

**SOSIOLOGI DAN  
ANTROPOLOGI  
PENDIDIKAN**

**Undang-Undang Republik Indonesia  
Nomor 19 Tahun 2002  
Tentang Hak Cipta**

Lingkup Hak Cipta

Pasal 2:

1. Hak Cipta merupakan hak eksklusif bagi Pencipta atau Pemegang Hak Cipta untuk mengumumkan atau memperbanyak ciptaannya, yang timbul secara otomatis setelah suatu ciptaan dilahirkan tanpa mengurangi pembatasan menurut peraturan perundang-undangan yang berlaku.

Ketentuan Pidana

Pasal 72:

1. Barangsiapa dengan sengaja atau tanpa hak melakukan perbuatan sebagaimana dimaksudkan dalam Pasal 2 ayat (1) atau pasal 49 ayat (1) dan (2) dipidanakan dengan pidana penjara masing-masing paling singkat 1 (satu) bulan dan/atau denda paling sedikit Rp1.000.000,00 (satu juta rupiah), atau pidana penjara paling lama 7 (tujuh) tahun dan/atau denda paling banyak Rp 5.000.000.000,00 (lima miliar rupiah).
2. Barangsiapa dengan sengaja menyiarkan, memamerkan, mengedarkan, atau menjual kepada umum suatu ciptaan atau barang hasil Pelanggaran Hak Cipta atau Hak Terkait sebagaimana dimaksudkan dalam ayat (1) dipidanakan dengan pidana penjara paling lama 5 (lima) tahun dan/atau denda paling banyak Rp 500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).

# SOSIOLOGI DAN ANTROPOLOGI PENDIDIKAN

**Tim Penyusun:**

S.W. Septiarti, M.Si.

Prof. Dr. Farida Hanum, M.Si.

Dr. Sugeng Bayu Wahyono, M.Si.

Dr. Siti Irene Astuti D., M.Si.

Ariefa Efianingrum, M.Si.



## **SOSIOLOGI DAN ANTROPOLOGI PENDIDIKAN**

Oleh: S.W. Septiarti, M.Si., dkk.

ISBN: 978-602-6338-47-1

Edisi Pertama,

Cetakan Pertama, 2017

Dicetak dan diterbitkan oleh:

UNY Press

Jl. Gejayan, Gg Alamanda, Komplek Fakultas Teknik UNY

Kampus UNY Karangmalang Yogyakarta 55281

Telp: (0274) 589346

Email: unypress.yogyakarta@gmail.com

© 2017 S.W. Septiarti, M.Si., dkk.

Ikatan Penerbit Indonesia (IKAPI)

Anggota Asosiasi Penerbit Perguruan Tinggi Indonesia (APPTI)

Penyunting Bahasa: Team UNY Press

Isi di luar tanggung jawab percetakan

.W. Septiarti, M.Si., dkk.  
Sosiologi dan Antropologi Pendidikan  
--Ed.1, Cet.1.- Yogyakarta: UNY Press 2017  
viii + 291 hlm; 15.5 x 23 cm  
ISBN: 978-602-6338-47-1  
1. Sosiologi dan Antropologi Pendidikan  
1. Judul

# KATA PENGANTAR

---

---

Puji syukur ke hadirat Tuhan Yang Maha Kuasa atas limpahan rahmat dan karuniaNya sehingga buku Sosiologi dan Antropologi Pendidikan dapat diselesaikan. Buku ini merupakan penyempurnaan dari beberapa penulis yang diperuntukkan bagi para mahasiswa Universitas Negeri Yogyakarta. Buku ini diharapkan dapat memfasilitasi para mahasiswa untuk memahami makna pendidikan dalam masyarakat yang memiliki keanekaragaman budaya sebagai praksis pendidikan.

Pendidikan yang ditinjau dari perspektif sosiologi dan antropologi ini menggambarkan fenomena pendidikan dalam konteks sosial budaya untuk menuju perubahan dan pencerahan yang bermakna bagi pendidik, orangtua, peserta didik dan para pemerhati pendidikan. Buku ini diharapkan membantu mahasiswa untuk memiliki kompetensi sosial yang kuat dan bersama-sama membangun masyarakat menuju pada sistem nilai sosial budaya yang semakin kompleks di era globalisasi ini.

Terima kasih disampaikan kepada:

1. Prof.Dr.Suyata,M.Sc yang berkenan mereview buku ini sehingga menjadi lebih terorganisasi terutama dari sisi materi.
2. Rektor Universitas Negeri Yogyakarta yang berkenan memberi kesempatan kepada para penulis buku Sosiologi dan Antropologi Pendidikan untuk berkreasi

dan menuangkan pemikiran-pemikirannya secara terarah

3. Wakil Rektor 1 UNY beserta seluruh stafnya yang telah memfasilitasi dan koordinasi bersama para penulis untuk menyelesaikan buku ini
4. Kepada penerbit UNY Press yang berkenan memfasilitasi banyak hal kepada para penulis buku ini sehingga berhasil diterbitkan.

Kami menyadari masih terdapat kekurangan dalam buku ini, untuk itu kritik dan saran terhadap penyempurnaan buku ini sangat diharapkan. Semoga buku ini dapat memberi manfaat bagi mahasiswa dan bagi semua pihak yang membutuhkannya.

# DAFTAR ISI

---

---

KATA PENGANTAR — v

DAFTAR ISI — vii

Bab I	Pendahuluan — 1
Bab II	Pendidikan dan Paradigma Sosiologi — 7
Bab III	Pendidikan ditinjau dari Perspektif Antropologi — 71
Bab IV	Sosialisasi dan Kepribadian — 101
Bab V	Perubahan Sosial dan Pendidikan — 157
Bab VI	Modal Sosial Budaya dalam Pendidikan — 183
Bab VII	Kultur Sekolah dan Mutu Pendidikan — 239
Bab VIII	Pendidikan Multikultural — 267

BIODATA PENULIS — 289



# BAB I

## PENDAHULUAN

*Oleh: Tim Penulis*

---

Mata kuliah Sosiologi dan Antropologi Pendidikan merupakan mata kuliah dasar kependidikan. Sosiologi dan antropologi merupakan disiplin keilmuan yang mempelajari proses dan struktur sosial serta kebudayaan. Sosiologi dan antropologi memiliki perbedaan fokus dan cara bekerja. Sosiologi lebih memandang masyarakat sebagai sistem hubungan peranan (*role relationship systems*) dan antropologi melihat sebagai sistem jaringan nilai (*values network systems*). Kedua perspektif tersebut dapat saling mengisi dan melengkapi dalam menganalisis orang di dalam masyarakat, sekaligus orang di dalam kebudayaan untuk memahami konteks sosio-kulturalnya. Masyarakat pendidikan dapat mengambil manfaat dan menggunakan perspektif tersebut untuk menjelaskan dan menganalisis fenomena, isu-isu, dan masalah sosial yang dihadapi dalam masyarakat majemuk (multikultural).

Seorang antropolog pendidikan Theodore Bramled (Tilaar, 1999) mengkaji keterkaitan yang erat antara pendidikan, masyarakat, dan kebudayaan. Pendidikan dan kebudayaan memiliki hubungan yang erat karena keduanya sama-sama berkenaan

dengan nilai-nilai. Pendidikan tidak dapat terlepas dari kebudayaan dan hanya dapat terlaksana dalam suatu masyarakat. Tidak ada suatu proses pendidikan tanpa kebudayaan dan tanpa masyarakat, demikian pula sebaliknya. Pendidikan hanya dapat berlangsung dan terlaksana dalam hubungan antarmanusia di dalam suatu masyarakat tertentu.

Pendidikan digunakan oleh setiap masyarakat untuk mempertahankan kelangsungan hidup masyarakat dan budayanya, untuk mengupayakan agar setiap warga masyarakat menjadi pendukung aktif institusi dan budaya yang bersangkutan. Melalui pendidikan, keutuhan sosio-budaya beserta komponen-komponennya dipertahankan dan dikembangkan. Pendidikan sosio-budaya menjadi suatu keharusan supaya eksistensi masyarakat budaya dapat terjamin (Suyata, 2000). Pendidikan juga merupakan proses transfer pengetahuan dan reproduksi sosial yang ada dalam suatu masyarakat, baik dalam satu generasi yang sama maupun melibatkan orang-orang dari generasi yang berbeda (PM. Laksono, 2016).

Oleh karenanya dapat dibayangkan, betapa suatu proses pendidikan yang terlepas dari kebudayaan dalam masyarakat maupun kebudayaan tanpa proses pendidikan, hanya akan menyongsong dan menuai kepunahan kebudayaan. Pendidikan yang terlepas dari kebudayaan akan menyenangkan alienasi (keterasingan) dari subjek didik dan kemungkinan matinya kebudayaan. Sebagaimana realitas yang terjadi, proses kebudayaan dan proses pendidikan seringkali berjalan sendiri-sendiri, dan kemungkinan saling bertabrakan satu dengan yang lain karena arah orientasi yang tidak sama.

Di satu sisi, pendidikan merupakan proses, dimana terjadi interaksi antara pendidik dan peserta didik di dalam suatu masyarakat. Di sisi lain, pendidikan memiliki suatu visi

kehidupan yang hidup dalam suatu masyarakat. Pendidikan merupakan suatu proses menaburkan benih-benih budaya dan menyemaikan peradaban manusia yang hidup dan dihidupi oleh nilai-nilai atau visi yang berkembang dan dikembangkan di dalam suatu masyarakat. Dalam konteks inilah pendidikan disebut sebagai proses pembudayaan. Sedangkan kebudayaan merupakan sesuatu yang dinamis, bukan statis, dalam arti kebudayaan senantiasa berada dalam proses transformasi melalui proses pendidikan. Budaya yang tidak mengalami transformasi melalui proses pendidikan merupakan budaya yang mati, yang berarti pula suatu masyarakat yang mati.

Pendidikan merupakan proses pemanusiaan manusia berbudaya Indonesia yang inetraktif berkesinambungan dan konsentris. Maksudnya bahwa manusia Indonesia berakar pada budaya bangsa dalam membawa manusia dan masyarakat Indonesia ke dalam suatu masyarakat madani Indonesia memasuki pergaulan bangsa-bangsa di dunia yang terbuka. Proses pemanusiaan berimplikasi bahwa proses pendidikan terjadi dalam interaksi antarmanusia dalam masyarakat Indonesia yang majemuk. Proses pemanusiaan itu merupakan suatu proses interkultural yang meliputi budaya lokal, nasional, dan internasional (global) menuju kepada terciptanya suatu masyarakat madani global.

Sosiologi dan Antropologi Pendidikan memandang fenomena tersebut secara utuh dan komprehensif untuk memahami pendidikan nasional Indonesia secara keseluruhan. Kajian sosiologik dan antropologik memberikan sumbangan dan kontribusi dalam perumusan kebijakan, strategi, program, dan intervensi pendidikan bagi orang tua, pendidik, dan para pemimpin pendidikan sesuai dengan posisi dan peranan mereka. Dalam kajiannya, Suyata (2000) mengemukakan bahwa setiap

orang berada di dalam masyarakat (*man in community/society*) dan sekaligus berada di dalam kebudayaan (*man in culture*). Setiap pribadi adalah makhluk biologis, sosiologis, dan kultural (biososiokultural) melalui proses belajar di dalam masyarakat (proses sosial) dan di dalam kebudayaan (proses budaya). Dalam konteks sosiologis, pendidikan merupakan alat untuk memelihara kelangsungan hidup bersama di dalam sistem yang ada. Adapun dalam konteks antropologis, pendidikan merupakan alat dimana dengan itu kebudayaan masyarakat dilestarikan melalui proses pewarisan kebudayaan yang bersangkutan.

Ruang lingkup perkuliahan Sosiologi dan Antropologi Pendidikan adalah:

- Pendidikan Kebudayaan  
Melalui berbagai forum, alat, dan media, bagaimana suatu kebudayaan masyarakat dipertahankan, diwariskan, dan dikembangkan.
- Pendidikan di dalam Kebudayaan  
Proses pendidikan formal, informal, dan nonformal tidak berada di ruang hampa, melainkan berlangsung di dalam konteks kebudayaan yang ada.
- Pendidikan Antar/Lintas Kebudayaan  
Fenomena interaksi dan kontak antar sejumlah sistem dan atau unsur kebudayaan, dampaknya, dan upaya mengharmoniskan hubungan antar pendukung kebudayaan tersebut.

Perkuliahan Sosiologi dan Antropologi Pendidikan dengan demikian bertujuan untuk a) memahami keberadaan kekuatan-kekuatan budaya dunia, posisi, dan dampaknya dalam kehidupan; b) memahami keterkaitan timbal balik antara kebudayaan dan pendidikan, baik informal maupun nonformal dengan keanekaragamannya; c) memahami konfigurasi

kebudayaan di berbagai tingkatan kehidupan, baik regional, nasional, dan lokal; d) memiliki kemampuan mendeskripsikan dan memahami fenomena pendidikan dan fenomena belajar mengajar secara kultural; e) memiliki kemampuan menganali dan memilih strategi kebudayaan untuk memberdayakan individu, kelompok, dan lembaga serta melakukan intervensi pendidikan; f) memahami konsep dan praktik pengasuhan anak oleh orang tua (keluarga) pada aneka ragam kebudayaan; dan g) memahami budaya dan sub budaya sekolah serta dampaknya terhadap proses belajar mengajar serta pemanfaatannya bagi upaya dan solusi permasalahan.

### **Daftar Pustaka**

HAR. Tilaar, 1999. *Pendidikan, Kebudayaan, dan Masyarakat Madani Indonesia*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

P.M. Laksono. 2015. *Antropologi Pendidikan*. Yogyakarta: Kepel Press.

Suyata. 2000. *Sosio-Antropologi Pendidikan*. Modul Perkuliahan.



## BAB II

# PARADIGMA SOSIOLOGI DAN FENOMENA PENDIDIKAN

*Oleh: S. Bayu Wahyono*

---

---

Menggunakan analisis sosiologis untuk melihat berbagai fenomena pendidikan di Indonesia memerlukan instrumen lengkap dimulai dari level paradigma, perspektif, teori, konsep, dan pilihan metodologi. Artinya, agar mendapatkan penjelasan, jawaban, dan bahkan tawaran solusi yang tepat jika memang menghendaki perubahan ke arah progres, maka perlu secara runtut-sistematis argumen-argumen yang dibangun sejak level paradigma hingga pilihan metodologinya. Dengan kata lain, upaya memperoleh penjelasan dan perubahan signifikan dalam dunia sosial, khususnya fenomena pendidikan, menuntut logika berpikir konsisten sejak dari paradigma yang dipilih hingga pilihan metode dan bahkan juga pilihan terminologi konseptualistiknya.

### A. Paradigma

Th. Kuhn (1963) dalam *The Structure of Scientific Revolutions* mendefinisikan paradigma sebagai satu kumpulan pengetahuan yang masuk akal, sebagai satu model atau pola yang diterima

(dalam Turner, 2012: 764). Menurut Kuhn, seorang ilmuwan selalu bekerja dengan paradigma tertentu untuk memecahkan kesulitan yang muncul dalam ilmunya. Pengertian umum paradigma adalah sebuah gambaran dasar dari pokok masalah ilmu. Secara rinci paradigma itu sendiri mengandung pengertian: (1) Cara memandang sesuatu; (2) Dalam ilmu pengetahuan: model atau pola, dan dari model itu fenomena dipandang dan dijelaskan; (3) Totalitas premis teoretis dan metodologis yang menentukan atau mendefinisikan suatu studi ilmiah konkret; dan (4) Dasar untuk menyeleksi problem-problem dan pola untuk memecahkan problem-problem riset. Kuhn beranggapan, bahwa teori-teori ilmiah dibangun menurut paradigma-paradigma dasar, misalnya model tata surya untuk atom, dan perubahan-perubahan dalam teori ilmiah menuntut paradigma-paradigma baru.

Sebuah paradigma adalah gambaran dasar dari pokok perhatian dalam sebuah ilmu. Ia berfungsi untuk mendefinisikan apa yang harus dikaji, pertanyaan apa yang ditanyakan, bagaimana untuk menanyakannya, dan kaidah-kaidah apa yang harus diikuti dalam menginterpretasikan jawaban yang didapatkan. Paradigma adalah unit konsensus yang terluas di dalam sebuah ilmu dan berfungsi untuk membedakan sebuah komunitas ilmiah (atau subkomunitas) dari yang lain. Ia mencakup, mendefinisikan, dan saling menghubungkan berbagai eksemplar, teori, metode, instrumen yang ada di dalamnya (Ritser, 1975). Ritser<sup>1</sup> mengategorikan 4 paradigma dalam ilmu sosial, yaitu:

### **1. Paradigma Fakta Sosial**

- Eksemplar: Model bagi fakta sosial adalah karya

---

1 Rincian paradigma ini diambil dari George Ritser dalam *Sociological Theory, Eight Edition*, New York: McGraw-Hill, 2011.

Emile Durkheim, khususnya *The Rules of Sociological Method*; dan *Suicide*.

- Gambaran pokok perhatian: Fakta sosial memusatkan perhatian mereka pada apa yang diistilahkan Durkheim sebagai fakta sosial atau struktur dan institusi-institusi sosial berskala besar. Mereka yang mendukung paradigma fakta sosial itu tidak hanya memusatkan perhatian mereka pada fenomena tersebut, tetapi juga pada efek semua fenomena tersebut pada individu dan tindakan.
- Metode: Fakta sosial lebih mungkin menggunakan metode kuesioner-wawancara.
- Teori: paradigma fakta sosial mencakup sejumlah perspektif teoretik, seperti struktural fungsional, teori konflik, dan teori sistem.

## 2. Paradigma Definisi Sosial

- Eksemplar. Bagi kalangan definisi-sosial, model yang mempersatukan adalah karya Weber tentang tindakan sosial.
- Gambaran pokok perhatian: Karya Weber membantu mengarahkan pada sebuah minat di kalangan para definisionis pada cara para aktor sosial mendefinisikan situasi sosial mereka dan efek dari definisi itu pada tindakan atau interaksi setelahnya.
- Metode: kualitatif yang mengutamakan observasi.
- Teori: terdapat sejumlah besar teori yang dapat dimasukkan ke dalam definisi-sosial: teori tindakan, interaksionisme simbolik, fenomenologi, etnometodologi, dan eksistensialisme.

### **3. Paradigma Perilaku Sosial**

- Eksemplar: Model bagi para behavioris adalah karya psikolog Skinner.
- Gambaran pokok perhatian: para behavioris sosial adalah perlakuan tanpa pikir para individu. Yang secara khusus menjadi perhatian adalah penghargaan yang menghasilkan perilaku yang diinginkan dan hukuman yang mencegah perilaku yang tanpa pikir.

## **B. Paradigma Fakta Sosial**

Paradigma sosial berasumsi bahwa individu akan senantiasa tunduk total terhadap struktur dan atau fakta sosial non material. Individu tidak akan berdaya terhadap fakta sosial yang terus mengatur dalam aktivitas sosialnya sehari-hari karena itu individu tidak akan mampu menjadi agen atau mengonstruksi ulang terhadap struktur yang mengekanginya. Semua aktivitas politik, ekonomi, dan sosial, dan budaya akan menuruti struktur atau fakta sosialnya. Tidak sedikit pun peluang terbuka bagi individu untuk melakukan aktivitas yang berusaha menolak terhadap fakta sosialnya. Logika berpikir dengan paradigma fakta sosial ini jika digunakan untuk menganalisis fenomena pendidikan juga akan menempatkan setiap aktivitas pendidikan dan pembelajaran senantiasa mengikuti dan menuruti struktur atau fakta sosialnya.

Sebagai ilustrasi misalnya seorang mahasiswa berangkat dari rumah hingga mengikuti kuliah di kampus akan tampak terlihat ketidakberdayaannya terhadap fakta sosialnya. Ketika ia masih di rumah kostnya sudah banyak aturan baik tertulis maupun tidak tertulis yang harus ditaatinya mulai di mana kamarnya, tempat mandi, tempat menjemur pakaian, hingga aturan tata cara tamu berkunjung yang harus menaati aturan

sebagaimana ditempel dalam pintu kamarnya. Begitu keluar dari rumah dengan mengendarai sepeda motor dan masuk ke jalan, ia harus tunduk pada aturan sebagaimana tertuang dalam UU No. tentang Lalu Lintas. Sesampainya di kampus, ia juga ditangkap oleh sejumlah aturan tertulis yang berlaku dalam kampus. Begitu pula ketika masuk dalam ruang kuliah, ia harus mengikuti sejumlah aturan yang telah disepakati seperti bagaimana harus bersikap pada dosen, mengisi absensi, tidak boleh ramai, dan menjaga tertib kuliah. Jadi sebagai individu, mahasiswa tersebut praktis tidak ada ruang gerak untuk bertindak bebas sesuka hatinya, semuanya harus mengikuti kehendak fakta sosial yang memaksanya, tidak diatur oleh struktur secara ketat, sehingga aktivitas berjalan rutin, reguler, formal, dan lama-lama menjadi terpola. Struktur seperti itu kemudian berjalan dalam waktu yang lama, dan kemudian menenggelamkan individu dalam sebuah fakta sosial non material, berjalan terus menerus dan akhirnya mapan, dan bahkan mendapat dukungan dari individu-individu, sehingga struktur memperoleh sumber daya untuk terus memaksa tindakan individu. Dari sudut pandang paradigma fakta sosial, proses inilah yang kemudian menambah energi fakta sosial untuk keluar dari individu dan kemudian memaksa tindakan individu, dan akhirnya individu terus tunduk secara total dalam dunia sosialnya. Potensi individu untuk menjadi subjek aktif bernegosiasi dengan berbagai bentuk perangkat aturan (fakta sosial) semakin memudar. Kalaupun ada individu yang menyimpang dari kehendak fakta sosial, maka itu hanya bersifat individual dan kasuistik, dan ini dalam pandangan paradigma fakta sosial bukanlah gejala sosiologi.

Ambil contoh misalnya kenyataan bahwa pencapaian hasil belajar siswa pada mata pelajaran matematika pada tingkat sekolah dasar rata-rata di bawah 5. Bagaimana penjelasannya

jika menggunakan paradigma fakta sosial? Jika kemudian penjelasannya karena kemampuan murid memang kurang, murid tidak mau belajar, atau gurunya tidak kompeten, maka ini bukan cara penjelasan paradigma fakta sosial. Dalam pandangan durkheimian tentu tidak akan mencari penjelasan yang bersifat individual, tetapi akan melihat dari kuat tidaknya sumber daya fakta sosialnya. Jika struktur birokrasinya kurang mendapatkan sumber daya yang mengendalikan tindakan individu, maka akan menjadi penyebab rendahnya pencapaian hasil belajar siswa mata pelajaran matematika. Jadi, mengapa siswa sekolah dasar di Singapura dan Jepang pencapaian hasil belajar matematika jauh lebih tinggi daripada di Indonesia, tentu itu karena sumber daya fakta sosialnya yang besar sehingga efektif dalam mengendalikan tindakan individunya. Jadi dalam pandangan paradigma fakta sosial, tinggi rendahnya prestasi belajar siswa akan berkaitan dengan tingkat sumber daya fakta sosialnya dalam mengendalikan tindakan sosial individu.

Cara penjelasan fenomena pendidikan dari paradigma fakta sosial seperti itu mengikuti model penjelasan dari Durkheim ketika menjelaskan fenomena bunuh diri. Model Durkheimian menjelaskan kasus bunuh diri tidak akan mencari penyebab dari aspek psikologis, seperti misalnya karena terbelit hutang, putus cinta, atau malu gagal usaha. Akan tetapi, akan mencari penyebab dari fakta sosial non material yang mengendalikan komunitas yang memiliki karakter struktur dan kultur yang berbeda. Model ini akan mencari jawaban atas pertanyaan mengapa tingkat kasus bunuh diri pada komunitas Kristen Protestan dan Kristen Katolik berbeda secara signifikan. Tingkat kasus bunuh diri pada komunitas Kristen Protestan ternyata lebih besar daripada yang terjadi pada komunitas Kristen Katolik. Durkheim menemukan jawaban bahwa ternyata tingkat

kasus bunuh diri berhubungan dengan karakter solidaritas komunitasnya. Pada komunitas yang memiliki solidaritas sosial mekanik sebagaimana tercermin pada komunitas Kristen Katolik, ternyata tingkat kasus bunuh diri warganya lebih rendah daripada yang terjadi pada komunitas Kristen Protestan yang memiliki solidaritas organik.

Sebagaimana dijelaskan Durkheim terdapat dua tipe solidaritas sosial, yaitu solidaritas *mekanis* dan solidaritas *organik*. Suatu masyarakat yang dicirikan oleh solidaritas mekanis, bersatu karena semua orang adalah generalis. Ikatan di antara orang-orang itu ialah karena mereka semua terlibat di dalam kegiatan-kegiatan yang mirip dan mempunyai tanggung jawab-tanggung jawab yang mirip pula. Sebaliknya, suatu masyarakat yang dicirikan oleh solidaritas organik dipersatukan oleh perbedaan-perbedaan di antara orang-orang, oleh fakta bahwa semuanya mempunyai tugas-tugas dan tanggung jawab yang berbeda (Ritzer, 2011: 145).

Jadi jika paradigma fakta sosial ini digunakan untuk menjelaskan fenomena bunuh diri di Indonesia, akan tampak berbeda tingkat kasus bunuh diri di daerah pedesaan yang memiliki solidaritas mekanik, dengan tingkat kasus bunuh diri di daerah perkotaan yang lebih menunjukkan karakter solidaritas organiknya. Jika mengikuti argumen Durkheim, kasus bunuh diri pada masyarakat pedesaan akan lebih rendah daripada yang terjadi di daerah perkotaan yang karakter hubungan-hubungan sosialnya lebih individualistik.

