



Kompetensi Komunikasi Antarbudaya dalam Pembelajaran Bahasa Inggris: Analisis Kesenjangan Antara Kurikulum, Buku Teks, dan Praktik Kelas di SMA Indonesia

Aisyah Aulia Putri¹, Nurasia Natsir^{2*}

¹Universitas Hasanuddin, Makassar, Indonesia

²Institut Ilmu Kesehatan Pelamonia, Makassar, Indonesia

*Penulis Korespondensi: nurasianatsir87@iikpelamoniamakassar.ac.id

Abstract. *Intercultural Communicative Competence (ICC) has become a key objective of English language education; however, its implementation in Indonesia remains insufficiently understood. This study investigates the alignment between ICC expectations in the Kurikulum Merdeka, English textbooks, and classroom practices in Indonesian senior high schools. An exploratory sequential mixed methods design was employed, involving document analysis of four government-issued English textbooks for grades X–XII, classroom observations in 15 schools across three provinces, a survey of 87 English teachers, and in-depth interviews with 18 teachers and 36 students. The findings reveal a three-level gap. First, the curriculum acknowledges ICC but lacks clear and measurable operational guidelines. Second, textbooks predominantly emphasize Anglo-American culture (64.8% of cultural content) while providing limited representation of Indonesian and global cultures. Third, 78.2% of teachers reported not explicitly integrating cultural dimensions into English instruction, resulting in stereotypical and culturally limited classroom practices. To address these issues, the study proposes the Triangulated Cultural Literacy (TCL) framework, integrating reflection on learners' own culture, balanced exploration of target cultures, and intercultural negotiation. The findings highlight the need to operationalize ICC in the curriculum, improve textbook cultural representation, and strengthen teachers' intercultural pedagogical competence.*

Keywords: Culture; Curriculum; EFL Textbook; English Language Teaching; Intercultural Communicative Competence.

Abstrak. Kompetensi Komunikatif Antarbudaya (*Intercultural Communicative Competence* atau ICC) telah menjadi salah satu tujuan utama pembelajaran bahasa Inggris, namun implementasinya di Indonesia masih belum dipahami secara memadai. Penelitian ini bertujuan mengkaji keselarasan antara ekspektasi ICC dalam Kurikulum Merdeka, buku ajar bahasa Inggris, dan praktik pembelajaran di sekolah menengah atas di Indonesia. Penelitian menggunakan desain *exploratory sequential mixed methods* yang meliputi analisis dokumen terhadap empat buku ajar bahasa Inggris terbitan pemerintah untuk kelas X–XII, observasi pembelajaran di 15 sekolah pada tiga provinsi, survei terhadap 87 guru bahasa Inggris, serta wawancara mendalam dengan 18 guru dan 36 siswa. Hasil penelitian menunjukkan adanya tiga kesenjangan utama. Pertama, kurikulum telah mengakomodasi ICC, tetapi belum memiliki pedoman operasional yang jelas dan terukur. Kedua, buku ajar masih didominasi oleh budaya Anglo-Amerika (64,8% dari keseluruhan konten budaya) dengan representasi budaya Indonesia dan budaya dunia yang masih terbatas. Ketiga, sebanyak 78,2% guru menyatakan belum secara eksplisit mengintegrasikan dimensi budaya dalam pembelajaran bahasa Inggris, sehingga praktik pembelajaran cenderung bersifat stereotip dan kurang mencerminkan keberagaman budaya. Untuk mengatasi permasalahan tersebut, penelitian ini mengusulkan kerangka *Triangulated Cultural Literacy (TCL)* yang mengintegrasikan refleksi terhadap budaya sendiri, eksplorasi budaya sasaran secara seimbang, dan negosiasi antarbudaya. Temuan ini menegaskan pentingnya operasionalisasi ICC dalam kurikulum, peningkatan representasi budaya dalam buku ajar, serta penguatan kompetensi pedagogis antarbudaya guru.

Kata kunci: Budaya; Buku Teks EFL; Kompetensi Komunikasi Antarbudaya; Kurikulum; Pendidikan Bahasa Inggris.

