identitas Aljazair dan didukung dengan *histography* yang tidak eksklusif dan kokoh, yang dipisahkan dari visi strategis dan ideologi. Sistem sekolah Aljazair harus mengartikulasi kemampuan interaksi dan saling bertukar nilai-nilai kemoderenan, nilai-nilai universal, globalisasi, demokrasi dan kemampuan mengkreasi dan mengelola konsensus sosial yang ajeg. Jangan ada seorang yang memandang bahwa setiap komponen identitas bangsa Aljazair sebut saja Aljazair asli, Arab Tamazight dan Islam sebagai ancaman terhadap pendidikan kewarganegaraan. Bahkan sebaliknya, pemerintah dan masyarakat hendaknya mendorong inspirasi dari data yang ada dan cocok untuk mengembangkan kemampuan kritis yang konstruktif dan bertanggungjawab untuk menciptakan keseimbangan antara nilai-nilai yang dipelajari dan pengalaman kehidupan sehari-sehari. Dimensi pendidikan kewarganegaraan melebihi target sekolah dalam memberi tantangan kepada

seluruh masyarakat Aljazair untuk mencapai kewargaan global menurut penulis, Naouel Abdellatif Mami (Akkari, Maleq, 2020: 122)

Kita bisa saja beradu argumentasi atau membantah, menurut penulis (Naouel Abdellatif Mami: 2020), bahwa usaha yang dilakukan negara Aljazair pada era krisis pasca kolonial telah berhasil menawarkan perspektif baru dalam pendidikan untuk memahami dilemma yang ada dalam deficit multiculturalism dan kewarganegaraan nasional. Namun banyak riset harus dilakukan untuk menggali konsep PKG dalam kaitan dengan multikulturalisme dan membahas secara tuntas tiga topik yang mempengaruhi pendidikan dalam masyarakat multicultural dalam dunia yang mengglobal: memecahkan isu-isu keragaman dalam kaitan dengan membangun warganegara, kesetaraan dan keadilan sosial dalam masyarakat demokratis dan ketegangan antara global dan lokal dalam dunia yang mengglobal (Akkari, Maleq, 2020: 123)

Dari Aljazair kita dapat menarik pelajaran dari masing-masing dua sudut pasca konflik. PKG menawarkan tidak hanya framework teoritis yang menyatu (utuh) juga sederet rekomendasi kebijakan yang tujuannya untuk mewujudkan kesatuan nasional yang multicultural, multietnik dan berkeragaman, dan semua kategori masyarakat termasuk perempuan mengambil peran (berpartisipasi).

Tentu saja Aljazair harus mencapai modernisasi politik meski jalan yang ditempuh tidak mulus, negara ini tengah membangun masa depan yang lebih baik. Generasi muda Aljazair telah lulus menghadapi batu ujian; protes atau demo pada 22 Februari 2019 merupakan sebuah pelajaran yang harus dipelajari oleh seluruh masyarakat Aljazair yang bisa menjadi saksi demokrasi. Setelah beberapa minggu demo di jalan, presiden Bouteflika die makzulkan dan figur-figur potensial dari rejim ditahan karena terlibat korupsi. Meski demikian, demonstrasi di jalan terus berlangsung atau berlanjut dan negosiasi berlangsung pada Agustus 2019. Dengan demikian tampak jelas, menurut penulis (Naouel

Abdellatif Mami: 2020), bahwa kewarganegaraan untuk setiap orang Aljazair merupakan prasyarat untuk esok yang lebih baik (Akkari, Maleq, 2020: 123).

Di Tunisia, menurut penulis (Halima Ouanada, 2020), debat tentang pendidikan kewarganegaraan dan PKG secara langsung berkaitan dengan demokrasi dan hak-hak perempuan. Sungguh Tunisia telah mengalami pengalaman yang tidak mengenakan (pahit) berhubungan dengan isu kewarganegaraan (Akkari, Maleq, 2020: 125). Menurut analisis penulis peran dan posisi perempuan sebagai wargabangsa (warganegara) dalam proses demokratis merupakan syarat yang sangat diperlukan (*sine qua non*) untuk memahami ketidakjelasan yang tanpa ujung, hambatan dan isu-isu yang dihadapi kaum perempuan dalam dikhotomi antara dunia sekuler dan dunia agamis (Akkari, Maleq, 2020: 126).