Pilihan atas asumsi struktural seperti itu memiliki konsekuensi terhadap pilihan metodologinya yang lebih menggunakan penelitian kuantitatif. Logika berpikir deduktif lebih diandalkan dan karena itu bersifat preskriptif. Artinya, penelitian kuantitatif selalu berangkat dari teori yang

mengkerangkai logika berpikir dan kemudian memverifikasinya pada realitas empirik. Oleh karena itu, penelitian kuantitatif bersifat verifikatif, dalam arti menguji berlaku tidaknya asumsi teoretik yang dibangun kemudian diuji di lapangan. Secara prosedural, penelitian kuantitatif (penelitian survei) dimulai dari menetapkan fenomena yang akan menjadi fokus penelitian, identifikasi teori relevan, merumuskan hipotesis, mengidentifikasi variabel, membuat kerangka konseptual yang berisi hubungan antarvariabel, mengidentifikasi indikator variabel, membuat kisi-kisi instrumen, dan akhirnya membuat kuesioner yang item-item pertanyaannya klop dengan indikator variabelnya. Kemudian kuesioner disebar ke lapangan untuk memperoleh data yang akan digunakan untuk menjawab rumusan masalah melalui prosedur analisis verikatif, untuk membuktikan apakah hipotesis diterima atau ditolak. Jika diterima berarti teori masih berlaku, jika ditolak berarti asumsi teoretiknya rontok.

Jika penelitian kuantitatif bersifat ekperimentatif, maka prosedur pengujian teori akan dibuktikan melalui penelitian laboratoris. Seluruh persyaratan dan prosedur harus dipenuhi dan ditempuh secara ketat, presisi, akurasi, dan terukur. Kalau semua itu sudah dilakukan, maka pengujian teori akan dapat dipertanggung jawabkan secara empirik, dan karena itu pengujian hipotesis berlangsung secara ilmiah. Jadi pengakuan ilmiah akan menjadi ukuran dan taruhan terhadap pencarian kebenaran, atau yang sering disebut pula sebagai kebenaran ilmiah. Meskipun penuh dengan perdebatan, model penelitian ekperimen ini juga digunakan dalam ilmu-ilmu sosial, termasuk ilmu pendidikan, dalam upaya mencari kebenaran ilmiah.

Begitulah, paradigma fakta sosial secara berturut-turut terderivasi pada perspektif, teori, konsep, hingga pada pilihan

metodologinya. Asumsi yang dibangun paradigma fakta sosial yang menempatkan orang sebagai pasif berkonsekuensi terhadap penerimaan asumsi positivistik yang mencari kebenaran melalui prosedur ilmiah secara tunggal. Artinya, logika ilmu pengetahuan atau sains digunakan dalam mencari kebenaran dalam ilmu sosial, meskipun fenomenanya tidak bersifat konstan dan tetap. Peristiwa sosial dianggap memiliki gejala yang tetap seperti halnya gejala alam yang menjadi objek utama penjelidikan ilmu alam. Ini mau tidak mau harus menempatkan orang sebagai objek yang tunduk pada struktur sosial atau sistem aturan dan nilai yang telah disepakati bersama.

Akan tetapi ketika Durkheim mendiskusikan gambaran ideal tentang proses pendidikan, ironisnya justru tidak mengikuti prinsip-prinsip paradigma fakta sosial yang diajukannya. Ia justru menyodorkan konsep yang membalik asumsi bahwa individu tunduk total terhadap struktur, melainkan mempercayai bahwa murid akan dapat melakukan tindakan moralistik yang tumbuh atas dorongan dari dalam diri sendiri. Jadi, memerhatikan pemikiran sosiologi Durkheim tidak bersifat menetap, melainkan bekerja secara dinamis bergantung objek yang dianalisisnya. Ketika mendiskusikan topik moralitas misalnya, ia tidak menjadi seorang konformis total yang berasumsi bahwa masyarakat sebagai sumber moralitas aktor utamanya adalah orang yang hampir seluruhnya dikendalikan dari luar. Karena itu ia pada aktivitas tertentu orang tetap memiliki otonomi terhadap faktor eksternal yang mengendalikannya. Memang ketika bicara moralitas tradisional, taruhlah pada masyarakat primitif dan teologis, moralitas dalam masyarakat akan sepenuhnya dikendalikan oleh mitos-mitos yang datang dari luar individu untuk memaksanya. Akan tetapi

dalam masyarakat modern, moralitas yang dikenalkan oleh mitos sudah berlalu. Dalam masyarakat modern moralitas dapat bersumber dari kesadaran ilmiah orang, karena itu Durkheim percaya bahwa satu-satunya moralitas sejati, yaitu tindakan baik buruk dalam bermasyarakat, bisa tumbuh dari dalam diri orang itu sendiri (otonom) melalui pendidikan.

Durkheim sangat percaya bahwa moralitas modern perwujudannya hanya bisa dilakukan melalui pendidikan modern pula. Boleh jadi pada titik tertentu ia mengalami frustrasi dengan mitos-mitos yang begitu kuat mengendalikan moralitas masyarakat dan memaksa orang yang diterimanya secara membabi buta. Cara untuk mengubah penerimaan moralitas membabi buta itu baginya bisa dinetralisir atau dialihkan dengan cara intelektual. Durkheim beragumen: Konformitas tidak boleh didorong hingga ke titik yang menundukan intelektual secara lengkap. Karena itu, konformitas tidak berasal dari suatu kepercayaan akan perlunya disiplin yang harus membabi buta” (dikutip dalam Ritzer, 2011: 180).

Salah satu upaya yang ditawarkan oleh Durkheim untuk memperbaiki moralitas masyarakat modern adalah dengan pendidikan moral. Dengan kata lain hanya melalui pendidikanlah moralitas modern bisa dibentuk, sehingga akan terjadi proses sosial yang otonom di mana individu melakukan tindakan moralistik bukan karena paksaan dari luar (fakta sosialnya) tetapi tumbuh dari sebuah komitmen. Pendidikan moral akan dapat membentuk etika publik, karena setiap individu melakukan tindakan moralistik atas dasar dorongan dari dalam.

Pendidikan itu sendiri oleh Durkheim didefinisikan sebagai proses yang ditempuh individu untuk memperoleh alat-alat fisik, intelektual, dan paling utama bagi Durkheim adalah alat-alat moral yang sangat dibutuhkan agar dapat berfungsi di dalam

masyarakat (Durkheim, 1922/1956: 71). Seperti dilaporkan Lukes (1972), Durkheim selalu percaya, “bahwa hubungan sosiologi dengan pendidikan adalah hubungan teori dan praktik”. Durkheim percaya bahwa pendidikan harus membantu anak-anak mengembangkan suatu sikap moral terhadap masyarakat. Dia percaya bahwa sekolah-sekolah hampir merupakan satu-satunya lembaga yang ada yang dapat memberi suatu fondasi sosial bagi moralitas modern. Bagi Durkheim ruang kelas adalah masyarakat kecil dan dia menyimpulkan bahwa semangat tinggi kolektifnya dapat dibuat cukup kuat untuk menanamkan sikap moral. Ruang kelas dapat memberikan lingkungan pergaulan kolektif yang diperlukan untuk menghasilkan kembali representasi-representasi kolektif. Hal itu akan memungkinkan pendidikan untuk menghadirkan dan memproduksi kembali ketiga elemen moralitas sekaligus, meliputi: Pertama, pendidikan akan memberi para individu disiplin yang mereka butuhkan untuk mengendalikan nafsu-nafsu yang mengancam mereka. Kedua, pendidikan dapat mengembangkan rasa kesetiaan siswa terhadap masyarakat dan terhadap sistem moralnya. Yang paling penting adalah peran pendidikan di dalam pengembangan otonomi, yang memuat disiplin “yang diinginkan secara bebas”, dan kedekatan terhadap masyarakat berdasarkan “persetujuan yang tercerahkan” (Durkeheim, 1961; dalam Ritzer, 2011: 181). Untuk itu Durkheim berkata:

“Mengajarkan moralitas bukan dengan cara berkotbah atau indoktrinasi, melainkan dengan menjelaskan. Jika kita menolak memberi semua penjelasan jenis itu kepada anak-anak, jika kita tidak mencoba membantu mereka memahami alasan mengapa aturan-aturan itu perlu dipatuhi, kita akan menyalahkan

mereka sebagai orang-orang yang mempunyai moralitas yang tidak lengkap dan inferior” (Durkheim, 1961: 120-121).

Ini agak berbeda dengan pembentukan moralitas di Indonesia yang lebih mengandalkan pada pendidikan agama dan pendidikan Pancasila yang sedikit banyak bersifat indoktrinatif. Akibatnya pendidikan moral lebih bersifat pelajaran, sehingga kurang terjadi proses internalisasi dan karena itu lebih bersifat normatif-formalistik. Jika dilihat dari metode pendidikan moral ala Durkheim, maka pendidikan moral di Indonesia dapat dikatakan kurang produktif. Mengapa? Karena justru ia mengonseptualisasikan pendidikan moral justru berbalik dengan asumsi-asumsi strukturalisnya. Durkheim justru menempatkan peserta didik dalam proses belajar di sekolah sebagai subjek aktif dalam membentuk meralitasnya, yaitu melalui kesadaran dari dalam dirinya sendiri bukan karena paksaan oleh fakta sosialnya.

Durkheim mendefinisikan pendidikan sebagai proses yang ditempuh sang individu untuk memperoleh alat-alat fisik, intelektual, dan paling utama bagi Durkheim adalah alat-alat moral, yang dibutuhkan agar dapat berfungsi di dalam masyarakat (Durkheim, 1956: 71). Durkheim selalu percaya bahwa hubungan sosiologi dan pendidikan ialah hubungan teori dan praktik. Durkheim berargumen bahwa pendidikan harus membantu anak-anak mengembangkan suatu sikap moral terhadap masyarakat. Dia percaya bahwa sekolah-sekolah hampir merupakan satu-satunya lembaga yang ada yang dapat memberi suatu fondasi sosial bagi moralitas modern. Bagi Durkheim, ruang kelas adalah masyarakat kecil dan dia menyimpulkan bahwa semangat tinggi kolektifnya dapat memberikan lingkungan pergaulan kolektif yang diperlukan

untuk menghasilkan kembali representasi kolektif (Durkheim, 1961: 229). Hal itu akan memungkinkan pendidikan untuk menghadirkan dan memproduksi kembali ketiga elemen moralitas sekaligus (Ritzer, 2011: 181).

Pertama, pendidikan akan memberi para individu disiplin yang mereka butuhkan untuk mengendalikan nafsu-nafsu yang mengancam menelan mereka. Kedua, pendidikan dapat mengembangkan rasa kesetiaan siswa terhadap masyarakat dan terhadap sistem moralnya. Yang paling penting ialah peran pendidikan di dalam pengembangan otonomi, yang memuat disiplin “yang diinginkan secara bebas”, dan kelekatan terhadap masyarakat berdasarkan “persetujuan yang tercerahkan” (Durkheim 1961: 120). Untuk itu ia mengatakan:

“...Mengajarkan moralitas bukan dengan berkotbah atau indoktrinasi, melainkan dengan menjelaskan. Jika kita menolak memberi semua penjelasan jenis itu kepada anak-anak, jika kita tidak mencoba membantu memahami alasan-alasan mengapa aturan-aturan itu perlu dipatuhi, kita akan menyalahkan mereka sebagai orang-orang yang mempunyai moralitas yang tidak lengkap dan inferior.” (Durkheim, 1961: 121; dalam Ritzer, 2011: 182).

Mengikuti argumen Durkheim tersebut, jelas bahwa ia setuju bahwa membentuk moralitas dalam proses pendidikan sekolah, harus menempatkan murid sebagai subjek aktif. Memang mereka adalah sasaran yang harus diberi penjelasan ketika seorang guru atau tutor membahas tema moralitas. Akan tetapi, Durkheim mewanti-wanti bahwa tiga unsur moralitas yaitu, disiplin, kelekatan, dan otonomi harus lengkap-komprehensif ketika siapa pun menjelaskan moralitas kepada siswa. Bahkan

unsur paling penting dalam tiga unsur moralitas tersebut adalah otonomi, sehingga siswa tidak boleh mengalami indoktrinasi. Jadi ketika peserta didik mentaati disiplin dalam proses-proses interaksi sosial misalnya, maka itu semua tumbuh dari kesadaran diri siswa yang telah memiliki moralitas-tercerahkan.

### **C. Paradigma Definisi Sosial**

Sebagai respon ketidakpuasan terhadap asumsi yang dibangun dalam paradigma fakta sosial, dalam sosiologi dikenal apa yang disebut sebagai paradigma definisi sosial. Tokoh utamanya yang sering dirujuk dalam paradigma ini adalah karya-karya Max Weber dan pengikut-pengikutnya. Terdapat argument yang berbeda secara diametral yang dirumuskan oleh paradigma definisi sosial. Jika dalam paradigma fakta sosial individu tunduk total terhadap struktur, argumen paradigma definisi sosial justru sebaliknya. Individu adalah makhluk kreatif yang mampu atau setidaknya berpotensi menawar dan bernegosiasi dengan struktur sosial pengekangnya. Pada prinsipnya manusia baik sebagai individu maupun kelompok, memiliki kemampuan untuk mendefinisikan dunia sekitarnya melalui aktivitas interpretasi, pemaknaan, dan pemahaman. Sebagai subjek aktif, manusia tidak tunduk total terhadap struktur, tetapi senantiasa melakukan penawaran, negosiasi, dan bahkan resistensi terhadap daya kontrol struktur-struktur sosial.

Melalui metode *verstehen*, mengandaikan bahwa setiap individu memiliki kemampuan untuk memahami, menginterpretasi, dan memaknai dunia sekitarnya sebagaimana tercermin pada tindakan sosialnya. Penggunaan metode ini jelas mengandaikan bahwa manusia dipandang sebagai subjek aktif yang berpotensi untuk menginterpretasi terhadap berbagai hal

yang diterimanya. Kemampuan pemahaman orang mendapatkan peluang untuk mengonstruksi terhadap realitas sosial, dengan demikian orang juga mampu mendefinisikan dunia sosialnya. Asumsi inilah yang kemudian menjadi karakter utama yang sekaligus membedakan dengan asumsi paradigma fakta sosial.

Penempatan manusia sebagai subjek aktif inilah yang kemudian memberikan kontribusi signifikan terhadap perspektif dan teori dalam ilmu pendidikan. Setiap teori dalam ilmu pendidikan yang menempatkan siswa sebagai subjek aktif dapat dikatakan bahwa rujukan asumsi-asumsi teoretiknya sedikit banyak terpengaruh oleh paradigma definisi sosial yang eksemplarnya adalah karya Weber. Kita ambil contoh misalnya argumen teoretik dalam pembelajaran yang dikenal sebagai *student center*, yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang berpotensi memaknai, mengonstruksi, dan bahkan menolak pada setiap informasi pembelajaran. Di sini peserta didik bukanlah objek sebagaimana prinsip pembelajaran *teacher center*, yang menempatkan guru serba tahu dan satu-satunya sumber pengetahuan. Dalam kemampuan mengonstruksi realitas itulah, kemudian murid terlibat secara aktif dalam proses produksi pengetahuan. Ruang kelas adalah arena bebas dan merdeka bagi siswa untuk mengembangkan imajinasinya, dan karena itu siswa terus terlibat dalam adu argumen, curah pendapat, dan terus terlibat berdebatan. Pilihan metode pembelajaran seperti cooperative learning, brain storming, pembelajaran tematik, Cara Belajar Siswa Aktif (CBSA), quantum learning, dan berbagai metode diskusi adalah beberapa contoh yang argumen teoretiknya berhimpit dengan paradigma definisi sosial.

Apabila mengikuti argumen definisi sosial dan kemudian mengkaitkannya dengan teori komunikasi yang berhubungan

pula dengan teori komunikasi pembelajaran, maka akan tampak pada teori-teori komunikasi yang masuk dalam kubu produksi makna. Dalam pandangan teori komunikasi yang menempatkan orang sebagai subjek aktif, maka komunikasi adalah proses produksi makna oleh siapa pun yang terlibat dalam proses komunikasi itu. Salah satu penganjur argumen ini adalah James Carey yang berasumsi bahwa komunikasi adalah sebuah ritual. Jadi berbeda dengan kubu transmisional-administratif yang asumsi teoretiknya bersandar bahwa komunikasi adalah persoalan bagaimana mentransmisikan pesan, maka kubu produksi makna berasumsi bahwa komunikasi adalah persoalan bagaimana setiap informasi itu diolah oleh siapa pun yang terlibat, dan pada saat yang sama juga terjadi proses produksi makna atas apa yang menjadi tema atau topik yang diangkat.

Sementara itu jika berkaitan dengan teori media pembelajaran, paradigma definisi sosial terderivasi pada argumen yang dibangun dalam studi khalayak. Jika dalam pandangan teori efek media menempatkan khalayak adalah pasif, sedangkan media adalah kuat, maka dalam studi khalayak justru sebaliknya. Studi khalayak berasumsi bahwa penonton merupakan pihak yang aktif dalam meresepsi informasi yang disampaikan oleh media. Dengan kata lain, proses resepsi atau penerimaan khalayak terhadap pesan pembelajaran yang disampaikan melalui media akan diterima secara polisemik bergantung pada daya tafsir siswa. Jadi di sini siswa akan selalu aktif menginterpretasi dan terus melakukan seleksi terhadap isi pesan yang disampaikan oleh media. Tidak setiap media akan diterima seperti apa adanya oleh khalayak sebagaimana asumsi teori-teori efek media.

Jika ketat mengikuti asumsi-asumsi paradigma definisi sosial maka juga akan berimplikasi terhadap pilihan metode

penelitiannya. Hal yang tidak tepat jika klaim mengikuti paradigma ini kemudian tidak menggunakan metode kualitatif sebagai prosedur mencari penjelasan pengetahuannya. Jadi jika menggunakan logika paradigma definisi sosial, maka pilihan metodologinya adalah kualitatif. Bukan upaya mencari kebenaran ilmiah yang menggunakan metode eksperimentatif dan validitas atau pun serba terukur, tetapi mencari penjelasan interpretatif atas dunia sosial yang berangkat dari produksi makna informannya. Ini berarti menempatkan informan sebagai subjek aktif yang terus memproduksi makna ketika mendefinisikan dunia sekitarnya. Memahami realitas sosial tidak dengan cara preskriptif yang sejak awal dirangkai oleh sebuah teori, tetapi justru sebaliknya, membiarkan bagaimana realitas sosial itu ada atas interpretasi dan pemaknaan oleh informannya sebagai subjek aktif.

Argumen Weber ini menjadi penting ketika ia menjelaskan tentang nilai dan obsesinya bahwa ilmu sosial harus bebas nilai. Baginya para ilmuwan sosial tidak boleh membiarkan nilai-nilai pribadi mereka memengaruhi riset ilmiahnya dengan cara apa pun. Ia yakin betul bahwa nilai-nilai bisa dipisahkan dengan fakta empiriknya. Karena itu ia berseru pada jajaran kalangan akademik:

“...penyelidik/peneliti dan guru harus memisahkan tanpa syarat penyusunan fakta-fakta empiris...dan penilaian-penilaian pribadinya sendiri, yakni, penilaiannya atas fakta-fakta tersebut sebagai hal yang memuaskan atau tidak memuaskan...” Pengetahuan eksistensial akan apa yang ada dan pengetahuan normatif atas apa yang harus ada itu adalah sesuatu yang berbeda (Weber, 1949; dalam Ritzer: 209).

Prinsip ini memiliki relevansi ketika ia juga menjelaskan tentang isu dan fenomena pendidikan. Baginya ruang kelas harus digunakan untuk mencari pengetahuan yang mampu membedakan secara ketat antara nilai dan fakta. Di sini sangat terasa ambiguitas Weber akan asumsi-asumsinya sendiri ketika berupaya menjelaskan dunia sosial. Pada satu sisi ia ingin menempatkan subjek aktif dalam memproduksi makna, yang berarti ini merupakan argumen konstruktivistik, tetapi pada sisi lain ia mesetiralkan fakta dari nilai, yang berarti ini mengikuti paradigma fakta sosial yang ia negasikan. Jadi, dalam konteks ini, ia termasuk yang lantang berseru bahwa ilmu pengetahuan sosial harus bebas nilai, terutama jika itu menjadi bagian dari proses produksi pengetahuan dalam ruang-ruang kelas sekolah/kuliah.

Ia menyerukan agar para guru ketika mengajar dalam kelas, harus mampu mengendalikan nilai-nilai pribadinya. Meskipun para akademisi mempunyai hak penuh untuk mengungkapkan nilai-nilai pribadi secara bebas dalam forum-forum seperti diskusi, pidato, orasi, dan menulis di media massa; akan tetapi dalam ruang kelas atau ruang kuliah akademik harus terikat pada prinsip bahwa antara nilai dan fakta adalah terpisah.

Weber menentang para guru yang mengkhotbahkan penilaian-penilai mereka untuk pertanyaan-pertanyaan fundamental atas nama ilmu di dalam ruang kuliah yang memberinya hak istimewa tempat mereka tidak dikendalikan, atau diawasi lewat diskusi, juga tidak tunduk pada kontradiks. Ruang kuliah harus dipisahkan dari arena diskusi publik. Di ruang kelas, sang akademisi mengungkapkan fakta-fakta, bukan nilai-nilai pribadi. Meskipun para guru mungkin tergoda menyisipkan nilai-nilai karena hal itu membuat kuliah menjadi lebih menarik, para guru harus berhati-hati dalam memakai nilai-nilai, karena

nilai demikian akan melemahkan semangat mahasiswa untuk melakukan analisis empiris yang tenang (Weber, 1917; dalam Ritzer, 2011: 208).

Menjadi jelaslah bahwa paradigma definisi sosial Weber dalam konteks membahas nilai, berbeda dengan paradigma kritis yang marxis (ini akan diuraikan lebih lanjut dalam bagian selanjutnya). Bagi Marx dan marxis sosiologi harus tidak netral atau tidak bebas nilai, karena menurutnya tidak ada yang netral dalam dunia sosial. Karena itu kaum intelektual dan akademisi dalam menganalisis fenomena sosial harus tidak bebas nilai. Terutama ketika melihat masyarakat kapitalis yang menindas, akademisi harus memihak pada mereka yang mengalami penindasan struktural. Posisi Marx seperti sangat jelas tampak pada pilihan metodologinya, yaitu metode dialektis.

Di dalam analisis dialektis, nilai sosial tidak dapat dipisahkan dari fakta-fakta sosial. Pemikir dialektis percaya bukan hanya mustahil untuk terus menjauhkan nilai-nilai dari studi dunia sosial, tetapi juga tidak pantas, karena dengan berbuat demikian akan menghasilkan suatu sosiologi tidak memihak yang tidak manusiawi, yang hanya mampu menawarkan sedikit saja kepada orang yang sedang mencari jawaban bagi masalah-masalah yang sedang mereka hadapi. Namun keterlibatan emosional Marx di dalam hal yang sedang dia pelajari tidak berarti bahwa pengamatan-pengamatannya tidak akurat. Bahkan, dapat dikatakan bahwa pandangan-pandangan Marx yang penuh nafsu mengenai isu-isu itu memberinya wawasan yang tiada taranya mengenai hakikat masyarakat kapitalis. Seorang pengkaji yang kurang bernafsu mungkin menyelidiki dengan cara yang kurang mendalam dinamika sistem itu. Sebenarnya, riset atas karya para ilmuwan menunjukkan bahwa ide ilmuwan yang tidak bernafsu sebagian besar adalah mitos dan para ilmuwan terbaik

adalah yang paling bernafsu tentang, dan bertekad untuk ide-ide mereka (Mitroff, 1974; dalam Ritzer, 2011: 75).

Weber tampaknya memang sedang berusaha menjelaskan seperti apa adanya, naturalistik, sebagaimana yang kemudian digunakan oleh perspektif simbolik interaksionisme atau fenomenologi. Akan tetapi, pada satu sisi ia tetap menghendaki adanya sterilisasi fakta dari nilai-nilai para peneliti atau akademisi ilmu sosial. Perdebatan antara bebas nilai dan tidak bebas nilai ini pernah berlangsung secara panjang dalam perkembangan ilmu sosial, termasuk dalam ilmu pendidikan.

#### **D. Paradigma Perilaku Sosial**

Paradigma ketiga apa yang disebut sebagai paradigma perilaku sosial, yang asumsi-asumsinya berbeda dengan paradigma definisi sosial. Akan tetapi ada kesamaan dengan paradigma fakta sosial, terutama asumsinya terhadap posisi individu yang tunduk pada struktur sosial. Individu bukan sebagai subjek aktif, tetapi pasif yang bisa dikontrol oleh struktur sosial yang bermuatan nilai, sistem aturan, dan institusional. Eksemplar atau karya utama yang menjadi rujukan paradigma perilaku sosial ini adalah B.F. Skinner, seorang psikolog. Para penganut paradigma ini sering disebut sebagai kalangan behavioris yang percaya bahwa perilaku individu dapat dikontrol oleh kehendak si pengontrol.

Pokok perhatian sosiologi bagi kalangan behavioris sosial adalah perilaku tanpa pikir para individu. Secara lebih khusus, kaum behavioris sosial pokok perhatiannya adalah penghargaan yang menghasilkan perilaku yang diinginkan dan hukuman yang mencegah perilaku tanpa pikir. Teori-teori sosial yang mengikuti kubu ini antara lain teori pertukaran, teori jaringan, teori

pertukaran jaringan, dan teori pilihan rasional. Meski di antara itu di sana-sini tidak ketat dalam asumsi positivistiknya, tetapi secara paradigmatik tetap berasumsi bahwa perilaku sosial bisa dikendalikan dan sekaligus dikehendaki oleh si pengendali.

Konsekuensi atas asumsi tersebut, maka dalam ilmu pendidikan juga cukup luas pengaruhnya, bahkan cukup mendominasi. Berbagai teori pembelajaran kebanyakan bersifat positivistik yang berhimpit dengan paradigma perilaku sosial. Siswa adalah dipandang sebagai subjek pasif yang diposisikan sebagai penerima pesan pembelajaran yang telah dirancang secara ketat oleh perancang agar dapat mencapai tujuan yang telah ditetapkan. Proses pendidikan harus di set-up secara sistematis mengikuti garis linier, prosedural, tahapan ketat, dan mencapai tujuan. Implikasinya, proses belajar adalah sebuah pemindahan pengetahuan (*transfer of knowledge*).

