

**DISERTASI**

**PENGEMBANGAN BAHAN AJAR BAHASA JEPANG  
BERBASIS LINTAS BUDAYA DALAM PERSPEKTIF  
LINGUISTIK EKOLOGI BUDAYA: MEMBANGUN  
KOMPETENSI LINTAS BUDAYA MAHASISWA  
SASTRA JEPANG**

**Nursidah  
F013171009**



**PROGRAM DOKTOR ILMU LINGUISTIK  
PASCA SARJANA FAKULTAS ILMU BUDAYA  
UNIVERSITAS HASANUDDIN  
MAKASSAR  
2023**

**PENGEMBANGAN BAHAN AJAR BAHASA JEPANG BERBASIS  
LINTAS BUDAYA DALAM PERSPEKTIF LINGUISTIK EKOLOGI  
BUDAYA: MEMBANGUN KOMPETENSI LINTAS BUDAYA  
MAHASISWA SASTRA JEPANG**

*Developing intercultural-based Japanese language teaching  
Materials in Cultural Linguistic Ecological Perspective: Building  
intercultural competence of Japanese literature students.*

**Disertasi**

*Sebagai Salah Satu Syarat untuk Mencapai Gelar Doktor  
Program Studi Ilmu Linguistik*

Disusun dan diajukan oleh

**NURSIDAH  
F013171009**

**PROGRAM DOKTOR ILMU LINGUISTIK  
PASCA SARJANA FAKULTAS ILMU BUDAYA  
UNIVERSITAS HASANUDDIN  
MAKASSAR  
2023**

## LEMBAR PERSETUJUAN

DISERTASI

PENGEMBANGAN BAHAN AJAR BAHASA JEPANG BERBASIS  
LINTAS BUDAYA DALAM PERSPEKTIF LINGUISTIK EKOLOGI  
BUDAYA: MEMBANGUN KOMPETENSI LINTAS BUDAYA  
MAHASISWA SASTRA JEPANG

Disusun dan Diajukan oleh

**NURSIDAH**

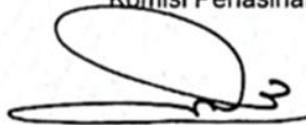
**NIM: F013171009**

Telah dipertahankan di depan Panitia Ujian Disertasi

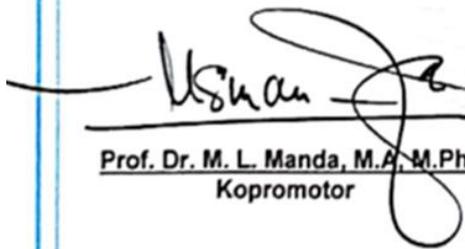
Pada tanggal 26 Januari 2023

dan dinyatakan memenuhi syarat.

Menyetujui:  
Komisi Penasihat



Prof. Drs. Burhanuddin Arifah, M.Hum., Ph.D.  
Promotor

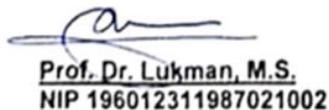


Prof. Dr. M. L. Manda, M.A., M.Phil.  
Kopromotor



Prof. Handoyo Puji Widodo, M.A., Ph.D.  
Kopromotor

Ketua Program Studi S-3 Ilmu Linguistik



Prof. Dr. Lukman, M.S.  
NIP 196012311987021002

Dekan Fakultas Ilmu Budaya  
Universitas Hasanuddin,



Prof. Dr. Akin Duli, M.A.  
NIP 196407161991031010

## PERNYATAAN KEASLIAN DISERTASI

Judul disertasi:

**Pengembangan Bahan Ajar Bahasa Jepang Berbasis Lintas Budaya dalam Perspektif Linguistik Ekologi Budaya: Membangun Kompetensi Lintas Budaya Mahasiswa Sastra Jepang.**

Penulis menyatakan bahwa disertasi ini disusun sebagai syarat untuk mendapatkan gelar Doktor Ilmu Linguistik pada Program Studi Ilmu Linguistik, Fakultas Ilmu Budaya, Universitas Hasanuddin. Untuk kebutuhan penyusunan disertasi ini, penulis juga mengutip hasil karya orang lain dengan mencantumkan sumbernya secara jelas sesuai norma dan etika penulisan karya ilmiah.

Apabila dikemudian hari, ternyata ditemukan seluruh atau Sebagian disertasi ini bukan hasil karya penulis sendiri atau plagiasi pada bagian tertentu, maka penulis bersedia menerima sanksi lainnya sesuai peraturan perundang-undangan yang berlaku.

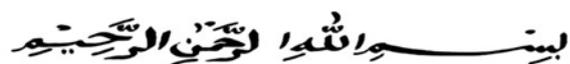
Makassar, 26 Januari 2023

Penulis,



Nursidah

## KATA PENGANTAR



Segala puji dan syukur penulis panjatkan kehadirat Allah Swt., atas segala nikmat dan karunia-Nya. Penulis meyakini bahwa hanya atas izin-Nya sehingga penulis dapat menyelesaikan disertasi ini. Disertasi ini ditulis untuk memenuhi salah satu syarat memperoleh gelar Doktor Ilmu Linguistik pada Program Studi Ilmu Linguistik, Fakultas Ilmu Budaya, Universitas Hasanuddin. Disertasi ini berjudul: Pengembangan Bahan Ajar Bahasa Jepang Berbasis Lintas Budaya dalam Perspektif Linguistik Ekologi Budaya: Membangun Kompetensi Lintas Budaya Mahasiswa Sastra Jepang.

Penulis menyadari bahwa sebagai manusia biasa tentu disertasi ini memiliki kekurangan. Untuk itu, penulis mengharapkan masukan dan saran demi perbaikannya. Penulis sangat berterima kasih kepada semua pihak yang telah membantu dalam penyelesaian disertasi ini. Oleh karena itu, penulis mengucapkan terima kasih kepada:

1. Prof. Drs. Burhanuddin Arafah, M.Hum., Ph.D sebagai Promotor yang telah membimbing dan mengarahkan, serta memotivasi penulis dari awal hingga rampung disertasi ini.
2. Prof. Dr. M.L,Manda, M.A., M.Phil. sebagai Kopromotor I, yang telah membimbing dan mengarahkan penulis dalam menyelesaikan disertasi ini, dan senantiasa memotivasi dalam penyelesaian studi.

3. Prof. Handoyo Puji Widodo, Postgrad. Dip. Appl.Ling., M.A., Ph.D., sebagai Kopromotor II dalam membimbing dan mengarahkan penulis hingga disertasi ini selesai.
4. Prof. Muh. Asfah Rahman, M.Ed., Ph.D., sebagai penguji eksternal dari Universitas Negeri Makassar yang selalu memberikan pencerahan wawasan melalui diskusi terkait buku dan teori yang disarankan.
5. Prof. Dr. Lukman, M.S., Ibu Dr. Nasmilah, M.Hum., Ph.D., Bapak Dr. Ikhwan M. Said, M.Hum., sebagai Tim Penguji yang ikhlas menyediakan waktu dan tenaga untuk membaca dan mengoreksi serta memberi masukan dan saran untuk perbaikan disertasi ini.
6. Prof. Dr. Lukman, M.S., sebagai Ketua Program Studi Doktoral Ilmu Linguistik, yang telah banyak membantu proses penyelesaian studi penulis.
7. Bpk Dr. Ikhwan M.Said, M.Hum sebagai Ketua Program Studi Doktoral Ilmu Linguistik dipelajarinya yang telah banyak mengarahkan untuk belajar dan sabar dalam menyelesaikan setiap tahapan studi.
8. Rektor Universitas Hasanuddin, Prof. Dr. Jamaluddin Jompa, M.Si., yang telah memberikan kesempatan kepada penulis untuk menempuh pendidikan Doktoral di Universitas Hasanuddin.
9. Dekan Fakultas Ilmu Budaya, Prof. Dr. Akin Duli, M.A., yang telah memberi izin belajar di Program Ilmu S3 Linguistik, Universitas Hasanuddin

10. Seluruh Teman, kolega di Departemen Sastra Jepang, yang selalu mengerti dan memberi dorongan moral dalam penyelesaian studi penulis.
11. Seluruh Dosen/ staf pengajar Program S3 Ilmu Linguistik yang dengan sabar membimbing dan memberikan ilmunya kepada penulis selama mengikuti perkuliahan.
12. Semua staf administrasi Fakultas Ilmu Budaya Universitas Hasanuddin yang telah memberikan layanan administrasi dan informasi secara prima selama masa studi.
13. Para partisipan, kolaborator peneliti yang ikhlas menyediakan waktu dan tenaga serta pemikiran selama penelitian berlangsung.
14. Buat kedua orangtuaku yang telah mendahului, teriring doa yang tulus dari anakmu, serta ucapan terima kasih karena engkau telah melahirkan anak yang bernama Nursidah, yang saat ini telah menyelesaikan studi pada jenjang Doktoral. Segala amalan keilmuan saya, kuperuntukkan kepadamu.
15. Kakak dan adik-adikku, terima kasih telah membersamaiku dalam doa dan motivasi yang tak pernah putus. Senantiasa membantu dengan Ikhlas, secara materiil maupun non-materiil hingga penulis dapat menyelesaikan studi.
16. Sahabat seperjuangan Dr. Andi Rachmawati Syarif, S.S., M.Hum., Dr. Jamaluddin, S.Pd., M.Hum terima kasih atas segala bantuannya dan telah menjadi teman diskusi selama studi sampai pada proses penyelesaian disertasi ini.

18. Risma Asriani Azis Genisa, S.S., M.Hum., terima kasih atas segala bantuannya dan telah menjadi teman diskusi selama proses penyelesaian disertasi ini.
19. Semua pihak yang tidak dapat penulis rinci satu per satu yang telah membantu dalam proses penyelesaian disertasi ini.

Semoga disertasi ini dapat memberi sumbangsih terhadap keilmuan dan praktek pengajaran bahasa Jepang di Indonesia.

Makassar, 26 Januari 2023

Penulis,

Nursidah

## DAFTAR TABEL

| No. | Tabel                                       | Hal. |
|-----|---|------|
| 1.  | Data partisipan pengajar                    | 64   |
| 2.  | Dimensi budaya pada buku teks bahasa Jepang | 80   |
| 3.  | Dimensi produk pada buku Minna no nihongo   | 81   |

## DAFTAR GAMBAR

| No. | Gambar   | Hal. |
|-----|--|------|
| 1.  | Contoh Latihan pada buku Minna Nihon-go                      | 8    |
| 2.  | Intercultural Communicative; Byram (1997)                    | 29   |
| 3.  | Deardorff's (2006) Process Model of Intercultural Competence | 32   |
| 4.  | Byram's ICC framework (1997)                                 | 34   |
| 5.  | Usó-Juan and Martínez-Flor model (2008)                      | 37   |
| 6.  | Dudley's Lesson Study Cycle (2011)                           | 54   |
| 7.  | Alur Pelaksanaan <i>Lesson Study</i>                         | 57   |
| 8.  | Learning Outcomes & Competency, KKNl                         | 76   |

## DAFTAR DIAGRAM

| No. | Diagram   | Hal |
|-----|---|-----|
| 1.  | Arti Intercultural Competence                                       | 94  |
| 2.  | Bahan ajar berbasis lintas budaya                                   | 95  |
| 3.  | Bahan ajar berbasis lintas budaya dalam pengembangan kompetensi ICC | 98  |

## DAFTAR AKRONIM

| Akronim |   |
|---------|---|
| IC      | Intercultural Competence                |
| IA      | Intercultural Awareness                 |
| ICC     | Intercultural Communicative Competence  |
| IU      | Intercultural Understanding             |
| KKA     | Kompetensi Komunikasi Antar Budaya      |
| KKL     | Kompetensi Komunikasi Lintas Budaya     |
| CTL     | Contextual Teaching and Learning        |
| LS      | Lesson Study                            |
| CAE     | Collaborative Ethnography               |
| KL      | Kompetensi Lintasbudaya                 |
| CLT     | Communicative Language Teaching         |
| CCU     | Cross-Cultural Understanding            |
| FLT     | Foreign Language Teaching               |
| KL      | Kompetensi Lintaas Budaya               |
| FL      | PForeign Language                       |
| CA      | Cultural Awareness                      |
| FL      | Foreign Language                        |
| KKNI    | Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia |
| BT      | Bahasa Target                           |
| CLS     | Collaborative Lesson Study              |
| PD      | Develompment Professional               |

## ABSTRAK

**NURSIDAH.** *Pengembangan Bahan Ajar Bahasa Jepang Berbasis Lintas Budaya dalam Perspektif Linguistik Ekologi Budaya: Membangun kompetensi Lintas Budaya Mahasiswa Sastra Jepang* (Dibimbing oleh Burhanuddin Arafah, M.L. Manda dan Handoyo Puji Widodo).

Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji kondisi pengajaran bahasa Jepang dalam tingkatan mikro, yang mencakup, (1) Dokumen dan praktik kurikulum yang menggambarkan situasional kelas pengajaran bahasa Jepang dan (2) Pengeksplorasi persepsi pengajar dan mahasiswa sastra Jepang terkait bahan ajar berbasis kompetensi lintas budaya atau antarbudaya. Dalam penelitian ini, pengkajian persepsi aktor sosial menggambarkan pengalaman pengajar serta mahasiswa dalam penggunaan bahan ajar yang memandu pengajaran dan pembelajaran secara keseluruhan. 'Perubahan' merupakan produk sosial, yaitu intervensi teori linguistik ekologi budaya yang melandasi desain bahan ajar bahasa Jepang, sehingga dalam penelitian ini bermaksud untuk mengeksplorasi perubahan pada pengetahuan dan praktik pengajar terhadap penggunaan bahan ajar berbasis lintas budaya.

Penelitian ini merupakan penelitian tindakan virtual melalui *Collaborative Lesson Study* yang berfokus pada proses pengembangan, implementasi dan evaluasi bahan ajar bahasa Jepang di konteks perguruan tinggi. Penelitian ini menggunakan metode deskriptif kualitatif dengan pendekatan kolaborasi Autoetnografi dengan perspektif linguistik ekologi budaya. Penelitian ini dilakukan secara kolaboratif dengan melibatkan tiga orang pengajar, dan empat puluh orang mahasiswa sebagai partisipan.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kurikulum dan praktik pengajaran bahasa Jepang di perguruan tinggi, masih berfokus pada buku teks, di mana hanya memuat latihan tata bahasa, serta representasi dimensi budaya yang tidak seimbang sehingga kompetensi komunikasi lintas budaya mahasiswa tidak tercapai. Bagaimanapun, penerapan bahan ajar berbasis kompetensi komunikasi lintas budaya di kelas memberikan dampak pada pengetahuan, keterampilan dan sikap pada mahasiswa. Sedangkan bagi pengajar terbukti memberikan dampak pada pengetahuan dan praktik pengajaran bahasa Jepang di kelas.