Di Tunisia korpus hukum yang progresif yang diadopsi beberapa tahun telah membantu membangun kesetaraan gender, yang memungkinkan perempuan memperoleh cerai dengan mudah, larangan pernikahan paksa dan poligami. Perempuan Tunisia menikmati status tinggi dibanding dengan perempuan-perempuan lainnya di dunia Arab, Sayangnya kebijakan Negara (Tunisia) tentang hak-hak perempuan dan hak keluarga masih diselimuti dengan sederet keidakpastian dan perjuangan yang tanpa henti untuk mendobrak tatanan patriarkhal dan penolakan dari kelompok konservatif (Akkakri, Maleq, 2020: 134).

Berkaitan dengan peninggalan mantan presiden Habib Bourguiba bahwa hal pokok terkait dengan pembangunan negara pasca kemerdekaan yakni kaum perempuan memiliki hak hak revolusioner menurut penulis (Halima Ouanada, 2020), Tunisia memiliki tradisi lama dari para aktifis kemerdekaan perempuan dan aktifis hak asasi perempuan. Tradisi ini, yang mengkapitalisasi sederet hasil dan bersinergi dengan masyarakat madani (*civil society*) memberi harapan terhadap penerapan pendekatan inklusif. Di Tunisia, *res publica* kini tidak lagi menjadi hak istimewa kaum laki-laki; banyak perempuan lulusan perguruan

tinggi sampai yang illiterat dan miskin bergerak ke ruang public, (Akkari, Maleq, 2020: 134).

Meski Tunisia telah lama dipandang sebagai pioneer hak asasi perempuan di dunia Arab, negara ini masih dihadapkan kepada dilema antara menjadi konservatif dan progressive . Dalam konteks ini, perjuangan gender tidak lagi pada persoalan hukum namun sikap yang perlu direvolusi. Dalam wilayah pribadi, sebagaimana dinyatakan oleh Tauil (2018) seperti halnya dalam ruang politik, pembagian kerja/tugas domestik (rumah tangga) dan merawat keluarga berdasarkan prinsip gender masih menjadi masalah dunia. Menurut penulis (Halima Ouanada, 2020), tidak ada kesetaraan sejati dalam wilayah private (pribadi) dan perempuan juga tidak akan mampu mengklaim kesetaraan gender dalam wilayah publik (Akkari, Maleq, 2020: 134).

Di Tunisia kini, kelompok konservatif telah bangkit kembali secara kokoh, juga urgensi emansipasi hak-hak perempuan dalam "Identitas Muslim Arab" yang secara tradisional kaum perempuan dianggap kelas bawah. Secara umum, kita bisa menyaksikan bahwa pemerintah Tunisia hati-hati ketika berhadapan dengan status perempuan, takut hal ini menjadi pemicu terhadap polarisasi politik. Terlepas dari kemajuan yang tercatat dalam isu legislative semenjak negara ini merdeka pada 1956, resistansi terhadap kesetaraan gender sejati masih ada yang disuarakan oleh orang-orang Tunisia yang konservatif. Pemerintah Tunisia berusaha mengarahkan kedua kelompok yang memiliki aspirasi berbeda dan tidak mau berbagi terhadap modernitas sebagai proyek bersama (Akkari, Maleq, 2020: 134).