Paradigma ini juga berpengaruh terhadap teori-teori media pembelajaran, yang menempatkan bahwa khalayak adalah pasif yang bisa dikontrol oleh media. Ini disebut sebagai teori-teori efek media yang berpotensi besar memengaruhi khalayak, termasuk peserta didik. Logika media adalah kuat dan deterministik terhadap perilaku belajar siswa, sehingga bisa secara efektif pesan berpindah ke struktur mental siswa.

Sementara itu pilihan metodologinya lebih memilih penelitian kuantitatif, khususnya metode eksperimen. Prinsipnya ingin mengetahui efektivitas, pengaruh, dan peran deterministik dari sebuah metode, model, dan desain pembelajaran terhadap perilaku siswa sebagaimana yang dikehendaki dalam perancangan. Pada media pembelajaran pun juga demikian, perilaku belajar siswa mengikuti logika media, di mana media adalah berposisi determinan atau yang memengaruhi. Dengan

metode eksperimental, akan diketahui bagaimana metode dan media pembelajaran seberapa besar efektivitasnya dalam mengendalikan perilaku belajar siswa.

## **E. Multi Paradigma**

George Ritzer sendiri tidak mengikuti secara ketat terhadap ketiga paradigma dalam sosiologi yang selama ini banyak diikuti oleh banyak sosiologi dalam upaya memberikan landasan fundamental bagi teori-teori yang berupaya menjelaskan fenomena sosial, termasuk pendidikan. Ritzer lebih memilih menggunakan apa yang ia sebut sebagai multiparadigma. Alasan utama paradigma ini karena pada kenyataannya realitas sosial bukanlah bersifat tunggal, tetapi beragama dan kontekstual, serta relasional. Oleh karena itu, penjelasan secara deterministik tidak cukup berhasil memperoleh penjelasan yang lebih mencakup. Bersamaan dengan itu, proses-proses sosial yang terjadi dalam hubungan-hubungan, interaksi, dan komunikasi orang sebagai warga masyarakat tidak secara monoton menggunakan rujukan deterministik. Adakalanya orang dipengaruhi oleh struktur sosial dalam melakukan tindakan sosialnya, tetapi ada juga yang mampu menjadi agen. Semuanya tidak berlangsung secara deterministik, tetapi relasional, cair, dan kontinum. Ritzer menyebut pendekatan ini dengan istilah menuju paradigma yang lebih integratif.

Kunci bagi sebuah paradigma yang terintegrasi adalah gagasan berbagai tingkatan analisis sosial. sebagaimana diketahui, dunia sosial tidak benar-benar dibagi menjadi beberapa tingkatan. Pada kenyataannya, realitas sosial paling tepat dipandang sebagai sebuah keragaman fenomena sosial yang sangat besar yang dilibatkan dalam integrasi dan perubahan yang berkelanjutan. Individu, kelompok, keluarga, birokrat,

pemerintah, dan berbagai fenomena sosial lain yang sangat beragam mencerminkan serangkaian fenomena yang sangat membingungkan yang menyusun dunia sosial. Sangat tidak mudah untuk mendapatkan suatu pemahaman tentang sejumlah besar fenomena sosial beraneka rupa dan saling mempenetrasi satu sama lain. Kompleksitas dunia sosial selalu hadir di depan mata, karena itu perlu skema yang lebih integratif untuk memahaminya (Ritzer, 2011: 1155).

Beberapa teoritis yang mirip dengan posisi Ritzer itu misalnya Pierre Bourdieu yang mengklaim pendekatannya dengan konstruktivisme-strukturalis dan strukturalisme-konstruktivis. Demikian pula dengan Anthony Giddens dengan teori strukturasi sosial, yang menjelaskan bahwa interaksi sosial tidak mengikuti prinsip dekotomik dan dualisme, tetapi mengikuti prinsip dualitas. Kedua sosiolog ini lebih percaya bahwa dunia sosial tidak dilihat secara deterministik, ketika orang terlibat dalam suatu aktivitas dalam pola hubungan agensi-struktur. Interaksi sosial bersifat kontinum yang bersifat dinamik, dan karena itu tidak mempertanyakan dari mana itu datangnya, tetapi memahami dunia sosial lebih perlu mempertanyakan bagaimana proses sosial itu sendiri berlangsung.

## **F. Paradigma: Kategori Versi Lain**

Ada juga yang mencoba membedakan paradigma menjadi kategori, yaitu paradigma positivistik, paradigma konstruktivistik, dan paradigma kritis. Guba dan Lincoln (1994)<sup>2</sup> misalnya membedakan paradigma dalam ilmu sosial meliputi

---

2 Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.

positivistik, postpositivistik, teori kritis, dan konstruktivisme. Keempat paradigma tersebut memiliki asumsi berbeda dan memiliki implikasi terhadap perbedaan pilihan metode penelitiannya. Keempat paradigma tersebut kemudian diuji dengan pandangan ontologi (apakah bentuk dan hakikat suatu realitas), epistemologi (apakah hakikat hubungan-hubungan antara muatan teoretik dan muatan nilai, serta apa yang akan diketahui), dan metodologi (bagaimana bisa penemuan dapat mendapatkan, apakah yang mereka yakini dapat diketahui).

## **G. Paradigma Positivistik**

Paradigma positivistik berakar pada filsafat positivistik, terutama dari Rene Descartes yang kemudian mendapat banyak pengikut sehingga melahirkan pemikiran cartesian. Namun paradigma positivistik ini juga tidak lepas dari sejarah perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi yang bermula dari era pencerahan (enlightenment). Selama lebih dari satu milenium Eropa dan juga belahan bumi lainnya lebih banyak dipengaruhi oleh cara berpikir teologis dan metafisik, ketika manusia meleburkan diri menjadi satu kesatuan semesta dan mencari penjelasan dunia sekitarnya juga menggantungkan diri pada alam itu sendiri. Era ini ditandai oleh kuatnya institusi agama, terutama gereja, yang berkelindan dengan kekuatan politik kenegaraan yang berpusat di Roma. Kebenaran selalu dicari dari rujukan kitab agama, sehingga apa pun yang tidak sesuai dengan apa yang ada dalam teks kitab dianggap tidak benar. Produksi pengetahuan pada era ini tidak netral karena semuanya digunakan untuk kemapanan struktur sosial politik yang berpusat pada negara dan agama. Jadi selama hampir satu milenium negara dan agama tampil sebagai pusat segalanya, termasuk ilmu pengetahuan, dan bahkan produksi pengetahuan

itu sendiri menjadi instrumen dominasi negara dan agama atas rakyat. Dalam era ini praktis tidak ada suara-suara, pemikiran, gagasan, apalagi teori yang berbeda dengan apa yang tertuang secara tekstual dalam kitab agama.

Barulah pada abad keempatbelas terdapat ide, gagasan, konsep yang sedikit berbeda dengan apa yang ada dalam kitab agama. Dimulai dari tradisi orang Scotlandia, atau kaum Scottlist, yang sering *ngrumpi* di warung-warung tentang ketidaknalaran pengetahuan yang bersumber dari kitab agama. Mulai ada keberanian itu berpendapat berbeda dengan tradisi pemikiran metafisik dan teologis yang berpusat pada negara dan agama. Virus kritis ini kemudian ke Inggris dan selanjutnya ke Eropa daratan, orang mulai banyak mencari kebenaran dari peristiwa-peristiwa empiris. Verseiles misalnya, setelah melakukan pengamatan secara langsung terhadap berbagai objek empirik berusaha mencari kebenaran yang berangkat dari hasil penyelidikan empirik. Pernah ada perdebatan tentang jumlah gigi keledai misalnya, yang menurut Gereja berjumlah 44, sementara menurut hasil penyelidikan Versailles hanya 36 biji. Pada saat itu Gereja tentu bersikeras dengan kebenaran yang bersumber dari kitab agama, dan berusaha menolak hasil-hasil penyelidikan secara empirik.

Leonardo da Vinci misalnya, juga mulai melakukan langkah berani dengan melukis wajah manusia yang berangkat dari realitas empirik. Pada masa itu orang tidak boleh melukis wajah secara lebih apa adanya, tetapi manusia dilukis dengan memakai sayap seperti "malaikat" yang diyakininya. Melalui lukisan Monalisa, Da Vinci melukis yang menurut cerita merupakan wajah seorang aristokrat Italia, dan kemudian lukisan itu menjadi terkenal hingga sekarang. Poinnya adalah bahwa Da Vinci memulai tradisi radikal dengan berani melukis tidak

seperti tradisi lukisan yang dikontrol oleh negara dan agama; dan lebih dari itu menjadi tonggak dimulainya empirisme sebagai metode pencarian kebenaran. Selanjutnya Gallio Gallei meneruskan tradisi pemikiran Copernicus mencoba melakukan penyelidikan bahwa bumi berputar pada porosnya, dan bukan seperti anggapan Gereja yang berputar adalah matahari mengelilingi bumi. Galileo dikenal sebagai seorang pendukung Copernicus mengenai peredaran bumi adalah bulat mengelilingi matahari dan matahari sebagai sistem tata surya. Tentu saja gagasan Galileo sangat menghebohkan pada masa itu, dan membuat Gereja resah karena akan berpotensi bukan saja membalik asumsi-asumsi kebenaran menurut agama, tetapi sekaligus juga membahayakan keamanan Gereja secara sosial dan politik.

Akhirnya Gallileo diadili oleh Gereja karena gagasan teoretiknya dianggap sesat tidak sesuai dengan ajaran agama. Akan tetapi, Gallileo tetap mempertahankan gagasannya, dan akhirnya ia harus dipaksa meminum racun tetapi dengan tetap bersiteguh dengan berteriak bahwa bumi tetap berputar. Implikasi atas kesewenang-wenangan agama tidak menjadikan surut dalam pencarian kebenaran melalui paham empirisme. Justru gagasan Gallileo terus menginspirasi temuan-temuan selanjutnya seperti Newton, James Watt, Graham Bell, Marconi, dan lain-lain yang menjadi pionir dalam pengembangan ilmu pengetahuan dan teknologi.

Serentetan peristiwa sejarah ilmu pengetahuan itu kemudian bermuara pada upaya pembuatan dokumen pengetahuan sendiri yang berimplikasi melahirkan paradigma positivistik, yang dalam perkembangan selanjutnya melalui dua fase, yaitu paradigma positivistik klasik dan kemudian berkembang menjadi positivistik logis. Dokumen pengetahuan berparadigma

positivistik ini dipelopori oleh Sekolah Wina dengan Moritz Schlick sebagai perintisnya. Kelahiran positivisme ini merupakan respons ketidakpuasan terhadap metode pencarian kebenaran deduktif bersumber teologis dan metafisik, karena itu positivisme berkaitan erat dengan empirisme. Asumsi positivisme klasik antara lain bahwa pencarian pengetahuan lebih pada data. Schlick melihat ilmu pengetahuan sebagai diskripsi singkat, padat, dan pasti tentang unsur-unsur fakta, serta menempatkan data sebagai pusat pengujian.

Setelah Schlick terbunuh, beberapa pemikir Sekolah Wina seperti Rudolf Carnap, Otto Neurath, Kurt Godel, Herbert Freigl, Karl Menger, Philipp Frank, Friedrich Waisman, mengembangkan orientasi filsafat yang berbeda. Jika Mach dan Schlick lebih memberikan perhatian pada data sebagai sumber pengetahuan, maka penerus Sekolah Wina memberikan perhatian pada makna logis dari prosisi ilmiah, terutama masalah kepastian prosisi-prosisi ilmiah. Dengan fokus pada analisis logis, positivisme logis, membedakan dirinya dengan positivisme klasik yang hanya memberikan perhatian pada data sebagai sumber ilmu pengetahuan (Sulistyowati, 2009: 7).

Francis Bacon (1561-1626) adalah salah seorang penganjur paling awal dalam hal pendayagunaan metode induksi tatkala harus melawan dominasi para pemikir yang mendahulukan cara deduktif untuk menemukan simpulan kebenaran metafisik. Pernah dikatakan olehnya dalam suatu kalimat sindiran yang tajam: “apakah untuk mengetahui jumlah gigi keledai kita harus melakukan refleksi-refleksi atau membuka kitab-kitab orang suci guna menemukan terlebih dahulu premisnya. Tidakah sebaiknya membuka saja kandang keledai, lalu membuka mulut keledai dan kemudian membuka mata untuk menghitung jumlah gigi keledai yang dilihatnya itu?” (Soetandyo, 2009: 110). Akan

tetapi metode induksi itu, setelah cukup lama menguasai tradisi pencarian kebenaran melalui ilmu pengetahuan, mendapatkan tantangan dari seorang postpositivistik Karl R. Popper. Ia mengkritik tradisi Baconian yang dipelopori Sekolah Wina yang terlalu mengagungkan metode induksi. Dengan menukik ke jantung epistemologinya, Popper menghidupkan kembali tradisi deduktif yang diserang oleh Sekolah Wina.

Dalam tradisi Baconian yang dibesarkan oleh Sekolah Wina itu, berasumsi bahwa ilmu alam adalah ilmu induktif dan bahwa induksi merupakan suatu proses penemuan atau membenarkan teori-teori dengan pengamatan atau eksperimen atau berulang-ulang. Alasannya adalah bahwa para ilmuwan harus menarik garis pembeda antara kegiatan ilmiah mereka, bukan hanya dari pseudo-ilmu, melainkan juga dari teologi dan metafisika, dan mereka telah menerima dari Bacon metode induktif sebagai kriterium demarkasi mereka. Popper menggenggam kriterium demarkasi yang lebih baik, yaitu: testabilitas atau falsifiabilitas. Dengan tawaran metode itu, Popper menganggap dapat membuang induksi tanpa mendapat kesulitan mengenai demarkasi. Dan dia dapat menerapkan hasilnya mengenai metode "trial and error" begitu rupa hingga menggantikan seluruh metodologi induktif dengan metodologi deduktif. Penyangkalan suatu teori lewat refutasi atau falsifikasi jelas merupakan suatu inferensi deduktif. Pandangan ini mengimplikasikan bahwa teori ilmiah disangkal atau selamanya berupa hipotesis atau konjektur. Kemajuan terdiri atas gerakan ke arah teori-teori yang memberikan informasi yang bertambah besar. Jadi, suatu teori dengan isi lebih besar adalah suatu teori yang dapat diuji secara lebih keras. Pertimbangan ini membawa kepada suatu teori di mana kemajuan ilmiah ternyata tidak terdiri atas kumpulan pengamatan, melainkan penjatuhan

teori-teori yang kurang baik dan menggantikannya dengan teori-teori yang lebih baik, terutama dengan teori-teori dengan isi lebih besar. Jadi dalam proses epistemologi pengetahuan itu harus melalui semacam pertarungan atau perjuangan hidup sebagaimana logika berpikir darwinisme. Pandangan Popper itu sangat bertentangan dengan pandangan Sekolah Wina, yang positivistik (Taryadi, 1989: 6-7).

Dalam perkembangan selanjutnya, Popper telah secara konsisten menentang pendekatan subjektivis dengan membela pendekatan objektivis. Dengan mengembangkan ide-ide dari Tarski dalam teori korespondensi, Popper gigih mempertahankan argumen objektivis. Popper selalu beranggapan bahwa setiap kebenaran harus bersifat objektif yang merupakan teori, jadi kebenaran bukan suatu pengalaman atau kepercayaan atau sesuatu yang bersifat subjektif. Tradisi berpikir Popperian ini juga memberikan kontribusi terhadap analisis sosiologi pendidikan, terutama dalam teori-teori pembelajaran yang berorientasi pemecahan masalah. Tawaran metode belajar pemecahan masalah (*problem solving*) yang sangat populer dalam teknologi pembelajaran misalnya, sedikit-banyak dipengaruhi oleh tradisi berpikir popperian ini.

## **H. Paradigma Konstruktivistik**

Kemunculan paradigma konstruktivistik tentu bukan secara tiba-tiba, melainkan merupakan proses dari perdebatan teoretik dalam sejarah perkembangan sosiologi itu sendiri. Setelah sekian waktu teori-teori sosial bersifat umum, dan kemudian muncul teori-teori tengahan, teori dari yang bersifat makro menuju mikro, serta perdebatan antara kubu objektivis dan subjektivis; juga tidak kalah penting perdebatan ilmiah dan sekadar pengamatan peristiwa sosial mikro seperti tradisi

interaksionisme simbolik, maka munculah tradisi pemikiran baru yang merujuk pada paradigma konstruktivistik.

Dalam sosiologi pun kemudian muncul teori-teori konstruksi sosial, dan istilah ini langsung mengundang perdebatan dalam perkembangan sosiologi. Di antara banyak sosiolog yang fokus pada teori konstruksi sosial ini, beberapa di antaranya yang paling populer adalah Peter Berger dan Thomas Luckmann yang pada tahun 1967 mendokumentasikan pandangan teoretiknya dalam buku *The Social Construction of Reality*. Dalam buku ini memberikan kontribusi terhadap sosiologi pengetahuan mengikuti argumen-argumen Alfred Schutz tentang produksi pengetahuan dalam masyarakat. Akan tetapi dalam konteks ini, Berger dan Luckmann yang mereka analisis bukan pengetahuan ilmiah yang mendapatkan validitas sebagaimana dalam tradisi positivistik, melainkan pengetahuan umum (*commonsense knowledge*) yang dimiliki dan diproduksi oleh warga masyarakat.

Namun demikian perlu kehati-hatian untuk menggunakan istilah konstruksi sosial ini karena dalam banyak kasus sering muncul istilah yang sama, tetapi bukan dalam konteks paradigma ini. Sekarang ini menggunakan istilah “konstruksi sosial” biasanya dimaksud untuk menyampaikan bahwa sesuatu yang secara luas sudah dianggap berada di luar lingkup pengaruh sosial sesungguhnya adalah hasil dari proses-proses sosio-historis atau interaksi sosial tertentu. Jadi, konstruktivisme sosial berkembang sangat pesat khususnya di kalangan ilmuwan sosial yang berminat pada kajian tentang hal-hal seperti kecantikan, gender, moralitas, patologi, ras, ilmu pengetahuan, dan seksualitas. Meskipun dulu pernah secara luas diyakini bahwa fenomena-fenomena tersebut ditentukan oleh hukum-hukum alam dan/atau metafisika yang tidak bisa berubah

(menetap) dan karenanya tidak mungkin berubah secara sosio-historis, tetapi para penganut konstruktivisme sosial sudah berulang kali memperlihatkan bahwa fenomena-fenomena tersebut lebih menunjukkan karakter sosio-kultural dan historis (Darin Weinberg, dalam Turner, 2011: 480).

Agak berbeda dengan teori-teori sosial lain sebelumnya, teori konstruksi sosial sejak awal sudah berusaha menghindari perdebatan dekotomik seperti objektivis-subjektivis, ilmiah dan tidak ilmiah, induksi-deduksi, dan naturalistik-sosial. Sejak awal teori ini sudah dengan tegas membedakan fokus kajiannya, yaitu fenomena sosial yang dibedakan secara diametral dengan fenomena alam. Bagi kaum konstruktivis adalah membuang energi untuk berdebat di seputar pembedaan dekotomik tersebut, karena itu lebih produktif jika memfokuskan perhatian pada aspek sosial fenomena yang dikaji. Siapa pun akan menyadari bahwa fenomena sosial akan jauh lebih dinamis dan bersifat ambigu ketika menyodorkan momen-momen peristiwa yang menarik untuk diteliti; dan karena sifatnya yang dinamis itu maka jelas berbeda dengan fenomena alam yang dianggapnya bersifat tetap, teratur, dan memiliki gejala konstan.

Sebagai ilustrasi, ketika teori konstruksi sosial akan mengkaji fenomena isu gender misalnya, ia akan menghindari perdebatan pembedaan jenis kelamin yang bersifat biologis dengan konsep gender yang berasumsi bahwa jenis kelamin tidak lebih sekadar konstruksi sosial. Bagi teori konstruksi sosial jenis kelamin biologis adalah fenomena alam yang tidak perlu diperdebatkan, karena itu ia akan lebih memfokuskan peristiwa-peristiwa hubungan sosial ketika isu gender menjadi kajian utama. Teori konstruksi sosial tidak akan mempertanyakan atau bahkan menghindari pertanyaan tradisi teori sosial kritis,

misalnya bagaimana beroperasinya ideologi gender itu yang menaturalkan hubungan laki-laki dan perempuan bersifat eksploitatif, yang sebenarnya itu adalah konstruksi sosial belaka.

Selain itu, kebanyakan konstruksionis bersikap cuci tangan kalau sudah menyangkut pertanyaan yang sulit dalam membedakan antara kebenaran dan keaplsuan, atau, untuk masalah itu, membangun suatu teknik apa pun yang dapat digunakan untuk mengukur nilai intelektual dari klaim-klaim yang saling bersaing, begitu praanggapan untuk memiliki kriteria epistemologis yang sifatnya universal telah ditinggalkan. Mereka justru secara implisit mengandalkan pada pada standar-standar epistemologis dari disiplin-disiplin, atau sub-disiplin, mereka masing-masing untuk menegaskan otoritas yang sah dari ide-ide mereka dan penjelasan-penjelasan yang secara sosiologis, reduktif tentang ide-ide mengenai hal-hal yang mereka kaji. Akibatnya adalah bahwa kenyataan konstruksionis sosial terpaksa memilih antara suatu relativisme sempit yang tidak mendukung validitas dan apa yang Bloor (1991: 12) sebut sebagai sosiologi kesalahan (*sociology of error*). Lebih tepatnya, mereka terpaksa menganjurkan untuk selamanya menghindari pertanyaan tentang nilai yang sifatnya membandingkan antara ide-ide mereka sendiri dan ide-ide atau hal-hal yang mereka kaji, atau secara dogmatik menegaskan bahwa ide-ide mereka sendiri baik secara epistemologis dan hal-hal yang mereka kaji itu sama dengan sekumpulan mitos dan ilusi-ilusi semata. Dalam beberapa hal kebanyakan konstruksionis sosial masih tetap bungkam terhadap pertanyaan tentang bagaimana kita akan bisa dengan cara yang lebih masuk akal, lebih adil, lebih, simpatik, atau lebih sistematis menentukan nilai intelektual dari berbagai klaim yang saling bersaing. Kebungkaman inilah yang

selalu membuat geram para kritikus (Darin Weinberg, dalam Turner, 2011: 484).

Paradigma konstruktivisme sosial ini sedikit banyak memberikan kontribusi terhadap berbagai teori pendidikan termasuk pula pada teori pembelajaran. Lev Vygotsky adalah salah satu penganjur teori-teori belajar yang menempatkan siswa sebagai subjek aktif. “jangan melihat orang dari balik otaknya semata, tapi lihat pula apa yang di belakangnya”, begitu salah satu frase yang sering menjadi prinsip dalam pembelajaran. Prinsip belajar seperti itu mengindikasikan bahwa terdapat kesamaan dengan argumen konstruktivis. Siswa bukanlah sekadar dibentuk oleh pengetahuan yang ditransfer dari proses pembelajaran yang baku dan *transfer of knowledge*, tetapi terbentuk melalui pergulatan kognitifnya dengan lingkungan sosialnya. Siswa akan selalu belajar secara aktif dengan lingkungannya dan mendapatkan pengetahuan secara diskursif dengan lingkungan sosialnya.

Praxis pendidikan konstruktivistik telah cukup lama diintrodusir dalam proses pembelajaran di Indonesia, misalnya penerapan metode Cara Belajar Siswa Aktif (CBSA), metode kooperatif learning dalam pembelajaran tematik, dan kurikulum 13 adalah beberapa contoh yang menerapkan paradigma konstruktivistik. Namun demikian dalam banyak kasus prinsip pembelajaran konstruktivistik semacam itu sering dipahami secara parsial, sehingga tidak jarang guru dalam menerapkannya justru bertolak belakang dengan konstruktivisme. Sebagai ilustrasi, katanya menggunakan konstruktivistik tetapi pada kenyatannya banyak guru yang menerapkan prinsip benar-salah dalam mengevaluasi belajar. Bukan bagaimana membentuk pembelajaran yang mengajari siswa mampu berargumen,

tetapi bagaimana mengukur seberapa jauh pesan pembelajaran mampu dipindah ke otak siswa.

## **I. Paradigma Kritis**

Bagi Marx, ide bahwa pengetahuan selalu bisa “berjarak” atau “netral (dari segala kepentingan)”, paling banter adalah suatu kesalahan, dan paling tidak adalah suatu tipuan yang dirancang untuk menyembunyikan keberpihakan otoritas intelektual dengan kekuatan politik dan ekonomi tertentu (Turner, hal. 493).

Sebelum mendiskusikan pendidikan kritis, perlu lebih dahulu untuk memahami teori kritis yang merupakan rujukan penting ketika akan membongkar struktur dominatif. Sebegitu jauh selama ini memang telah sering terlontar istilah kritis dalam wacana pendidikan. Akan tetapi istilah kritis di sini sering kali disalahpahami, atau setidaknya hanya diidentikkan dengan sikap kritis terhadap lontaran pendapat, pemikiran, atau wacana orang lain. Kesalahpahaman inilah yang sering menyebabkan sejumlah buku pendidikan mengklaim sebagai pendidikan kritis, padahal jika dicermati isinya sama sekali tidak merujuk pada segenap teori-teori kritis.

Teori kritis seringkali dikaitkan dengan apa yang disebut “Mazhab Frankfurt”, suatu istilah yang mengacu pada karya anggota Institut für Sozialforschung (Institut untuk Penelitian Sosial). Institut ini didirikan di Frankfurt, Jerman. Sejak tahun 1923 sebagai pusat penelitian berorientasi Marxis. Tokoh-tokoh utamanya antara lain Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodore Adorno, Leo Lowenthal, dan Erich Fromm. Istilah teori kritis pertama kali dilontarkan pada tahun 1937 setelah sebagian besar anggota Institut bermigrasi ke Amerika Serikat, sebagai dampak kemenangan Hitler. Selam bertahun-tahun,

teori kritis memiliki makna sebagai kata sandi untuk Marxisme yang dianut oleh Institut dan upayanya menemukan teori sosial supradisipliner radikal yang berakar dalam dialektika Hegelian-Marxian, materialisme historis dan kritik Marxian atas ekonomi politik atas teori revolusi (Kellner, 2003: 4).