**Kata kunci:** *Linguistik ekologi, kompetensi komunikasi lintas budaya, bahan ajar, collaborative lesson study.*

## ABSTRACT

**NURSIDAH.** *Developing intercultural-based Japanese language teaching materials in cultural, linguistic ecological perspective: Building intercultural competence of Japanese literature students.* (Supervised by Burhanuddin Arafah, M.L Manda and Handoyo Puji Widodo).

The study aimed at finding out the conditions of Japanese language teaching at the micro level including curriculum documents and practices that describe situational Japanese language teaching classes, perceptions of teachers and students of Japanese literature regarding teaching materials based on intercultural communicative competence. The study of the perceptions of social actors describes the experience of teachers and students in the use of teaching materials that guide teaching and learning as a whole. Exploring changes in teaching knowledge and practice towards using intercultural-based teaching materials. 'Change' is a social product, namely the intervention of cultural-linguistic-ecological theory that underlies the design of Japanese language teaching materials.

This research was virtual action research through Collaborative Lesson Study focusing on developing, implementing, and evaluating Japanese language teaching materials in the context of higher education. This study used a qualitative descriptive method with an autoethnographic collaborative approach with a cultural and linguistic ecological perspective. In this research, three teachers were collaborated and 40 students as participants.

The results of study indicated that the curriculum and practice of Japanese language teaching in tertiary institutions still focused on textbooks that only contain grammatical exercises and unbalanced representations of cultural dimensions, so students' intercultural communicative competence was not achieved. However, applying intercultural communication competence-based teaching materials in the classroom affected the students' knowledge, skills, and attitudes. Meanwhile, the teacher had an effect on the student's knowledge and practice of teaching Japanese in class.

**Keywords:** *Linguistic ecological, intercultural communication competence, teaching materials, collaborative lesson study.*

## DAFTAR ISI

|                                     |      |
|-------------------------------------|------|
| JUDUL.....                          | i    |
| JUDUL PENGAJUAN .....               | ii   |
| PENGESAHAN.....                     | iii  |
| PERNYATAAN KEASLIAN .....           | iv   |
| KATA PENGANTAR .....                | v    |
| DAFTAR TABEL.....                   | vi   |
| DAFTAR GAMBAR.....                  | vii  |
| DAFTAR GRAFIK.....                  | x    |
| DAFTAR DIAGRAM.....                 | xi   |
| DAFTAR AKRONIM.....                 | xii  |
| ABSTRAK.....                        | xiii |
| ABSTRACT .....                      | xiv  |
| BAB I PENDAHULUAN.....              | 1    |
| A. LATAR BELAKANG .....             | 1    |
| B. RUMUSAN MASALAH.....             | 12   |
| C. TUJUAN PENELITIAN.....           | 15   |
| D. MANFAAT PENELITIAN.....          | 16   |
| 1. Teoritis .....                   | 16   |
| 2. Konseptual.....                  | 16   |
| 3. Metodologi .....                 | 17   |
| 4. Praktis.....                     | 17   |
| E. KEBARUAN ATAU ORISINALITAS ..... | 17   |

|   |    |
|---|----|
| BAB II TINJAUAN PUSTAKA .....   | 19 |
| A. PENELITIAN TERDAHULU .....   | 20 |
| B. KAJIAN TEORI .....   | 23 |
| 1. Kompetensi Komunikasi Lintas Budaya .....  | 23 |
| 2. Lintas Budaya dan Pemelajaran Bahasa.....  | 32 |
| 3. Penilaian Kompetensi Komunikatif Antar Budaya.....   | 39 |
| 4. Penelitian tentang Evaluasi, Desain, dan Pengembangan<br>Materi Berbasis Lintas Budaya ..... | 43 |
| 5. Ekologi Budaya .....   | 44 |
| 6. Perspektif Ekologi pada Pemelajaran Bahasa.....  | 48 |
| 7. Proses Lesson Study .....  | 49 |
| 8. Perspektif pemelajaran Guru dalam Lesson Study.....  | 55 |
| 9. Kerangka Pikir.....  | 56 |
| BAB III METODE DAN TEKNIK PENELITIAN .....  | 58 |
| A. Jenis dan Pendekatan Penelitian.....   | 59 |
| B. Desain Penelitian.....   | 60 |
| C. Etika Penelitian .....   | 62 |
| D. Konteks Penelitian .....   | 63 |
| E. Partisipan Penelitian .....  | 64 |
| F. Prosedur Penelitian .....  | 65 |
| G. Prosedur Pengumpulan Data.....   | 65 |
| 1. Observasi .....  | 68 |
| 2 Wawancara .....   | 69 |

|   |     |
|---|-----|
| 3. Kolaborasi Lesson Study .....  | 70  |
| H. Analisis Data .....  | 72  |
| BAB IV HASIL DAN PEMBAHASAN.....  | 74  |
| A. Kondisi Pengajaran Bahasa Jepang Dalam Konteks<br>Perguruan Tinggi .....   | 74  |
| 1. Kebijakan Pendidikan Tinggi .....  | 75  |
| 2. Dimensi Cultural/Intercultural dalam Buku Teks<br>Bahasa Jepang di Perguruan Tinggi.....                               | 77  |
| B. Persepsi pengajar dan mahasiswa sastra Jepang terhadap<br>bahan ajar berbasis lintas budaya melalui lesson study. .... | 92  |
| C. Perubahan pada pengetahuan dan praktek pengajar<br>terhadap penggunaan bahan ajar berbasis lintas budaya ...           | 98  |
| 1. Pengajaran Intercultural melalui Kolaborasi Lesson Study   | 99  |
| 2. Dampak Lesson study terhadap terhadap<br>Profesionalisme Pengajar.....   | 102 |
| BAB V PENUTUP .....   | 113 |
| A. Simpulan .....   | 113 |
| B. Hambatan Penelitian .....  | 115 |
| C. Saran .....  | 116 |
| DAFTAR PUSTAKA.....   | 118 |
| LAMPIRAN .....  | 135 |

## **BAB I**

### **PENDAHULUAN**

#### **A. Latar Belakang**

Meningkatnya kontak internasional, globalisasi budaya dan ekonomi, serta mobilitas transnasional di seluruh dunia mendorong berkembangnya kajian komunikasi antar budaya dan telah mendapat perhatian multidisiplin sejak akhir abad ke-20 dan awal abad ke-21 dari guru bahasa, ahli bahasa dan praktisi bisnis internasional (Huang, 2021; Gudykunst & Kim, 2003; Sinicrope et al., 2007; Ting-Toomey, 1999). Dalam bahasa asing pendidikan, penekanan pengajaran bahasa sekarang diarahkan untuk mengembangkan kompetensi komunikatif antar budaya (selanjutnya sebagai ICC) di antara pemelajar bahasa (misalnya Byram, 2008). Dalam arti luas, ICC didefinisikan sebagai 'kompleks kemampuan yang diperlukan untuk tampil secara efektif dan tepat ketika berinteraksi dengan orang lain yang secara bahasa dan budaya berbeda dengan diri sendiri' (Fantini & Tirmizi, 2006)

Banyak penelitian telah dilakukan tentang kompetensi komunikatif (KKA) antarbudaya atau lintas budaya (KKL) di kalangan akademik barat, meskipun latar belakang budaya dan perspektif yang berbeda telah menghalangi para akademisi/pakar untuk mencapai konsensus tentang definisi ICC (Liu, Liu, King, 2022). Chen dan Starosta (2000) mendefinisikan ICC sebagai keterampilan berkomunikasi dalam komunitas multikultural,

yang melibatkan kepekaan, kesadaran, dan kecakapan antarbudaya, dan menekankan efektivitas dan kesesuaian. Dalam interaksi antarbudaya, individu harus menyesuaikan diri dengan efektif dan perilaku yang sesuai (Liu, Liu, King, 2022). Láz ar, Huber-Kriegler, Lussier, Matei, dan Peck (2007) memperluas definisi ICC yang meliputi kemampuan, keterampilan, dan sikap komunikasi pembicara dalam konteks antarbudaya.

Beberapa akademisi/pakar telah menyarankan bahwa keterampilan bahasa juga memainkan kunci peran dalam keterampilan komunikasi antar budaya (Byram, 1997). Hal ini mungkin karena pemahaman mengenai hubungan budaya hubungan disampaikan melalui bahasa kontekstual. Diakui secara luas dalam literatur pendidikan Bahasa (Lallana & Salamanca, 2020) bahwa pengajaran dan pembelajaran bahasa melibatkan pengembangan kompetensi komunikatif antarbudaya (KKA); selain kompetensi bahasa, ICC mencakup akuisisi pengetahuan, keterampilan dan kesadaran antarbudaya yang semuanya diperlukan untuk komunikasi yang efektif dengan anggota komunitas budaya lainnya.

Demi kejelasan dan konsistensi, istilah kompetensi antarbudaya atau lintas budaya dan kompetensi komunikatif antarbudaya atau lintas budaya digunakan secara bergantian di seluruh tulisan disertasi ini karena cakupan dan lokus kompetensi antarbudaya selalu menyiratkan kompetensi komunikatif; oleh karena itu, selalu mencakup “dimensi sosiolinguistik dan wacana” (Sercu 2006). Perlu ditekankan disini bahwa

komunikasi pada dasarnya melibatkan beragam strategi komunikasi antar budaya sebagai refleksi dari pengalaman sebelumnya. Pengalaman sebelumnya mengenai interaksi antarbudaya memodulasi pengembangan kompetensi antarbudaya secara umumnya (Lallana & Salamanca, 2020).

Dalam dua dekade terakhir, jadi tidak mengherankan bahwa kajian kompetensi komunikatif antar budaya atau lintas budaya menjadi lokus Pendidikan ilmu sosial pada umumnya dan Pendidikan Bahasa asing pada khususnya. Kompetensi komunikatif lintas budaya mengacu pada kemampuan untuk berkomunikasi secara tepat dan efektif dengan orang-orang dari latar belakang budaya yang berbeda. Kompetensi ini memiliki tiga dimensi: sikap, pengetahuan, dan keterampilan (Byram, 2014; Deardorff, 2006). Perlu dioperasionalkan ketiga dimensi tersebut sebagai pemahaman mendasar mengenai kompetensi antarbudaya, sebagai titik awal pengembangan kompetensi antarbudaya atau lintas budaya sebagai mana ditegaskan oleh Gong, Lai dan Gao (2022), dimensi sikap mencakup rasa ingin tahu dan keterbukaan, afeksi, motivasi, dan empati terhadap budaya sendiri dan budaya lain.

Dimensi pengetahuan berkaitan dengan pemahaman dan pemahaman seseorang tentang dirinya sendiri dan juga orang lain dalam konteks budaya kelompok sosial dan proses interaksi, seperti pandangan dunia, nilai, norma, dan konvensi budaya. Dimensi keterampilan mengacu pada kemampuan seseorang untuk memperoleh dan menafsirkan budaya

lain. Advokasi empiris (Kusumaningputri & Widodo, 2018; Gong, Lai & Gao, 2022) menekankan pentingnya pembelajaran bahasa asing yang bertujuan untuk membangun dan mengembangkan kompetensi antar budaya (*intercultural competence*) dan kompetensi komunikatif antar budaya (*intercultural communicative competence*). Bukti empiris ini memberikan sebuah legitimasi untuk integrasi kompetensi komunikatif lintas budaya kedalam pembelajaran bahasa asing dengan argumentasi bahwa para pelajar bahasa asing tidak hanya mempelajari aspek aspek bahasa, namun mendalami aspek lintas budaya atau antar budaya untuk menggunakan bahasa asing sesuai dengan norma dan konvensi budaya tertentu (Kusumaningputri & Widodo, 2018; Porto, 2019).

Kompetensi lintas budaya merupakan sebuah keterampilan hidup (*soft skill*). Dari perspektif pedagogis, para pakar di bidang kajian kompetensi komunikatif lintas budaya mendorong para didik atau guru bahasa untuk mengembangkan kompetensi komunikatif antar budaya peserta didik (Byram, 2014; Gong, Hu, & Lai, 2018; Porto, 2019). Misalnya di Amerika, Inggris, China, Hongkong dan Jepang. Budaya telah menjadi bagian dalam peningkatan kompetensi komunikasi, pembelajaran bahasa Asing tidak hanya mempelajari struktur bahasa, tetapi juga budaya sebagai bagian yang tak terpisahkan., karena budaya dan bahasa saling terkait, maka pengajaran bahasa tidak lengkap tanpa adanya pengakuan konteks budaya dimana bahasa itu digunakan.

Hal inilah yang mendorong pengeintegrasian 'Budaya' ke dalam pengajaran bahasa asing, misalnya bahasa Inggris, bahasa Jepang dan lain sebagainya. Tujuan pengajaran dan pembelajaran bahasa asing sesungguhnya bukan hanya untuk berkomunikasi dalam bahasa lain. Komunikasi lebih dari sekadar sintaksis dan kosa kata; tetapi juga masalah budaya. Dalam konteks budaya, manusia mengkomunikasikan bahasa dalam setiap komunikasi. Budaya memengaruhi bagaimana bahasa disusun dan bagaimana digun. Komunikasi yang diintegrasikan dengan budaya didasarkan pada pengalaman komunitas sebelumnya dalam interaksi lintas budaya, budaya merupakan komponen non-linguistik yang paling berpengaruh dalam menentukan cara berkomunikasi dan berperilaku dalam suatu komunitas (Larina, 2015).