Eropa dan Amerika Utara. Isu yang dibahas terkait dengan persoalan PKG adalah multicultural di Eropa dan Amerika Utara. Meski secara ekonomi negara-negara tersebut sebanding, namun negara-negara tersebut memiliki perbedaan dalam pendekatan historis terhadap kewarganegaraan dan keragaman. Setelah mengalami perjuangan hak asasi secara historis yang cukup panjang, Amerika masih menghadapi ketimpangan sosial yang dalam dan pembagian (diskriminasi) etnik. Di Kanada multikul-

turalisme berkembang dari ide yang menjanjikan sampai dengan mengeluarkan kebijakan resmi. Namun janji tentang pengakuan dan kesetaraan formal masih belum berhasil mengatasi ketimpangan atau ketidakadilan sosial, ekonomi dan politik untuk penduduk asli (indigenous). Perancis, Swiss dan Inggris menarik menjadi bahan kajian karena negara-negara tersebut mempunyai tradisi berbeda—Jacobinisme di Perancis, demokrasi langsung di Swiss dan demokrasi liberal di Inggris. Meski PKG memberi peluang terhadap model kewarganegaran terbuka sampai ke konsepsi yang lebih inklusif tentang identitas nasional, potensi tersebut tampaknya terhalang oleh iklim politik kini dan skeptisisme yang kini tumbuh terhadap multikulturalisme (Akkari, Maleq, 2020: 11).

Penulis, Sarah Ranco, Alexis Gilmer, dan Colleen Loomis (2020), memulai tulisan ini dengan mereview konteks politik, sosial dan historis yang telah membentuk konsep PKG (bagaimana PKG dikonseptualisasi) dan diajarkan di Kanada dan Amerika. Komponen PKG bisa ditemukan dalam pedagogi dekolonial, pendekatan multikulturalisme dan pedagogi anti rasis serta pedagogis reponsiv budaya. Dari sini, penulis memberikan rekomendasi agar pendekatan yang dilaksanakan untuk PKG di Kanada dan Amerika dialihkan ke keterlibatan generasi muda dalam bentuk kemitraan orang dewasa dan pemuda sebagai pendekatan. Sementara itu mempromosikan keterlibatan pemuda secara berarti dan suara pemuda dalam pelaksanaan PKG yang sebenarnya potential bisa meningkatkan dampak dan kegayutan serta sustaibilitas kurikulum kewarganegaraan global (Global citizenship) tidak lepas dari tantangan juga. Jika Kanada dan Amerika harus maju ke pendekatan mengintegrasikan keterlibatan pemuda dalam PKG, maka untuk itu diperlukan upaya yang disengaja yang ditunjukkan dengan dukungan institusi, pengadaan panduan yang jelas, sumber yang komprehensif dan pelatihan yang memadai untuk para pendidik (Akkari, Maleq, 2020: 151).

Penulis, Sarah Ranco, Alexis Gilmer, dan Colleen Loomis (2020), sepakat bahwa PKG hanya dapat direalisasikan dengan

menerapkan tiga framework yang diadaptasi dengan konteks lokal yaitu pembangunan yang berkelanjutan (PB), pendidikan kewarganegaraan dan pendidikan intercultural. Penulis juga mengamati bahwa framework dapat membantu merealisasikan beberapa tujuan pembangunan yang berkesinambungan (SDGs 10) dan kemitraan (SDG 17) silang negara-negara, dalam negara-negara dan lintas generasi terutama para pemuda (generasi muda). Keterlibatan generasi muda merupakan faktor penting (kritis) dalam melaksanakan PKG sejalan dengan konteks lokal dan agenda pembangunan berkelanjutan internasional (Akkari, Maleq, 2020: 152)