1. LATAR BELAKANG

Bahasa dan budaya adalah dua entitas yang tidak dapat dipisahkan. Kramsch menegaskan bahwa bahasa merupakan salah satu praktik budaya yang paling signifikan—ia tidak hanya merefleksikan budaya, tetapi juga secara aktif membentuk dan mereproduksinya (Kramsch, 1993, p. 8). Konsekuensinya, pembelajaran bahasa asing yang efektif tidak dapat

direduksi hanya pada penguasaan sistem linguistik (fonologi, morfologi, sintaksis), tetapi harus mencakup dimensi budaya yang mendasarinya.

Byram, yang merumuskan model Kompetensi Komunikasi Antarbudaya (*Intercultural Communicative Competence/ICC*) yang paling berpengaruh, mendefinisikan ICC sebagai kemampuan seseorang untuk berinteraksi secara efektif dan tepat dengan orang-orang dari latar belakang budaya yang berbeda, sambil mempertahankan identitas budayanya sendiri. Model Byram mencakup lima komponen: *savoirs* (pengetahuan), *savoir être* (sikap), *savoir comprendre* (keterampilan interpretasi), *savoir apprendre/faire* (keterampilan penemuan dan interaksi), dan *savoir s'engager* (kesadaran kultural kritis) (Byram, 1997, p. 34).

Indonesia, sebagai negara dengan lebih dari 300 kelompok etnik dan 700+ bahasa daerah, berada dalam posisi yang unik dalam pembelajaran bahasa Inggris sebagai bahasa asing. Di satu sisi, keragaman budaya Indonesia menjadi modal yang sangat kaya untuk mengembangkan sensitivitas antarbudaya. Di sisi lain, ketegangan antara nilai-nilai budaya lokal dan norma-norma yang tersirat dalam bahasa Inggris sebagai bahasa global menimbulkan tantangan pedagogis yang kompleks (Kachru, 1985, p. 11–30). Kurikulum Merdeka yang diluncurkan Kemendikbudristek pada 2022 secara eksplisit mengamanatkan pengembangan kompetensi global dan kesadaran budaya dalam pembelajaran bahasa Inggris, namun belum jelas bagaimana amanat ini diimplementasikan di lapangan (Kemendikbudristek, 2022).

Kesenjangan antara kebijakan kurikulum, materi ajar (buku teks), dan praktik pembelajaran di kelas merupakan fenomena yang terdokumentasi di berbagai negara dalam konteks pembelajaran bahasa asing. Namun, kajian yang secara khusus memetakan kesenjangan tiga lapis ini dalam konteks ICC di Indonesia belum pernah dilakukan secara sistematis. Penelitian ini mengisi kekosongan tersebut dengan menggunakan pendekatan lintas disiplin yang mengintegrasikan perspektif sosiolinguistik, analisis wacana kritis, dan ilmu pendidikan bahasa.

Berdasarkan latar belakang tersebut, permasalahan penelitian ini dirumuskan dalam empat pertanyaan: (1) bagaimana kompetensi komunikasi antarbudaya (ICC) direpresentasikan dan dioperasionalkan dalam Kurikulum Merdeka untuk mata pelajaran bahasa Inggris SMA; (2) bagaimana distribusi dan kedalaman representasi budaya dalam buku teks bahasa Inggris SMA yang diterbitkan Kemendikbud; (3) bagaimana praktik aktual pembelajaran dimensi kultural-linguistik di kelas bahasa Inggris SMA; dan (4) kerangka pedagogis seperti apa yang dapat menjembatani kesenjangan antara kurikulum, buku teks, dan praktik kelas tersebut.

Sejalan dengan rumusan masalah di atas, penelitian ini bertujuan: (1) memetakan secara sistematis kesenjangan tiga lapis antara tuntutan ICC dalam kurikulum nasional, representasinya dalam buku teks bahasa Inggris, dan praktik pembelajarannya di kelas SMA; serta (2) merumuskan kerangka pedagogis yang mengintegrasikan perspektif linguistik, budaya, dan pedagogis secara terpadu untuk menjembatani kesenjangan tersebut.

2. KAJIAN TEORITIS

Model-model ICC dalam Pendidikan Bahasa

Deardorff dalam studi Delphi-nya mengidentifikasi bahwa ICC merupakan salah satu kompetensi yang paling banyak diklaim namun paling sulit dioperasionisasikan dalam pendidikan formal (Deardorff, 2006). Bennett mengembangkan *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) yang menggambarkan bagaimana individu berkembang dari tahap *ethnocentrism* (menyangkal, membela, meminimalkan perbedaan) menuju *ethnorelativism* (menerima, beradaptasi, mengintegrasikan) (Bennett, 1993, p. 21–71). Model ini memberikan kerangka evaluatif yang berguna untuk menilai tingkat sensitivitas antarbudaya yang dikembangkan melalui pembelajaran bahasa.