Ciri khas masing-masing budaya menentukan cara penutur menyampaikan pemikirannya: jelas atau ambigu, ringkas atau deskriptif, bebas mengekspresikan emosi atau menahan diri, mengamati jarak dalam komunikasi atau mengabaikannya, dan sebagainya (Larina, 2015). Kompetensi Komunikasi lintas budaya (*Intercultural Communicative Competence*) memungkinkan individu berinteraksi dengan orang-orang dari budaya lain, dan sadar perbedaan budayanya. Pentingnya Intercultural Communicative Competence (ICC) menjadi tujuan akhir dari pendidikan bahasa yang meliputi kemampuan memahami bahasa dan perilaku

masyarakat sasaran, dan menjelaskannya kepada budaya sendiri (home culture) serta sebaliknya.

Komunikasi lintas budaya merujuk pada pengetahuan yang berbeda secara budaya dari para pelajar, yang berdampak pada keberhasilan atau kegagalan dalam berkomunikasi lintas budaya. Pengajaran bahasa berbasis 'budaya', menjadikan budaya sebagai media bagi pelajar untuk mentransformasikan hasil pengamatan mereka ke dalam bentuk dan prinsip yang kreatif tentang alam, proses pembelajaran berbasis budaya bukan sekedar mentransfer atau menyampaikan budaya atau perwujudan budaya, tetapi menggunakan budaya untuk menjadikan mahasiswa mampu mencipta makna, menembus batas imajinasi, dan kreativitas untuk mencapai pemahaman yang mendalam tentang apa yang dipelajarinya. Keterkaitan bahasa dan budaya sering menjadi topik utama dalam banyak literatur (Byram, 2008).

Secara umum kita ketahui bahwa budaya memainkan peran esensial dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa serta tidak dapat diajarkan tanpa elemen budaya yang dimilikinya (Byram 1988). Pengajaran bahasa, berbasis Lintas Budaya membuat pelajar bahasa sadar budaya mereka sendiri dan bukan hanya mampu menginterpretasi serta mengerti keragaman budaya lain, tetapi juga untuk mengekspresikan identitas budaya mereka sendiri (Kubota, 2003). Peningkatan kemampuan Kompetensi lintas budaya pelajar bahasa, salah satunya dapat

dilakukan dengan belajar di negara 'bahasa sasaran' (*target language*), yang memungkinkan pelajar dapat secara langsung meras, beradaptasi dengan kehidupan *native*, tetapi hal ini masih menjadi kendala, mengingat tidak semua pelajar memiliki kesempatan untuk belajar ke luar negeri. Oleh karena itu, pengembang kurikulum perlu mempertimbangkan fakta bahwa model penutur asli tidak lagi menjadi kerangka acuan utama untuk pengembangan, pemilihan, dan adaptasi materi., (Jenkins, Cogo dan Dewey 2011).

Sumber pembelajaran atau masukan, dalam bentuk apa pun yang digun dalam pembelajaran dapat memberi pengalaman bahasa dan budaya kepada pelajar untuk dipelajari. Secara tradisional sumber utama pembelajaran bahasa adalah buku teks. Namun, buku teks pada umumnya hanya berisi latihan yang tidak memberikan keluasan berpikir pada pelajar, buku teks hanya berfokus pada tatabahasa. Pengajaran bahasa Jepang di pendidikan tinggi Indonesia, pembelajarannya masih berbasis pada buku teks, sehingga buku teks ini berfokus pada latihan pemahaman atau hafalan, sebagaimana yang terlihat pada contoh latihan buku *minna no nihon-go*, (2013:80)

3. 例： 日曜日（いつも）テニスをします。

|            |     |      |    |     |
|------------|-----|------|----|-----|
| ぜんぜん<br>全然 | とても | たくさん | よく | いつも |
|------------|-----|------|----|-----|

- 1) マリアさんは漢字が（ ）わかりません。  
 2) あの人はお金が（ ）あります。  
 3) このパンは（ ）おいしいです。  
 4) ワンさんは英語が（ ）わかります。
4. 例： あの方は（どなた）ですか。  
 ……松本さんの奥さんです。
- 1) 松本さんの奥さんは（ ）人ですか。  
 ……親切な人です。  
 2) （ ）あの店でワインを買いますか。  
 ……安いですから。  
 3) カリナさんは（ ）料理が好きですか。  
 ……韓国料理が好きです。  
 4) 勉強は（ ）ですか。  
 ……おもしろいです。  
 5) 国で（ ）に日本語を習いましたか。  
 ……日本人の先生に習いました。

Gambar 1: Contoh Latihan pada buku Minna Nihon-go

Buku teks bahasa Jepang untuk siswa maupun mahasiswa, umumnya berisi tata bahasa yang tidak kontekstual sehingga untuk mengerjakan kegiatan atau tugas belum memadai, dan tidak memberikan ruang kepada mahasiswa menggunakan sumber daya linguistik untuk tujuan berkomunikasi, pengembangan pengetahuan, dan partisipasi sosial. pembelajaran bahasa diatur dan dilaksan berdasarkan buku teks ini tanpa adaptasi pedagogis dan modifikasi yang relevan dengan kebutuhan mahasiswa di perpengajaran tinggi. Pengajaran bahasa Jepang di Indonesia telah difokuskan pada peningkatan kompetensi komunikatif.

Namun, kemampuan komunikasi mahasiswa masih jauh dari harapan. Dari hasil wawancara terhadap beberapa mahasiswa, pada umumnya menyat bahwa, mereka belajar bahasa Jepang agar dapat

berkomunikasi dalam bahasa Jepang dan untuk bekerja. Secara spesifik banyak yang berminat mempelajari bahasa Jepang karena didorong oleh kesenangan pada budaya Jepang, seperti musik J.Rock, drama, animasi dan olah raga. (Danasasmita, 2017) menekankan bahwa pembelajaran bahasa Jepang, sebaiknya diorientasikan pada konteks yang wajar, dan sesuai dengan konteks pemakaiannya.

Materi ajar kebahasaan seperti pola kalimat, kosakata, kaidah sistem bahasa Jepang tidak diajarkan tersendiri, tetapi menyatu agar keterampilan berbahasa disesuaikan dengan fungsi bahasa, konteks dan peran-peran dalam berkomunikasi. Pembelajaran bahasa Jepang dianggap sebagai pembelajaran bahasa asing minor di Indonesia, jika dibandingkan dengan pembelajaran bahasa Inggris yang peminatnya cukup tinggi. Materi ajar pada pembelajaran bahasa Jepang di beberapa program studi Bahasa/Sastra Jepang di Indonesia, dilakukan dengan berbasis buku teks (textbook content), yang pada umumnya menggunakan buku teks 'MINNA NO NIHONGO'. Buku ini, umumnya berisi latihan pemahaman, bacaan dan tata bahasa saja. Buku teks yang menekankan pada kemampuan tata bahasa, dan latihan-latihan yang tujuannya hanya sebatas pengulangan dapat dikatakan bahwa pembelajaran seperti ini adalah pembelajaran tanpa tujuan. Abbott (1981), berpendapat bahwa materi seperti ini mengarah ke pembelajaran bahasa tanpa tujuan pedagogis tertentu.

Hal inilah yang terjadi dalam pengajaran bahasa Jepang di Indonesia, tanpa adaptasi pedagogis dan modifikasi yang relevan dengan kebutuhan mahasiswa program studi sastra Jepang di Indonesia. Buku teks atau sumber materi bahasa yang baik, apabila sumber/materi tersebut mencakup kegiatan pembelajaran bahasa yang bermakna. Sumber atau materi yang bermakna adalah pembelajaran yang menyenangkan, memiliki keunggulan untuk mendapatkan segenap informasi secara utuh sehingga konsekuensi akhir dari pembelajaran meningkatkan kemampuan mahasiswa sesuai yang mahasiswa harapkan serta mampu mempromosikan pengembangan empat keterampilan bahasa melalui fungsi komunikatif. Yang penting untuk diklarifikasi adalah bahwa pembelajar bahasa asing seharusnya tidak sepenuhnya memperoleh bahasa melalui buku teks saja, tetapi juga melalui penggunaan bahan autentik. Penerapan materi otentik di kelas bahasa asing menjadi; seperti yang diutarakan Kramsch (2013), prioritas untuk meningkatkan kompetensi (kesadaran) Lintas budaya peserta didik.

Banyak buku teks bahasa Jepang yang diterbitkan yang penekanannya hanya pada gramatikal, yang belum memadai dengan konten materi yang diperlukan oleh mahasiswa untuk meningkatkan kompetensi tertentu (Bhatia, Anthony, & Noguchi, 2011). Buku teks pada umumnya tidak memberikan tugas atau kegiatan kepada mahasiswa, yang membantu mahasiswa membangun kompetensi lintas budaya mereka, dan

memanfaatkan sumber daya budayanya sendiri dalam memahami teks budaya dalam bahasa Jepang.

Bahan ajar berbasis lintas budaya membantu mahasiswa mengembangkan kompetensi bahasa mereka melalui tugas-tugas bahasa yang berorientasi pada *Intercultural Communication* (IC), yang memungkinkan mahasiswa untuk membuat makna teks-teks lintas budaya. Berdasarkan fakta serta argumen tersebut, diperlukan lebih banyak penelitian tentang desain dan penggunaan bahan ajar yang dapat membangun kompetensi komunikatif mahasiswa. Untuk tujuan ini, kesadaran budaya tentang bagaimana bahan ajar bahasa Jepang berbasis lintas budaya beroperasi dalam domain pemahaman lintas budaya adalah kunci untuk pengembangan kompetensi komunikasi bahasa mahasiswa. Inilah yang menjadi alasan sehingga masalah ini penting untuk diteliti dengan cermat. Banyak penelitian empiris, baik kualitatif maupun kuantitatif telah dilakukan.

Secara teoritis, beberapa penelitian yang berfokus pada pengembangan bahan ajar dengan kerangka kerja konseptual tertentu, yang menginformasikan desain dan penggunaan bahan ajar (misalnya, Tomlinson & Masuhara, 2010), dan sejumlah penelitian terbaru tentang bahan ajar misalnya Bahan ajar English Vocational (Widodo, 2015), desain course (Hua & Beverton, 2013). Sejumlah penelitian yang terkait Intercultural telah banyak dilakukan. Namun sejauh penelusuran peneliti,

belum menemukan laporan penelitian empiris atau literatur tentang desain bahan ajar bahasa Jepang berbasis lintas budaya, dengan pendekatan ekologi budaya. Menanggapi permasalahan tersebut, peneliti tertarik untuk merancang desain bahan ajar berbasis lintas budaya dengan pendekatan ekologi budaya. Penelitian ini dilakukan untuk mengisi kekosongan tersebut di atas, yang dilakukan secara kolaborasi dengan pengajar dan mahasiswa sastra/pendidikan bahasa Jepang. Tentunya, hal ini memberi wawasan dan pengetahuan mengenai integrasi teori Pendidikan lintas budaya dan teori linguistik.

#### **A. RUMUSAN MASALAH**

Urgensi kompetensi antar budaya atau kompetensi komunikatif antar budaya didorong oleh tuntutan untuk melakukan komunikasi dan berinteraksi lintas perbedaan (Deardorff, 2019). Untuk itu, perlu adanya pendidikan atau pedagogi lintas budaya atau antarbudaya melibatkan pendekatan dialogis, eksperisial, dan berpusat pada peserta didik. Tidak mengherankan jika beragam strategi sudah diterapkan di kelas-kelas bahasa untuk membekali para peserta didik dengan kemampuan komunikatif antarbudaya (Heggernes, 2021). Pengajaran bahasa Jepang di Indonesia didasarkan pada buku teks yang lebih menekankan pada konteks gramatikal dengan tujuan pengembangan kompetensi komunikatif. Hal ini dianggap tidak memadai, karena buku teks tidak memberikan keluasan

kepada mahasiswa dalam mengembangkan *Intercultural Communication* (IC) dan *Intercultural Communicative Competence* (ICC).

Berbagai penelitian mengenai IC dan ICC dalam bahasa Inggris, telah dilakukan, tetapi IC dan ICC mengenai pengembangan bahan ajar pada pengajaran bahasa Jepang, belum ditemukan informasi yang dapat diakses. Arah penelitian ini adalah membangun kompetensi komunikasi lintas budaya pemelajar bahasa Jepang. Pengembangan bahan ajar berbasis budaya dengan memfasilitasi mahasiswa untuk menyadari perspektif budaya mereka sendiri dan untuk memahami bagaimana mereka dapat menghubungkan perspektif tersebut dengan kontribusi perspektif lain, untuk pemahaman yang lebih baik tentang budaya lain. Maka desain bahan ajar berbasis lintas budaya, diperlukan untuk mengarahkan pengajaran bahasa untuk pengembangan kompetensi lintas budaya (KL) mahasiswa dan kompetensi komunikatif lintas budaya (KKL), (Kusumaningputri & Widodo, 2018).

Argumen ini membutuhkan penelitian yang mendalam tentang bagaimana desain bahan ajar pemahaman lintas budaya untuk membangun kompetensi lintas budaya mahasiswa. Untuk menjawab kesenjangan di atas, maka dirumuskan pertanyaan-pertanyaan penelitian untuk memandu penelitian yang dilakukan sebagai berikut;

1. Bagaimana kondisi pengajaran bahasa Jepang dari perpektif lintas budaya dalam konteks pengajaran di perguruan tinggi?

2. Bagaimana persepsi pengajar dan mahasiswa sastra dan bahasa Jepang terkait bahan ajar berbasis kompetensi komunikasi lintas budaya?
3. Perubahan apa yang ditemukan pada pengetahuan dan praktik pengajar terhadap penggunaan bahan ajar berbasis lintas budaya melalui *lesson study*?

Urgensi pertanyaan pertama; untuk menggambarkan konteks dan kondisi pengajaran bahasa Jepang dalam tingkatan mikro. Pertanyaan ini berfungsi sebagai landasan berbasis analisis kebutuhan atau situasional untuk mengembangkan bahan ajar bahasa Jepang yang melibatkan dosen (pengajar) dan para mahasiswa sebagai mitra. Pertanyaan kedua adalah memotret persepsi pengajar dan mahasiswa sebagai aktor utama dalam pengembangan bahan ajar. Kedua agen sosial ini merupakan produsen dan pengguna bahan ajar yang bertujuan untuk mengembangkan pengetahuan, sikap dan keterampilan komunikasi lintas budaya. Pertanyaan ketiga bertujuan untuk mendeskripsikan perubahan pengetahuan dan praktik pengajar dalam penggunaan bahasa ajar yang semulanya belum diterapkan di kelas bahasa Jepang. Dikarena adanya intervensi berbasis *lesson study*, perubahan pengetahuan dan praktik merupakan bagian dari dampak intervensi tersebut.