Ketika mengembangkan kurikulum PKG untuk Kanada atau Amerika, Penulis, Sarah Ranco, Alexis Gilmer, dan Colleen Loomis (2020), mengajukan saran agar menimbang pertanyaan-pertanyaan berikut : Seberapa tujuan belajar akan memberi pengaruh terhadap generasi pemilih ke depan, pembuat kebijakan, politisi dan pemimpin dunia tentang beberapa isu seperti gender, kesetaraan, kemiskinan dan keadilan sosial? Akankah PKG membuat batasan tentang nasionaliti dan kewarganegaraan atau akan menjembatani lintas negara untuk mendukung mobilitas yang fundamental terhadap perdagangan dunia? Dari pandangan dunia global, apa hubungan antara mobilitas, imigrasi, migrasi, perdamaian dan keamanan? PKG yang berkualitas tinggi akan mengkaji pertanyaan-pertanyaan tersebut dan masih banyak termasuk peran yang dapat dimainkan kebangsaan dalam menata bangsa-bangsa. Penulis menyarankan jalan melalui keterlibatan generasi muda Kanada dan Ammerika; hal kritis atau penting adalah konseptualisasi PKG ke depan hendaknya maju dari stance negara secara tradisional ke stance yang merangkul dan mendukung konsep “global” dalam kewarganegara global (global citizenship) secara penuh (Akkari, Maleq, 2020: 152).

Eropa: semenjak awal abad 21, pendidikan kewarganegaraan telah membangkitkan minat pada tingkat nasional dan internasional (Banks et al. 2005), terutama terkait dengan negara bangsa (nation state) yang ditandai dengan keragaman (Osler 2011). Pendekatan komparativ yang digunakan penulis,

Myriam Radhouane and Kathrine Maleq (2020), menunjukkan bahwa meski Perancis dan Inggris secara historis mengambil pendekatan berbeda untuk pendidikan kewarganegaraan, arah kebijakan kedua negara telah menyatu dalam merespon serangan teroris domestik dan menunjukkan persamaan yang penting. Di dua negara tersebut, pendidikan ditempatkan sebagai hal pusat (utama) dalam respon pemerintah terhadap ancaman teroris dan telah menjadi instrument untuk memerangi radikalisme melalui promosi nilai-nilai kebangsaan (nasionaliti) dan demokrasi yang dilabel dengan “nilai republican Perancis” untuk Perancis dan “Nilai British yang fundamental” untuk Inggris (Akkari, Maleq, 2020: 169).

Strategi kebijakan ini mengangkat isu (persolan) politisasi profesi guru dan harapan bahwa guru harus menjadi instrument negara untuk menjadi pemantau/mata mata (Elton-Chalcraft et al. 2017). Mungkin di Swiss, tradisi demokrasi langsung dan desentralisasi sistem pendidikan memungkinkan lebih banyak fleksibilitas dalam membicarakan pendidikan kewarganegaraan (Akkari, Moleq, 2020: 167-170). Pembahasan dalam bab ini mengkonfirmasi bahwa pendekatan pendidikan kewarganegaraan dalam masyarakat multicultural masih diupayakan terus untuk menyeimbangkan antara apa yang dimiliki pada tingkatan yaitu local, nasional dan global untuk memastikan persatuan bangsa dan rasa/sikap bertanggung jawab secara global. Dalam konteks ini, kewarganegaraan global memberi peluang untuk menilai identitas ganda (multiple) dan keragaman budaya dan membangun kompetensi untuk mengarahkan perbedaan budaya (Akkari, Maleq, 2020: 170).

Penulis, Myriam Radhouane and Kathrine Maleq (2020), berharap bagian ini akan memprovokasi pembahasan tentang kebutuhan menyeimbangkan secara hati hati antara universalisme dan keragaman dalam masyarakat multikultural. Dalam konteks tiga kebangsaan (negara) dan lebih luas lagi negara-negara yang berragam budaya perlu memasukan berbagai latarbelakang yaitu budaya, etnik, Bahasa dan agama dari warga bangsa (penduduk). Keragaman masyarakat harus dicerminkan dalam state run in-

stitution dan badan representasi politik untuk memperkokoh budaya demokrasi inklusif dan partisipatoris. Oleh karena itu, kita perlu mengaitkan nilai-nilai keragaman dengan nilai-nilai yang lebih besar yang melatari persatuan seperti keadilan dan kesetaraan (Akakri, Maleq, 2020: 170).