Liddicoat dan Scarino mengajukan konsep *intercultural language teaching* yang menempatkan budaya bukan sebagai suplemen pembelajaran bahasa, melainkan sebagai dimensi yang terintegrasi dalam setiap aspek pembelajaran (Liddicoat & Scarino, 2013, p. 19). Mereka berargumen bahwa bahasa dan budaya harus diajarkan secara simultan, di mana setiap analisis linguistik membuka jendela pemahaman budaya, dan setiap eksplorasi budaya memperdalam pemahaman linguistik.

Buku Teks EFL dan Representasi Budaya

Cortazzi dan Jin membedakan tiga tipe budaya yang dapat direpresentasikan dalam buku teks EFL: *source culture* (budaya pelajar), *target culture* (budaya penutur asli bahasa target), dan *international target culture* (budaya internasional atau budaya dari negara ketiga) (Cortazzi & Jin, 1999, p. 196–219). Analisis mereka menunjukkan bahwa buku teks EFL di berbagai negara cenderung mendominasi *target culture* Anglo-American, sementara *source culture* dan *international target culture* sangat kurang terwakili.

Skopinskaja mengidentifikasi empat level representasi budaya dalam buku teks: level informasional (fakta tentang budaya), level perilaku (cara bertindak dalam budaya), level level pencapaian (produk-produk budaya seperti sastra dan seni), dan level konseptual (nilai-nilai dan pandangan dunia) (Skopinskaja, 2003, p. 39–68). Level konseptual

merupakan yang paling jarang direpresentasikan namun paling signifikan untuk pengembangan ICC.

Guru EFL sebagai Mediator Budaya

Holliday berargumen bahwa guru bahasa asing berada pada posisi yang paradoks: mereka diharapkan mengajarkan bahasa dan budaya target, tetapi seringkali memiliki pemahaman budaya yang bersumber dari representasi stereotipik dalam materi ajar, bukan dari pengalaman langsung (Holliday, 2010, p. 3). Risager menambahkan bahwa guru EFL di konteks luar negeri (*outer circle* dan *expanding circle* dalam terminologi Kachru) perlu mengembangkan *languaculture awareness*—kesadaran tentang hubungan inheren antara bahasa dan budaya—sebagai fondasi untuk pengajaran ICC yang efektif (Risager, 2007, p. 71).

3. METODE PENELITIAN

Desain: Campuran Sekuensial Eksploratoris

Penelitian ini menggunakan desain penelitian campuran (*mixed methods*) dengan sekuensi eksploratoris (*exploratory sequential design*). Dalam desain ini, fase kualitatif (eksplorasi mendalam tentang pengalaman guru dan siswa) dilaksanakan lebih dahulu, dan temuan-temuannya kemudian digunakan untuk menginformasikan pengembangan instrumen kuantitatif (survei guru) pada fase kedua (Creswell, 2013, p. 97). Pemilihan desain ini didasarkan pada kebutuhan untuk memahami secara mendalam fenomena ICC dalam konteks pembelajaran sebelum mengukur prevalensinya secara lebih luas.

Analisis Buku Teks

Empat buku teks bahasa Inggris SMA yang paling banyak digunakan (berdasarkan data Kemendikbud) dianalisis menggunakan kerangka analisis konten budaya Cortazzi dan Jin. Setiap halaman dikodekan berdasarkan: (1) tipe budaya yang direpresentasikan; (2) level representasi budaya; (3) jenis artefak budaya yang ditampilkan; dan (4) perspektif yang diambil (*insider* vs. *outsider*). Reliabilitas antarkoder diperiksa menggunakan koefisien Cohen's Kappa ($\kappa=0,82$; sangat baik) (Arikunto, 2013, hlm. 211).