## B. TUJUAN PENELITIAN

Ke tiga pertanyaan penelitian yang telah diuraikan pada rumusan masalah bertujuan untuk;

1. Mengkaji kondisi pengajaran bahasa Jepang, dari perpektif lintas budaya dalam konteks pengajaran pendidikan tinggi.
2. Mengeksplorasi persepsi pengajar dan mahasiswa sastra dan bahasa Jepang terkait bahan ajar berbasis kompetensi komunikasi lintas budaya atau antar budaya. Pengkajian aktor sosial ini memberi gambaran mengenai pengalaman pengajar dan mahasiswa dalam penggunaan bahan ajar yang memandu pengajaran dan pemelajaran secara keseluruhan.
3. Mengeksplorasi perubahan pada pengetahuan dan praktik pengajar terhadap penggunaan bahan ajar berbasis lintas budaya. Perubahan merupakan produk sosial yaitu intervensi teori linguistik ekologi budaya yang melandasi desain bahan ajar Bahasa Jepang. Tujuan pertanyaan ketiga ini mencerminkan kontribusi penelitian yang menstimulasi sebuah inovasi pedagogis.

Ke tiga tujuan penelitian di atas menjadi dasar mengelaborasi proses perancangan bahan ajar berbasis komunikasi lintas budaya dalam perspektif ekologi budaya. Dengan demikian, desain dan penggunaan bahan ajar tidak hanya merupakan upaya praktis atau pedagogis semata, tetapi juga secara empiris karena desain aktual dan penggunaan bahan ajar

tersebut didokumentasikan secara empiris. Seluruh tahapan penelitian melibatkan investigasi mendalam ke dalam analisis konteks, proses desain bahan, penggunaan bahan, respon mahasiswa dan pengajar terhadap penggunaan bahan ajar, serta evaluasinya.

### **C. MANFAAT PENELITIAN**

Penelitian ini bertujuan untuk memberikan kontribusi teoritis, konseptual, metodologi dan praktis untuk pengembangan bahan ajar bahasa Jepang berbasis lintas budaya dalam perspektif linguistik ekologi budaya pada konteks pendidikan tinggi, di Indonesia.

#### **1. Teoritis**

- a. Penelitian ini mencoba untuk mengoperasionalkan dan menerjemahkan teori linguistik ekologi budaya dalam pengembangan bahan ajar bahasa Jepang berbasis lintas budaya.
- b. Menunjukkan kajian interdisipliner dengan menggabungkan teori linguistik dengan teori pendidikan, sehingga memperkaya khasanah kajian linguistik terapan pada umumnya dan linguistik pendidikan pada khususnya

#### **2. Konseptual**

- a. Memberikan kontribusi pengetahuan dan praktik penggunaan bahan ajar bahasa Jepang berbasis lintas budaya dengan pendekatan linguistik ekologi budaya.

- b. Membangun kompetensi lintas budaya mahasiswa bahasa Jepang.

### 3. Metodologi

- a. Memberikan wawasan baru bagaimana penelitian tindakan sebagai desain riset untuk pengembangan bahan ajar (Widodo, 2015).
- b. Memperkaya aplikasi practice-based research pada desain dan penggunaan bahan ajar bahasa Jepang berbasis lintas budaya dengan pendekatan linguistik ekologi budaya yang masih belum banyak dieksplorasi.

### 4. Praktis

- a. Memberi model pengembangan bahan ajar bahasa Jepang yang memanfaatkan teori linguistik dan teori pendidikan.
- b. Mendemonstrasikan proses pengembangan bahan ajar bahasa Jepang berbasis teori linguistik pendidikan.
- c. Mendokumentasikan best practice mengenai bagaimana mahasiswa dan pengajar bertindak sebagai co-colaborator dalam pengembangan bahan ajar.

## **D. KEBARUAN ATAU ORISINALITAS**

Studi tentang intercultural pada tataran teoritis telah banyak dilakukan, tetapi studi empiris bagaimana mengoprasionalkan teori ke

dalam praktik pembelajaran intercultural dalam pembelajaran bahasa Jepang hingga saat ini belum ditemukan, Oleh karena itu melalui penelitian ini, peneliti menawarkan pengintegrasian teori lintas budaya ke dalam praktik ke dalam pengajaran bahasa Jepang, desain dan penggunaan bahan ajar bahasa Jepang lintas budaya, dengan pendekatan linguistik ekologi budaya yang perlu dieksplorasi. Perspektif ekologis, adalah suatu cara pandang bagaimana hasil desain materi bahasa 'dijalankan' dan dialami oleh pengajar dan mahasiswa di kelas (Macalister & Nation, 2011). Hal ini menunjukkan bahwa pengajar dan mahasiswa adalah aktor yang terlibat didalam proses ini. Materi bahasa selalu berhubungan dengan lingkungan sosial. lingkungan sosial mencakup berbagai faktor kontekstual: sosial, budaya, politik, sejarah, pendidikan, ekonomi, geografis, dan kelembagaan. (Widodo, dkk, 2022).

## **BAB II**

### **TINJAUAN PUSTAKA**

Penelitian ini bertujuan mengeksplorasi bagaimana kompetensi lintas budaya yang diajarkan di pendidikan tinggi, yang didasarkan pada premis bahwa pengembangan kompetensi lintas budaya sangat penting, sebagaimana dijelaskan dalam bab pendahuluan (Barrett, 2018). Kompetensi lintas budaya berhubungan dengan berbagai konstruksi, termasuk desain bahan ajar yang diterapkan pada pembelajaran. Desain bahan ajar bergantung pada kompetensi dan orientasi lintas budaya masing-masing pengajar yang memengaruhi praktik kelas mereka. Untuk meningkatkan pemahaman tentang IC diperlukan pemahaman pengajar dan mahasiswa tentang IC secara baik.

Bagian pertama dari bab ini menawarkan diskusi tentang pengertian budaya sebelum maju ke deskripsi tentang dua kerangka teoritis - Byram (1997) dan Deardorff (2006, 2009) yang menyoroti elemen kompetensi lintas budaya dan pemahaman lintas budaya yang dapat digunakan untuk tujuan pendidikan. Karena pengajaran IC menghadirkan beberapa tantangan untuk pengajar (Cable et al, 2010; Maylor et al, 2007; Woodgate dan Grenfell, 2012). Bagian kedua dari bab ini mengeksplorasi sejauh mana Collaborative Lesson Study dapat memberikan kontribusi positif terhadap peningkatan kualitas pengajaran di IC (Dudley, 2011a; Fernandez, 2002; Lewis dkk, 2006). Bab ini menyajikan tinjauan dari studi sebelumnya yang

telah mendorong pengembangan bahan ajar lintas budaya dan studi yang telah menginformasikan pendekatan yang diusulkan dan implementasinya. Tidak hanya sebagai dasar dalam menyoroti kekurangan yang ditemukan dalam penelitian sebelumnya di bidang kompetensi lintas budaya, tetapi juga untuk menunjukkan perlunya penelitian yang peneliti lakukan saat ini. Selain itu, bagian ini juga memaparkan beberapa pembahasan teoritis yang relevan dengan penelitian ini.

#### **A. PENELITIAN TERDAHULU**

Penelitian mengenai Intercultural Communication banyak dilakukan dengan menggunakan teori dan metode yang berbeda. Dan telah menjadi perhatian dunia, misalnya di Amerika Serikat dan Eropa, serta Jepang. Penelitian-penelitian terdahulu yang membahas Intercultural Communication yang dilakukan di Jepang, antara lain; Hiroko NISHIDA (1985) yang berjudul *Japanese Intercultural Communication Competence and Cross-cultural Adjustment*. Studi ini mengeksplorasi hubungan antara bahasa dan keterampilan komunikasi, serta pola keberhasilan dan kegagalan dalam penyesuaian lintas budaya mahasiswa Jepang yang mengikuti Short Program Exchange di Amerika.

Studi ini menggunakan teori Penilaian Prilaku. Penelitian ini dilakukan untuk mengukur keterampilan bahasa, yang meliputi keterampilan mendengarkan, berbicara, struktur dan ekspresi tertulis, serta

keterampilan pemahaman kosakata dan membaca. 6Di akhir program, dilakukan pengamatan terhadap dimensi cultural shock, penyesuaian psikologis, dan efektivitas interaksional. Hasil penelitian menunjukkan bahwa enam dari tujuh perilaku komunikasi yang diamati pada mahasiswa Jepang tidak memprediksi keberhasilan atau kegagalan dalam penyesuaian lintas budaya di Amerika Serikat, hanya toleransi ambiguitas yang menghasilkan korelasi dengan cultural shock. Namun, keterampilan berbicara dan mendengarkan sangat erat kaitannya dengan efektivitas interaksional.

Ayana INOBUCHI (2016) dalam penelitiannya yang berjudul, *Building Intercultural Communicative Competence: Analyzing the Language Exchange Program*. Penelitian ini menggunakan pendekatan Socio-cultural. Hasil penelitiannya menunjukkan bahwa mahasiswa dapat mengembangkan kompetensi budaya mereka, yang memungkinkan mereka untuk menyadari perspektif budaya mereka sendiri. Di sisi lain, terdapat mahasiswa yang belum dapat mencapai tingkat pemahaman perspektif budayanya, tetapi hanya menikmati produk budaya. Para mahasiswa tersebut rupanya membutuhkan pendampingan yang cermat oleh seorang pengajar untuk mencapai realisasi budaya.

Shizu KONAYAGI (2017) melaporkan hasil risetnya yang berjudul *Impact of Intercultural Communication During Short-term Study-abroad of Japanese Students: Analysis from a Perspective of Cognitive Modification*,

bahwa komunikasi lintas budaya pada mahasiswa Jepang selama program studi jangka pendek di luar negeri, menunjukkan bahwa studi di luar negeri dapat memperluas wawasan mahasiswa dan memberikan dampak positif terhadap peningkatan komunikasi intercultural, diantaranya penggunaan bahasa Inggris, keterampilan komunikasi antar pribadi, keterlibatan dalam masyarakat global, memungkinkan adanya kesempatan yang lebih besar dan sikap positif terhadap kehidupan. Penelitian ini menggunakan pendekatan *Cognitive Behaviour* dan model modifikasi kognitif untuk komunikasi lintas budaya. Studi ini menjelaskan bahwa komunikasi lintas budaya bisa menjadi kesempatan untuk mengenali dan memodifikasi penilaian kognitif pelajar yang awalnya didasarkan pada Home Culture.

Kusumaningputri & Widodo (2018) dalam penelitiannya, *Promoting Indonesian university students' critical intercultural awareness in tertiary EAL classrooms: The use of digital photograph-mediated intercultural tasks*. Penelitian yang dilakukan dengan pendekatan sociocultural menunjukkan temuan bahwa tugas lintas budaya yang dimediasi foto digital membantu mahasiswa meningkatkan kesadaran kritis mereka tentang realitas budaya yang digambarkan dalam foto yang mereka navigasikan secara online. Studi ini menunjukkan bahwa penggunaan foto digital sebagai sumber belajar yang sarat budaya berpotensi untuk mempromosikan ICC mahasiswa di kelas bahasa Inggris.

Penelitian terdahulu yang dikemukakan sebagaimana yang telah dipaparkan pada paragraf sebelumnya, terkait konteks pada pengajaran bahasa Inggris, baik di Indonesia maupun di Jepang, yang masing-masing menerapkan pendekatan Behavioral Assesment, Socio-cultural Approach, dan Cognitive Modification. Sedangkan fokus penelitian kali ini, dilakukan pada konteks Pengajaran bahasa Jepang di Indonesia dengan pendekatan *Collaborative Ethnography*, (CAE).

## **B. KAJIAN TEORI**

### **1. Kompetensi Komunikasi Lintas Budaya.**

Perdebatan mengenai keuntungan belajar di luar negeri dan pemelajaran bahasa asing sudah bukan hal yang baru pada pengembangan *Intercultural Communicative Competence* (Pennington & Wildermuth, 2005). Pada level dasar, intercultural competence dapat didefinisikan sebagai kecenderungan individu untuk menjadi baik ethnocentric atau ethnorelative. Ethnocentrism dapat bermanifestasi ketika mahasiswa tidak memiliki pengetahuan kognitif tentang perbedaan kultur atau kurang memiliki apresiasi terhadap perbedaan tersebut. Ethnorelativism dapat dikatakan sebagai kebalikannya, individu-individu yang mengenali dan mengapresiasi perbedaan budaya.

Komunikasi lintas budaya adalah istilah yang sulit untuk didefinisikan secara tepat. Ada begitu banyak faktor yang perlu dipertimbangkan

sehingga hampir tidak mungkin untuk membuat deskripsi yang jelas dan komprehensif. Di Amerika Serikat, bidang tersebut telah lama dikaitkan dengan psikologi dan pelatihan bisnis (Kramch, 1998). Penekanan di Asia adalah bagaimana berkomunikasi dengan sukses dengan perusahaan di wilayah geografis lainnya. Komunikasi lintas budaya, di sisi lain, telah dikaitkan dengan antropologi dan linguistik di Eropa. Komunikasi lintas budaya didefinisikan sebagai "terjadi ketika variasi budaya yang luas dan signifikan menciptakan interpretasi dan harapan yang berbeda mengenai bagaimana berkomunikasi dengan sukses" (Lustig & Koester 2006).

Penggabungan budaya ke dalam teori komunikasi diperlukan untuk mengkonseptualisasikan komunikasi lintas budaya, sebuah studi yang telah ditangani dengan berbagai cara (Gudykunst et al. 2005). Corbett (2003) mendefinisikan intercultural communication competence (kompetensi komunikasi Lintas budaya) sebagai "The ability to understand the language and behavior of the target community, and explain it to members of the home community and vice versa." Yang berarti kemampuan untuk memahami bahasa dan perilaku komunitas pengguna bahasa target, dan menjelaskannya kepada komunitas pengguna bahasa ibu dan/atau sebaliknya). Intercultural competence bisa bertransisi menjadi intercultural communication competence, dan 'Awareness' (kesadaran), merupakan komponen ICC, yang menjelaskan karakteristik kognitif Intercultural Communication (Chen & Starosta, 2000).