Pendidikan Internasional dan Inovasi. Melihat PKG dari perspektif pendidikan internasional dan inovasi memungkinkan kita dapat memahami dengan lebih baik konstruk pendidikan internasional dan menggali hubungan antar pendidikan untuk mengembangkan kreatifitas dan PKG (Akkari, Maleq, 2020:11). Bab ini dimaksudkan untuk mengatasi ketegangan antar model-model/jenis-jenis pendidikan yaitu model kewarganegaraan lokal dan kewarganegaraan global melalui analisis konstruk sekolah internasional yang penulis menggali isunya-- problema identitas sekolah internasional-- secara kritis(Akkari, Maleq, 2020: 11).

Persoalan Sekolah internasional bukan menyangkut taksonomi namun ideologi. Ada dua muatan dalam sekolah internasional (mahal, immigrant/daerah-daerah yang kaya pada satu sisi, dan pendidikan untuk dunia yang lebih baik pada sisi lain) yang dapat menciptakan mish-mash dari dua kelompok. Kelompok yang sangat berkebihan atau terhormat (highly priveledge) dan mampu yang memiliki peluang global terbuka luas atau besar. Kelompok ini mengklaim bahwa apa yang mereka lakukan untuk perdamaian dunia, dunia yang lebih baik dan intercultural. Bagaimana dengan nasib kelompok underpreviledged?

Orang bisa memandang siswa sekolah internasional dan alumnnya sebagai kelompok privileged armchair revolutionaries atau gauche caviar. Mereka adalah kelas masyarakat terhormat dari hyper-networked cosmopolitans yang ketika mereka maju dari sekolah internasional (melanjutkan ke/diterima di) universitas-universitas top, yang selanjutnya (tamat dan bekerja) akan memperoleh pendapatan beberapa ratus kali lipat dari mereka yang berada dalam kelompok bawah (Akkari, Maleq, 2020: 180).

Untuk melanggengkan menara gading global, beri anak-anak akses ke jaringan kelas privileged yang secara social bisa dan memungkinkan terbang melintas stratosphere yang bisa melihat kecil orang=orang miskin di dunia. Bunell mengatakan ini adalah sebuah kasus “reproduksi kelas elit,” lantas siapa yang bisa menyalahkan (blame) para orang tua yang menyekolahkan anak mereka ke sekolah yang menawarkan kesempatan yang terbaik untuk mobilitas sosial (Akkari, Maleq, 2020: 181).

Akkari dan Maleq (2020) menulis bab 15 sebagai penutup dari buku dengan beberapa point penting, antara lain, sebagai berikut:

Pertama kita, menurut penulis, harus menimbang beberapa hambatan umum yang ditemukan dalam meraih keberhasilan pelaksanaan PKG yang diidentifikasi dengan kontek nasional dan ia menegaskan kembali bahwa kontek yang berragam memerlukan (menuntut) disain dan strategi operasioanal yang berragam pula. Ada beberapa pola yang dapat diidentifikasi:

- Konsep kewarganegaraan global menimbang hal-hal yang signifikan berkaitan dengan hak-hak warga bangsa dan representasi politik dari minoritas nasional (penduduk dan etnik asli atau indigenous, minoritas agama atau Bahasa).
- Konsep kewarganegaraan global hendaknya secara lebih hati hati didekati dalam kontek (negara) yang pernah dijajah. Konsep kewarganegaraan harus hadir utamanya untuk membangun rasa kesadaran nasional (a sense of national consciousness) melalui narrative nasional dan visi bersama tentang negara.

Di Negara-negara yang mengalami persoalan immigrasi seperti Inggris, Perancis, Swiss, Kanada dan Amerika krisis kewarganegaraan mengakibatkan merosotnya partisiapsi politik dan krisis migrasi. PKG hendaknya memberikan kesempatan atau peluang untuk menghargai atau menimbang identitas ganda dalam kewarganegaraan dan maju dari pandangan perolehan keanggotan warganegara melalui asimilasi budaya ke hak yang seharusnya diperoleh

(d) jangan kita berfikir bahwa PKG yang akan memberikan solusi terhadap isu global tapi kita (orang tua) bertanggung jawab mendidik generasi muda dapat mengimajinasikan solusi kreatif terhadap persoalan dan tantangan ke depan (AkKari, Maleq, 2020: 206).