Observasi Kelas dan Wawancara

Observasi kelas dilakukan di 15 sekolah yang dipilih secara purposif untuk mewakili variasi: sekolah negeri/swasta, sekolah perkotaan/pinggiran kota, dan sekolah dengan Akreditasi A/B. Setiap kelas diobservasi minimal 3 kali (total 45 sesi observasi). Data observasi dikumpulkan menggunakan lembar observasi terstruktur yang dikembangkan dari kerangka

ICC Byram. Wawancara semi-terstruktur dilakukan dengan 18 guru dan 36 siswa yang dipilih berdasarkan variasi profil dan keterwakilan (Moleong, 2017, hlm. 186).

Survei Guru

Survei daring disebarkan kepada 87 guru bahasa Inggris SMA yang direkrut melalui jaringan MGMP (Musyawarah Guru Mata Pelajaran) Bahasa Inggris di tiga provinsi. Instrumen survei berisi 38 item tentang persepsi, pengetahuan, dan praktik ICC guru, dengan skala Likert 1–5 dan beberapa pertanyaan terbuka (Sugiyono, 2019, hlm. 219). Validitas konstruk instrumen dikonfirmasi melalui analisis faktor eksploratoris ($KMO=0,79$; Bartlett's test $p<0,001$).

4. HASIL DAN PEMBAHASAN

Analisis Kurikulum: ICC yang Implisit

Analisis dokumen Kurikulum Merdeka menunjukkan bahwa ICC tidak secara eksplisit didefinisikan atau dioperasionisasikan sebagai capaian pembelajaran yang terukur. Namun, beberapa frasa dalam dokumen kurikulum mengimplikasikan tuntutan ICC, seperti "mampu berkomunikasi dalam konteks multikultural," "menghargai keberagaman," dan "memiliki wawasan global." Ketidakjelasan operasionalisasi ini menciptakan ruang tafsir yang lebar bagi guru, yang—sebagaimana akan terlihat dalam temuan lain—cenderung diisi dengan pendekatan yang beragam dan tidak konsisten.

Analisis Buku Teks: Dominasi Budaya Anglo-American

Tabel 1 menyajikan hasil analisis konten budaya dari empat buku teks yang dikaji:

Tabel 1. Distribusi Representasi Budaya dalam Buku Teks Bahasa Inggris SMA.

Tipe Budaya	Buku A	Buku B	Buku C	Buku D	Rata-rata
Budaya Anglo-American (Target)	61,2%	58,7%	73,4%	65,9%	64,8%
Budaya Indonesia (Source)	18,3%	21,4%	11,2%	16,7%	16,9%
Budaya Internasional Lain	20,5%	19,9%	15,4%	17,4%	18,3%
Level Konseptual (nilai/worldview)	8,1%	9,3%	5,7%	7,2%	7,6%

Data menunjukkan dominasi yang sangat nyata dari budaya Anglo-American (rata-rata 64,8%) dibandingkan budaya Indonesia (16,9%) dan budaya internasional lainnya (18,3%). Yang lebih memprihatinkan adalah sangat minimnya representasi pada level konseptual (nilai, pandangan dunia, asumsi tersembunyi) yang hanya mencapai rata-rata 7,6%. Padahal, Tomalin dan Stempleski menegaskan bahwa pemahaman nilai-nilai budaya yang tersembunyi (*deep culture*) merupakan inti dari pengembangan ICC yang sejati (Tomalin & Stempleski, 1993, p. 7).

Temuan ini sejalan dengan kritik Pennycook tentang bahasa Inggris sebagai pembawa ideologi budaya tertentu (Pennycook, 1994, p. 47). Ketika buku teks EFL mendominasi konten dengan budaya Anglo-American tanpa perspektif kritis, pembelajaran bahasa Inggris berpotensi menjadi proses *cultural assimilation* terselubung—di mana siswa tidak hanya belajar bahasa, tetapi juga—secara implisit—diasosiasikan dengan satu sistem nilai budaya tertentu.

Praktik Kelas: Gap yang Signifikan

Analisis data observasi dan survei mengungkapkan tiga pola utama dalam praktik pembelajaran ICC di kelas:

Pertama, instrumentalisasi budaya Dalam 67,3% sesi observasi, materi budaya digunakan semata-mata sebagai konteks untuk melatih struktur linguistik, bukan sebagai objek refleksi kultural yang bermakna. Budaya diperlakukan sebagai *background noise* yang mendukung pembelajaran tata bahasa, bukan sebagai *foreground content* yang bernilai intrinsik.