Kesadaran lintas budaya memberikan pemahaman tentang masyarakat, bagaimana masyarakat berpikir, berinteraksi dan berperilaku satu sama lain. Seorang pengajar kemudian harus menggunakan pemahaman ini untuk mengeksplorasi perbedaan karakteristik budaya lain untuk memberikan kesempatan pemelajar secara efektif menginterpretasi perilaku individu lain selama interaksi *intercultural* (Chen & Starosta, 2000). Kompetensi lintas budaya memperhatikan pencapaian tugas-tugas dan komunikasi meliputi perilaku verbal dan nonverbal. Dengan kata lain, kesadaran lintas budaya dan sensitifitas *intercultural* beroperasi sebagai prasyarat bagi kompetensi selama interaksi intercultural (Chen & Starosta, 2000).

Kompetensi komunikatif lintas budaya (selanjutnya disebut; ICC) adalah perluasan dari konsep kompetensi komunikatif (KK) yang dicetuskan oleh Dell Hymes (1972) mengasumsikan bahwa mempelajari kata-kata dan struktur tatabahasa dapat mengubah kita menjadi pembicara yang fasih tetapi 'komunikasi jauh lebih rumit karena 'kata-kata memiliki makna sosial dan referensial' (Paulson, 1992). ICC pertama kali dicetuskan di bidang pedagogi bahasa untuk mendukung gagasan pengajaran bahasa komunikatif (*Communicative Language Teaching*), yang membingkai kompetensi komunikatif di luar penutur asli karena peran bahasa Inggris sebagai lingua franca global (Baker, 2016; Gu, 2015). Akibatnya, konstruksi

memerlukan negosiasi makna lawan bicara. Canale dan Swain (1980) mengembangkan karya Hymes untuk mendefinisikan model CC.

Model kompetensi mereka termasuk kompetensi sosiokultural, yang didefinisikan sebagai pemahaman tentang keadaan sosial, norma budaya, dan informasi pragmatis lainnya yang memengaruhi pemilihan dan urutan bentuk bahasa. Kontribusi Van Ek (1986) terhadap pengembangan konsep dipandang penting. Dia menggarisbawahi bahwa Foreign Language Teaching (pemelajaran bahasa asing) tidak hanya berkaitan dengan pelatihan keterampilan komunikasi, tetapi juga dengan pengembangan pribadi dan sosial pelajar sebagai individu, dan dia memberikan enam kemampuan kompetensi komunikatif parsial. Selanjutnya, Byram merangkum definisi enam kompetensi Van Ek (1986) sebagai berikut;

- Kompetensi linguistik: adalah “kemampuan untuk membuat dan memahami makna sesuai dengan kaidah bahasa yang bersangkutan”.
- Kompetensi sociolinguistik: pemahaman 'bahwa bentuk bahasa pilihan kita' ditentukan oleh konteks, interaksi interpersonal, maksud komunikatif, dan lain-lain.
- Kompetensi dalam wacana: kapasitas untuk menggunakan prosedur yang sesuai untuk menghasilkan dan menganalisis teks
- Kompetensi strategis: "metode komunikasi", termasuk mengulang "untuk menyampaikan maksud kita".

- Kompetensi sosial: terdiri dari pengenalan dengan berbagai norma sosial, empati, dan motivasi untuk berinteraksi dengan orang lain.
- Kompetensi sosiokultural: kapasitas untuk berfungsi dalam berbagai budaya, membutuhkan pengenalan dengan kerangka sosiokultural di mana bahasa berada.

Model kompetensi komunikatif lintas budaya (*intercultural communicative competence*), Michael Byram yang banyak dikutip (1997) adalah yang paling berpengaruh karena didasarkan pada pembelajaran bahasa. Byram (1997) memberikan model lengkap kompetensi komunikasi lintas budaya, bagaimana mengajar dan menilai kompetensi komunikatif lintas budaya, yang menggabungkan dua aspek: keterampilan komunikatif dan kapasitas lintas budaya. Model Intercultural Communicative Competence menurut Byram meliputi dimensi Attitudes, Knowledge dan Awareness yang dikorelasikan dengan dimensi kognitif ICC.

#### a. Kerangka IC Byram (1997)

Dalam ulasan Deardorff (2006), kerangka Intercultural Communicative Competence (ICC) Byram (1997) telah dikemukakan sebagai yang paling populer dan berguna dalam berteori tentang konstruksi kompetensi antarbudaya. Kerangka kerjanya relevan dengan penelitian ini karena telah dikembangkan khusus untuk pendidikan ini telah menginformasikan pengembangan kurikulum dalam pendidikan bahasa antarbudaya atau lintas budaya.

Berikut deskripsi masing-masing dari lima komponen atau *savoirnya*, juga tercakup dalam gambar di bawah ini:

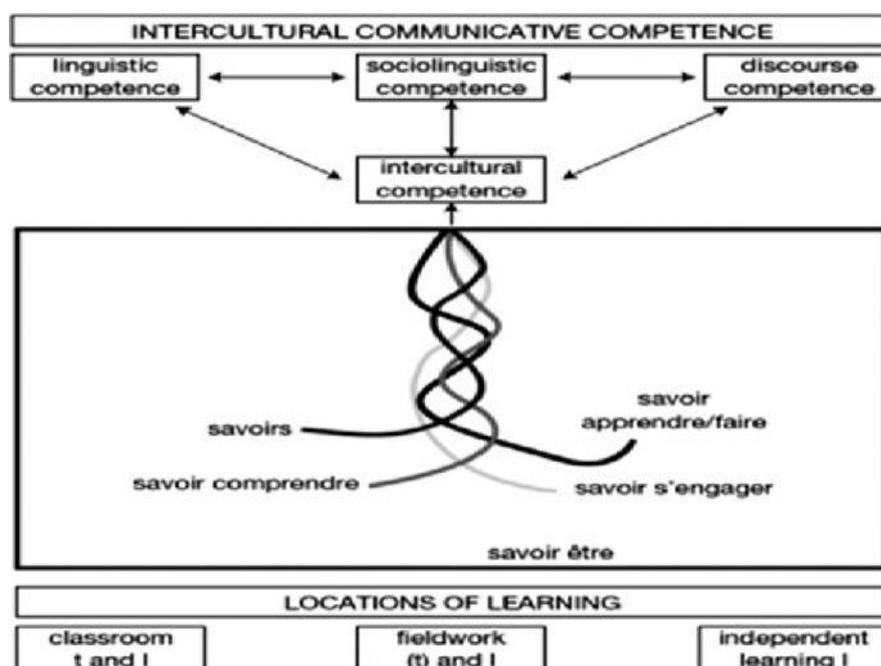
**Sikap - *savoir être*** - mengacu pada gagasan keingintahuan dan keterbukaan, dan kesiapan untuk menanggukkan ketidakpercayaan dan penilaian tentang budaya (baik milik sendiri maupun lainnya). Ini memerlukan kesediaan untuk merelatifkan nilai-nilai dan keyakinan seseorang dan untuk terlibat dengan yang lain dalam hubungan kesetaraan. Ini telah digambarkan sebagai memiliki kemampuan untuk "layak".

**Pengetahuan - *savoirs*** - dibagi menjadi dua kategori. Yang pertama mengacu pada pengetahuan deklaratif yang melibatkan pembelajaran tentang nilai-nilai dan keyakinan bersama yang dipegang oleh kelompok sosial serta praktik budaya dan fakta sejarah dan geografis tentang negara dan wilayah lain. Kategori kedua adalah relasional dan berfokus pada proses umum interaksi sosial dan individu; Hal ini bertujuan untuk meningkatkan kesadaran akan peran sosialisasi dalam membentuk pemahaman seseorang tentang budaya sendiri dan budaya lain.

**Keterampilan menafsirkan dan menghubungkan - *savoir comprendre***- dipahami sebagai "kemampuan untuk menafsirkan dokumen atau peristiwa dari budaya lain, untuk menjelaskannya dan menghubungkannya dengan dokumen dari budaya sendiri". Lebih khusus lagi, ini bertujuan untuk mengidentifikasi dan menafsirkan perspektif etnosentris (percaya bahwa satu budaya adalah yang terbaik).

**Keterampilan menemukan dan berinteraksi - savoir apprendre / faire-** digambarkan sebagai "kemampuan untuk memperoleh pengetahuan baru tentang suatu budaya dan untuk mengoperasikan pengetahuan, sikap dan keterampilan di bawah batasan komunikasi waktu nyata". Kedua keterampilan tersebut membutuhkan komitmen aktif untuk mengembangkan pemahaman tentang lingkungan budaya baru dan terlibat dalam interaksi yang kompleks.

**Kesadaran budaya kritis - savoir s'engager** - adalah kemampuan untuk secara kritis mengevaluasi perspektif, produk, dan praktik dalam budaya dan negara sendiri dan negara lain dan membuat lebih eksplisit alasan di balik penilaian individu - seringkali evaluatif dan negatif-dari praktik budaya yang berbeda. (Byram, 2008).



**Gambar 2: Intercultural Communicative Models; Byram, 1997**

b. Kerangka IC Deardorff (2006, 2009)

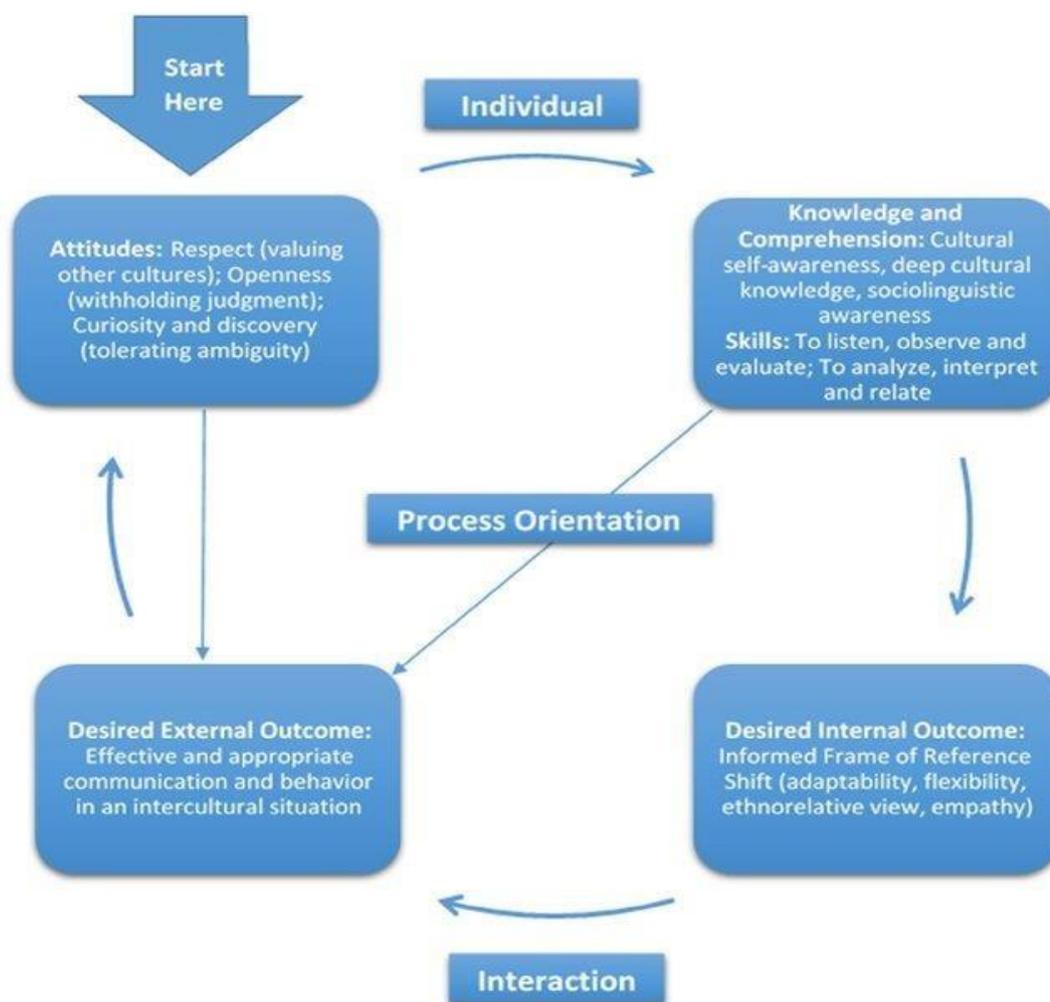
Elemen-elemen kerangka kerja Deardorff (2006) yang tumpang tindih dan melengkapi model IC Byram (1997) terdiri dari dua tingkat tambahan, diberi label hasil yang diinginkan "internal" dan "eksternal". Ini mengklarifikasi konsep IC lebih lanjut dalam representasi visual ganda: piramida 34 menunjukkan perolehan IC sebagai blok bangunan yang berisi keterampilan dan kualitas yang perlu dikembangkan untuk mencapai tujuan akhir kompetensi antarbudaya. Secara khusus, "sikap" telah menarik bagi penelitian ini dalam menunjukkan kualitas yang melekat pada kepribadian orang tetapi juga dapat dipupuk secara lebih formal. Ditempatkan di dasar piramida, hal itu merupakan titik awal yang mendasar untuk pengembangan pengetahuan dan pemahaman budaya lain serta keterampilan (Perry dan Southwell, 2011).

Representasi lainnya dalam diagram alur menggambarkan IC sebagai gerakan berkelanjutan dari tingkat pribadi ke tingkat interpersonal dalam interaksi. Poin-poin penting lebih lanjut dikaitkan dengan kerangka kerja ini dalam cara mereka menggambarkan dan mewakili IC; Mereka mengklaim bahwa:

- a. IC adalah proses seumur hidup yang berkelanjutan yang tidak pernah selesai.
- b. IC tidak hanya melibatkan akumulasi pengetahuan tentang budaya yang berbeda

- c. IC dapat berkembang secara informal sebagai hasil dari pengalaman dan secara formal sebagai hasil dari pendidikan (Borghetti, 2017; Byram, 1997; Deardorff, 2009).
- d. Dimensi kritis adalah inti dari pengajaran IC dan IU (Woodgate-Jones dan Grenfell, 2012) untuk mengidentifikasi dan menantang representasi etnosentris dan prasangka orang lain di media misalnya teks dan gambar serta dalam wacana dan dalam materi kurikulum yang mengaitkan nilai-nilai superioritas dengan beberapa kelompok budaya dan linguistik di atas yang lain (Huang, 2002)
- e. IC tidak selalu membutuhkan kemahiran penuh dalam bahasa asing (Byram, 1997).
- f. IC mencakup tiga domain, diantaranya;
  - Aspek kognitif yang menunjuk pada pengetahuan tentang budaya sendiri dan budaya lain serta pengetahuan tentang persamaan dan perbedaan antara budaya (Hill, 2006);
  - Afektif yang mengacu pada sikap positif seperti rasa hormat, empati, kepekaan dan rasa ingin tahu terhadap budaya lain;
  - Perilaku yang mencakup keterampilan atau kemampuan untuk berinteraksi dengan orang lain dan berurusan dengan ambiguitas. Meskipun kerangka kerja tidak menjelaskan bagaimana prinsip-prinsip dan proposisi teoretis ini dapat

diterjemahkan ke dalam praktik, (Byram, 2008; Deardorff, 2006).