Kedua, penulis mengkaji mengapa PKG menjadi konsep yang sangat diperdebatkan, subyek yang multi tafsir yang dalam masing-masing tafsir terdapat sederet konsep dan tujuan. Meski Agenda 2030 tentang Pembangunan yang Berkesinambungan (PB) telah diadopsi pada 2015 oleh masyarakat internasional, namun konsep PKG belum mendapatkan konsensus di kalangan ilmuwan/cendekiawan. Akibatnya PKG masih menjadi konsep kontroversial (Gacel-Avila 2017), diterima dalam pandangan diantara semangat solidaritas dan kompetensi pasar global (Torres 2002). Bahkan ketegangan ideologi yang melatari pendekatan PKG menjadi sumber kontestasi (Richardson 2008). Menurut Dill (2013), dalam PKG ada dua gambaran yang saling beradu, yaitu (i) kompetensi global yang mencakup skill dan pengetahuan untuk meraih kesuksesan ekonomi dalam kapitalisme global; (ii) kesadaran global yang mencakup menghargai perspektif orang lain, visi diri seseorang sebagai warga masyarakat global dan integritas moral yakni berbuat baik untuk kepentingan masyarakat dunia (Akkari, Maleq, 2020: 207).

Ketiga, penulis menyuguhkan bahan pertimbangan untuk melaksanakan PKG dalam kebijakan pendidikan dan menyarankan operasionalnya. Pelaksanaan PKG yang efektif dan berkesinambungan perlu sejalan dengan tradisi, budaya dan sejarah lokal dan membangun link secara efektif antara isu global, nasional dan regional (wilayah). Unsur utamanya adalah pre-service dan in service training guru. Tranmisi pengetahuan, nilai, skill yang berkaitan dengan PKG seperti berfikir kritis, ethno-relative perspectives dan menghargai keragaman memerlukan guru yang memperoleh training dalam pedagogy transformative (Education Above All 2012). (Akkari, Maleq, 2020: 211).

Framework pelaksanaan PKG, menurut UNESCO, adalah

mendorong pencapaian SDG (Sustainable Development Goal) 4.7 dengan 3 karakteristik yang ingin ditanamkan kepada peserta didik yaitu *informed and critically literate* (melek informasi dan kritis), *socially connected and of diversity*; secara etik bertanggung jawab dan ambil bagian atau partisipasi (UNESCO 2015). Sedangkan The European Council memfokuskan pada mempromosi peran aktif warganegara yang demokratis. Pelaksanaan PKG membutuhkan kebijakan pendidikan yang memerlukan keterlibatan (partisipasi) kuat dari pembuat kebijakan pendidikan, masyarakat dan guru (Akkari, Maleq, 2020: 211). Juga PKG dapat melink ESD (Education for Sustainable Development), Pendidikan Inter/Multikultural dan Pendidikan Kewarganegaraan dan untuk memperluas pemahaman peserta didik tentang saling keterhubungan antar isu yaitu kewarganegaraan, demokrasi, partisipasi, identifikasi, multikulturalisme, global pembangunan yang berkesinambungan (Akkari, Maleq, 2020: 212)