Teori kritis adalah produk dari sekelompok neo-Marxis Jerman yang tidak puas dengan kondisi Marxian, khususnya yang diterminisme ekonomi. Teori kritis sebagian besar terdiri atas kritik atas berbagai aspek kehidupan sosial dan intelektual, namun tujuan utamanya adalah mengungkap hakikat dan sifat masyarakat secara lebih akurat.

Meskipun teori kritis banyak mendasarkan diri pada asumsi-asumsi Marx, tetapi teori kritis juga mengkritik Marx, terutama yang diterminisme ekonomi. Terdapat empat sasaran utama yang menjadi perhatian teori kritis, yaitu kritik terhadap teori Marxian, kritik terhadap positivisme, kritik terhadap sosiologi, dan kritik terhadap masyarakat modern. Para Marxis yang terlalu diterminisme ekonomi atau terlalu mekanistik, oleh para teoritis kritis dianggap mengabaikan salah satu aspek penting dalam kehidupan sosial, yaitu kebudayaan.

Teori kritis mengkritik asumsi para Marxian sebelumnya karena beberapa alasan, antara lain Marxian terlalu diterminisme ekonomi, terlalu mekanistik, dan kurang perhatian terhadap aspek kehidupan sosial dan budaya. Bukan berarti diterminisme ekonomi salah, tetapi kurang memerhatikan pada dimensi lain, yaitu kebudayaan. Karena itu dalam konteks ini teori kritis merupakan kritik kebudayaan. Di samping itu, praktik marxisme di Uni Soviet juga menjadi sasaran kritik teori kritis karena mengabaikan aspek humanisme, sehingga dianggap menyimpang dari ajaran Marx itu sendiri.

Teori kritis mengkritik positivisme dengan argumen

utama bahwa positivisme dianggap terlalu mendewakan metode ilmiah tunggal yang dapat diterapkan pada seluruh bidang disiplin keilmuan, positivisme dikritik karena percaya pada pengetahuan itu netral, dan positivisme mengabaikan aktor, serta mengerdikannya menjadi entitas pasif yang ditentukan oleh kekuatan-kekuatan alamiah (Ritzer, 2011: 448). Sebagaimana dikatakan oleh Horkheimer aliran positivistik yang mendasari perkembangan teori-teori mereka dalam fakta-fakta yang terpisah juga dikritik karena dugaan-dugaan metafisik yang tidak dapat didukung dan keterbatasan-keterbatasan metodologi mereka (Kellner, 2003: 6).

Positivisme dikritik karena cenderung mereifikasi dunia sosial dan melihatnya sebagai suatu proses alamiah. Para teoritis kritis lebih suka berfokus pada kegiatan manusia dan juga pada cara-cara kegiatan demikian memengaruhi struktur-struktur sosial yang lebih besar. Singkatnya, positivisme mengabaikan para aktor (Habermas, 1971), mereduksi mereka menjadi entitas-entitas pasif yang ditentukan oleh “kekuatan-kekuatan alamiah” (Ritzer, 2011: 449). Oleh karena itu konsekuensi atas pandangan tersebut, pilihan metodologi teori kritis lebih pada pendekatan kualitatif yang berakar pada fenomenologi. Penelitian survei misalnya, tidak lazim digunakan dalam teori kritis karena memosisikan responden sebagai aktor yang pasif.

Teori kritis pada saat kelahirannya menyerang sosiologi yang dianggap tidak mampu mendorong perubahan sosial. Sosiologi dianggap tidak mampu menyumbangkan sesuatu yang bermakna bagi perubahan politik yang dapat melahirkan masyarakat yang adil dan manusiawi. Singkatnya sosiologi pada waktu itu dianggap mendukung status quo, sehingga kurang membantu warga tertindas. Di samping itu sosiologi dianggap terlalu saintisme, menjadikan metode ilmiah sebagai tujuan

itu sendiri. Sosiologi evolusioner yang dipelopori oleh Comte mendapat serangan dari teori kritis karena terlalu saintifik, mengikuti logika positivistik.

Dalam pada itu, sosiologi dianggap oleh para teoritis kritis mengabaikan peran individu, karena sosiologi hanya fokus pada masyarakat sebagai suatu keseluruhan. Sosiologi dianggap mengabaikan interaksi individu dengan masyarakat. Oleh karena mengabaikan individu para sosiolog pada waktu itu tidak mampu mengatakan apa un yang bermakna tentang perubahan-perubahan politis yang dapat menghasilkan suatu masyarakat yang adil dan manusiawi (Lembaga Frankfurt untuk Riset Sosial, 1973: 46; dalam Ritzer, 2011). Seperti dikatakan oleh Zoltan Tar, sosiologi menjadi “bagian integral dari masyarakat yang ada daripada sebagai alat kritik dan rasi bagi pembaruan (1977: x).

Meskipun dalam hal tertentu teori kritis mewarisi semangat radikal dari para pemikir abad pencerahan yang dipelopori oleh antara lain Leonardo Da Vinci, tetapi kemudian teori kritis mengkritik hasil dari era pencerahan tersebut yaitu modernitas. Dalam sosiologi sendiri kemudian muncul aliran pencerahan pada abad berikutnya yang dipelopori oleh filsuf Prancis Charles Montesquieu, dan Jacques Rousseau. Pencerahan dalam konteks ini adalah suatu periode perkembangan intelektual dan perubahan di dalam pemikiran filosofis yang luar biasa. Sejumlah ide dan kepercayaan yang telah lama bertahan -banyak di antaranya terkait dengan kehidupan sosial- ditumbangkan dan digantikan selama periode Pencerahan. Spirit radikal inilah yang kemudian juga ditiru oleh teoritis kritis.

Kehidupan modernisme mendapat kritik tajam dari teoritis kritis karena beberapa alasan antara lain: dominasi kapitalisme terhadap kebebasan individu terutama secara kultural; rasionalitas membawa masalah, irasionalitas, maka

muncul irasionalitas-rasionalitas (perdamain dipelihara dengan anacamaman perang; kecukupan infrastruktur tetapi orang tetap miskin dan tertindas); modernisme menyuburkan teknokrasi yang tujuan utamanya adalah mendominasi, bukan emansipasi; teknokrasi mengabaikan rasio, yaitu suatu cara yang melibatkan nilai-nilai keadilan, perdamaian dan kebahagiaan (bukan cara sebagai tujuan); dan teknologi di bawah rasionalitas modern mengarah pada bentuk totalitarianisme, mengontrol pada tindakan individu tetapi terasa menyenangkan (contoh televisi digunakan untuk menundukan rakyat).

Salah satu pemikir teori kritis yang paling gencar mengkritisi modernisme adalah Herbert Marcuse. Ia adalah kritikus yang keras terhadap teknologi modern, setidaknya yang digunakan di dalam kapitalisme. Dia melihat teknologi di dalam masyarakat kapitalis menyebabkan totalitarianisme. Marcuse menolak ide bahwa di dunia modern teknologi adalah bersifat netral, ia malah melihatnya sebagai alat untuk mendominasi manusia. Teknologi efektif karena dibuat tampak netral, sementara dalam kenyataannya memperbudak. Teknologi membantu menindas individualitas. Kebebasan batin aktor telah “diserang dan dikurangi” oleh teknologi modern. hasilnya ialah apa yang disebut Marcuse sebagai “masyarakat berdimensi satu”, yaitu para individu kehilangan kemampuan untuk berpikir secara kritis dan negatif tentang masyarakat (Ritzer, 2011: 482).

Perhatian Marcuse (1964) terhadap teknologi kemudian berfokus pada apa yang ia sebut sebagai rasionalitas teknologis. Ia kemudian menyatakan:

“Di jagad raya ini, teknologi juga menyediakan rasionalisasi bagi ketidakbebeasan manusia dan teknologi juga mennunjukkan mustahilnya keotonomian secara ‘teknis’,

jadi teknologi menentukan kehidupan manusia. Itu semua karena ketidakbebasan ini tidak tampak irasional atau politis, namun tampak sebagai kepatuhan terhadap apparatus teknis yang memperluas kenyamanan hidup dan meningkatkan produktivitas kerja. Rasionalitas teknologis dengan demikian melindungi, bukan menanggalkan legitimasi dominasi sedangkan cakrawala nalar instrumental mengarah kepada masyarakat totaliter yang dikendalikan secara rasional." (dalam McCarthy, 1982: 22).

Nalar kehilangan fungsinya sebagai pegangan kritis yang menentang segala hal yang ingin membuat ukuran bagi organisasi masyarakat yang ada; nalar pada gilirannya hanya menjadi basis ideologis legitimasi dan instrumen bagi kesempurnaannya. Oleh Marcuse kemudian dikatakan bahwa yang masih perlu dikatakan adalah bahwa masyarakat "deprogram secara pas-pasan". Kesimpulan Marcuse seperti kesimpulan Horkheimer dan Adorno, adalah bahwa emansipasi memerlukan keterputusan yang radikal dengan pemikiran yang "berdimensi tunggal". Sementara bagi Horkheimer dan Adorno, emansipasi manusia hanya dapat dikonsepsikan sebagai suatu keterputusan radikal dengan rasionalitas "formal" dan pemikiran "instrumental" semata.

Kritik yang dilontarkan teoritis kritis terhadap kebudayaan adalah mengarah khususnya pada industri kebudayaan. Mereka mengkritik bahwa industri kebudayaan, struktur rasional, dan birokrasi (televisi) yang mengendalikan kebudayaan modern. Industri kebudayaan melahirkan budaya massa yang diatur, tidak spontan, dan palsu, bukan sesuatu yang riil. Mengonseptualisasikan budaya massa semata-mata sebagai instrumen ideologi kapitalis (televisi justru menjadi ancaman bagi

demokrasi, individualitas dan kebebasan. Akhirnya teoritis kritis menunjukkan bahwa pada saat itu berbagai analisis kebudayaan, khususnya budaya massa, mengabaikan analisis ekonomi politik media.

Dalam pandangan teoritis kritis kebudayaan industri, menghasilkan apa yang disebut secara konvensional sebagai kebudayaan massa, yang didefinisikan sebagai kebudayaan palsu yang diberhalakan, yang diadministrasikan, yang tidak spontan ketimbang hal yang nyata (Jay, 1973: 216). Ada dua hal yang paling dicemaskan oleh para pemikir kritis tentang industri budaya. Pertama, mereka prihatin tentang kepalusuan. Mereka menganggapnya sebagai sekumpulan ide yang sudah terpaket yang dihasilkan secara massal dan disemaikan kepada massa melalui media. Kedua, para teoritis kritis merasa terganggu dengan efeknya yang menenangkan, menindas, dan membingungkan pada rakyat (Ritzer, 2011: 483).

Begitulah, para teoritis kritis yang tergabung dalam *Mashab Frankfurt* merasa bahwa penindasan, peminggiran, dan dehumanisasi terus berlangsung dalam kehidupan sosial. Dominasi atas nama teknologi yang dilandasi positivisme, terus mengancam tidak saja kehidupan manusia, tetapi terhadap alam yang semakin diperkosa demi hasrat kuasa dan konsumsi. Positivisme, modernisme, dan kapitalisme, merupakan pelaku utama ke arah kehidupan sosial yang menghancurkan alam. Akan tetapi pada titik ini, para teoritis kritis terjebak dalam situasi kefrustasian, dalam arti mengetahui dan menyaksikan kehancuran, tetapi tidak mampu memberikan alternatif pemecahan yang nyata. Banyak kritik dilontarkan kepada teori kritis, terutama teori kritis dianggap ahistoris dan mengabaikan ekonomi. Pada titik ini kemudian teori kritis mengalami kemunduran.

Namun demikian dalam perkembangan berikutnya, teori kritis terus mendapat perhatian di dunia ilmu sosial, khususnya ketikan kehadiran Jurgen Habermas. Ia berangkat dari tesis Marx dan sekaligus mengkritiknya, untuk kemudian menawarkan alternatif teoretik yang bersifat kritis. Tujuan teori kritis adalah “kehidupan yang baik dan benar”. Menurut Habermas gagasan tentang kebenaran pada dasarnya mengarah pada bentuk interaksi yang bebas dari semua pengaruh distorsi. Habermas mencurahkan struktur sosial yang mendistorsi komunikasi. Sementara Marx mencurahkan perhatian pada struktur sosial yang mendistorsi kerja.

Baik Marx maupun Habermas memiliki pijakan dasar, sehingga keduanya terhindar dari relativisme. Marx pijakan dasarnya adalah kerja, sedangkan Habermas pijakan dasarnya adalah komunikasi. Tujuan politik Marx adalah masyarakat komunis, yang di dalamnya kerja bebas distorsi (*species-being*), sementara bagi Habermas tujuan politiknya adalah masyarakat yang bebas dari distorsi komunikasi (*tindakan komunikatif*). Dalam tujuan langsungnya, Marx berusaha menghilangkan hambatan-hambatan (*kapitalis*) bagi kerja yang bebas distorsi, dan Habermas tertarik pada dihapuskannya hambatan bagi komunikasi bebas (Ritzer, 2011: 493).

Salah satu gambaran ideal masyarakat yang memiliki kesadaran kritis dari Habermas adalah apa yang ia sebut sebagai *wicara ideal*. Situasi *wicara ideal*: di mana kekuatan atau kekuasaan tidak menentukan argumen mana yang menang; tetapi argumen yang lebih baiklah yang muncul sebagai pemenang. Bobot bukti atau argumentasi menentukan apa yang dipandang valid atau benar. Argumen yang muncul dari diskursus semacam itulah (dan disetujui oleh para partisipan) yang kemudian jadi argumen yang benar. Habermas mengadopsi

teori kebenaran konsensus, dan kebenaran ini adalah menjadi bagian dari seluruh komunikasi.

Setelah teori kritis mendapat transfusi darah baru dari pemikiran Habermas, akan tetapi tetap saja kritik terhadap teori kritis Mazhab Frankfurt terus bergema. Salah satu kritik yang menonjol adalah bahwa teori kritis Frankfurt dianggap terlalu elitis, dan fokusnya hanya pada kebudayaan tinggi (high culture). Karena itu pada tahap berikutnya muncul varian teori kritis baru yang dikenal sebagai *Cultural Studies* (CS).

CS muncul sebagai ekspresi kekecewaan terhadap limitasi disiplin-disiplin ilmu; kegagalan menjelaskan fenomena kebudayaan dari sudut pandang kritis (kebudayaan hrs dipahami dari sisi kekuasaan/asimetris). Oleh karena itu, kemudian berdiri apa yang dikenal dengan Mazhab (Schools of Thought) Birmingham 1964 (Center for Contemporary Cultural Studies). Tokoh-tokohnya antara lain, Richard Hoggart / pendiri (kajiannya meliputi sosiologi dan sastra Inggris), Stuart Hall (ahli budaya & sosiologi), Raymond Williams (novelis dan kritikus sastra), Edward P. Thompson (sejarawan), dan Dick Hebdige (media dan sosiologi). CS merupakan proyek multidisiplin, dan bahkan anti disiplin. Maka bisa meminjam secara bebas konsep atau metode disiplin-disiplin ilmu-ilmu sosial dan seluruh cabang humaniora dan seni (antropologi, psikologi, linguistik, kritisme sastra, teori seni, musikologi, filsafat, ilmu politik dan sosiologi).

Sementara itu Denzin mendefinisikan CS adalah proyek interdisipliner yang selalu mengarahkan dirinya pada masalah bagaimana sejarah yang dibangun dan dijalani umat manusia secara spontan ditentukan oleh struktur makna yang tidak mereka pilih sendiri. Kebudayaan, dalam penciptaan makna dan bentuk interaksionalnya, menjadi arena perjuangan politik. Masalah utama studi ini adalah mengkaji bagaimana individu-

individu yang berinteraksi menghubungkan pengalaman yang mereka jalani dengan dunia sekitarnya (Denzin, 1992).

Menurut Agger, CS sebagai gerakan teoretis dengan CS sebagai mode analisis dan kritik budaya ateoretis yang tidak berasal dari proyek teori sosial kritis atau memberikan kontribusi kepadanya. Meskipun sangat mungkin mempertahankan yang kedua (sebagai kritik budaya), yaitu mode CS yang lebih ateoretis sebagai proyek intelektual yang sah adanya, sebagaimana banyak yang dilakukan di berbagai jurusan humaniora, saya lebih tertarik dengan mode CS lebih tertarik dengan mode CS yang memberikan kontribusi kepada penteorian sosial dan khususnya kepada kritik ideologi yang digariskan oleh Marx. Inilah satu alasan mengapa saya mulai dengan teori budaya Marxis, yang membentang dari Marx sampai Lukacs, Golman hingga Gramsci, kemudian kepada Mazhab Frankfurt. Perhatian saya kepada CS sebagai mode teori sosial kritis berasal dari kerangka Marxis dan Neo-Marxis dalam menganalisis budaya, elite maupun populer, sebagai satu mode ideologi. Ini tidak berarti bahwa saya menerima reduksi mekanistik ideologi kultural pada "basis" ekonomi kapitalisme sehingga budaya semata-mata meruakan refleksi dan perluasan dari basis tersebut. Marx dan Engle (1974) sendiri menyatakan tipe kritik budaya ini; dalam buku *German Ideology* mereka mencatat bahwa "ide yang berkuasa adalah ide kelas yang berkuasa." Meskipun tidak ada Marxis yang setuju dengan sentimen umum bahwa ideologi melindungi status quo kapitalis, tapi teori budaya Marxis, khususnya analisis Mazhab Frankfurt terhadap industri budaya, melihat kebudayaan sebagai fenomena yang lebih independen dibandingkan dengan yang dinyatakan oleh komentar Engels dan Marx. Budaya bukan semata-mata merupakan refleksi atau representasi sistem ekonomi namun benar-benar tampak

beroperasi secara independen dari ekonomi (Ben Ager, 1996, *Critical Social Theory: An Introduction*: 248-249).

## **J. Paradigma Kritis dalam Pendidikan**

Mendiskusikan ilmu pendidikan, terutama dalam konteks di Indonesia, masih menyodorkan berbagai persoalan fundamental. Bahkan sebegitu jauh, terdapat suara bernada pesimistik seperti Mochtar Buchori misalnya, mengatakan ilmu pendidikan telah mati. Buchori, salah seorang pemikir dari sedikit pemikir di Indonesia, mengingatkan adanya lonceng kematian ilmu pendidikan di Indonesia. Salah satu sebab utamanya adalah bahwa ilmu pendidikan di Indonesia berkembang secara parsial, dan bahkan cenderung direduksi sebagai ilmu tentang mengajar yang berkuat di sekolah. Ilmu pendidikan tidak sensitif terhadap isu-isu strategis berskala global, sehingga ketika melihat persoalan pendidikan senantiasa bersifat sepotong-sepotong, kurang *wholistic*.

Lebih dari itu, mencermati keberadaan ilmu pendidikan, dan sepertinya juga ilmu sosial di Indonesia pada umumnya, situasinya sama yaitu mengalami stagnasi. Tidak terlalu terasa apa kontribusi ilmu pendidikan dalam mendorong perubahan sosial, atau paling tidak apa yang diberikan ilmu pendidikan dalam upaya menjelaskan berbagai dinamika fenomena sosial selama ini. Sebegitu jauh tidak ada tawaran alternatif teoretik yang digunakan untuk memberikan eksplanasi di seputar isu pendidikan. Ketika sekarang muncul persoalan korupsi misalnya, tidak muncul diskusi teoretik yang mampu memberikan penjelasan secara komprehensif terhadap fenomena maraknya korupsi di Indonesia. Seringkali ilmu pendidikan ikut-ikutan terseret pada kecenderungan normatif-moralistik.

Semua itu mengindikasikan ilmu pendidikan lebih bersifat

esensialistik, yang berasumsi bahwa nilai adalah baku dan bersifat tetap, sehingga jika terjadi kaum terpelajar ramai-ramai terlibat perilaku koruptif, maka penjelasan ilmu pendidikan bahwa itu adalah perilaku menyimpang. Ilmu pendidikan menjelaskan bahwa yang salah adalah orangnya, tanpa sedikit pun mengandaikan bahwa orang bisa bertindak sebagai pribadi yang aktif mengubah sistem nilai. Karena itu tidak mengherankan jika kemudian ilmu pendidikan menawarkan solusi untuk mengatasi korupsi adalah dengan pendidikan moral dan memperkuat sistem normatif. Tidak pernah ilmu pendidikan menyentuh, misalnya peran kelas menengah, untuk menjadi lokomotif perubahan ke arah masyarakat yang lebih emansipatoris dan partisipatoris.

Mengapa ilmu pendidikan di Indonesia kurang sensitif terhadap isu-isu strategis yang bersifat fundamental? Salah satu sebabnya adalah ilmu pendidikan di Indonesia kurang tertarik pada paradigma kritis. Boleh jadi ini mungkin karena sudah sekian lama, terutama pada era Orde Baru, ilmu pendidikan lebih cenderung menyukai pada pendekatan konsensus, anti konflik, dan pendekatan sistem. Sudah sekian lama orientasi ilmu pendidikan di Indonesia lebih didasari oleh pandangan struktural fungsional Parsonian. Ketika melihat sekolah misalnya, senantiasa dilihat dari perpektif sistem, yang terdiri atas komponen-komponen yang saling tergantung satu sama lain. Jika salah satu komponen itu kurang berfungsi, taruhlah misalnya kurikulum, maka sekolah sebagai sebuah sistem akan terganggu.

Dari hasil pengkajian terhadap kurikulum pelajaran sosiologi pada jenjang SMA, selama ini pembekalan teorinya lebih ditekankan pada perspektif fungsionalisme. Boleh jadi ini merupakan pengaruh pemerintah Orde Baru yang memang

lebih menekankan pentingnya konsensus, sehingga teori fungsionalisme Parsonian begitu mendominasi dalam pelajaran sosiologi. Salah satu argumen penekanan pada perspektif fungsionalisme adalah bahwa pada prinsipnya masyarakat Indonesia adalah masyarakat yang senantiasa menuju pada harmoni, keteraturan, dan senantiasa berada dalam hubungan ketersalingan. Konflik hanya dipandang sebagai sarana dan proses menuju masyarakat yang penuh keteraturan dan keseimbangan.

Pelajaran sosiologi yang menekankan pada perspektif fungsionalisme struktural sebagaimana yang ditonjolkan di Indonesia sejak era Orde Baru itu, asumsi-asumsi yang dibangun mirip dengan sosiologi Prancis pada awal perkembangan sosiologi, yang memiliki karakter rasional, empiris, ilmiah, dan berorientasi pada perubahan, tetapi bersifat reaksioner terhadap gerakan pencerahan yang menginginkan perubahan radikal. Sosiologi ini memandang fenomena-fenomena seperti tradisi, imajinasi, emosionalisme, dan agama sebagai komponen yang bermanfaat dan diperlukan bagi kehidupan sosial. Pendukung perspektif konservatif ini tidak menyukai kekacauan dan perubahan radikal, tetapi menyukai keteraturan dan berusaha terus mempertahankan tatatan yang ada, tidak suka terhadap berbagai pikiran dan aktivitas yang bersifat revolusioner.

Tidak pernah ilmu pendidikan melihat sekolah misalnya, sebagai sebuah panggung kontestasi, atau juga sebagai arena relasi kuasa, antara kekuatan dominatif dan subordinatif. Tidak pernah ilmu pendidikan di Indonesia melihat bahwa pengetahuan sebagai sebuah power untuk mewujudkan apa yang dikatakan oleh Nietzsche sebagai *the will to power* atau kehendak untuk berkuasa.

Demikian pula ketika kecenderungan pendidikan lebih

berorientasi pada pasar karena beroperasinya neoliberalisme pendidikan, tetapi ilmu pendidikan di Indonesia tidak melihat gejala itu dari perspektif kritis. Tidak ada misalnya, tawaran yang berangkat dari perspektif ekonomi politik pendidikan yang merupakan varian dari teori kritis. Sebaliknya, justru ilmu pendidikan cenderung menjadi bagian dari proses penguatan orientasi pasar tersebut. Ketika kebijakan pendidikan di Indonesia merujuk UU Badan Hukum Pendidikan (BHP) misalnya, tidak ada perspektif kritis keluar dari kalangan pemikir pendidikan di Indonesia. Kalangan akademisi, terutama dari Perguruan Tinggi Kependidikan, sebegitu jauh tidak merespons fenomena tersebut dengan meningkatkan frekuensi diskusi dan dialog dari perspektif kritis. Bahkan tidak terlalu berlebihan jika kalangan akademisi ikut merayakan kehadiran neoliberalisme pendidikan sebagaimana yang memang didesain dan dikehendaki oleh World Trade Organization (WTO).

Oleh karena itu, dalam tulisan singkat ini akan mencoba mendiskusikan kemungkinan ilmu pendidikan di Indonesia mendapat sentuhan dari teori kritis. Tentu saja, tidak berasumsi bahwa wacana teori kritis sama sekali belum bergulir dalam dunia ilmu pendidikan atau ilmu sosial pada umumnya di Indonesia selama ini. Akan tetapi setidaknya tulisan ini ingin mendiskusikan kembali atau sekadar menyegarkan kembali tentang perspektif teori kritis dalam pendidikan. Wacana pendidikan kritis ini terasa memiliki urgensi, ketika sekarang ini di Indonesia tidak saja praksis pendidikan semakin kapitalistik dan mengalami komodifikasi, tetapi juga tidak kalah penting semakin menguatnya praktik dominasi narasi besar yang menundukkan narasi-narasi kecil. Lembaga-lembaga sekolah sekarang ini terdapat kecenderungan menjadi arena beroperasinya ideologi dominan baik yang bersumber dari teks

agama, kapitalisme, dan bahkan juga feodalisme.

Beroperasinya kekuatan-kekuatan dominatif dalam praksis pendidikan semacam itu akan mempersempit ruang bagi praksis pendidikan yang mencerahkan dan membebaskan. Lembaga pendidikan seperti itu hanya akan menghasilkan sumber daya manusia yang tunduk secara total terhadap kekuatan hegemonik, entah itu atas nama agama, negara, atau pun kapital. Tidak akan lahir sumber daya yang memiliki kesadaran kritis untuk siap menjadi agen perubahan ke arah perubahan sosial yang emansipatoris dan partisipatoris. Pada titik ini, diskusi tentang pendidikan kritis kemudian menjadi terasa semakin urgen dan relevan.