Gambar 3. Deardorff's (2006) Process Model of Intercultural Competence

## 2. Lintas Budaya dan Pemelajaran Bahasa

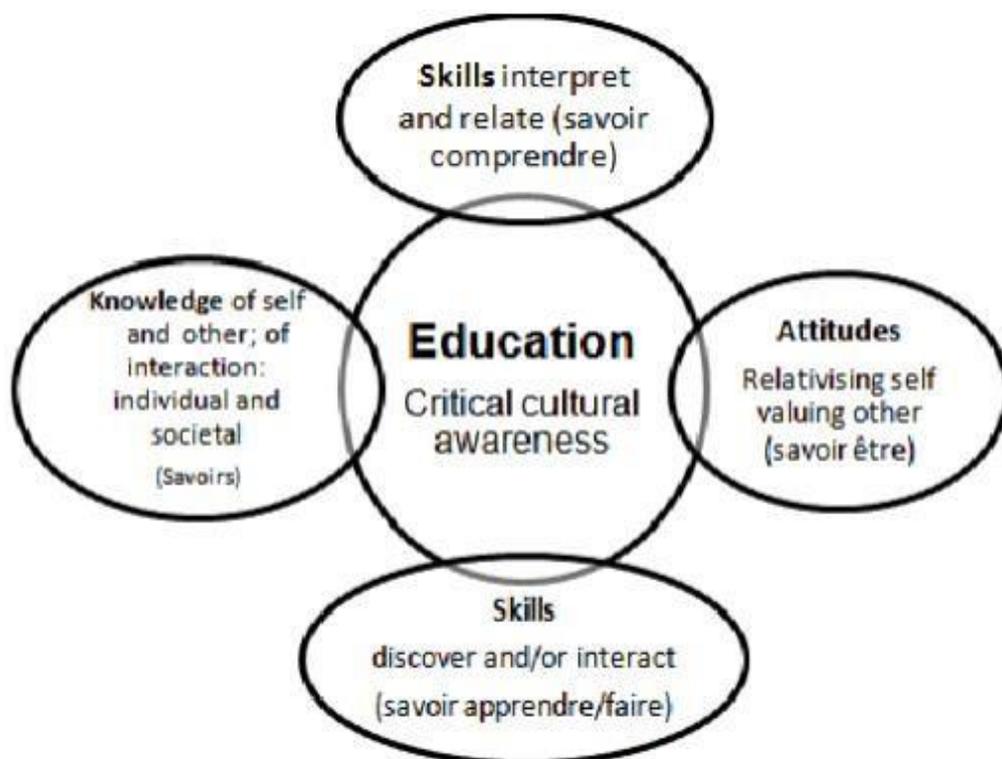
Pemelajaran bahasa lintas budaya adalah orientasi pemelajaran bahasa yang pada intinya memiliki pandangan integratif tentang konsep dasar bahasa, budaya, dan pemelajaran yang bersatu dalam sikap

pedagogis yang bertujuan untuk mengubah pemelajar bahasa melalui pengalaman belajar bahasa mereka (Byram & Wagner, 2018; Kramsch, 2013; Liddicoat & Scarino, 2013). Orientasi ini memiliki titik tolak keragaman pemelajar, pengajar, konteks, dan bahasa, mengakui bahwa proses perkembangan pemelajar ini terletak secara historis dan temporer. Ini pada dasarnya berkaitan dengan pemelajaran; mahasiswa, dan juga pengajar dan masyarakat luas.

Dalam orientasi lintas budaya, pengajaran dan pembelajaran dipahami sebagai tindakan kognitif dan sosial, yang terjadi pada bidang intrapersonal dan antar pribadi. Pemelajar tidak dipandang semata-mata sebagai pelaku bahasa melainkan mereka adalah peserta di dalamnya, dan ini menuntut mereka untuk mengembangkan kesadaran sifat bahasa, budaya dan komunikasi. Mereka memiliki peran ganda, sebagai pemain, sebagai penganalisa, dan sebagai diri mereka sendiri (Liddicoat & Scarino, 2013). Artinya, melalui pemelajaran bahasa, mahasiswa belajar untuk mengetahui memahami dan 'menjadi' dengan cara baru, berbicara secara linguistik dan budaya. Mereka belajar untuk memahami sifat berinteraksi dengan orang lain yang beragam lintas bahasa dan budaya dan bagaimana komunikasi yang efektif membutuhkan pertukaran timbal balik dan interpretasi makna.

Proses ini tidak terjadi begitu saja secara otomatis tetapi pemelajar perlu berpartisipasi dalam pertemuan lintas budaya dan terlibat dalam

refleksi untuk mengembangkan pemahaman tentang lintas budaya, dan pembelajaran bahasa mereka dan pengembangan identitas. Pembelajaran Intercultural adalah konsep yang luas dengan banyak makna, mengacu pada proses bagaimana memahami budaya sendiri dan budaya orang lain dari sudut pandang mereka untuk mencapai kompetensi lintas budaya (Jin & Cortazzi, 2013). Mahasiswa diharapkan dapat mengembangkan sikap yang tepat, seperti rasa ingin tahu, keterbukaan pikiran, dan empati, serta memperoleh informasi budaya umum dan budaya khusus dan menumbuhkan kebiasaan mendengarkan dengan penuh perhatian, menunda penilaian, dan komponen lain yang dicatat dalam berbagai model teori. kompetensi lintas budaya (Byram, 1997; Deardorff, 2006).



Gambar 4. Byram's ICC framework (1997)

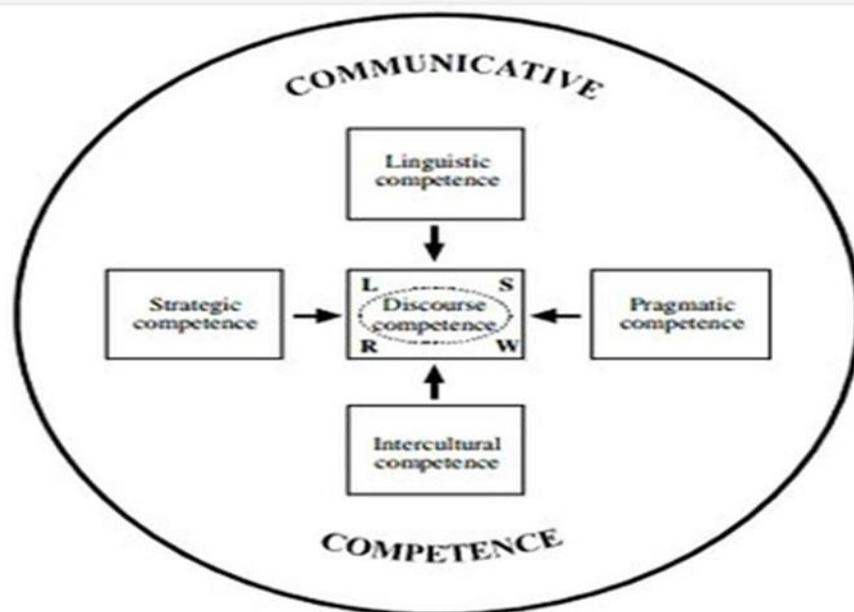
Pemelajaran intercultural dapat dicapai melalui berbagai kegiatan kelas, dengan berbagai banyak bentuk, termasuk permainan peran dan drama (misalnya, Worawong et al., 2017), membaca dan menulis otobiografi atau reflektif (misalnya, Feng, 2016; Williams, 2017; Xu et al., 2021; Zheng & Li, 2016), wawancara etnografi (Arshavskaya, 2018; Wang & Kulich, 2015), insiden kritis, aktivitas Lintas budaya online juga patut diperhatikan karena kemampuan beradaptasi dan kenyamanannya terhadap tujuan ini.

Budaya memainkan peran esensial dalam pengajaran dan pemelajaran bahasa serta bahasa tidak dapat diajarkan tanpa elemen budaya yang dimilikinya (Byram, 1988). Namun pengajaran pada *communicative language teaching* (CLT), yang bertujuan meningkatkan *communicative competence* pemelajar bahasa, dianggap telah gagal mengakomodir elemen-elemen (inter)cultural (budaya) dari kompetensi komunikasi (*communicative competence*). Sementara sebagian besar model menggabungkan kompetensi sosiolinguistik sebagai konstituen kemampuan komunikasi bahasa (Alcón 2000; Bachman 1990), kompetensi ini terbatas pada pengetahuan aturan-aturan sosial bahasa kedua (L2) dan konfensi bagi penggunaan bahasa yang sesuai, dan karenanya gagal mengambil pengetahuan lintas budaya (intercultural).

Model Byram mewakili dari aspek lain dari relevansi pemelajar sepanjang pengembangan kompetensi komunikatif lintas budaya dengan

mengidentifikasi tiga lingkungan belajar bahasa, di mana model dapat diterapkan, dan memperlihatkan tingkat partisipasi pelajar: (1) di dalam kelas, partisipasi pelajar cenderung lebih rendah; (2) di negara lain (disebut sebagai 'studi lapangan' dalam model Byram), tanggung jawab pemelajar biasanya jauh lebih tinggi; dan (3) dalam belajar mandiri, pemelajar harus bertanggung jawab penuh atas proses belajarnya. Artinya, materi (dan pengajar) di kelas bahasa memiliki tanggung jawab lebih (Tomlinson & Masuhara, 2018)

Dengan adanya penekanan pada pengajaran budaya serta pemahaman intercultural (Byram, 1998) dan pelatihan tentang konsep intercultural pada dalam praktik pengajaran kepada pengajar (Ojeda dan Cecilia, 2005), serta kompetensi lintas budaya diajukan sebagai komponen kompetensi komunikasi (*Communicative Competence*) dalam perkembangan model pembelajaran bahasa. Sebagaimana digambarkan dalam model yang diajukan oleh Usó-Juan and Martínez-Flor (2008) di bawah ini;



**Gambar 5. Usó-Juan and Martínez-Flor Model (2008)**

Usó-Juan and Martínez-Flor Model ini, membentuk empat kompetensi komunikasi: discourse, linguistic, pragmatic dan intercultural. Kompetensi intercultural pada Usó-Juan and Martínez-Flor's (2008) model, tidak hanya melibatkan pengetahuan dan faktor-faktor budaya yang ada pada komunitas bahasa target, tetapi juga kesadaran intercultural atau cross cultural (*intercultural or cross cultural awareness*), yaitu pengetahuan budaya lain di samping budaya bahasa pertama (L1) dan budaya bahasa target (BT). Sebagaimana pengajaran dan penilaian bahasa telah diinformasikan melalui model kompetensi komunikasi yang menggambarkan penyusunan kemampuan bahasa, Usó-Juan and Martínez-Flor's model dapat menyediakan fondasi teoritis dan penyertaan pengetahuan intercultural pada pengajaran bahasa ke dua (L2), termasuk

materi ajar. Sebagaimana pendapat Byram, Gribkova and Starkey (2002), kompetensi intercultural membantu pemelajar untuk mengetahui bagaimana interaksi intercultural berlangsung dan bagaimana persepsi intercultural memengaruhi keberhasilan komunikasi.

Pada pengajaran bahasa berbasis intercultural, pemelajar bahasa dibuat sadar akan budaya mereka sendiri, yang tidak hanya menginterpretasi dan mengerti keragaman budaya lain, tetapi juga untuk mengekspresikan identitas budaya mereka sendiri (Kubota, 2003). Bahwa setidaknya ada dua bahasa dan budaya yang memiliki hubungan dalam pembelajaran bahasa, dan bahwa pemelajar dan harus memanfaatkan bahasa-bahasa ini dan seluruh repertoire linguistik dan budaya mereka dalam pembelajaran mereka. Lebih jauh, bahwa bahasa dan budaya adalah dasar dari pembelajaran itu sendiri (Halliday, 1993), dan dalam mempelajari bahasa lain, pemelajar mengembangkan pengetahuan linguistik dan budaya baru dan cara hidup, diakui bahwa semua pengetahuan, pengajaran dan pembelajaran, dan orang-orang, termasuk diri mereka sendiri, merupakan bagian dari linguistik dan budaya.

Oleh karena itu, pengembangan kurikulum perlu mempertimbangkan fakta bahwa model penutur asli tidak lagi menjadi kerangka acuan utama untuk pengembangan, pemilihan dan adaptasi materi bahasa asing, (Jenkins, Cogo and Dewey 2011; Kachru 2011; Seidlhofer 2011; Widdowson 1994). Tetapi diperlukan upaya lain untuk peningkatan

kompetensi lintas budaya pemelajar. Pengembangan bahan ajar bahasa Jepang berbasis lintas budaya yang melibatkan pemahaman kritis, analisis, evaluasi dan interpretasi dari realitas, merupakan salah satu dari upaya peningkatan kompetensi komunikasi lintas budaya mahasiswa.

### 3. Penilaian kompetensi komunikatif antar budaya

Praktik lama dalam pendidikan bahasa asing adalah menilai pengetahuan dan fakta tentang budaya yang berbeda. Menilai dan mengevaluasi ICC merupakan tantangan yang lebih besar bagi pendidik dan yang memasukkan pembelajaran antarbudaya ke dalam ruang kelas dan program mereka. Proses pengajaran ICC cukup sulit karena berfokus pada perkembangan moral dan afektif, yang sulit untuk dinilai. Ini berkaitan dengan perubahan perilaku dan sikap ketimbang pemerolehan pengetahuan: pengembangan kesadaran budaya dan kesadaran diri, pemahaman dan penghargaan terhadap budaya yang berbeda, keterbukaan terhadap pengalaman budaya yang beragam, dan sebagainya. Selain itu, pendidik terbiasa menguji pengetahuan dan kemungkinan kemampuannya, tetapi tidak terbiasa mengukur sikap dan kesadaran (Fantini, 2009). Dimungkinkan untuk menilai IC, tetapi penilaiannya tergantung pada definisinya (Klemp, 1979 dikutip oleh Byram, 1997; Fantini, 2009). Meskipun ada beberapa definisi IC yang berusaha mengidentifikasi komponen spesifiknya, namun belum ada consensus yang pasti, (Deardorff, 2006) hal ini akan memperumit pengukurannya.