PKG ada dalam tiga ranah kajian yaitu (a) Pendidikan Pembangunan yang Berkesinambungan (PPB), (b) Pendidikan Inter/multicultural dan (c) Pendidikan Kewarganegaraan. Penulis berpendapat bahwa kita dapat menghubungkan area kajian ini sebagai strategi dan untuk memperluas pemahaman siswa/mahasiswa tentang interkoneksi antar isu yang berkaitan dengan kewarganegaraan demokrasi, partisipasi, identitas, inter/multiculturalisme, isu-isu global dan pembangunan yang berkesinambungan. Pada akhirnya, hal yang penting adalah melakukan refleksi seberapa sekolah-sekolah dapat mendorong para peserta didik melihat diri mereka sebagai warga dunia. Study Katzarska-Miller and Reysen (2019) menunjukkan bahwa identifikasi kewarganegaraan Global berkaitan dengan beragam hasil (outcome) yang positive seperti empati antar kelompok, menghargai keragaman, keadilan sosial, kelangsungan lingkungan, saling membangun antar kelompok, merasa bertanggung jawab melakukan suatu untuk kebaikan dunia (Akkari, Maleq, 2020: 213). Dalam melaksanakan PKG hal yang krusial bukan hanya menilai level integrasi PKG dalam kurikulum dan dampaknya juga menggali bagaimana para guru mengkonseptualisasi dan

memahami kewarganegaraan global (Akkari, Maleq, 2020: 214).

Akhirnya, penulis menegaskan bahwa mensintesisasikan riset kini tentang PKG dan menghadirkan studi-studi perbandingan (comparative studies) dan studi kritis penting untuk menchallenge asumsi-asumsi yang melatari universalitas paradigma dan worldview Barat, juga memasukan berbagai cara dalam memahami kewarganegaraan global (Akkira, Maleq, 2020: 205,215).

Setelah membaca buku ini kita diingatkan bahwa globalisasi telah memberi pengaruh terhadap kehidupan social, politik, ekonomi dan budaya termasuk isu kewarganegaraan. Kewarganegaraan telah muncul dalam blantika kehidupan beberapa abad yang silam semenjak “the Treaty of Westphalia “ pada 1648. Pengertian dan praktek kewarganegaraan difahami dalam batasan teritori dan diperluas pada dimensi politik (Abdi; Shultz; Pillay, 2015: 2). Pada era global, Kewarganegaraan global memberi kontribusi terhadap pemahaman dan mendukung perjuangan peningkatan keadilan di tingkat lokal seantero dunia; ia sebagai cara yang dapat membantu mengembangkan pemahaman kritis tentang Kewarganegaran Global (KG) dan menjadi platform operasional Pendidikan Kewarganegaraan Global (PKG) (Abdi; Shultz; Pillay, 2015: 3).

Buku ini memberi insight bagi mereka yang berminat dan atau tengah menekuni studi dan anlisis perbandingan pendidikan (SCAE-Social and Comparative Analysis in Education) dan studi kiritis tentang globalisasi dan pendidikan utamanya pendidikan kewarganegaraan global. Perspektif kritis dalam kajian ini memberi asupan yang berbeda dengan mainstream yang ada dalam masyarakat kepada para pembaca dalam melihat globalisasi dan efeknya terhadap pendidikan termasuk kewarganegaraan global. Kekuatan neoliberal, sebagaimana dinyatakan oleh Basio (2021:12), telah masuk dan merasuk atau menyerang pendidikan di masyarakat dan nilai-nilai demokratis dan kolektifitas yang kesemuanya secara bertahap dipertanyakan atau diganti dengan pengertian kompetisi dan individualisme. Pedagogi kritis dapat

membantu memberikan informasi PKG yang bisa menetralisasi kekuatan neoliberalisme. PKG mempromosikan nilai-nilai kritis, humanistic dan transformative yang dikaitkan dengan inklusi-fitas secara etik. PKG bisa dipromosikan dan diperkuat dengan pedagogi kritis dengan mengangkat keberanian masyarakat (civic courage) sebagai praktek politik dalam menfransformasi harapan mereka dan politik dalam ruang etik dan publik dalam menghadapi tantangan arus dan beratnya tekanan dalam kehidupan (ketimpangan). Dengan kata lain PKG merupakan cara yang memperkenalkan konsep “kesadaran (conscientization)” yang didorong oleh hasrat membangun keadilan sebagai fondasi pedagogi kritis (Lihat Paulo Freire (2000 [1970] *Pedagogy of the oppressed*). PKG mengembangkan nilai dan pengetahuan kepada peserta didik “tidak hanya semata membaca kata tapi membaca dunia” untuk membantu mereka dalam membangun pertanyaan-pertanyaan kritis (Basio, 2021: xx).