## **K. Pendidikan Kritis**

Meski Marx dan Engles tidak banyak menulis mengenai institusi pendidikan, tetapi mereka punya kepedulian terhadap masalah pendidikan. Pada masa mudanya ia mengatakan bahwa tanpa pendidikan, kelas buruh dipaksa menjalani kerja yang membosankan serta kematian, namun dengan pendidikan mereka punya kesempatan menjalani kehidupan yang lebih baik. Lebih dari itu, padanangan Marx dan Engles terutama teori materialisme-historisnya telah digunakan untuk merumuskan teori dan analisis kritis terhadap institusi pendidikan di dalam masyarakat borjuis, dan kemudian dipakai untuk mengembangkan konsepsi pendidikan alternative yang sesuai dengan prinsip sosialisme Marxian.<sup>3</sup>

Sebagai contoh misalnya, Thesis Feuerbach mengatakan, kondisi sosial yang berubah menciptakan bentuk pendidikan baru, sehingga kebangkitan masyarakat kapitalis akan menciptakan institusi pendidikan yang menghasilkan hubungan,

---

3 Kellner, *ibid*....

nilai-nilai dan praktik sosial yang dominan. Demikian juga, transformasi masyarakat kapitalis dan penciptaan masyarakat sosialis membutuhkan bentuk pendidikan dan sosialisasi baru. Paradigma klasik Marxisme memandang pendidikan memiliki fungsi di dalam *system social hegemonic* yang diorganisir untuk melayani kepentingan pemilik modal.

Dengan menggunakan perspektif Marxian pada perkembangan lebih lanjut muncul generasi penerus yang mencoba memfokuskan pada pendidikan, dan dikenal sebagai Pedagogi Kritis. Mereka ini meliputi pula yang masuk dalam Mazhab Frankfurt, para pengembang Cultural Studies, dan yang paling berpengaruh adalah Paulo Freire yang karyanya dilatarbelakangi kondisi social, ekonomi, dan politik Amerika Latin.

Para perumus Mazhab Frankfurt meski jarang membahas masalah pendidikan, namun perspektifnya mempunyai kontribusi penting pada filsafat pendidikan. Adorno, Horkheimer, Marcuse, dan From terkadang menulis analisis kritis terhadap universitas dan melakukan intervensi dalam perdebatan pendidikan. Melalui apa yang mereka sebut sebagai “industri kebudayaan”, yaitu proses industrialisasi kebudayaan yang diproduksi secara massal dalam urgensi komersial. Produk kebudayaan mengalami komodifikasi, standarisasi, dan masifikasi. Dalam pada itu, institusi pendidikan juga menjadi salah satu pihak yang menciptakan masyarakat massa yang mengarah pada homogenitas sosial, karena pendidikan publik mengalami standarisasi, sehingga menjadi ruang yang membosankan.<sup>4</sup>

Periode berikutnya adalah munculnya cultural studies terutama dipengaruhi oleh pandangan Gramsci tentang

---

4 Pembahasan lebih lanjut lihat Ben Agger, 2006, *Teori-teori Sosial Kritis: Kritik, Penerapan, dan Implikasinya*, Yogyakarta: Kreasi Wacana,.

hegemoni. Kelompok ini melakukan analisis secara kritis efek pendidikan dari media massa, musik, dan budaya pop lain terhadap audiennya, dan juga mengembangkan kritik persekolahan di Inggris. Cultural Studies<sup>5</sup> juga melakukan kajian terhadap bagaimana sekolah mengintegrasikan kaum muda ke dalam masyarakat kapitalis, dan bagaimana kaum muda kelas pekerja melakukan perlawanan terhadap kemapanan. Jadi seperti halnya Mazhab Frankfurt, Cultural Studies sama-sama didirikan dalam semangat transdisipliner yang melawan pembagian akademik yang sudah mapan dan secara implisit merevolusionerkan pendidikan universitas.

Kemudian muncul Paulo Freire<sup>6</sup> salah seorang pengembang Pedagogi Kritis dan memang sosok Marxian yang memfokuskan diri pada masalah pendidikan. Ia secara terang-terangan mengkritik habis lembaga pendidikan dalam masyarakat kapitalis yang dianggapnya belenggu. Ia menganjurkan apa yang ia sebut sebagai pendidikan yang membebaskan. Melalui karyanya yang termasyhur *The Pedagogy of the Oppressed* (1972) ia menunjukkan bahwa pendidikan di bawah bendera kapitalis tidak ubahnya seperti bank. Artinya, murid dianggap seperti tempat penyimpanan ibarat deposito, sebuah praktik pendidikan yang mematikan daya-daya imajinasi dan kreasi. Pendidikan seperti itu hanya menghasilkan penurut, karena murid hanya dianggap sebagai bejana-bejana kosong yang harus diisi menurut kehendak sistem pendidikan yang sudah menjadi pesanan kepentingan kapitalis. Pendidikan bukan merupakan ruang yang merdeka, tetap penuh rekayasa sistematis yang menjadi murid sebagai objek pasar.

5 Lihat misalnya Barker Chris, 2001, *Cultural Studies, Theory and Practices*. London: Sage Publication.

6 Freire P, 1986, *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Praeger.

Freire menyerukan pendidikan yang membebaskan dengan relasi yang setara, dialogis, dan partisipatoris. Dengan semangat revolusioner Marxis, ia mengembangkan pedagogi kaum tertindas yang akan melahirkan subjek revolusioner, yang diberdayakan untuk menghilangkan berbagai bentuk penindasan dan menciptakan tatanan sosial yang lebih demokratis dan adil.

## **L. Relevansi Pendidikan Kritis**

Keadaan ilmu sosial di Indonesia sebegitu jauh tidak cukup menggembirakan. Boleh jadi ini disebabkan karena usianya relatif muda. Clifford Geertz menyebut bahwa ilmu sosial di Indonesia baru muncul di era 1970-an, dan itu pun masih bersifat buku teks terutama yang diambil dari Barat. Mereka lebih banyak bergulat dengan teori-teori besar (grand theory) dari Barat. Mereka sibuk mempersoalkan bagaimana teori-teori besar itu, yang adalah jargon-jargon Barat bisa diterapkan dalam kenyataan sosial di Indonesia. Mereka masih sibuk dengan bagaimana pisau Barat untuk menganalisis kenyataan sosial di Indonesia. Akibatnya, ilmu sosial dipakai untuk keperluan praktis dan lebih banyak tampil sebagai scientific description, belum sebagai explanation yang sebenarnya merupakan tugas fundamental ilmu sosial. Itulah sebabnya, Arief Budiman menyebutnya ilmu sosial di Indonesia, a-historis. Penilaian lain yang berkembang adalah bahwa ilmu sosial a-politik, kata Lukman Soetrisno; tak mampu menjawab permasalahan sosial di Indonesia, kata Darmanto Jatman; masih perlu filsafat pengetahuan, kata Dawam Raharjo. Akibatnya, ilmu sosial di Indonesia hingga fase perkembangannya sekarang hanya berfungsi sebagai legitimasi, sebagaimana terlihat pada

maraknya fenomena penelitian sosial pesanan.<sup>7</sup>

Karena sibuk dengan teori dari Barat, ilmuwan sosial di Indonesia mengidap sindrom rendah diri dan terkagum-kagum sekaligus bangga akan kekalahannya. Karena tidak ada ilmuwan sosial yang tekun menggeluti penelitian secara militan dan melakukan refleksi kritis terhadap lingkungan sosial yang berkembang. Akibatnya, tidak ada referensi dari ilmuwan sosial yang dapat dipakai rujukan (mungkin hanya Ignas Kleden yang produktif mengembangkan ilmu sosial di Indonesia). Gagasan merumuskan teori sosial yang membumi tidak pernah tercapai. Selanjutnya yang terjadi, jika mau mengkritik perspektif lain, terpaksa harus mencari rujukan dari Barat juga. Dengan demikian yang lazim terjadi, menggunakan pemikiran Dahrendorf untuk mengkritik Parsons; perlu mendengar Poper untuk mengatakan sesuatu yang berbeda dengan Marx; atau mencoba menolak Max Weber tetapi atas nama Hubermas; berusaha menonjok Comte dengan meminjam tinju pemikiran posmodernism; dan begitu seterusnya.

Dalam melihat, menjelaskan, dan menganalisis masyarakat Jawa misalnya, kita tidak bisa lepas dari ketergantungan pada *The Religion of Java*-nya Clifford Geertz, karena sebegitu jauh memang belum ada karya ilmuwan sosial Indonesia yang sekomprensif karya Geertz tersebut. Bahkan banyak akademisi Indonesia dengan mengkritik Geertz tetapi tanpa landasan penelitian, hanya dengan komentar yang adakalanya emosional.

Lantas bagaimana dengan ilmu pendidikan di Indonesia? Situasinya sepertinya tidak jauh berbeda. Menurut Mochtar Buchori, segenap kegiatan belajar yang dilakukan di sekolah-

---

7 Lihat S. Bayu Wahyono, Ilmu Sosial di Indonesia, Perlu Iklim Kondusif, Artikel, *Suara Karya*, 16 Juli 1990.

sekolah selama ini merupakan penerapan konsep apa yang disebut *maintenance learning*. Yaitu kegiatan belajar yang dilakukan terutama untuk mempertahankan apa yang sudah ada dalam masyarakat dan kebudayaan kita, yang kita miliki sebagai suatu warisan kultural. Jadi ilmu pendidikan mengidap esensialisme budaya, tidak mengembangkan konstruksionisme budaya, yang berasumsi bahwa semuanya perlu ditafsir secara dinamis.

Sebegitu jauh, saya belum melihat ada akademisi sekarang ini yang secara tekun menggeluti pendidikan melalui penelitian dan mengeluarkan karya reflektif tentang pendidikan yang lahir dari konteks sosial budaya Indonesia. Saya hanya melihat Ki Hadjar Dewantara yang berusaha untuk itu, dan sebenarnya juga RA Kartini yang mempunyai konsep pendidikan radikal.<sup>8</sup> Sekarang ini praktis tidak ada, yang ada adalah karya kompilatif, tidak berangkat dari studi yang mendalam. Ilmu pendidikan mengalami stagnasi, karena kurang tertarik pada perspektif kritis.

Sebagai ilustrasi misalnya, ketika Orde Baru marak dengan *developmentalisme* teknokratik menjadi landasan ideologis bagi segala aspek kehidupan, tidak terkecuali dunia pendidikan. Terdapat arus besar yang dirasakan dalam atmosfer pendidikan dewasa ini, yaitu penekanan pada teknologi yang diasumsikan sebagai pilar utama yang akan mampu membawa bangsa Indonesia menjadi maju. Prinsip *link and match* (kesesuaian dan kesepadanan) misalnya, meskipun diyakini sebagai terapi yang pas untuk memecahkan masalah ketenagakerjaan, tetapi muatan teknokratiknya sangat tinggi.<sup>9</sup>

Intinya adalah bahwa ilmu pendidikan hanya mengikuti

---

8 Lihat S. Bayu Wahyono, Melihat Kartini sebagai Pemikir Radikal, Artikel, *Kedaulatan Rakyat*, 27 April 2007.

9 Lihat, S. Bayu Wahyono, Renungan Pendidikan Nasional: Pasang-surut Humaniora, Artikel, *Kompas*, 6 Mei 1997, hal. 4.

arus utama yang dihembuskan pemerintah, tidak ada perspektif kritis yang berkembang terhadap kemapanan. Memang ada pemikiran yang dikembangkan Mangunwijaya dengan pendidikan alternatif, tetapi praktis tirlgias dengan arus utama yang lebih menghamba pada kekuatan pasar yang kapitalistik. Fenomena ini semakin menjadi-jadi setelah era reformasi, justru pendidikan menjadi instrumen penting bagi kepentingan neo-liberalisme, dengan Diknas sebagai pelopornya.

Dalam melihat isu pendidikan mutakhir seperti ICT misalnya, ilmu pendidikan juga melihatnya hanya dari perspektif developmentalisme, belum melihatnya dari perspektif kritis. Keyakinan itu bersumber dari pandangan developmentalistik, bahwa setiap penemuan di bidang ilmu pengetahuan dan teknologi mesti dimanfaatkan sebesar-besarnya untuk kepentingan pembangunan yang berorientasi pertumbuhan ekonomi. Dalam kaitannya dengan ICT misalnya berkembang pandanagan, tanpa infrastruktur teknologi yang memadai untuk bertukar informasi (seperti listrik, jaringan telepon, jaringan data dan sejenisnya), masyarakat di negara berkembang akan kesulitan masuk dalam jaringan komunikasi masyarakat global. Digambarkan di benua Afrika misalnya, konsumsi listrik per orang di Afrika hanya mencapai 288 kilo watt, sementara di negara-negara maju mencapai 4.589 kilo watt per orang atau 16 kali lipat. Demikian pula dengan saluran telepon, pada tahun 1991 di Afrika hanya memiliki 1 saluran telepon per 100 orang, sedangkan di negara maju ada 37,2 saluran per 100 orang. Ketimpangan ini oleh kaum developmentalistik dipakai sebagai dasar untuk mengeluarkan pernyataan bahwa upaya untuk menghubungkan berbagai ekonomi di Afrika dengan ekonomi global akan gagal, karena upaya itu dilakukan tanpa mengubah masyarakatnya menjadi lebih berorientasi pada informasi

(Castells, 1998).

Sekarang pun dalam kaitannya dengan Internet, negara maju menghembuskan isu kesenjangan digital, yang kemudian direspons secara antusias oleh para pengambil kebijakan di negara berkembang. Mereka sangat digelisahkan dengan persoalan kesenjangan digital ini karena mengikuti asumsi kaum developmentalis bahwa kesenjangan digital hanya akan negara berkembang semakin ketinggalan dan bahkan akan gagal membangun negara demokratis. Kaum developmentalis berkeyakinan bahwa informasi adalah kekuasaan, karena itu bagi siapa pun yang ingin berkuasa harus well-informed terhadap berbagai isu politik dan ekonomi global.

Berangkat dari perspektif developmentalistik seperti itu maka Diknas terus mendorong perluasan program yang berbasis ICT, mulai dari e-learning, OSOL, dan terus memberikan bantuan infrastruktur ICT kepada sekolah-sekolah. Internet misalnya, terus dikembangkan untuk mendukung efektivitas pembelajaran di sekolah-sekolah dan perguruan tinggi. Semua itu dilakukan mengikuti anjuran negara-negara maju akan pentingnya era informasi dan bahaya masalah kesenjangan digital.

Belum begitu banyak dilakukan sebuah kajian tentang isu ICT dari perspektif kritis. Sebagai ilustrasi misalnya pandangan kaum "cyber-pesimists" yang merupakan pendukung perspektif kritis. Dalam pandangan mereka, penyebaran akses terhadap teknologi informasi (i.e. internet) akan mengikuti pembelahan status sosial ekonomi. Mereka yang termasuk kalangan miskin tetap tidak akan mampu membangun akses terhadap kemajuan teknologi informasi. Akibatnya, berlawanan dari kaum "cyber-optimists", kelompok yang percaya pada pandangan kedua ini berargumen bahwa gap informasi yang sudah muncul sebelum jaman internet akan tetap lebar – atau bahkan semakin melebar.

Mereka yang kaya dan mampu mengikuti perkembangan teknologi akan memiliki sumber dayabar, yakni penguasaan informasi digital. Sedangkan mereka yang karena kondisi sosial ekonominya tetap atau semakin tertinggal dan semakin jauh dari kemampuan untuk menguasai informasi. *Socio-economic divide*, pembelahan sosial dan ekonomi yang bisa menyebabkan problem demokrasi, dalam pandangan yang pesimistis ini, akan dikuti dan diperkuat dengan munculnya *digital divide* atau pembelahan dan "kesenjangan digital".

Senada dengan itu bahwa pencapaian kemajuan masyarakat, demokratisasi, dan percepatan pertumbuhan ekonomi ternyata tidak dengan serta merta berjalan seiring dengan pemanfaatan ICT, terutama di Negara-negara berkembang, termasuk Indonesia. Hasil studi Francois Fortier menemukan kenyataan yang berbeda dan bahkan sebaliknya. Ia menguji sejumlah perspektif teoretik dalam hubungan antara teknologi informasi dengan masyarakat, yang ia klasifikasikan ke dalam 4 kelompok, yaitu *functional neutrality*, *instrumentalis*, *ahistorical inherence*, dan *historical inherence*.<sup>10</sup> Fortier menemukan bahwa ternyata kehadiran teknologi komunikasi dan informasi dalam hubungan proses kerja tidak meningkatkan produktivitas, tetapi justru pengaruhnya dalam produktivitas perlu dipertanyakan. Ia berpendapat bahwa penekanan pada produktivitas, pada kenyataannya teknologi komunikasi dan informasi juga merupakan alat mengontrol buruh dengan memasukkan tenaga kerja dalam proses hubungan produksi, sehingga terjadi justru peningkatan perampasan *surplus-labour* dan keuntungan, serta mengabaikan produktivitas.

Dalam berbagai kesempatan, teknologi komunikasi dan

---

10 Lihat dalam Francois Fortier, *Virtuality Check: Power Relations and Alternatif Strategies in Information Society*, London:Verso, 2001.

informasi dikatakan mampu mengurangi ongkos transaksi dan memperkuat konsumen dengan memperbolehkan *friction-free capitalism*. Akan tetapi Fortier menunjukkan bahwa pola-pola pemasaran dan perilaku monopolistik ekonomi kuno memproduksi secara penuh ke dalam ekonomi baru, yang membuat pengguna ICT menjadi konsumen yang ditaklukkan daripada diberdayakan.

Dalam kaitan dengan penguatan demokratisasi, Fontier juga menemukan bahwa terutama dalam penggunaan internet, terjadi peningkatan dominasi melalui nilai tambah tinggi (*high-value-added*) media yang oligopolistik yang terus mengontrol dan mengondisikan terjadinya mekanisme perampangan peran media konvensional sebelumnya. Akhirnya, diskusi santer mengklaim bahwa teknologi komunikasi dan informasi dan jaringan komputer mampu mencegah pensensoran dan monitoring informasi, mengikis kemampuan negara yang otoriter, korporasi yang monopolistik dan penjaga ideologi yang mengontrol wacana dan menekan perbedaan pendapat. Pada kenyataannya klaim tersebut tidak terbukti, Fortier berpendapat bahwa memang teknologi komunikasi dan informasi mampu membuat pengawasan yang lebih ketat dan efisien, tetapi hasilnya, baik teknologi dan isi informasi jaringan komputer justru telah disensor, diawasi, dan diatur oleh kekuatan dominan untuk memaksakan ideologi politik dominan yang dikehendakinya.

Singkatnya, Fortier menunjukkan bahwa teknologi komunikasi dan informasi, dalam konteks ekonomi politik tidak seperti yang dikatakan oleh banyak literatur yang dengan penuh keyakinan bahwa teknologi komunikasi dan informasi akan banyak membantu kemajuan umat manusia, seperti peningkatan produktivitas dalam proses hubungan kerja, mempermudah

dan bahkan melindungi konsumen, dan memberdayakan rakyat. Dalam pandangan Fortier justru sebaliknya, pada kenyataannya teknologi komunikasi dan informasi hanyalah pelayan kaum kapitalis yang menundukan kaum buruh, merekayasa konsumen, menghegemoni wacana, memperbudak warga masyarakat, dan merepresi adanya perbedaan pendapat. Oleh karena itu, teknologi komunikasi dan informasi hanya sedikit memberikan kontribusi terhadap persamaan dan demokrasi. Revolusi informasi dan teknologi komunikasi dan informasi hanya menyengsarakan kaum miskin, menyebabkan ketidakadilan sosial.

Dalam melihat proses belajar mengajar pun ilmu pendidikan di Indonesia masih kurang melihatnya dari sudut pandang sosiologis, terutama dari perspektif kritis. Pembelajaran misalnya, masih dilihat dari sisi ilmu pendidikan yang cenderung sangat sekolahan. Padahal dalam pandangan kritis, justru sekolah bisa juga menjadi sumber dari mapannya struktur sosial yang tidak adil. Sekolah kata Paulo Freire, hanya ladang penindasan manusia, dan senantiasa mereproduksi manusia penindas. Sementara Ivan Illich, menuding persekolah adalah arena membunuh kehendak mandiri, karena itu tidak ada pendidikan alternatif kecuali disekolahkan (*deschooling*). Sedangkan Sartono Kartodirdjo tidak segan-segan mengatakan bahwa sekolah di Indonesia mematikan daya kreasi murid.

Begitulah, sudah saatnya mulai memikirkan untuk melihat masalah pendidikan persekolahan dari berbagai disiplin, terutama dari sosiologi. Dengan pendekatan seperti itu maka akan memperoleh jawaban yang lebih medasar karena pada prinsipnya kontribusi sosiologi terhadap ilmu pendidikan cukup signifikan. Kontribusi itu antara lain memberikan landasan filosofis, teoretik, dan metodologis. Dalam kawasan perspektif

teoretik, ilmu sosial telah memberikan sumbangan teori kritis untuk kemudian melahirkan pedagogi kritis. Dalam aspek metodologi, ilmu pendidikan banyak mengadopsi metode yang digunakan ilmu sosial baik kuantitatif maupun kualitatif.

## M. Perspektif dalam Sosiologi

Dalam bahasa Inggris *perspective* berasal dari bahasa Latin *perspicere* yang arti harfiahnya adalah melihat melalui sesuatu, melihat dengan jelas, menyelami, mengerti. Dengan demikian, perspektif dapat mengandung pengertian: (1) Sudut pandang dari mana sesuatu dilihat; (2) Preposisi-preposisi dasar yang secara sadar atau tidak sadar diandaikan, yang memungkinkan tercapainya suatu kesimpulan; dan (3) Gambaran tentang apa yang mungkin atau apa yang bermakna dalam proses menyusun dan memecahkan suatu masalah.

Dalam sosiologi mengenal beberapa perspektif atau orientasi-orientasi. Menurut Jonathan H. Turner ada 5 perspektif utama dalam sosiologi, yaitu:

- Sudut pandang dari teori fungsional (*functional theorizing*)
- Sudut pandang dari teori konflik (*conflict theorizing*)
- Sudut pandang dari teori pertukaran (*exchange theorizing*)
- Sudut pandang dari teori interaksionis (*interactionist theorizing*)
- Sudut pandang dari teori strukturalis (*structuralist theorizing*)<sup>11</sup>

Jadi fenomena sosial dalam sosiologi senantiasa dilihat dari

---

11 Turner, Jonathan H., 1986, *The Structure of Sociologi Theory*, Chicago: The Dorsey Press.

kelima perpektif tersebut. Sementara itu menurut James W. Vander Zanden membagi tiga perpektif utama dalam sosiologi, yaitu: (1) Perspektif fungsionalis; (2) Perspektif konflik; dan (3) Perspektif interaksionisme simbolik, yang secara rinci dapat dilihat dalam matrik berikut.<sup>12</sup>

### Perspektif Teoretik Utama dalam Sosiologi

	<b>Fungsionalis</b>	<b>Konflik</b>	<b>Interaksionis</b>
Level utama analisis	Skala besar atau aspek-aspek makro fenomena sosial	Skala besar atau aspek-aspek makro fenomena sosial	Skala kecil atau aspek-aspek mikro fenomena sosial
Hakikat masyarakat	Merupakan sebuah sistem yang bagian-bagiannya saling tergantung	Tertib sosial ditandai oleh persaingan antarkelompok, dan masing-masing mengejar interenesnya sendiri-sendiri.	Realitas sosial dikreasi dan dikreasi kembali oleh orang ketika mereka berhubungan satu sama lain.

12 Zanden, James W. Vander, 1996, *Sociology: The Core*, New York: McGraw-Hill, Inc.

<p>Fondasi interaksi sosial</p>	<p>Consensus sosial di antara kelompok-kelompok masyarakat yang diperoleh dari pembagian kepercayaan dan nilai-nilai</p>	<p>Individu-individu dan kelompok-kelompok terlibat dalam konflik dan menggunakan kekuasaan dan kekerasan.</p>	<p>Orang yang memberi makna pada orang lain terhadap objek-objek dan peristiwa-peristiwa dengan simbol</p>
<p>Fokus studi</p>	<p>Tertib sosial dan pemeliharaan sistem sosial melalui tampilan fungsi-fungsi esensial</p>	<p>Kepentingan-kepentingan yang memecah kelompok-kelompok dalam masyarakat dan perubahan sosial</p>	<p>Pengembangan tentang diri dan interplay dinamis di antara individu dan masyarakat</p>
<p>Kelebihan</p>	<p>Menggambarkan potres besar kehidupan sosial, terutama dalam mendapatkan pola-pola perilaku dan kelembagaan</p>	<p>Mampu menjelaskan dengan proses historis dan indight pengembangan yang terjadi pada lembaga-lembaga dan perubahan masyarakat</p>	<p>Menggambarkan orang sebagai actor aktif dalam kehidupan sosial yang mempunyai kemampuan berpikir dan memaknai aransemen sosial</p>

Kekurangan	Sulit menerima proses sejarah dan mekanisme perubahan sosial	Sulit menerima konsensus sosial, intergrasi masyarakat, dan stabilitas lembaga	Kesulitan dengan komponen-komponen organisasi skala besar yang dalam masyarakat dan hubungan antara organisasi dan masyarakat
------------	--	--	---

Begitulah, penjelasan singkat tentang paradigma sosial dalam kaitannya dengan fenomena pendidikan. Akan tetapi, para analis sosial-pendidikan perlu menurunkan pandangan paradigmatis ini ke dalam perspektif. Beberapa perspektif dalam ilmu sosial tersebut digunakan untuk lebih mampu menjelaskan fenomena pendidikan secara lebih spesifik; dan tentu saja masih perlu lebih detail lagi melihatnya dengan kaca mata teoritis sebagai turunan dari perspektif yang digunakan.

**Daftar Pustaka**

Agger, Ben. 2006, *Teori-teori Sosial Kritis: Kritik, Penerapan, dan Implikasinya*, Yogyakarta: Kreasi Wacana.

Barker, Chris, 2001, *Cultural Studies, Theory and Practices*. London: Sage Publication.

Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.