Menilai ICC tidak hanya menantang secara teknis, tetapi juga menghadirkan masalah etika. Hal ini menimbulkan kekhawatiran tentang validitas pengukuran sikap (Byram dan Zarate, 1997) dan pengukuran toleransi (Byram, 2000). Hal ini menunjukkan bahwa pengajar menyelidiki siswa untuk mendeteksi perubahan dalam pandangan mereka yang meragukan otoritas mereka untuk menilai tingkat tanggung jawab sosial siswa (Byram, 1997). Beberapa hal yang diyakini secara spesifik bahwa IC tidak boleh atau tidak dapat dievaluasi (Deardorff, 2009). Misalnya, Kramsch (1993) percaya IC sebagai "ruang yang sangat pribadi" yang "akan diposisikan secara berbeda dan akan masuk akal pada waktu yang berbeda untuk setiap pelajar."

Meskipun demikian, penilaian dapat menguntungkan organisasi dan individu karena sistem pendidikan memerlukan pengukuran kinerja (Corbett, 2003), dan dapat menjadi dorongan bagi guru dan siswa untuk menganggap serius komponen antarbudaya (op. cit.; Sercu dkk., 2005). Fantini (2009) mengemukakan definisi IC yang tepat sebagai titik awal, diikuti dengan penyesuaian tujuan, desain, dan implementasi pelajaran. Evaluasi diri peserta didik adalah salah satu teknik penilaian ICC dan alternatif dari ujian dan ujian tradisional yang mengasumsikan kuantifikasi. Penilaian diri dapat menjadi tambahan yang berguna untuk pengujian dan evaluasi guru (L., 2007); tidak harus berdasarkan daftar evaluasi, dan ada metode pembuatan profil mandiri yang lebih fleksibel (Little dan Simpson,

2003). Byram dan Zarate (1997 a.) menganjurkan meta-fase yang memungkinkan peserta didik untuk merefleksikan pembelajaran mereka, membuat penilaian tentang kinerja mereka, dan menganalisis kemajuan mereka di bidang pembelajaran antarbudaya, berdasarkan konsep bahwa peserta didik harus berusaha keras untuk menjadi pembicara antarbudaya. Tak lama kemudian, Byram (2000a) mengusulkan strategi portofolio, tetapi berfokus pada pengalaman internasional.

CEFR, panduan untuk pelajar bahasa Eropa, hanya menawarkan kerangka kerja untuk menilai kemahiran linguistik. Ini terus-menerus menyebutkan kesadaran antarbudaya tetapi tidak menawarkan model penilaian. Kerangka Kerja (2001) menguraikan tiga komponen utama untuk setiap bentuk penilaian dalam program bahasa: validitas, reliabilitas, dan kelayakan. ECML (Pusat Bahasa Modern Eropa) menggunakan ini untuk merekomendasikan beberapa pendekatan untuk mengukur ICC.

Mengembangkan dan Menilai ICC menawarkan solusi instruktur bahasa dan pendidik guru. Para penulis mengatakan penilaian ICC harus melibatkan lebih dari sekadar pemeriksaan objektif terhadap fakta budaya dan mencakup kebijaksanaan dan sikap. Pekerjaan kompleks ini dapat dilakukan dengan menggunakan rekaman anekdot, lembar penilaian observasi, skala penilaian observasi, pendokumentasian perilaku terkait tugas, inventaris sikap, survei, jurnal, produk tertulis, inventaris minat, log, dll. (L., 2007). Metode-metode ini menentukan evaluasi formatif (bukan

sumatif) yang berkelanjutan di mana guru mengumpulkan informasi tentang siswa selama proses pembelajaran. Mereka menyarankan penilaian langsung (misalnya menyaksikan kriteria-kisi murid dalam permainan peran) atau tidak langsung (tes), holistik (penilaian kinerja global), atau analitik (mengamati semua dimensi dan sub-dimensi dengan cermat). Mengembangkan Kompetensi antarbudaya dalam ppada raktik menawarkan contoh praktik kelas pengembangan dan penilaian ICC, seperti pengalaman Burwitz-Mezler (2003) dalam mengajar ICC melalui sastra; penulis memberikan daftar tujuan antarbudaya, seperti mengidentifikasi stereotip nasional dalam teks yang dipelajari, yang dapat diamati ' sejauh mungkin dalam perilaku peserta didik.

Karena prinsip dan sikap, kriteria penilaian ICC tidak jelas. Little dan Simpson (2003) mengatakan bahwa FLE harus ditingkatkan sebelum alat penilaian ICC dapat dibuat. Jika guru FL memilih untuk penilaian, mereka harus membangun silabus pengembangan ICC berdasarkan kriteria yang ditetapkan dan prestasi siswa yang terukur. Fantini (2009) dan Deardorff (2009) menganjurkan untuk memprioritaskan langkah-langkah IC dan menyelaraskan tujuan pendidikan, pelaksanaan kursus, dan penilaian.

#### **4. Penelitian tentang Evaluasi, Desain, dan Pengembangan Materi Berbasis Lintas Budaya.**

Pada bagian ini, dijelaskan penelitian tentang evaluasi, desain, dan pengembangan bahan ajar bahasa berbasis budaya, dalam konteks Bahasa Jepang. Peneliti juga mengevaluasi studi empiris tentang desain bahan, penggunaan, dan evaluasi, yang menunjukkan bahwa evaluasi, desain, dan pengembangan bahan ajar yang dilakukan secara empiris, menunjukkan belum ditemukannya penelitian-penelitian yang terkait hal ini, berbeda dengan penelitian pada English Language Teaching (ELT) yang telah menjadi subyek dibanyak penelitian empiris. Penelitian sebelumnya di bidang ini telah mengkaji beberapa elemen materi, seperti penerapan teori ke praktik dan praktik ke teori (Tomlinson, 2012).

Penelitian empiris yang luas berfokus pada penggunaan buku teks (lihat Savova, 2009, evaluasi buku teks EFL (Takahashi, 2014; Widodo, 2015). Begitu juga dengan penelitian yang terkait evaluasi buku teks terhadap konten budaya (Abid & Moalla, 2020; Amerian & Tajabadi, 2020), dampak materi bahasa asli dan lokal pada pembelajaran bahasa siswa (Tomlinson & Masuhara, 2010), Meskipun volume penelitian tentang pengembangan materi bahasa, dari tahun ke tahun mengalami peningkatan, namun hanya hingga saat ini belum ditemukan penelitian empiris yang berfokus pada pengembangan bahan ajar bahasa Jepang yang berbasis Intercultural Competence, yang berfokus pada pendidikan tinggi.

Studi kali ini berusaha untuk mengisi kesenjangan dengan memberikan dokumentasi menyeluruh tentang pembuatan, penggunaan, dan evaluasi bahan ajar berbasis lintas budaya berbasis tugas. Karena studi ini mengkaji pada bagaimana keterlibatan dalam Lesson Study dapat mendukung praktik guru. Mengajar IC, dan apa yang dimaksud dengan pembelajaran Guru. Berkaitan dengan itu, perspektif teoritis terkait bagaimana pembelajaran Guru dapat dibina melalui Lesson Study sudah mulai bermunculan (Lewis et al, 2006).

## **5. Ekologi Budaya**

Budaya berpengaruh kuat terhadap bahasa. Namun unsur-unsur budaya dalam bahasa cenderung terabaikan di dalam kelas karena kompleksitas perspektif budaya. "Budaya" dalam hal ini mengacu pada perspektif budaya, seperti nilai, kepercayaan dan asumsi, yang dipengaruhi oleh adanya pengalaman pribadi dan personal. Perspektif tersebut sangat memengaruhi bahasa dan komunikasi karena "individualitas" memungkinkan orang untuk melihat peristiwa dengan cara mereka sendiri dan berperilaku unik terlepas dari nasionalitas atau kebangsaan mereka. Lustig (2010) berpendapat bahwa; "Sebuah pola budaya mungkin menjadi pilihan yang disukai oleh sebagian besar anggota budaya," dan "tidak semua anggota budaya selalu berbagi semua pilihan yang disukai." Dengan demikian, budaya tidak diwarisi oleh orang-orang dalam masyarakat

tertentu tetapi budaya terdiri dari berbagai perspektif seperti nilai, keyakinan, dan asumsi.

Perspektif budaya sulit diamati karena dipraktikkan berdasarkan pengalaman pola perilaku dan interaksi pribadi. Di sisi lain, terdapat simbol budaya yang konkrit, eksplisit, dan terlihat, yang disebut sebagai “Produk” oleh Moran (2001). Ia mengidentifikasikannya seperti pakaian, dokumen tertulis, musik, pendidikan, politik atau agama. Kelas bahasa cenderung menyajikan dan menjelaskan produk budaya daripada perspektif budaya sebagai budaya target selama pembelajaran ICC. Ini adalah alasan mengapa budaya disajikan secara dangkal di kelas bahasa. Ini juga menjelaskan mengapa “budaya” dalam pembelajaran budaya diperlakukan sebagai perbandingan sederhana atau teknik alat komunikasi, yang merupakan tantangan dalam mengeksplorasi ICC.

Di tahun 2000an, konsep ekologi budaya (cultural ecology) merupakan teori umum yang menyetengahkan ekologi sebagai sebuah paradigma yang tidak hanya tentang natural dan human sciences, tetapi juga mengenai cultural studies (pembelajaran budaya). Sebelumnya, Steward (1976) menekankan bahwa konsep cultural ecology hanya menekankan aspek-aspek budaya (cultural aspect). Sejalan dengan perkembangan, ketika Steward mengkaitkan budaya pada lingkungan, pendekatan “new ecology” muncul dimana pendekatan ini mengkaitkan budaya kedalam ilmu baru yaitu sistem ekologi.

Cultural ecology is a theoretical approach that attempts to explain similarities and differences in culture in relation to the environment. ...Using Steward's approach, anthropologists compare cultures in order to determine what factors influence similar cultural development; in other words, similar adaptations.

Ekologi budaya adalah pendekatan teoritis yang mencoba menjelaskan persamaan dan perbedaan budaya dalam kaitannya dengan lingkungan. Dengan menggunakan pendekatan Steward, para antropolog membandingkan budaya, dan menentukan faktor apa yang memengaruhi perkembangan budaya yang serupa; dengan kata lain, adaptasi serupa. Steward yang pertama kali mengkombinasikan empat pendekatan dalam mempelajari interaksi antara budaya dan lingkungan:

- 1) Penjelasan mengenai budaya dalam hal lingkungan dimana ia berada, bukan hanya sebuah asosiasi geografis dengan ekonomi;
- 2) Hubungan antara budaya dan lingkungan sebagai sebuah proses (bukan hanya sebuah hubungan);
- 3) Sebuah pertimbangan lingkungan berskala kecil, dibandingkan budaya berukuran wilayah (culture-area-sized regions);
- 4) Hubungan ekologi dan evolusi multilinear budaya.

Dalam *The Ecology of Knowledge*, Finke (2005) menjelaskan definisi ekologi secara spesifik; The ecology of knowledge is a study of the relationship existing between humans and the body of knowledge. It is because of this interaction that the knowledge construct plays such an important role in human life, both in thinking and in doing.

Dalam hal ini, ekologi budaya mencoba memahami lingkaran (sphere) budaya manusia tidak terpisahkan, tetapi sebagai bagian interdependent dan ditransfusikan oleh proses ekologi dan tahapan energi alam. Pada saat bersamaan, pandangan ini juga merekognisi hubungan ketergantungan (relative interdependency) dan dinamika refleksif diri (self- reflexive) pada proses kebudayaan. Ekologi budaya menampilkan kerangka (framework) baru dalam mengetahui kontribusi khusus literature dan art (seni) terhadap pengetahuan umum sosial, termasuk pengetahuan mengenai hubungan manusia dengan lingkungan alam.

Ekologi budaya, adalah pendekatan yang didorong oleh tindakan dan kognitif pada minat yang mendalam terhadap masalah lingkungan dan sosial saat ini, dan memahami hubungan manusia dengan alam sebagai dialog yang setara yang diekspresikan secara intens dalam lanskap budaya. Berkenaan dengan ide adaptasi Steward (1976), bahwa setiap keberhasilan mengatasi masalah lingkungan menuntut pengalihan pengetahuan dari sains ke budaya (masyarakat), dan integrasi dari

pengetahuan, nilai-nilai, norma, dan ide-ide baru kedalam budaya. Mekanisme ini dimungkinkan untuk setiap masalah lingkungan, baik jika perubahan iklim, degradasi lanskap (tanah), atau polusi air. Ilmu lingkungan dapat membantu mendukung proses ini, tetapi inti dari perubahan ini tidak hanya terletak pada ilmu itu sendiri. Hal ini terdiri dalam nilai-nilai dan perilaku setiap individu, berbagi baik budaya dan alam dengan yang lain.

## 6. Perspektif Ekologi pada Pemelajaran Bahasa

Dalam pemelajaran bahasa, ekologi bahasa merupakan cara berpikir tentang bagaimana suatu Bahasa diperoleh, sebagaimana Palmer's mengklaim (1974).

Language ecology is a metaphorical conceit [concept] that enables us to organize our knowledge about the spoken and written manifestations of language. It gives us a set of questions that helps us know more about what we ought to do in the classroom, and about the political, social, cultural, and psychological consequences of language teaching.

Pemelajaran bahasa telah menjadi subyek dari beberapa penelitian ekologi bahasa, misalnya (Tudor; 2003) yang fokusnya pada Pendidikan, dan penelitian ekologi telah dilakukan dengan berbagai cara, mulai dari pengukuran statistik hingga etnografi, pendekatan metode campuran. Meskipun penelitian ekologi bahasa telah dilakukan dengan berbagai cara, sebagian besar penelitian ekologi pada linguistik terapan dipengaruhi oleh komponen konsep Van Lier, 2004, yaitu 'Emergence', 'Affordance', 'Triadic interaction', and 'Quality'.