Kedua, stereotipifikasi budaya Sejumlah guru (38,2% dalam survei) mengakui menggunakan generalisasi budaya yang bersifat stereotipik untuk efisiensi penjelasan. Misalnya, "orang Inggris sangat formal" atau "orang Amerika sangat individualis." Alptekin memperingatkan bahwa pendekatan semacam ini justru berlawanan dengan tujuan ICC karena memperkuat prasangka antarbudaya, bukan menguranginya (Alptekin, 2002).

Ketiga, pengabaian identitas budaya siswa Hanya 21,8% guru yang secara konsisten mengintegrasikan budaya Indonesia sebagai bahan perbandingan dan refleksi dalam pembelajaran. Sebaliknya, identitas kultural siswa dibiarkan menjadi faktor pasif yang tidak diaktifkan sebagai sumber daya pembelajaran. Padahal, Bakhtin menegaskan bahwa pemahaman yang mendalam terhadap bahasa dan budaya asing hanya mungkin terjadi melalui dialog aktif antara perspektif diri (*self*) dan perspektif liyan (*other*) (Bakhtin, 1981, p. 294).

Kerangka Triangulated Cultural Literacy (TCL)

Berdasarkan sintesis temuan, penelitian ini mengajukan kerangka pedagogis *Triangulated Cultural Literacy* (TCL) yang memiliki tiga titik orientasi yang saling terhubung: (1) L1 Cultural Reflection (refleksi kritis atas budaya pertama/Indonesia sebagai titik berangkat); (2) Target Culture Analysis (analisis yang berimbang dan kritis atas budaya target tanpa idealisasi); dan (3) Third Culture Negotiation (eksplorasi "ruang ketiga" di mana identitas lintas budaya dikonstruksi dalam konteks global). Kerangka TCL dirancang untuk merespons kritik Holliday bahwa pendekatan ICC yang ada seringkali masih terjebak dalam dikotomi budaya sendiri vs. budaya asing. Dengan menjadikan negosiasi lintas budaya—bukan

penguasaan satu budaya tertentu—sebagai tujuan akhir, TCL lebih selaras dengan realitas penggunaan bahasa Inggris sebagai *lingua franca* dalam konteks global yang semakin plural.

5. KESIMPULAN DAN SARAN

Penelitian ini secara empiris mendokumentasikan kesenjangan tiga lapis yang sistemik dalam pendidikan bahasa Inggris SMA Indonesia: kurikulum yang mengimplisitkan ICC tanpa operasionalisasi jelas; buku teks yang mendominasi konten dengan budaya Anglo-American; dan praktik guru yang belum secara konsisten mengintegrasikan dimensi kultural-linguistik. Kesenjangan ini bukan sekadar masalah teknis pedagogis, melainkan mencerminkan ketegangan ideologis yang lebih dalam tentang tujuan pembelajaran bahasa asing dalam konteks nasional dan global.

Kerangka TCL yang diajukan penelitian ini menawarkan pendekatan yang lebih holistik dan kontekstual untuk mengembangkan ICC siswa Indonesia. Implementasi TCL memerlukan: revisi buku teks yang lebih berimbang dalam representasi budaya; pelatihan guru yang berfokus pada pengembangan *languaculture awareness*; dan integrasi ICC sebagai kompetensi yang terukur dalam kurikulum. Penelitian berikutnya perlu mengkaji efektivitas implementasi kerangka TCL melalui studi eksperimental dan longitudinal.

DAFTAR REFERENSI

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57–64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
- Arikunto, S. (2013). *Prosedur penelitian: Suatu pendekatan praktik*. Rineka Cipta.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196–219). Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456–476). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n27>
- Holliday, A. (2010). *Intercultural communication and ideology*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446269107>
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–30). Cambridge University Press.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Kurikulum Merdeka: Panduan implementasi*. Pusat Kurikulum dan Pembelajaran.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118482070>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Moleong, L. J. (2017). *Metodologi penelitian kualitatif* (Edisi revisi). PT Remaja Rosdakarya.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Longman.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599613>
- Skopinskaja, L. (2003). The role of culture in foreign language teaching materials. In I. Lazar (Ed.), *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education* (pp. 39–68). European Centre for Modern Languages.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2–52). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n1>
- Sugiyono. (2019). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D* (2nd ed.). Alfabeta.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford University Press.
- van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning* (Vol. 1). Council of Europe.