- Fortier, Francois. 2001 *Virtuality Check: Power Relations and Alternatif Strategies in Information Society*, London: Verso.
- Freire P, 1986, *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Praeger.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K.
- Jay, Martin, 1973. *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950*. California: University of California Press.
- Kellner, Douglas, 2003. *Teori Sosial Radikal*. Diterjemahkan Eko-Rindang Farichah. Yogyakarta: Syarikat Indonesia.
- McCarthy, Thomas, 1982, *The Critical Theory of Jurgen Habermas*. Massachusetts: MIT Press.
- O'neil, William, F. 1981. *Educational Ideologies: Contemporary Expressions of Educational hilosophies*. Santa Monica, California: Goodyear Publishing Company.
- Ritzer, George, 2011. *Sociological Theory*, Eight Edition, New York: McGraw-Hill Componies Inc.
- Soetandyo Wignjosoebroto, Penelitian Hukum dan Hakikatnya sebagai Penelitian Ilmiah: dalam Sulistyowati Irianto dan Sidharta (ed), hal 83-120. Jakarta: Yayasan Pustaka Obor Indonesia. Metode Penelitian Hukum: Konstelasi dan Refleksi, 110)
- Turner, Jonathan H., 1986, *The Structure of Sociologi Theory*, Chicago: The Dorsey Press.
- Zanden, James W. Vander, 1996, *Sociology: The Core*, New York: McGraw-Hill, Inc.



## **BAB III**

# **PENDIDIKAN DITINJAU DARI PERSPEKTIF ANTROPOLOGI**

*Oleh: S.W. Septiarti*

---

---

### **A. Sekilas tentang Antropologi dan Sifat-Sifat Keilmuannya**

Antropologi berasal dari kata Yunani *antropos* yang artinya manusia dan *logos* yang berarti ilmu sehingga antropologi dapat didefinisikan disiplin yang mempelajari manusia berdasarkan rasa ingin tahu yang tiada henti-hentinya (T. Ihromi, 2006:1). Sedangkan Koentjaraningrat mendefinisikan antropologi sebagai ilmu yang mempelajari manusia pada umumnya dengan mempelajari aneka warna, bentuk fisik masyarakat, serta kebudayaan yang dihasilkan. Sebagaimana ilmu-ilmu sosial lainnya misalnya sosiologi, psikologi, antropologi juga mempelajari perilaku manusia khususnya pada aspek budayanya, cara hidup atau perilaku manusia yang berpola.

Antropologi merupakan salah satu cabang ilmu sosial yang mempelajari budaya-budaya masyarakat. Antropologi mempelajari manusia sebagai makhluk biologis sekaligus makhluk sosial. Antropologi dan sosiologi sekilas hampir mirip namun berbeda, antropologi memusatkan pada pendu-

duk yang merupakan masyarakat tunggal, sedangkan sosiologi menitikberatkan pada masyarakat dan kehidupan sosialnya. Prinsip kajian yang berbeda tersebut kemudian memengaruhi kajian secara metodologisnya. Akan tetapi, dalam perkembangannya kedua ilmu yang satu rumpun memiliki kontribusi masing-masing dalam mempelajari fenomena sosial.

Secara garis besar sosiologi lebih banyak memfokuskan pada relasi-relasi sosial termasuk pada masyarakat pendidikan sementara itu antropologi lebih banyak memfokuskan pada aspek kebudayaan atau lebih tepatnya pada nilai-nilai budaya yang mendasari pendidikan atau nilai-nilai budaya yang ditransformasikan secara sistematis, terprogram melalui proses belajar, sosialisasi, internalisasi atau pembelajaran. Setiap guru, pendidik melalui pranata yang ada dan melalui lembaga pendidikan formal, nonformal dan informal dalam proses pembelajarannya bertanggung jawab pada setiap siswa, peserta didik, warga belajar atau anak untuk membantu membentuk kapasitas fisik, non fisik seperti intelektual, sikap dan keterampilan sosialnya menjadi lebih bermakna (*meaningfull learning*). Relasi sosial melalui proses pembelajaran, transformasi nilai-nilai budaya yang relevan, positif dan bermakna bagi perkembangan kepribadian setiap individu yang sedang dalam proses belajar dari orang dewasa memiliki konsekuensi secara metodik yang beragam. Tulisan ini hendak membahas kontribusi antropologi (kebudayaan) terhadap pendidikan tatkala pendidikan dipandang sebagai fenomena. Secara rinci dideskripsikan tentang makna pendidikan, kebudayaan dan keterkaitan antara pendidikan dan kebudayaan untuk sebuah pembaharuan, perubahan ke arah yang lebih humanis, dinamis dalam masyarakat yang

memiliki keragaman sosial budaya. Secara konsep kontribusi antropologi terhadap pendidikan dapat dijelaskan sebagaimana pemikiran G.D.Spindler *Education and Culture: Anthropological Approaches* yang berpendirian bahwa kontribusi utama yang bisa diberikan oleh antropologi terhadap pendidikan adalah menghimpun sejumlah pengetahuan (pendidikan) yang sudah diverifikasi secara etik dan emik sebagai *point of view*-nya dengan menganalisis proses-proses pendidikan yang berbeda-beda dalam lingkungan sosial budayanya.

Sebagai cabang ilmu sosial, antropologi memiliki sifat empirik deskriptif, artinya bahwa ilmu tersebut berbicara sebagaimana adanya. Antropologi menggambarkan fenomena sosial dan perilaku manusia sebagai makhluk individu dan sosial dari etnis-etnis tertentu yang bisa dilihat (*diobserve*), diraba atau yang kasat mata. Antropologi merupakan salah satu cabang ilmu sosial yang mempelajari budaya masyarakat. Antropologi mempelajari manusia sebagai makhluk biologis sekaligus makhluk sosial. Antropologi dan sosiologi sekilas hampir mirip namun berbeda antropologi memusatkan pada penduduk yang merupakan masyarakat tunggal, sedangkan sosiologi menitikberatkan pada masyarakat dan kehidupan sosialnya. Antropologi lahir atau berawal dari ketertarikan orang-orang Eropa pada ciri-ciri fisik, adat istiadat, dan budaya etnis-etnis lain yang berbeda dari masyarakat yang dikenal di Eropa. Antropologi lebih memusatkan pada penduduk yang merupakan masyarakat tunggal, tunggal dalam arti kesatuan masyarakat yang tinggal di daerah yang sama, memiliki ciri fisik dan bahasa yang digunakan serupa, serta cara hidup yang sama. Masyarakat sederhana, primitif dengan kehidupan tradisionalnya sering dikenal sebagai area pengamatan para antropolog. Berikut pengertian Antropologi menurut para ahli.

- David Hunter, Antropologi adalah ilmu yang lahir dari keingintahuan yang tidak terbatas tentang umat manusia.
- Koentjaraningrat, Antropologi adalah ilmu yang mempelajari umat manusia pada umumnya dengan mempelajari aneka warna, bentuk fisik masyarakat serta kebudayaan yang dihasilkan.
- Rifhi Siddiq, Antropologi adalah ilmu yang mengkaji segala aspek yang terdapat pada manusia yang terdiri atas berbagai macam konsepsi kebudayaan, tradisi, ilmu pengetahuan, teknologi, norma, kelembagaan, seni, linguistik dan lambang.
- William A. Havilland, Antropologi adalah studi tentang umat manusia, berusaha menyusun generalisasi yang bermanfaat tentang manusia dan perilakunya serta untuk memperoleh pengertian yang lengkap tentang keanekaragaman manusia.

Dari definisi-definisi tersebut, dapat disusun pengertian sederhana Antropologi, yaitu sebuah ilmu yang mempelajari tentang segala aspek dari manusia, yang terdiri atas aspek fisik dan nonfisik berupa warna kulit, bentuk rambut, bentuk mata, kebudayaan, aspek politik, pendidikan dan berbagai pengetahuan tentang corak kehidupan lainnya yang bermanfaat.

Dari berbagai pengertian di atas dapat dikatakan bahwa antropologi mempelajari manusia sebagai makhluk biologis dan juga makhluk yang berbudaya. Antropologi menelaah manusia secara utuh, yaitu tentang sifat-sifat ragawi manusia dan nilai-nilai kemanusiaan yang membuat pergaulan hidup manusia sebagai kelompok masyarakat. Nilai-nilai itu ada yang sama dan universal, ada pula yang berbeda dan spesifik. Ada anggapan

bahwa antropologi adalah ilmu yang mempelajari masyarakat yang sederhana, atau kelompok masyarakat yang masih tradisional. Anggapan ini kurang tepat karena yang dimaksud dengan manusia pada kata *anthropos* adalah semua manusia yang pernah hidup sepanjang zaman, artinya yang pernah hidup pada masa lalu, masa kini, dan mungkin masa yang akan datang. Kehidupan manusia itu berada dipermukaan bumi meliputi bangsa-bangsa yang sudah maju ataupun yang sedang berkembang, atau yang masih sangat sederhana

Antropologi bertujuan untuk lebih memahami dan mengapresiasi manusia sebagai *homo sapiens* dan *mahluk sosial* dalam kerangka kerja yang interdisipliner dan komprehensif. Oleh karena itu, antropologi menggunakan teori evolusi biologi dalam memberikan arti dan fakta sejarah dalam menjelaskan perjalanan umat manusia di bumi sejak awal kemunculannya.

Antropologi menggunakan setidaknya 3 sifat kajian dalam menekankan dan menjelaskan perbedaan antara kelompok-kelompok manusia dalam perspektif material budaya, perilaku sosial, bahasa, dan pandangan hidup (*worldview*). Dalam konteks ini pulalah, antropologi sebagai ilmu memiliki ciri empirik deskriptif, yakni ilmu itu *berbicara sebagaimana adanya*. Ilmu tersebut mendeskripsikan fenomena sosial, perilaku manusia dalam interaksinya dengan manusia lain dalam kelompok maupun di luar kelompok sebagaimana adanya. Sebagai contoh antropologi memiliki sifat kajian empirik deskriptif, kajian tentang kehidupan masyarakat, etnis-etnis tertentu. Deskripsi atau gambaran tersebut dikaji secara mendalam, khas atau unik, misalnya deskripsi tentang kehidupan masyarakat Tengger, etnis atau suku-suku di pedalaman baik dalam aspek sosial, ekonomi, budaya atau praksis pendidikannya.

Tiga sifat kerja ilmu antropologi dalam mengkaji, men-

deskripsikan dan menganalisis perilaku manusia dalam konteks sosial budaya masyarakat atau etnis tertentu dapat dijelaskan sebagai berikut:

1. *Komparatif*, menurut Kamus Besar Bahasa Indonesia disebutkan sebagai berkenaan atau berdasarkan perbandingan. Maksudnya ilmu tersebut secara *emik* dan *etik* dapat mendeskripsikan persamaan dan perbedaan fenomena sosial, perilaku manusia khususnya perilaku budaya pada etnis tertentu. Oleh karena itu, ilmu antropologi dipandang tidak melakukan justifikasi, penilaian baik, buruk atas etnis tersebut akan tetapi lebih berorientasi pada kekhasan, keunikan perilaku budaya manusia yang aktif, dinamis dan berubah.
2. Lintas budaya (*cross cultural*), artinya ilmu tersebut mendeskripsikan, mempelajari perilaku budaya pada etnis-etnis tertentu yang memiliki latar sosial, budaya yang berbeda bahkan berlainan sama sekali. Istilah *cross-cultural studies* muncul dalam ilmu-ilmu sosial pada tahun 1930-an yang terinspirasi oleh *cross-cultural survey* yang dilakukan oleh George Peter Murdock, seorang antropolog dari Universitas Yale. Istilah ini pada mulanya merujuk pada kajian-kajian komparatif yang didasarkan pada kompilasi data-data kultural. Namun istilah itu perlahan-lahan memperoleh perluasan makna menjadi hubungan interaktif antar individu dari dua atau lebih kebudayaan yang berbeda (Wikipedia, 2008c). Kajian perbandingan di bidang politik, ekonomi, komunikasi, sosiologi, teori media, antropologi budaya, filsafat, sastra, linguistik dan musik (*ethnomusicology*) merupakan beberapa bentuk kajian

dalam konteks ini. Dalam konteks pengertian kedua, penelitian lintas budaya diarahkan pada kajian tentang berbagai bentuk interaksi antara individu-individu dari berbagai kelompok budaya yang berbeda. Kajian lintas budaya dalam perspektif ini mengambil interaksi manusia sehari-hari sebagai bagian dari budaya yang perlu dicermati karena, sebagaimana halnya dengan pemahaman antropologis yang memandang budaya sebagai keseluruhan cara hidup (*way of life*).

3. *Holistik*, sebuah cara pandang terhadap sesuatu yang dilakukan dengan konsep pengakuan bahwa hal keseluruhan adalah sebuah kesatuan yang lebih penting daripada bagian-bagian yang membentuknya. Saduran kata dari Bahasa Inggris, yaitu berasal dari kata *holistic* yang artinya menyeluruh, yaitu yang menekankan pentingnya keseluruhan dan saling keterkaitan dengan bagian-bagiannya. Pendidikan holistik adalah suatu filsafat pendidikan yang berasal dari pemikiran bahwa pada dasarnya seorang individu dapat menemukan identitas, tujuan dan makna hidup melalui hubungannya dengan masyarakat, nilai-nilai spiritual, dan lingkungan alam.

## **B. Antropologi Pendidikan Sebagai Disiplin Ilmu**

Antropologi pendidikan mulai menampilkan dirinya sebagai suatu disiplin pada pertengahan abad ke-20. Pada waktu itu banyak pertanyaan yang diajukan kepada para pemimpin pendidikan tentang seberapa jauh pendidikan dapat mengubah masyarakat. Seperti diketahui pada saat itu negara-negara maju meningkatkan program besar untuk menciptakan pembangunan

di negara-negara yang baru merdeka. Antropologi pendidikan berusaha untuk menemukan pola budaya belajar masyarakat yang dapat menciptakan perubahan sosial. Demikian pula, perwujudan dari budaya pembuat kebijakan pendidikan berorientasi pada perubahan sosial budaya mendapatkan perhatian. Pada bagian ini hendak dikaji, dideskripsikan kontribusi antropologi terhadap pendidikan ketika pendidikan dipandang sebagai fenomena, perilaku pendidikan sebagai perwujudan kebutuhan hidup manusia.

Antropologi pendidikan merupakan cabang termuda dari antropologi. Antropologi pendidikan menyajikan aplikasi teori dan metode yang digunakan untuk menelaah tingkah laku persepsi masyarakat terkait pendidikan sehingga antropologi pendidikan bertujuan menambah wawasan tentang pendidikan dilihat dari sudut pandang budaya sehingga antropologi pendidikan memandang gejala pendidikan sebagai bagian produk budaya manusia. Antropologi pendidikan mulai menampilkan dirinya sebagai disiplin ilmu pada pertengahan abad-20. Pada waktu itu banyak pertanyaan yang diajukan kepada tokoh pendidikan tentang sejauh mana pendidikan dapat mengubah suatu masyarakat. Antropologi pendidikan berupaya menemukan pola budaya belajar masyarakat yang dapat menciptakan perubahan sosial. Demikian juga mengenai perwujudan kebudayaan para pengambil kebijakan pendidikan yang berorientasi pada perubahan sosial budaya mendapat perhatian.

Dalam khazanah antropologi, pendidikan dikenal juga dengan beberapa konsep yang paling penting, yakni *enculturation* (pembudayaan/pewarisan), *socialization* (sosialisasi/pemasyarakatan), *internalisasi*, *education* (pendidikan), dan *schooling* (persekolahan). Menurut M.J. Herskovits (dalam

Koentjaraningrat, 2000), bahwa, *Enculturation* (enkulturasi) adalah suatu proses bagi seorang baik secara sadar maupun tidak sadar, mempelajari seluruh kebudayaan masyarakat. enkulturasi berasal dari aspek-aspek dari pengalaman belajar yang memberi ciri khusus atau yang membedakan manusia dari makhluk lain dengan menggunakan pengalaman-pengalaman hidupnya. Proses enkulturatif bersifat kompleks dan berlangsung sepanjang hidup, tetapi proses tersebut berbeda-beda pada berbagai tahap dalam lingkaran kehidupan seseorang. Enkulturasi terjadi secara agak dipaksakan selama awal masa kanak-kanak tetapi ketika mereka bertambah dewasa akan belajar secara lebih sadar untuk menerima atau menolak nilai-nilai atau anjuran-anjuran dari masyarakatnya. *Enkultrasi* dan *sosialisasi* tampak berbeda-beda tetapi juga sama. Meskipun caranya berbeda, tujuannya sama, yaitu membentuk seorang manusia menjadi dewasa. Proses sosialisasi seorang individu berlangsung sejak kecil. Mula-mula mengenal dan menyesuaikan diri dengan individu-individu lain dalam lingkungan terkecil (keluarga), kemudian dengan teman-teman sebaya atau sepermainan yang bertetangga dekat, dengan saudara sepupu, sekerabat, dan akhirnya dengan masyarakat luas.

Perbedaan antara *Enkulturasi* dan *Sosialisasi* menurut **M.J.Herskovits** adalah sebagai berikut:

1. *Enculturation* (*enkulturasi*) adalah suatu proses bagi seorang baik secara sadar maupun tidak sadar, mempelajari seluruh kebudayaan masyarakat.
2. *Socialization* (*sosialisasi*) adalah suatu proses bagi seorang anak untuk menyesuaikan diri dengan norma-norma yang berlaku dalam keluarganya.

Secara singkat *perbedaan antara enkulturasi dan sosialisasi* adalah dalam enkulturasi seorang individu mempelajari dan menyesuaikan alam pikirannya dengan lingkungan kebudayaannya, sedangkan sosialisasi si individu melakukan proses penyesuaian diri (adaptasi) dengan lingkungan sosial.

Bagi M.J.Herskovits, pendidikan (*education*) adalah “directed learning” dan persekolahan (*schooling*) adalah “formalized learning”. Dalam literatur pendidikan dewasa ini dikenal istilah pendidikan formal, informal dan non-formal. Pendidikan formal adalah sistem pendidikan yang disusun secara hierarkis dan berjenjang secara kronologi mulai dari sekolah dasar sampai ke universitas dan disamping pendidikan akademis umum termasuk pula bermacam-macam program dan lembaga untuk pendidikan kejuruan teknik dan profesional.

Sementara itu, P.M.Laksono dkk. dalam bukunya Antropologi Pendidikan (2015) mendefinisikan bahwa pendidikan merupakan jalan bagi proses pewarisan pengetahuan dan reproduksi sosial dari suatu masyarakat yang melibatkan orang-orang dari generasi yang berbeda.

Sebagai hasil budaya, pendidikan memiliki relevansi dengan cara pandang masyarakat. Pengertian budaya sendiri menurut Selo Soemardjan dan Soelaiman Soemardi, kebudayaan adalah sarana hasil karya, rasa, dan cipta masyarakat. Di Indonesia setiap anak yang sudah memasuki masa sekolah oleh orang tuanya di masukkan ke taman kanak-kanak maupun sekolah dasar (SD) jika usianya sudah 6 tahun selain itu pemerintah telah menggalangkan wajib belajar 9 tahun sehingga pendidikan adalah suatu keharusan yang harus dilakukan oleh masyarakat, masyarakat yang tidak memasukan anaknya maka akan terkena sanksi dalam masyarakat. Hubungan antara pendidikan dan budaya saling berkaitan. Pendidikan bertujuan membentuk

agar manusia dapat menunjukkan perilakunya sebagai makhluk yang berbudaya yang mampu bersosialisasi dalam masyarakatnya dan menyesuaikan diri dengan lingkungannya dalam upaya mempertahankan kelangsungan hidup, baik secara pribadi, kelompok, maupun masyarakat secara keseluruhan. Sehingga sekolah sebagai lembaga pendidikan merupakan salah satu sarana atau media dari proses pembudayaan selain itu pendidikan dapat menaikkan status sosial seseorang di dalam masyarakat misalnya seorang yang telah bergelar sarjana mendapat status sosial yang lebih tinggi di masyarakat. Pada dasarnya, antropologi pendidikan mestilah merupakan sebuah kajian sistematis, tidak hanya mengenai praktik pendidikan dalam perspektif budaya, tetapi juga tentang asumsi yang dipakai antropolog terhadap pendidikan dan asumsi yang dicerminkan oleh praktik-praktik pendidikan. (Imran Manan, 1989). Jhon Dewey, seorang filsuf menjelaskan bahwa pendidikan merupakan proses pembentukan kecakapan-kecakapan fundamental secara intelektual dan emosional ke arah alam dan sesama manusia. Sementara itu Langeveld, mendidik adalah memengaruhi anak dalam membimbingnya supaya menjadi dewasa. Usaha membimbing adalah usaha yang disadari dan dilaksanakan disengaja antara orang dewasa dengan anak yang belum dewasa. Hal yang sama juga disampaikan Ki Hajar Dewantara kegiatan mendidik adalah menuntun segala kekuatan kodrat yang ada pada anak-anak agar mereka sebagai manusia dan sebagai anggota masyarakat dapat mencapai keselamatan dan kebahagiaan yang setinggi-tingginya.

Melalui pemahaman-pemahaman tentang makna pendidikan ini maka dapat dijelaskan bahwa pendidikan bukan sekedar proses mengembangkan intelektual semata akan tetapi lebih dari dan bahkan berlangsung sepanjang hayat.

(life long education/learning). Apabila merujuk pada 4 pilar UNESCO menekankan pentingnya belajar segala sesuatu yang sifatnya menambah pengetahuan *learning to know, learning to do, learning to be, dan learning to live together*. Sebuah ranah pendidikan yang membantu orang tidak hanya mengerti sesuatu akan tetapi juga melakukan sesuatu atas dasar pengetahuan yang ada, belajar menjadi seseorang yang bermakna bagi diri dan lingkungan serta belajar hidup berdampingan bersama dengan siapapun yang ada di sekitar kita bahkan orang yang berbeda sama sekali dengan cara hidup kita.

Modalitas pendidikan seperti lembaga pendidikan formal (sekolah), nonformal (seperti lembaga kursus) dan informal (keluarga dan lingkungan sosial) merupakan pusat kebudayaan, pusat kebudayaan, pusat transformasi pengetahuan, sikap dan kebiasaan-kebiasaan yang baik. Melalui jenis dan jenjang pendidikan tersebut, pembentukan karakter, kepribadian terus menerus dikembangkan dalam kerangka meningkatkan sumber daya manusia di era budaya global. Melalui lembaga-lembaga pendidikan sebagaimana dijelaskan di atas Ki Hadjar Dewantara (Tilaar, 2002) melalui prinsip panca wardhana menjelaskan betapa pendidikan yang diimplementasikan bukan lagi berorientasi pada nilai hasil belajar, ijazah akan tetapi memiliki 5 orientasi yakni (1) pengembangan *kecerdasan*; (2) pengembangan *artistik emosional*; (3) pengembangan *rasa cinta tanah air* (nasionalisme); (4) pengembangan *skills atau keterampilan* serta (5) pengembangan *fisik*. Kelima orientasi tersebut dapat diterapkan dalam proses pembelajaran bahkan diintegrasikan ke dalam materi pembelajaran di semua jenis dan jenjang pendidikan. Model-model pembelajaran seperti partisipatif, mandiri, kontekstual merupakan strategi pembelajaran sosial yang relevan diterapkan dalam lembaga

pendidikan sejak awal anak mengenal sekolah. Selain menjadi proses pembelajaran yang menyenangkan, kreatif dan inovatif akan tetapi juga membelajarkan anak-anak untuk mengenal diri dan lingkungan secara lebih baik.

Terdapat masyarakat yang memandang bahwa pendidikan adalah tuntutan kehidupan ekonomi karena menyangkut kualitas kehidupan ekonomi mereka. Masyarakat sadar akan pentingnya pendidikan mereka berharap melalui pendidikan dapat meningkatkan taraf hidup mereka, di dalam masyarakat industri pendidikan merupakan prioritas maka para orang tua di dalam masyarakat industri memberikan perhatian lebih kepada pendidikan anaknya sejak dini, selain itu pendidikan bagi masyarakat industri sarana untuk membentuk tenaga kerja yang dibutuhkan oleh dunia kerja. Oleh sebab itu, banyak masyarakat yang menempuh pendidikan hingga jenjang perguruan tinggi mereka beranggapan bahwa pendidikan adalah suatu investasi yang akan menyebabkan meningkatnya penghasilan akibat bertambahnya jenjang pendidikan. Sebaliknya terjadi di masyarakat tradisional walaupun pendidikan adalah penting namun hanya beberapa yang melanjutkan ke perguruan tinggi akibat tidak adanya biaya dan cara pandang bahwa mencari uang lebih penting daripada menempuh pendidikan

Dapat disimpulkan bahwa antropologi pendidikan adalah cabang dari antropologi sosial-budaya yang memusatkan studi pada gejala pendidikan dalam kehidupan manusia. Ruang lingkup antropologi pendidikan terkait dengan pola pandang masyarakat mengenai peran, makna dan fungsi pendidikan sesuai sudut pandang masyarakat, selain itu ruang lingkup antropologi pendidikan menyangkut praktik pendidikan masyarakat tertentu dan karakteristik khas seperti masyarakat industri yang berpikiran bahwa pendidikan sangatlah penting

dan menjadi prioritas sedangkan masyarakat petani yang menganggap bekerja lebih penting daripada melanjutkan pendidikan ke jenjang yang lebih tinggi. Antropologi sebagai ilmu mengkaji perilaku manusia khususnya pada aspek pendidikan yang mampu melakukan perubahan secara sosial budaya ke arah yang lebih baik. Dengan demikian, kajian antropologi ini memiliki kontribusi terhadap perubahan sosial budaya melalui proses pendidikan yang dialami manusia secara berpola dari generasi ke generasi. Inti bagian buku ini adalah membahas hubungan antara antropologi dan pendidikan. Dengan mempelajari antropologi berarti dapat memahami tentang keragaman budaya manusia dan pengaruhnya terhadap pendidikan, kebudayaan yang deterministik terhadap pendidikan akan tetapi juga sebaliknya bagaimana pendidikan yang berpengaruh (deterministik pada kebudayaan). Kedua konsep dasar kebudayaan dalam kaitannya dengan pendidikan ini juga akan menjadi pembahasan di bagian tulisan ini.