Gagasan Emergence yang menekankan bahwa 'bahasa muncul sebagai suatu yang diwujudkan dan terjadi aktivitas ' Artinya, orang memproduksi bahasa karena kebutuhan atau keinginan untuk melakukan tindakan atau praktik sosial. Ujaran hanyalah salah satu dari beberapa bagian dari latar sosial di mana makna dihasilkan. Affordance mengacu pada kepercayaan bahwa latar sosial 'menyediakan serangkaian peluang' untuk interaction, dan 'bermakna' cara berinteraksi dengan lingkungan

melalui linguistik dan cara semiotik lainnya (van Lier 2002, 147; Heft 2001). Interaksi triadik terkait erat dengan kemunculan, dan hanyalah gagasan bahwa objek dan sumber material dan semiotik membentuk apa yang dikatakan, kepada siapa, dan dengan cara apa dikatakan.

Hubungannya antara teori sosiokultural dan ekologi bahasa secara teoritis signifikan, dan salah satunya dieksplorasi dalam diskusi van Lier (2004) tentang bagaimana bahasa berkembang dalam hubungannya dengan 'konfigurasi aktivitas dan kognisi' yang muncul dan berubah. Akhirnya, kualitas mengacu pada kondisi pengalaman belajar bahasa. Pengalaman belajar yang berkualitas tidak perlu dikaitkan dengan seberapa baik sesuatu dikat secara tata bahasa atau jumlah kata yang dihasilkan selama pertemuan sosial. Sementara isu-isu linguistik ini mungkin penting dalam beberapa situasi, kualitas sangat penting untuk sebuah pemahaman belajar karena dikaitkan dengan bagaimana satu peristiwa sosial mencipt kondisi diperlukan untuk kesempatan berikutnya untuk menggunakan dan belajar bahasa.

## **7. Proses Lesson Study**

Pendekatan Lesson Study melibatkan proses kolaboratif, meliputi perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran (riset), evaluasi dan refleksi atas pelaksanaan pembelajaran, dan merevisi rencana pelajaran. Tujuan utama dari program pengembangan profesional adalah untuk

mempromosikan perubahan praktik pengajar di kelas, perubahan sikap dan keyakinan mereka, dan perubahan hasil belajar mahasiswa, “change in the classroom practices of teachers, change in their attitudes and beliefs, and change in the learning outcomes of students” (Guskey, 2002). Mengajar untuk memahami, sangat bergantung pada kemampuan pengajar untuk melihat materi pelajaran yang kompleks dari perspektif mahasiswa mereka. Pengetahuan yang diperlukan untuk membuat visi praktik ini menjadi realitas tidak dapat dikemas atau disampaikan melalui pelatihan “pengajar” tradisional top-down” strategi (Darling-Hammond dan McLaughlin, 2011).

Dalam hal ini, pengajaran dengan pendekatan tradisional yang didasarkan pada "pandangan konvensional sebagai pengembangan staf", pengetahuan yang dapat ditransfer untuk dibagikan kepada pengajar dalam potongan-potongan kecil", (Lieberman, 1995, Hal.1) dan replikasi dari formula pengajaran ke dalam ruang kelas (Stigler dan Hiebert, 1999) telah terbukti memiliki dampak yang terbatas. Perkembangan profesi pengajar diawali dengan munculnya pengembangan profesional pengajar model baru di negara barat selama tiga puluh tahun terakhir (Parks, 2009). Mereka menyadari bahwa belajar tidak seharusnya diserahkan kepada individu tetapi sebaliknya seluruh komunitas sekolah perlu bekerja dan belajar bersama-sama untuk memastikan perbaikan sekolah dan pendidikan (Stenhouse, 1975; Stoll dkk, 2006).

Pengembangan profesional pengajar yang efektif dibutuhkan budaya berbagi dan komitmen bagi pengajar untuk saling mendukung. Begitu juga dengan pemahaman, refleksi pada praktik dan rasa kebersamaan, kualitas tambahan seperti visi dan motivasi juga diperlukan (Shulman dan Shulman, 2004). Fullan (2001) berpendapat bahwa sekolah dan pengajar mereka harus bertindak untuk belajar dari satu sama lain dan harus menghargai sikap kritis dan evaluasi, reflektif atas praktik mengajar mereka; Dalam Case for Change (DfE, 2010:10-11), Bahwa perkembangan kolaboratif profesional lebih diasosiasikan pada peningkatan pengajaran dan pembelajaran, (dan.... Lebih terlihat pada perubahan pada praktik guru, perilaku atau keyakinan dan keberhasilan siswa.

Collaborative professional development is more strongly associated with improvements in teaching and learning [and]... appears more likely to produce changes in teacher practice, attitudes or beliefs and in pupil outcomes.

Darling-Hammond (1988), menegaskan bahwa “pengajar” adalah pembelajar paling baik, dengan belajar, melakukan, dan merefleksikan; dengan cara berkolaborasi dengan pengajar lain; dengan melihat siswa secara dekat dan dengan membagikan apa yang mereka lihat. Hal ini memungkinkan pengajar untuk menyelidiki secara kritis pengetahuan mereka yang ada dalam konteks kolaboratif profesional dapat

menyebabkan perubahan substansial dalam praktik kelas (Opfer dan Pedder, 2011; Sfard, 1998).

Grounded in teachers' daily school experiences;

- Collaborative;
- Experiential in engaging teachers in concrete tasks of teaching, assessment, and observation that illuminate the processes of learning and development;
- Connected to and derived from teachers' work with their students as well as to examinations of subject matter and teaching methods;
- Sustained and intensive, connected to other aspects of school change; (Darling Hammond and McLaughlin, 2011).

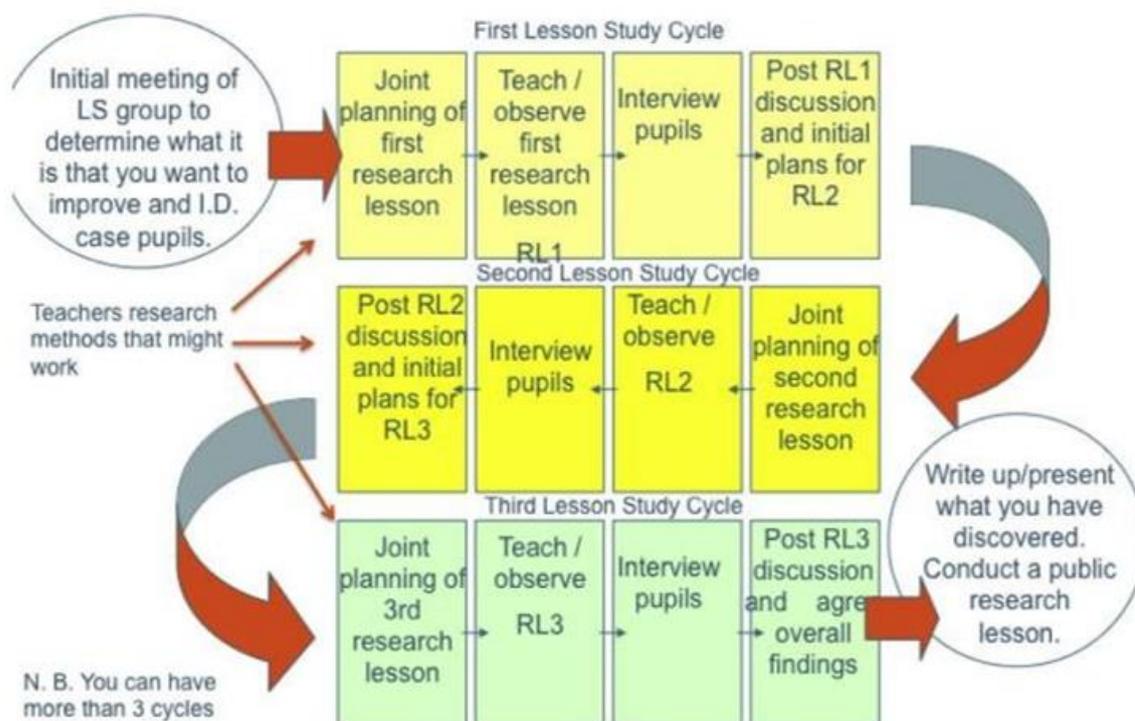
Salah satu model yang memadukan semua karakteristik utama dari Pengembangan profesional pengajar yang efektif (Cordingley et al., 2004) Lesson Study yang didasarkan pada praktik kelas yang sebenarnya dengan fokus dan konstan pada pemelajaran siswa (Fernandez, 2002; Lee, 2008; Putnam dan Borko, 2000; Stigler dan Hiebert, 1999). Pengajar di Jepang menegaskan bahwa Lesson Study membantu mereka belajar mengajar dan menjelaskan tingkat pencapaian yang tinggi dari murid mereka (Lewis, 2012; Murata dan Takahashi, 2002). Salah satu kualitas yang menentukan dari LS adalah bahwa LS dipimpin oleh pengajar dan didukung oleh etos kolaborasi dan kerja sama yang tulus sebagai tim yang terdiri dari dua atau lebih pengajar merencanakan, mengajar, menganalisis, dan menyempurnakan pelajaran tunggal (Cerbin dan Kopp, 2006; Fernandez, 2002; Taman, 2009).

Lesson Study telah berkembang di luar Jepang di banyak negara Asia dan Barat di Eropa, dan Amerika (Chokshi dan Fernandez, 2005; Xu dan Pedder, 2015) serta beberapa negara Afrika misalnya Malawi, Gambia (Fujii, 2014) dan sebagian Timur Tengah. Konteks penelitian ini telah memperoleh momentum di Inggris, dalam satu dekade terakhir sejak Dudley (DCSF, 2008). Dudley menggambarkan Lesson Study sebagai proses pemecahan masalah yang melibatkan pengajar yang terlibat dalam "tahapan perencanaan kelompok yang sangat terstruktur, observasi dan analisis" pelajaran yang dapat berlangsung selama periode waktu yang lama antara setengah semester dan secara kolaboratif pengajar melakukan "pembedahan intensif isi pelajaran, struktur, dan" praktik" (Saito dan Atencio, 2013) yang didukung oleh produk nyata seperti rencana pelajaran yang dapat digunakan dengan sumber daya pengajaran yang mendukung dan catatan rinci tentang bagaimana siswa menanggapi instruksi (Cerbin dan Kopp, 2006).

Saat pengajar terlibat dalam prosesnya mereka secara aktif mengeksplorasi dan menyempurnakan proses belajar mengajar untuk perbaikan (Wong dan Cheung, 2014) dan mengembangkan praktik di kelas (Dudley, 2008; Lieberman, 2009; O'Leary, 2014). Langkah pertama dari proses Lesson Study melibatkan sekelompok pengajar mengidentifikasi masalah belajar mengajar tertentu di sekolah mereka sendiri, kelas dan kelompok siswa tertentu; mereka kemudian bertemu dan bersama-sama

merencanakan pelajaran; ini diikuti oleh pengajaran (bukan pengajar) yang diamati oleh anggota kelompok melalui pengamatan terfokus murid; bagian terakhir dari tahapan melibatkan meninjau pelajaran dan berbagi refleksi dalam sesi diskusi pasca-pelajaran. Urutan Lesson Study sebagai berikut:

Model Dudley yang telah digun dalam penelitian ini, disajikan di bawah ini (2011, hal.3). Namun, tujuan dari LS adalah untuk mencari solusi dari suatu masalah, tidak menghasilkan pelajaran yang sempurna (Takahashi dan McDougal, 2016).



Gambar 6. Dudley's Lesson Study Cycle (2011)

## 8. Perspektif pemelajaran Guru dalam Lesson Study

Pandangan belajar yang menyat bahwa belajar terjadi melalui partisipasi dalam komunitas praktik yang menurut Lave dan Wenger (1991) merupakanakanakan kondisi intrinsik bagi keberadaan pengetahuan. Label sebagai *Professional Learning Community* (PLC), yang fokus pada kapasitas individu dan kolektif di tingkat sekolah dengan tujuan mempromosikan pemelajaran siswa. Pendekatan ini untuk pemelajaran profesional menekankan perlunya dukungan kolegal dalam pelaksanaannya, kebijakan pemerintah atau inovasi kurikulum baru (Breen, 2006). Hal Ini didasarkan pada proses partisipatif sosial dari konstruksi pengetahuan aktif yang sesuai dengan perspektif sosialkultural, sebagai guru, yang belajar melalui interaksi dengan rekan-rekannya (Bocala, 2015). Sebagaimana dikemukakan oleh Putnam dan Borco (2000)

“When diverse groups of teachers with different types of knowledge and expertise come together in discourse communities, community members can draw upon and incorporate each other's expertise to create rich conversations and new insights into teaching and learning” (hal.8)

memungkinkan pengajar untuk menafsirkan makna tentang praktik pemelajaran dalam konteks pemecahan masalah (Dudley, 2013; Stigler dan Hiebert, 1999). Sifat atau situasi pemelajaran yang dikontekstualisasikan (Salomon dan Perkins, 1998; Sfard, 1998) diperkuat oleh interaksi beberapa individu dengan teknik (misalnya pertanyaan yang lebih sistematis) dan alat (misalnya data yang bertindak sebagai sumber

informasi dan memungkinkan pengawasan yang cermat terhadap suatu masalah.

## **9. Kerangka Pikir**

Pada bagian ini, peneliti mengemukakan sistematika dan alur kerja peneliti tentang substansi penelitian hingga penyajian hasil penelitian. Fokus penelitian ini adalah pengembangan bahan ajar berbasis lintas budaya perspektif linguistik ekologi. Kerangka pikir ini menggambarkan empat tahapan kerja yang dilakukan yakni, pertama adalah mengevaluasi buku teks bahasa Jepang yang digunakan di perguruan tinggi. Kedua, mendesain bahan ajar berbasis lintas budaya, perspektif linguistik ekologi, melalui *Virtual Collaborative Lesson Study*. Ketiga, Implementasi bahan ajar berbasis lintas budaya dengan lesson study, sekaligus memotret persepsi pengajar dan mahasiswa melalui wawancara terbuka, dan diskusi. Keempat adalah evaluasi bahan ajar