Selanjutnya, penulis mengemukakan pandangan (perspektif) kritis dalam mengkaji Pendidikan Kewarganegaraan Global (PKG). Perspektif teoritik yang berragam (perspektif kritis dan non kritis) perlu disuguhkan dalam bagian awal untuk memberi frame teoritik pada pembaca dalam mengkaji isu global seperti PKG, misalnya “Globalisasi dan citizenship (kewarganegaraan) dalam perspektif kritis dan non kritis”. Dalam kajian PKG, pembaca akan dipertemukan tentang konsep “world citizenship” yang multitafsir, juga decolonizing global citizenship (education). World citizenship, menurut O’Byrne (2005: 51), abstract modernity, dan kewarnegaraan sendiri bukan produk modernitas. Penjelasan tentang tiga hal ini (global dan world citizenship serta decolonizing global citizenship (education) mungkin dapat disisipkan dalam pembahasan globalisasi dan kewarganegaraan.

Ketika membahas PKG di Kazakhstan, penulis menjelaskan bahwa Kazakhstan memiliki failosof Islam yang mempunyai pemikiran global yaitu Al-Farabi dan babagaimana pemikiran filosof itu dimanifestasikan dalam PKG Kazakhstan. Pernyataan ini menjadi stilan (memberi motivasi) kepada cendikiawan Muslim (khusus Indonesia yang mayoritas penduduknya mus-

lim--jumlah terbesar di dunia) untuk giat mengkaji atau meneliti pemikiran-pemikiran failosuf Islam pada abad pertengahan yang bisa dikontribusikan terhadap kajian-kajian global seperti PKG.

Buku ini akan lebih banyak membantu para guru (pendidik) dalam menerapkan PKG dengan perspektif kritis atau pedagogi kritis (menumbuhkan kesadaran), kalau buku menyajikan contoh case penerapannya (dalam lampiran)—misalnya bagaimana ungkapan “tidak hanya semata membaca kata tapi membaca dunia” dimanifestasikan. Selain, penjelasan terhadap kata-kata yang terkait dengan suatu konsep misalnya Salvationist, Triump-halist dapat membantu para pembaca buku ini.

References :

- Abdi, Ali A.; Shultz, Lynette; Pillay, Thashika (2015) *Decolonizing Global Citizenship Education*. Boston, Rotterdam, Taipei: Sense Publishers
- Akkari, Abdeljalil; Maleq, Kathrine (editors (2020) *Global Citizenship Education: Critical and International Perspectives*. Switzerland: Springer
- Bourn, Douglas (2018) *Understanding Global Skills for 21st Century Profession*. UK: Palgrave Macmillan
- Bosio, Emiliano (edt) (2021) *Conversations on Global Citizenship Education Perspectives on Research, Teaching, and Learning in Higher Education*. New York: Taylor & Francis
- Burbules, Nicholas C & Torres, Carlos Alberto (2000) “Globalization and education.” In Nicholas C. Burbules & Carlos Alberto Torres, *Globalization and Education: Critical Perspective*. New York & London: Routledge.
- Cohen, Robin; Kennedy, Paul (2000). *Global Sociology*. New York: Global Sociology.
- Freire, Paulo (2005) *Pedagogy of the Oppressed*. London, New York: Continuum
- O’Byrne, Darren J (2005) *The dimensions of global citizenship: political identity beyond the nation-state*. London, Oregon :

the Taylor & Francis e-Library

Sholte, Jan Aart (2000). *Globalization: A Critical Introduction*. New York: St. Martin's Press.

Steger, Manfred D (2001). *Globalism: The New Market Ideology*. New York: Rowman and Littlefield Publisher.