### **C. Makna Kebudayaan**

Membicarakan kebudayaan tidak lepas dari faktor manusia sebagai entitas pendukungnya. Tanpa manusia dengan pribadi-pribadi yang beragam, unik dengan segala kelebihan dan kelemahannya saling berelasi secara berpola, teratur dan *ajeg* kebudayaan akan mengalami stagnasi, tidak berkembang. Dalam teori strukturalis fungsional, setiap unsur kebudayaan akan saling berinteraksi. berkontribusi secara bermakna apabila dibutuhkan. Selama unsur-unsur dalam kebudayaan tersebut memiliki fungsi terhadap yang lain maka kebudayaan sebagai way of life akan terus berlangsung. Analoginya sama dengan tubuh manusia bahwa setiap organisasi tubuh manusia memiliki elemen, komponen atau anggota tubuh yang berkaitan dan

membentuk sistem yang apabila salah satu unsur mengalami perubahan, pergeseran maka anggota tubuh yang lain juga akan mengalami perubahan atau pergeseran.

Dalam kegiatan pendidikan juga terdiri atas berbagai unsur, komponen seperti guru, siswa, dosen, mahasiswa, alat-alat pendidikan, lingkungan sekolah, sistem nilai, norma dan lain-lain. Seorang guru akan memiliki fungsi terhadap siswa dalam proses pembelajaran begitu pula sebaliknya, siswa memiliki makna atau fungsi bagi guru. Bahasa sebagai salah satu unsur kebudayaan juga memiliki fungsi pada proses komunikasi pada pendidikan. Bahasa dengan berbagai simbolnya memiliki fungsi tertransmisikannya pengetahuan dalam rangka pengembangan kecerdasan seseorang. Apabila di atas telah dijelaskan bahwa pendidikan merupakan sebuah proses pembudayaan, maka pendidikan diartikan sebagai proses yang dinamis, aktif sehingga menjadikan kebudayaan juga berkembang, dinamis yaitu adanya (1) keteraturan dalam hidup bermasyarakat; (2) adanya proses pemanusiaan serta (3) di dalam proses pemanusiaan itu terdapat visi tentang kehidupan (Tilaar, 2002). Pendidikan adalah bagian dari proses memanusiaikan manusia.

Dalam banyak hal, kebudayaan merupakan proses dinamis akan penciptaan, penertiban dan pengelolaan nilai-nilai kemanusiaan (insan yang bermartabat, bermoral dalam berkehidupan bermasyarakat. Bahwa semua masyarakat berkebudayaan dengan karakteristik yang berbeda-beda. Secara umum kebudayaan memiliki unsur-unsur dalam skala besar atau kecil yang membentuk satu sistem satu kebulatan yang bersifat integratif. Kebudayaan yang pada memiliki unsur-unsur diperoleh manusia melalui proses belajar, bukan genetis dari generasi ke generasi.

Berikut adalah beberapa pengertian tentang kebudayaan menurut beberapa ahli yaitu:

- a) Menurut M.J.Herkovits (dalam Soekanto, 1990; Tilaar, 2002; Ihat Hatimah dkk, 2015) ada 4 unsur pokok kebudayaan yakni alat-alat teknologi, sistem ekonomi, keluarga dan kekuatan politik.
- b) Edward. B.Tylor (dalam Tilaar, 2002), budaya sebagai kompleksitas yang terdiri atas pengetahuan, kepercayaan, seni, moral, hukum, adat istiadat dan kemampuan atau kebiasaan lain yang diperoleh manusia sebagai anggota masyarakat.
- c) Claude Levi-Strauss → konteks teori komunikasi yaitu sebagai keseluruhan sistem simbol (bahasa, kekerabatan, ekonomi, mitos, seni) → *homo symbolicum*.
- d) *Dictionary of modern sociology: Culture is the total way of life of a society.*
- e) C. Kluckhohn (dalam Tilaar, 2002; Ihat Hatiman, 2015: 2.16) menyebutkan unsur-unsur kebudayaan yang ada pada setiap masyarakat di dunia serta memiliki sifat universal terdiri atas.
  - Peralatan dan perlengkapan hidup manusia (teknologi)
  - Mata pencaharian hidup dan sistem ekonomi
  - Sistem kemasyarakatan (kekerabatan, organisasi sosial, dll)
  - Bahasa (lisan maupun tulisan)
  - Kesenian

- Sistem pengetahuan
  - Religi
- f) Ki Hajar Dewantara, mengatakan bahwa “Kebudayaan merupakan buah dari budi manusia terhadap dua pengaruh yakni, zaman dan alam yang dimana manusia harus mengatasi beraneka ragam rintangan dalam hidup dan kehidupan, keselamatan dan kebahagiaan yang lahir bersifat damai dan tertib.
- g) Koentjaraningrat, mendefinisikan kebudayaan adalah keseluruhan sistem gagasan, tindakan, dan hasil karya manusia dalam rangka kehidupan masyarakat yang dijadikan milik diri manusia dengan belajar.

Dengan pengertian-pengertian tentang kebudayaan, maka pada intinya kebudayaan terdiri atas serangkaian *gagasan/ ide, aktivitas (perilaku)* dan *hasil karya manusia* yang diperoleh melalui proses pewarisan dari generasi ke generasi melalui proses belajar. Semua alat, hasil karya, artefak yang diciptakan, digunakan manusia memiliki 3 makna tersebut.

Bila diklasifikasi kebudayaan secara umum yang dimiliki masyarakat terdiri atas:

- Keyakinan, simbol dari keyakinan, simbol dan interpretasi dalam kelompok manusia.
- Aspek simbolik, ideasional dan tidak terlihat dari masyarakat manusia.
- Artinya bahwa esensi budaya bukan pada benda, alat atau elemen budaya yang terlihat namun bagaimana

kelompok mengintepretasikan, menggunakan dan merasakannya.

- Orang-orang dalam suatu kebudayaan biasanya mengintepretasikan makna simbol, benda dan perilaku menurut cara yang sama atau yang serupa dan ada kemungkinan mengintepretasi secara berbeda pada suatu perilaku yang sama.

Sementara itu Ralphlinton menganggap kebudayaan adalah warisan sosial. Warisan sosial tersebut mempunyai dua fungsi. Pertama, fungsi bagi penyesuaian diri dengan masyarakat. Kedua, fungsi bagi penyesuaian diri dengan lingkungan budaya berarti semua cara hidup yang telah dikembangkan oleh anggota masyarakat. Dalam budaya tertentu dimaksudkan totalitas cara hidup hidup oleh komunitas tertentu yang terdiri atas cara berpikir, cara bertindak, dan cara itu diwujudkan sebagai agama, hukum, bahasa, seni dan adat istiadat. Budaya yang paling sederhana termasuk cara tidur, cara makan atau cara berpakaian. Untuk membedakan antara budaya dan masyarakat adalah bahwa masyarakat adalah penduduk setempat yang bekerja sama dalam waktu yang lama untuk mencapai tujuan tertentu. Sementara budaya adalah cara hidup masyarakat, atau hal-hal yang mereka pikirkan, rasakan, dan lakukan. Kebudayaan memiliki makna sebagai semua cara hidup (*way of life*) yang telah dikembangkan secara berpola, ajeg, berlangsung lama serta diyakini, diakui dan diikuti oleh sebagian besar masyarakat. Dengan menggunakan perspektif pendidikan, budaya sebagai perilaku yang dipelajari (melalui proses belajar) dalam pikiran, tindakan atau perasaan dari masyarakat tertentu termasuk simbol-simbol, artefak-artefak atau wujud kebudayaan. Manusia merupakan makhluk yang *interaksionis simbolik* hanya manusia

dengan akal budinya dapat memahami, berinteraksi dengan simbol-simbol. Dalam dunia pendidikan dikenal begitu banyak simbol, bahasa sebagai alat komunikasi yang verbal maupun non verbal, alat-alat pendidikan serta berbagai bahasa tubuh sebagai bahasa penguatan mempunyai arti penting dalam transformasi pengetahuan, sikap, keterampilan dan pembiasaan-pembiasaan tertentu. Kebudayaan dengan segala unsur-unsurnya diperoleh setiap individu bukan karena warisan genetik melainkan oleh karena proses belajar. Intinya pendidikan dalam banyak makna, memiliki proses pembudayaan. Beberapa literatur dalam antropologi, kebudayaan memiliki ciri-ciri:

1. *Universals*: thoughts, actions, feelings and artifacts known to all adults in the community. Ex, language, kinship, clothing, and beliefs.
2. *Specialisties*: symptoms are internalized only by members of a particular social group. Ex, the professional class.
3. *Alternatives*: symptoms are internalized by certain individuals such as pastors, scholars, painters, and philosophers.

Kebudayaan yang berkembang dan dikembangkan manusia dalam relasi sosial di masyarakat memiliki beberapa ciri atau sifat seperti berikut ini:

1. Superorganic because it is organic and rooted in human organs as well as the culture continues to live beyond a certain generation.
2. Are visible (overt) and hidden (covert) is seen in action and objects, as well as a hidden character in the aspect that must be integrated by each member.

3. Explicit and implicit form of action which is reflected directly by the people who carry it out and the things that are considered known and these things can not be explained.
4. Is ideal and manifest in the form of actions to be done and the actual action.
5. Is stable and changes are measured by the elements of a relatively stable and the stability of the cultural elements.

## **D. Kebudayaan dan Pendidikan**

### ***a. Makna pendidikan dalam kebudayaan***

Pendidikan dan Kebudayaan merupakan dua variabel yang saling berkaitan, saling berkontribusi yang terbentuk sebagai kajian cabang ilmu antropologi pendidikan. Bila menggunakan pengertian-pengertian kebudayaan sebagaimana dirumuskan di atas, maka kebudayaan tidak bisa dilepaskan dari pendidikan. Pendidikan memiliki peranan penting dalam kebudayaan. Karena berkembang dan matinya suatu kebudayaan dipengaruhi oleh peran pendidikan. Tanpa proses pendidikan kebudayaan tidak akan berkembang dan memperoleh dinamikanya.

- Peran pendidikan dapat terlihat dalam perkembangan kepribadian manusia.
- Tanpa kepribadian tidak ada kebudayaan.

Kroeber dan Kluckhohn mengemukakan “sebab-akibat sekuler” yang berarti bahwa antara kepribadian dan kebudayaan terdapat suatu interaksi saling menguntungkan (Tilaar, 2002).

Melalui proses pendidikan, keragaman nilai budaya yang berkembang di masyarakat dapat diperoleh, sesuai

dengan konteks sosial budaya masing-masing. Akan tetapi makna tersebut memiliki arti yang relatif sama yakni telah terjadinya sebuah proses transmisi kebudayaan. Dalam transmisi kebudayaan tersebut dapat dilihat pada 3 hal yakni unsur, proses, dan cara. Apabila direfleksikan ke dalam aspek pendidikan, unsur-unsur kebudayaan dapat dimaknai sebagai materi pembelajaran, mata pelajaran yang tidak lepas dari nilai-nilai yang dikembangkan dalam proses belajar. Misalnya dalam mata kuliah apakah itu matematika, IPS, sejarah, ilmu ekonomi dan lain sebagainya seorang pendidik tidak hanya mengajarkan ilmu-ilmu tersebut namun juga ada nilai-nilai kejujuran, kerjasama, disiplin, empati dan sebagainya yang ditransmisikan.

Selanjutnya, proses transmisi. Melalui proses transmisi, seorang peserta didik melakukan imitasi, meniru hal-hal yang ditransmisikan bahkan di luar hal-hal yang bersifat akademik, misalnya bagaimana berbuat jujur, bagaimana menjadi seorang presenter ketika menyampaikan ide-idenya pada saat seminar. Kemudian identifikasi, seorang peserta didik memiliki kemampuan untuk melakukan identifikasi, tentang berbagai hal yang diperolehnya pada saat mengikuti kuliah, misalnya hal-hal baik, positif yang bisa diinternalisasi ke dalam kepribadiannya, atau juga sebaliknya identifikasi pada kelemahan-kelemahan pendidik yang tidak perlu ditiru atau diinternalisasi ke dalam kepribadiannya

Yang terakhir sosialisasi, bagaimana dalam proses transmisi kebudayaan, proses pendidikan, seorang anak memiliki kemampuannya untuk melakukan pengenalan akan dirinya, kemampuan berpendapat, berdiskusi sebagaimana hal yang diimitasi dalam proses pembelajaran. Sementara itu *cara*, merupakan alternatif strategi dalam upaya transmisi kebudayaan. Dalam dunia pendidikan dikenal proses pembimbingan secara

individu atau kelompok, penyuluhan, diskusi, brainstorming dan lain sebagainya. Intinya adalah pendidikan dengan pendekatan pedagogi, andragogi, proses transmisi kebudayaan sebagai bagian dari proses pendidikan tidak lepas dari nilai-nilai positif yang dikembangkan dan diintegrasikan ke dalam mata kuliah atau kurikulum yang digunakan.

Fokus kajian yang eksploratif ini meliputi transmisi budaya, dan khususnya nilai-nilai yang dikembangkan melalui peristiwa, kegiatan pendidikan dan pengelolaan pendidikan. Pendidikan dipahami sebagai proses sosial budaya yang berorientasi pada sebuah perubahan dalam diri setiap individu yang belajar. Sebagaimana dikemukakan PM Laksono (2015:27) dalam buku Antropologi Pendidikan, "...sebenarnya yang dipentingkan dalam pendidikan adalah prosesnya dan bagaimana setiap siswa mampu melalui proses tersebut. Namun yang terjadi saat ini adalah salah kaprah ketika pendidikan hanya dilihat dari hasil akhirnya saja dengan melihat skor atau nilai dalam bentuk angka untuk mengukur tingkat keberhasilan pendidikan seseorang. Pernyataan tersebut dapat dimaknai bahwa pendidikan (*knowledge*) sebagai salah satu unsur kebudayaan memiliki sifat aktif, dinamis, berkembang. Hal itu dikarenakan manusia-manusia sebagai pendukung kebudayaan juga aktif, hidup dan dinamis. Manusia sebagai aktor, pelaku pendidikan melalui usaha secara sadar, rancangan, program dan juga tujuan, yang telah ditetapkan pada semua jenis, jenjang pendidikan memiliki arti penting dalam memengaruhi masyarakat dalam konteks sosial budaya yang dimanifestasikan (diharapkan).

Apabila merujuk pada makna hubungan antara manusia dan kebudayaan (dalam hal ini juga termasuk pendidikan, bahasa sebagai alat komunikasi dalam pendidikan dan unsur-unsur budaya lainnya), maka manusia adalah pencipta, pengguna,

pemelihara, sekaligus perusak kebudayaan. Oleh karena itu, mau dibawa kemana setiap relasi dalam proses pendidikan memiliki potensi ke arah kemajuan atau kemunduran tergantung bagaimana manusia itu berproses. Ketika seorang pendidik, guru, orang tua dalam mendidik dan keteladannya kepada anak-anak didiknya mampu membelajarkan berbagai budi pekerti, nilai kemanusiaan, kepedulian, kejujuran, kedisiplinan serta nilai-nilai positif lainnya maka kepribadian anakpun dapat terbentuk secara positif. Konsep inilah yang disebut sebagai pendidikan deterministik terhadap kebudayaan, pendidikan.

Ki Hajar Dewantara sebagai defisini kebudayaan yang sangat tajam. Kebudayaan adalah "*pernyataan batin masyarakat yang mencipta melalui perseorangan*" (hal. 6). Definisi ini oleh Laksono dianggap sebagai sebuah pernyataan arti kebudayaan yang sangat tajam daripada definisi yang sekarang ini dipakai. Sebab definisi ini mewadahi semua hal yang dipikirkan, dihasilkan dan dilakukan oleh perseorangan dalam masyarakat. Kebudayaan menjadi sumber dari semua itu. Kebudayaan bukan sekedar sistem gagasan saja. Kebudayaan menjadi teladan (*momong*), prakarsa (*among*), dan fasilitator (*ngemong*). Konsep kebudayaan dilihat sebagai usaha untuk menciptakan perubahan dan pembaharuan, terus-menerus mengaktualkan kehidupan, bukan sekedar melestarikan masa lalu (hal. 99). Sasaran konsep kebudayaan adalah agar identitas kita tetap, lestari, ajeg dan asli, namun di saat yang sama berubah, dinamik, plural, dialektik (taktis bersejarah) (P.M.Laksono, dkk, 2015).

Pendidikan harus dimaknai lebih luas daripada sekedar persekolahan. Sebab seseorang bisa mendapat pengetahuan dan keterampilan baru bukan hanya dari sekolah. Dalam kehidupan sehari-hari, asal ada sistem untuk seseorang bisa belajar, maka mereka akan bisa mendapat pengetahuan dan

keterampilan baru tersebut. Bahkan mengembangkannya. Pendidikan yang bagaimana? Meminjam Panca Dharma dari Taman Siswa, Pendidikan haruslah menyadari bahwa manusia adalah bagian dari **Kodrat Alam**, mengupayakan Kemerdekaan, memelihara **Kebudayaan**, mempertahankan **Kebangsaan** dan mengajarkan **Kemanusiaan** (P.M.Laksono, 2015: 30) Seluruh proses pendidikan haruslah mengarah kepada lima hal tersebut. Oleh sebab itu pendidikan harus menjadi cerminan kebudayaan dan sekaligus cerminan terhadap perubahan kebudayaan (P.M.Laksono, 2015: 6).

Disamping itu, pendidik memiliki tanggung jawab terhadap kehidupan yang lebih baik bagi setiap peserta didiknya. Lembaga pendidikan utamanya sekolah memiliki tanggung jawab untuk mengajarkan sikap hormat dan tanggung jawab, hal ini menunjukkan bahwa *the task of the educator is not only exploit cultural values, but set it and connect it to the thought and practice of education as a whole*. Seorang pendidik dalam proses pembelajarannya bukan sekedar mengembangkan nilai-nilai budaya positifnya akan tetapi mengintegrasikan, mengkaitkan dan mengaturnya dalam setiap pikiran dan praktik pendidikan secara keseluruhan. Dalam kerangka pemikiran tersebut pendidikan dan kebudayaan memiliki keterkaitan yang saling memengaruhi. Pertanyaannya adalah apa yang dapat dijelaskan dengan makna pendidikan dalam kebudayaan atau sebaliknya, sehingga pendidikan deterministik terhadap kebudayaan atau sebaliknya.

### ***b. Makna kebudayaan dalam pendidikan***

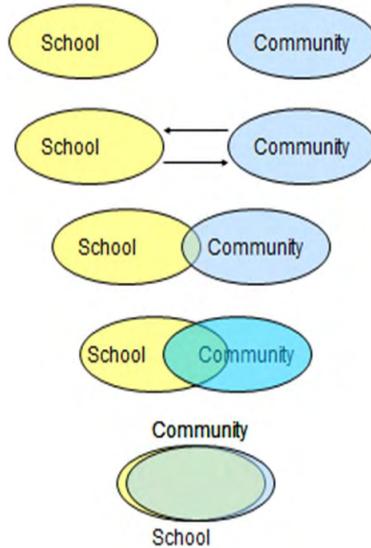
Masyarakat memiliki pandangan yang berbeda-beda tentang kebudayaan. Seringkali masyarakat menganggap kebudayaan dalam arti yang sempit yaitu sebatas seni, tari-tarian atau tradisi

saja. Sementara itu menurut para ahli kebudayaan bukan sekedar seni melainkan keseluruhan cara hidup yang berkembang dalam masyarakat melalui proses pendidikan. Gejala pemisahan antara kebudayaan dan pendidikan, dapat ditunjukkan dengan kebudayaan yang dibatasi pada hal-hal yang berkaitan dengan seni, benda-benda purbakala seperti candi atau sastra seni tradisional; Nilai-nilai kebudayaan dalam pendidikan telah dibatasi pada nilai-nilai intelektual belaka; Nilai-nilai agama lebih bukan urusan pendidikan akan tetapi urusan lembaga agama. Konsekuensi gejala ini adalah menjadikan peserta didik hanya berorientasi pada hal-hal yang bersifat kecerdasan intelektual saja sehingga kecerdasan emosional, spiritual hingga soft skills lain yang penting dalam praksis pendidikan berkehidupan bermasyarakat menjadi terabaikan.

Sementara itu pendidikan dapat berlangsung melalui lembaga pendidikan formal, nonformal dan informal atau juga melalui satuan pendidikan sejenis yang diselenggarakan oleh masyarakat. Sesuai Undang-undang sistem pendidikan nasional nomor 20 tahun 2003, Bab I tentang ketentuan umum pasal 1 butir 16 bahwa pendidikan berbasis masyarakat adalah penyelenggaraan pendidikan berdasarkan kekhasan agama, sosial, budaya, aspirasi, dan potensi masyarakat sebagai perwujudan pendidikan dari, oleh dan untuk masyarakat. Pasal ini membuktikan bahwa kebudayaan dalam pendidikan memiliki implikasi terhadap nilai-nilai demokratis, partisipatif masyarakat dalam penyelenggaraan pendidikannya. Banyak sekolah-sekolah, lembaga penyelenggara pendidikan (dan keterampilan) yang berdasarkan kebutuhan masyarakat, misalnya sanggar kegiatan belajar, pusat kegiatan belajar masyarakat, majelis taklim, satuan pendidikan anak usia dini termasuk homeschooling. Terdapat transformasi nilai, sikap,

kebiasaan selain keterampilan diselenggarakan di satuan-satuan pendidikan masyarakat tersebut selain lembaga pendidikan formal yang memiliki budaya sekolah yang berbeda namun setidaknya memiliki kesamaan yakni juga mengajarkan pendidikan moral, akhlak atau budi pekerti. Masyarakat yang menentukan kebijakan serta ikut berpartisipasi di dalam menanggung *beban pendidikan*, bersama seluruh masyarakat setempat, tentang pendidikan yang bermutu bagi anak-anak mereka. Masyarakat dalam memilih pendidikan bagi anak-anak didasari oleh kebutuhan, tujuan, filosofi pendidikan yang sesuai karakteristik anak didik. Orang tua yang menyekolahkan anak pada lembaga-lembaga pendidikan baik formal maupun nonformal tidak lepas dari nilai demokratis dan kepentingan pengembangan kepribadian dan moral yang saat ini dipandang sangat penting untuk dilakukan.

Pendidikan berbasis masyarakat merupakan salah satu paradigma pendidikan yang melibatkan masyarakat dalam hal ini pemerintah daerah setempat untuk mengelola pembelajaran dan administrasi pendidikannya secara lebih luas. Penyelenggaran pendidikan berbasis sekolah juga merupakan salah satu implikasi diterapkannya konsep kebudayaan dalam pendidikan. Makna demokrasi adalah nilai yang menandakan diterapkannya nilai kebudayaan masyarakat termasuk didalamnya adalah partisipasi masyarakat dalam meningkatkan mutu pendidikan. Masyarakat diberi ruang yang lebih luas, transparan untuk terlibat dalam peningkatkan kualitas pendidikan. Paradigman keterlibatan masyarakat pada sekolah ini dapat ditunjukkan dalam gambar berikut:



Gambar di atas menunjukkan hubungan antara sekolah dan masyarakat yang semula tidak mengarah pada aspek partisipasi yang kemudian mengalami perubahan yang menggambarkan antara sekolah dan masyarakat memiliki hubungan dalam konteks peningkatan kualitas atau mutu pendidikan. Masyarakat memiliki kewenangan pada aspek-aspek pengembangan nilai-nilai positif agar tidak terjadi diskontinuitas. Masyarakat juga memiliki kewenangan dalam pengambilan keputusan untuk peningkatan budaya sekolah yang semakin relevan untuk diperjuangkan oleh karena berbagai tantangan yang semakin mereduksi nilai-nilai kearifan lokal.

Kewenangan-kewenangan masyarakat, orang tua dalam upaya peningkatan mutu sekolah merupakan konsekuensi diterapkannya undang-undang otonomi daerah, otonomi sekolah hingga otonomi pendidik, guru dalam mengelola sekolah atau kelasnya. Undang-undang otonomi daerah yang memungkinkan terjadinya desentralisasi, memberi kewenangan

(*to give authority to*) merupakan sebuah tuntutan reformasi yang sangat penting adalah demokratisasi, yang mengarah pada dua hal yakni pemberdayaan masyarakat dan pemberdayaan pemerintah daerah (otda). Paradigma pendidikan yang desentralisasi ini mengindikasikan peranan pemerintah pusat yang bersifat sentralistis akan diperkecil dengan memberikan peranan yang lebih besar kepada pemerintah daerah, sekolah atau lembaga peningkatan mutu yang berkaitan dengan pendidikan. Implikasi kebudayaan dalam pendidikan dapat dilihat dari peran pendidikan dalam masyarakat yang harapannya mampu membawa perubahan sesuai situasi dan kondisi masyarakat memiliki karakteristik:

1. Mampu mengembangkan kreativitas, kebudayaan dan peradaban.
2. Mendukung diseminasi nilai keunggulan.
3. Mengembangkan nilai demokrasi, kemanusiaan, keadilan dan keagamaan.
4. Mengembangkan secara berkelanjutan kinerja kreatif dan produktif yang koheren dengan nilai moral.

Penyelenggaraan pendidikan yang berbasis budaya, kearifan lokal diperlakukan oleh karena alasan-alasan berikut:

1. Kebermaknaan (*meaningfull learning*) dan kebermanfaatan bagi peserta didik.
2. Pemanfaatan lingkungan dalam pembelajaran.
3. Materi pembelajaran terintegrasi dengan kehidupan sehari-hari peserta didik.

4. Masalah yang diangkat dalam pembelajaran ada kesesuaian kebutuhan peserta didik.
5. Menekankan pembelajaran partisipatif → peserta didik sebagai pusat (student centre learning).
6. Menumbuhkan kerja sama di antara peserta didik.
7. Menumbuhkan kemandirian.

### **Daftar Pustaka**

- Ihat Hatimah. (2015). Pembelajaran Berwawasan Kemasyarakatan. Buku Materi Pokok tutorial PGSD. Cetakan ke 18. Jakarta Universitas Terbuka
- Ihromi, T.O. (2006). Pokok-pokok antropologi budaya. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.
- Koentjaraningrat. (2002). Pengantar Ilmu Antropologi.. PT. Rineka Cipta, Jakarta.
- Laksono, P.M dkk. 2015. Antropologi Pendidikan Yogyakarta: Jurusan Antropologi Budaya Fakultas Ilmu Budaya Universitas Gajahmada dan KEPPEL Press UGM
- Tilaar, H.A.R. (2002). Pendidikan, Kebudayaan, dan Masyarakat Madani Indonesia. Bandung. Penerbit PT Remaja Rosdakarya.
- Spindler, G. (1982). "General Introduction". Dalam George Spindler, Doing Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action. New York: Holt, Rinehart and Winston.



## BAB IV

# SOSIALISASI DAN KEPERIBADIAN

*Oleh: Siti Irene Astuti Dwiningrum*

---

Sosialisasi adalah salah satu proses penting dalam kehidupan manusia. Manusia tumbuh kembang dengan proses sosialisasi. Melalui sosialisasi, manusia bisa bersikap dan berperilaku sebagai mana peran yang akan dilakukan. Secara umum, tujuan mempelajari topik mengenai sosialisasi dan pendidikan keluarga adalah untuk dapat mengetahui secara lebih rinci tentang konsep sosialisasi serta peran keluarga dalam proses sosialisasi. Secara khusus tujuan mempelajari bab ini mahasiswa dapat:

- a) Memahami proses sosialisasi,
- b) Menjelaskan tujuan sosialisasi,
- c) Membedakan agen sosialisasi,
- d) Memahami teori-teori perkembangan, dan
- e) Memahami sosialisasi dalam keluarga dan perkembangan kepribadian.

## **A. Sosialisasi sebagai Proses Penting Bagi Perkembangan Individu**

Sosialisasi mencakup seluruh proses mempelajari nilai-nilai, sikap-sikap, pengetahuan, berbagai keterampilan, dan berbagai teknik yang dimiliki masyarakat atau yang menyangkut kebudayaan. Bagian yang penting sekali dari kebudayaan adalah sistem normatif, termasuk institusi-institusi sosial yang utama. Sosialisasi, membina potensi biologis anak itu ke dalam pola yang berfungsi yang kita sebut kepribadian manusia (Leslie, 1976:11). Pengertian sosialisasi sering disamakan dengan pendidikan sebab ia bertumpang tindih dengan pendidikan umumnya. Namun sosialisasi bukanlah suatu proses komprehensif seperti pendidikan, sebab pendidikan dapat mencakup belajar yang banyak, yang kadang-kadang tidak begitu dihargai ataupun diterima oleh masyarakat atau kebudayaan seseorang. Tetapi sepanjang bahwa sasaran-sasaran pendidikan adalah hal-hal yang dipaksakan oleh masyarakat dan tidak dipilih oleh seseorang serta sesuai dengan tujuan yang dikehendaki masyarakat, maka sosialisasi dan pendidikan sangatlah sama. Sehingga Leslie berpendapat bahwa organisasi proses sosialisasi di luar keluarga adalah yang disebut lembaga pendidikan.

Bernstein (1974: 274) mengatakan bahwa sosialisasi menunjuk pada proses di mana seseorang anak memerlukan suatu identitas kebudayaan tertentu dan tanggapannya terhadap identitas seperti itu. Sosialisasi menunjuk pada proses dengan mana sesuatu yang biologis ditransformasikan ke dalam suatu badan kebudayaan tertentu. Hal ini mengakibatkan bahwa proses sosialisasi merupakan proses kontrol yang kompleks, dengan itu kesadaran moral, kognitif, afektif ditimbulkan pada anak dan terhadap berbagai tuntutan masyarakat seperti hal

yang diwujudkan di dalam berbagai peran yang diharapkan akan dimainkannya.

Sosialisasi yang paling dini terjadi di dalam keluarga. Di dalam masyarakat yang primitif sosialisasi hampir seluruhnya terjadi di situ. Namun, dengan bertambah canggihnya teknologi membawa serta diferensiasi masyarakat yang makin bertambah, dengan akibat bahwa “peran sosialisasi keluarga” terfragmentasi antara suatu rangkaian institusi dan sarana, yakni: sekolah, kelompok sebaya, organisasi, dan lain-lain, walaupun keluarga mungkin akan tetap merupakan sarana utama dari sosialisasi (Nye dan Berardo, 1973: 404).

## B. Keluarga Sebagai Agen Utama Sosialisasi



Keluarga sebagai agen sosialisasi  
(u-channel.tv)

Keluarga adalah dua orang atau lebih yang terhubung melalui ikatan perkawinan atau darah yang biasanya bertempat tinggal bersama (Nye dan Berardo, 1973: 16). Anggota suatu keluarga secara terus menerus berinteraksi satu dengan yang lain dalam suatu cara yang terpola, ia merupakan sistem sosial. Sebagai unit dasar dari suatu masyarakat, keluarga itu membagi bersama nilai-nilai umum tertentu beserta berbagai

kelangsungan masyarakat itu. Salah satu cara yang lebih penting dalam keluarga melakukan fungsi ini adalah menanamkan pada para anggota yang masih muda itu nilai-nilai dan kepercayaan-kepercayaan yang sebenarnya menjadi dasar dari masyarakat.

Fungsi diartikan di sini sebagai suatu kegiatan yang dilakukan untuk suatu lembaga atau kelas individu-individu (Nye dan Berardo,1973:7). Dalam mempertimbangkan fungsi-fungsi keluarga akan dikemukakan secara sederhana apa yang dilakukan keluarga untuk masyarakat, ia merupakan bagian daripadanya. Sesuai dengan yang dikemukakan oleh Leslie (1976), bahwa fungsi keluarga adalah:

- a) Memelihara fungsi biologis para anggota kelompok
- b) Memelihara dan menerima para anggota baru
- c) Mensosialisasi para anggota baru
- d) Menghasilkan dan membagi-bagikan barang-barang dan jasa
- e) Memelihara ketertiban dan melindungi para anggota
- f) Memelihara makna dan motivasi untuk kegiatan kelompok.

Ciri utama dari sebuah keluarga ialah bahwa fungsi utamanya yang dapat dipisah-pisahkan (Goode, 1983). Fungsi keluarga antara lain (Mundandar, 1989):

- a) Pengaturan seksual
- b) Reproduksi
- c) Sosialisasi
- d) Pemeliharaan
- e) Penempatan anak di dalam masyarakat
- f) Pemuas kebutuhan perseorangan

Sedangkan, Horton dan Hunt (1984: 238-242), menjelaskan bahwa fungsi keluarga meliputi beberapa diantaranya, yaitu fungsi pengaturan seks, reproduksi, sosialisasi, afeksi, definisi status, perlindungan, dan ekonomi.

<b>Fungsi</b>	<b>Deskripsi</b>
Penyaluran Dorongan Seks	Keluarga menjadi lembaga untuk menghalalkan pergaulan bebas berupa dorongan seksualitas antara laki-laki dan perempuan.
Reproduksi	Keluarga merupakan tempat untuk melegalisasi pengembangan keturunan. Keluarga menjadi institusi yang menjamin legalitas seorang anak secara hukum dan agama.
Sosialisasi	Keluarga memiliki peran pelaku sosialisasi bagi anggota baru masyarakat untuk memperkenalkan aturan, norma maupun nilai sosial yang dianut sekitarnya. Keluarga disebut sebagai pelaku sosialisasi primer atau dasar.
Afeksi	Keluarga berfungsi memberikan cinta kasih pada anak. Anak yang kekurangan kasih sayang akan tumbuh secara menyimpang, kurang normal, atau mengalami suatu gangguan baik kesehatan fisik maupun psikis dalam masyarakat.

Pemberian status	Keluarga akan memberikan status pada seorang anak dalam masyarakat. Status tersebut berkaitan dengan nama, marga, kedudukan, dan sebagainya.
Perlindungan	Keluarga memberikan perlindungan baik secara fisik maupun kejiwaan bagi anggota keluarga dari hal-hal negatif lingkungan.
Ekonomi	Keluarga menjalankan fungsi ekonomi meliputi produksi, distribusi, dan konsumsi.

Adapun salah satu fungsi penting keluarga adalah dalam sosialisasi. Menurut Tischler (1999: 118). Keluarga merupakan tempat pertama dan utama bagi seorang anak untuk tumbuh dan berkembang. Keluarga merupakan dasar pembantu utama struktur sosial yang lebih luas, dengan pengertian bahwa lembaga lainnya tergantung pada eksistensinya. Setiap keluarga mensosialisasi anak-anaknya dengan kebudayaan masyarakatnya di mana mereka hidup, akan tetapi keluarga itu sendiri mencerminkan *subcultures* tersendiri dalam masyarakat yang lebih luas. Hal ini berhubungan dengan keadaan geografis, kedudukan sosial, etnis, agama dari masing-masing keluarga yang tidak selalu sama.

Sebagai salah satu agen sosialisasi, maka keluarga mempunyai peran penting bagi pembentukan kepribadian anak. Sosialisasi mencakup seluruh proses mempelajari nilai-nilai, sikap-sikap, pengetahuan, berbagai keterampilan, dan berbagai teknik yang dimiliki masyarakat atau yang menyangkut

kebudayaan. Bagian yang penting sekali dari kebudayaan adalah sistem normatif, termasuk institusi-institusi sosial yang utama. Sosialisasi, membina potensi biologis anak itu ke dalam pola yang berfungsi yang kita sebut kepribadian manusia (Leslie, 1976: 11). Sosialisasi sebagai proses penting dalam pendidikan. Hal ini karena proses sosialisasi sering dimaknai dengan pendidikan. Namun demikian, sosialisasi bukanlah suatu proses komprehensif seperti pendidikan, sebab pendidikan dapat mencakup belajar yang banyak, yang kadang-kadang tidak begitu dihargai ataupun diterima oleh masyarakat atau kebudayaan seseorang. Tetapi ada kecenderungan bahwa sasaran-sasaran pendidikan adalah hal-hal yang dipaksakan oleh masyarakat dan tidak dipilih oleh seseorang serta sesuai dengan tujuan yang dikehendaki masyarakat, maka sosialisasi dan pendidikan dalam prosesnya menunjukkan fenomena yang sama. Dalam konteks inilah, Leslie berpendapat bahwa organisasi proses sosialisasi di luar keluarga adalah yang disebut lembaga pendidikan.

Sosialisasi merupakan proses pembentukan identitas. Sebagaimana dijelaskan oleh Bernstein (1974: 274) yang mengatakan bahwa sosialisasi menunjuk pada proses di mana seseorang anak memerlukan suatu identitas kebudayaan tertentu dan tanggapannya terhadap identitas seperti itu. Sosialisasi menunjuk pada proses yang menggambarkan sesuatu yang biologis ditransformasikan ke dalam suatu badan kebudayaan tertentu. Hal ini mengakibatkan bahwa proses sosialisasi merupakan proses kontrol yang kompleks, dengan itu kesadaran moral, kognitif, afektif ditimbulkan pada anak dan terhadap berbagai tuntutan masyarakat seperti hal yang diwujudkan di dalam berbagai peran yang diharapkan akan dimainkannya Sosialisasi yang paling dini terjadi di dalam keluarga. Di dalam masyarakat yang primitif sosialisasi hampir

seluruhnya terjadi dalam keluarga. Namun demikian, dengan perkembangan teknologi yang berdampak pada bertambahnya diferensiasi masyarakat, maka “peran sosialisasi keluarga” terfragmentasi antara suatu rangkaian institusi dan sarana, yakni: sekolah, kelompok sebaya, organisasi, dan lain-lain, walaupun keluarga mungkin akan tetap merupakan sarana utama dari sosialisasi (Nye dan Berardo,1973: 404). Adapun tujuan sosialisasi menurut Leonard Broom (1981:88-89) menyebutkan meliputi:

Tujuan	Deskripsi
Disiplin	<p>Sosialisasi mengajarkan tentang dasar-dasar disiplin dari yang sederhana sampai pada metode ilmu pengetahuan. Sejak anak-anak, bahkan masih bayipun orangtua sudah mulai melatih disiplin, misalnya bayi dimandikan dua kali, makan tiga kali, tidur siang, mencuci tangan sebelum makan dan sebagainya. Di samping itu masalah disiplin tidak dapat dipisahkan dengan aktivitas di dalam rumah saja, tetapi juga menyangkut kegiatan-kegiatan di luar rumah, seperti aktivitas belajar, bekerja, penelitian, dan sebagainya.</p>

Aspirasi	<p>Sosialisasi mengajarkan aspirasi-aspirasi sebagaimana yang terdapat pada disiplin. Aspirasi-aspirasi dari satu masyarakat mungkin tidak sama, tetapi setiap masyarakat mempunyai aspirasi tertentu yang nantinya juga dapat berpengaruh pada anggota masyarakatnya. Sebagai contohnya, pada masyarakat pertanian, banyak orangtua yang menginginkan anaknya menjadi petani. Keinginan dapat dikaitkan dengan tujuan masing-masing pribadi.</p>
Identitas	<p>Sosialisasi memberikan identitas kepada individu-individu melalui aspirasi-aspirasinya. Dengan sosialisasi individu belajar untuk mencari konsep dirinya atau identitas dirinya. Sebagai contohnya, kalau dia adalah seorang anak perempuan, bagaimana sebenarnya menjadi “anak perempuan” yang berbeda dengan kalau dia adalah anak laki-laki.</p>
Peran	<p>Sosialisasi mengajarkan peran yang menyangkut hak dan kewajiban apakah yang harus dilakukan dengan status yang dimilikinya. Sebagai contohnya, kalau kita menanyakan tentang identitas kita dengan pertanyaan “siapa saya”, maka selain identitas kita yang terjawab, di dalamnya juga termasuk peran apa yang harus dimainkan</p>

**TUGAS KELOMPOK**

**“Kepedulian sosial dan Berpikir Kritis”** Jelaskan mengapa sosialisasi merupakan proses penting dalam kehidupan manusia?

1. Jelaskan pengalaman yang menarik dalam proses sosialisasi dalam keluarga, dengan contoh-contoh!

Untuk mencapai tujuan sosialisasi diperlukan beberapa cara, menurut Broom dkk (1981: 85) ada empat model yang digunakan dalam proses sosialisasi:

a) *Conditioning*

Sebagai individu dikondisikan untuk dapat memahami tentang bentuk respon yang muncul dari lingkungan masyarakat. Biasanya kondisi ini berhubungan dengan adanya stimulus dan respon atau sebagai hasil dari satu pengalaman yang dialami oleh individu. Apa yang sudah dipelajarinya akan dipahami sebagai suatu kebiasaan yang harus diikuti dalam masyarakatnya.

b) *Identity taking*

Pada umumnya, pada usia 5 tahun sudah mulai belajar tentang jenis kelaminnya. Selanjutnya, mereka juga mulai belajar tentang apa yang umumnya dilakukan oleh anak “laki-laki” dan “perempuan”. Dalam proses selanjutnya, mereka juga belajar beberapa peranan yang ada dalam masyarakat, seperti sebagai siswa, istri, pegawai, dan sebagainya.

c) *Modelling*

Memilih seseorang yang dikagumi, dicintai, atau

ditakuti sebagai model dari perilakunya adalah bentuk dari proses pencarian identitas seseorang terhadap perannya. Model yang dipilih ini merupakan bagian dari pembentukan kepribadian seseorang dan perkembangannya sebagai seorang personal maupun keterlibatannya dalam masyarakat. Pengaruh yang mendalam dari model adalah perkembangannya dari perilaku individu untuk sama dengan modelnya. Akan tetapi dalam masyarakat yang semakin kompleks kemungkinan model yang dipilih tidak hanya seorang.

d) *Learning to Cope*

Dalam kepribadian seseorang ada norma-norma dan nilai-nilai yang sudah dimilikinya. Akan tetapi dalam situasi yang baru individu juga belajar tentang norma-norma atau nilai-nilai yang berlaku pada masyarakatnya. Seseorang dapat juga menentang suatu norma, karena dia tidak dapat merespon terhadap norma tersebut.

Dengan berbagai pendapat di atas bahwa sosialisasi sebagai proses penting untuk mengembangkan kemampuan seorang anak dalam kehidupan untuk berkomunikasi secara efektif, memberikan keterampilan fisik dan non-fisik yang sangat dibutuhkan dalam menjalankan peran sosialnya berdasarkan nilai-nilai yang diyakininya sebagai anggota masyarakat. Kegagalan dalam mencapai tujuan sosialisasi akan berdampak pada proses pembentukan kepribadian anak, yang pada akhirnya dapat menimbulkan masalah pribadi maupun masalah sosial. Kegagalan dalam sosialisasi biasanya ditandai dengan ketidakmampuan menjalankan peran sosialnya, ketidakmampuan untuk beradaptasi sosial.

### C. Teman Sebagai Agen dalam Membangun Relasi Sosial



Teman sebagai agen dalam membangun relasi sosial  
(nanpunya.wordpress.com)

Teman sebaya adalah individu-individu yang mempunyai kedudukan yang sama. Teman sebaya berpengaruh pada gaya hidup seseorang, seperti penampilan, kegiatan sosial, cara berpacaran, dan sebagainya. Interaksi teman sebaya yang memiliki usia yang sama memainkan peran khusus dalam perkembangan sosioemosional anak. Sebagai contoh, dalam sebuah studi, hubungan teman sebaya yang buruk pada masa kanak-kanak akan berhubungan dengan dikeluarkannya si anak dari sekolah dan perilaku buruk selama masa remaja (Roff, Sells, & Golden, 1972). Berdasarkan studi yang lain disimpulkan bahwa hubungan teman sebaya yang harmonis pada masa remaja dihubungkan dengan kesehatan mental yang positif pada usia paruh baya (Hightower, 1990). Selanjutnya, yang perlu diketahui ialah jenis-jenis status dari teman sebaya. Antara lain, anak populer, anak biasa, anak yang terabaikan, anak yang ditolak, dan anak yang kontroversial. Mengapa persahabatan begitu berarti? Seorang anak yang tidak mempunyai banyak teman, secara emosional, secara emosional lebih sedih dibandingkan

dengan anak yang mempunyai banyak teman. Kontribusi sebuah persahabatan pada status teman sebaya memberikan banyak manfaat. Antara lain manfaat pertemanan, dalam persahabatan memberikan anak seorang teman yang akrab yang bersedia untuk menghabiskan waktu dan bergabung dalam aktivitas kolaboratif. Selain itu juga, seorang sahabat dapat memberikan bantuan kapanpun dibutuhkan, sahabat dapat memberikan dukungan sosial, dapat memberikan suatu hubungan yang hangat, penuh kepercayaan sehingga timbul rasa nyaman dan adanya keterbukaan untuk berbagi informasi pribadi.

<http://edukasi.kompasiana.com/2010/12/30/pengaruh-teman-sebaya-terhadap-perkembangan-anak-329890.html>

Teman sebaya menentukan kemampuan anak dalam beradaptasi sosial. Dari berbagai hasil penelitian menunjukkan bahwa teman sebaya mempunyai peran penting dalam perkembangan anak. Studi-studi tersebut menemukan bahwa isolasi atau penolakan oleh teman sebaya pada masa dini kehidupan anak menempatkan anak pada resiko untuk menghadapi masalah-masalah sosial dalam kehidupannya di kemudian hari. Penelitian oleh Bullock (Bullock, 1998) menunjukkan bahwa konsep anak kecil tentang kesepian memiliki makna baginya yang serupa dengan yang dipahami oleh anak remaja dan orang dewasa. Bullock mengamati bahwa anak yang merasa kesepian sering tidak memiliki hubungan sosial yang baik dengan teman sebayanya dan oleh karenanya lebih sering menunjukkan ekspresi kesepian daripada teman sebayanya yang mempunyai sahabat. Mereka sering merasa dikucilkan –satu perasaan yang dapat merusak perasaan harga dirinya. Di samping itu, mereka dapat mengalami perasaan sedih, tidak enak badan, bosan, dan terasing. Lebih jauh, Bullock menemukan bahwa pengalaman masa kecil yang berkontribusi

terhadap perasaan kesepian dapat memprediksi perasaan kesepian pada masa dewasa. Akibatnya, anak yang kesepian dapat kehilangan banyak kesempatan untuk berinteraksi dengan teman-teman sebayanya dan untuk belajar berbagai keterampilan yang penting untuk kehidupannya kelak, terutama keterampilan sosial.

### **DISKUSI KELOMPOK**

1. Pilihlah satu masalah remaja yang menggambarkan kegagalan dalam sosialisasi !
2. Dengan diagram mengapa-mengapa jelaskan sebab-pokok masalah tersebut?
3. Dengan diagram bagaimana-bagaimana jelaskan solusinya?

Sosialisasi dengan teman sebaya memengaruhi kemampuan bergaul dan bermasyarakat. Penelitian Koch (Ladd & Asher, 1985) terhadap anak-anak prasekolah menemukan bahwa anak yang disukai oleh teman-teman sekelasnya lebih baik kemampuannya untuk mentoleransi rutinitas dan tugas-tugas sekolah daripada anak yang tidak populer di kalangan teman-temannya. Berdasarkan pengukuran perilaku anak prasekolah terhadap teman sebayanya, Van Alstyne dan Hattwick (Ladd & Asher, 1985) menemukan bahwa kesulitan bergaul dengan teman sebaya pada masa dini memprediksi kesulitan penyesuaian sosialnya di sekolah dasar (Didi Tarsidi, <http://edukasi.kompasiana.com/2010/12/30/pengaruh-teman-sebaya-terhadap-perkembangan-anak>).

Teman sebaya akan memengaruhi pola kepribadian anak. Studi longitudinal terhadap perilaku interaksi sosial sejumlah

anak prasekolah (Pellegrini & Glickman, 1991) menemukan bahwa perilaku agresif ataupun pasif pada anak prasekolah memprediksi kepribadian antisosial di kelas satu sekolah dasar. Anak yang tidak mampu membina pertemanan yang memuaskan juga akan merasa terencil dan tidak bahagia (Asher *et al.*, 1984 - dalam Bullock, 1998). Bagi anak-anak ini, sekolah akan merupakan tempat yang tidak menyenangkan, dan akibatnya mereka dapat sering membolos atau putus sekolah sama sekali (Kupersmidt, 1983–dalam Burton, 1986). Atau, dalam upaya mereka untuk memperoleh rasa menjadi anggota kelompok (*sense of group belonging*), anak-anak ini rentan terhadap pengaruh kenakalan sebayanya atau penyalahgunaan obat-obat terlarang (Isaacs, 1985–dalam Burton, 1986). Data di atas menggambarkan bahwa secara empirik terbukti bahwa teman sebaya mempunyai peran penting dalam proses sosialisasi. Teman sebaya secara langsung maupun tidak langsung akan menentukan tumbuh kembang anak, bahkan aspirasi dan gaya hidup terkait dengan pola pergaulan anak sejak di bangku sekolah hingga lingkungan bekerja. Dalam konteks ini, dalam memilih teman sebaya akan memengaruhi kemampuan sosial dan adaptasi anak, artinya semakin luas dan ragam teman sebaya yang terlibat dalam proses interaksi sosial dalam sosialisasi selama bergaul, maka anak akan cenderung memiliki daya adaptasi sosial dan resiliensi terhadap perubahan sosial-budaya.

#### **D. Media Massa Agen Multi Fungsi Dalam Pendidikan**

Agen sosialisasi yang cukup berpengaruh pada era informasi adalah media massa. Media massa adalah alat yang digunakan dalam penyampaian pesan-pesan dari sumber kepada khalayak

(menerima) dengan menggunakan alat-alat komunikasi mekanis seperti surat kabar, film, radio, TV. Media massa adalah faktor lingkungan yang mengubah perilaku khalayak melalui proses pelaziman klasik, pelaziman operan atau proses imitasi (belajar sosial). Dua fungsi dari media massa adalah media massa memenuhi kebutuhan akan fantasi dan informasi (Rakhmat, 2001).



Media massa sebagai agen multi fungsi dalam pendidikan  
(mediaindependen.com)

Media menampilkan diri sendiri dengan peranan yang diharapkan, dinamika masyarakat akan terbentuk, dimana media adalah pesan. Jenis media massa yaitu media yang berorientasi pada aspek (1) penglihatan (verbal visual) misalnya media cetak, (2) pendengaran (audio) semata-mata (radio, tape recorder), verbal vokal dan (3) pada pendengaran dan penglihatan (televisi, film, video) yang bersifat verbal visual vokal (Liliwari, 2001). Effendy (2000), media massa digunakan dalam komunikasi apabila komunikasi berjumlah banyak dan bertempat tinggal jauh. Media massa yang banyak digunakan dalam kehidupan sehari-hari umumnya adalah surat kabar, radio, televisi, dan film bioskop, yang beroperasi dalam bidang informasi, edukasi dan rekreasi, atau dalam istilah lain penerangan, pendidikan, dan

hiburan. Keuntungan komunikasi dengan menggunakan media massa adalah bahwa media massa menimbulkan keserempakan artinya suatu pesan dapat diterima oleh komunikan yang jumlah relatif banyak. Jadi untuk menyebarkan informasi, media massa sangat efektif yang dapat mengubah sikap, pendapat dan perilaku komunikasi (Fauziahardiyani,2009) (<http://id.shvoong.com/writing-and-speaking/206038pengertianmedia-massa>)

Media massa adalah alat-alat dalam komunikasi yang bisa menyebarkan pesan secara serempak, cepat kepada khalayak yang luas dan heterogen. Kelebihan media massa dibanding dengan jenis komunikasi lain adalah ia bisa mengatasi hambatan ruang dan waktu. Bahkan media massa mampu menyebarkan pesan hampir seketika pada waktu yang tak terbatas (Nurudin, 2007). Media massa memberikan informasi tentang perubahan, bagaimana hal itu bekerja dan hasil yang dicapai atau yang akan dicapai. Fungsi utama media massa adalah untuk memberikan informasi pada kepentingan yang menyebarluas dan mengiklankan produk. Ciri khas dari media massa yaitu tidak ditujukan pada kontak perseorangan, mudah didapatkan, isi merupakan hal umum dan merupakan komunikasi satu arah. Peran utama yang diharapkan dihubungkan dengan perubahan adalah sebagai pengetahuan pertama. Media massa merupakan jenis sumber informasi yang disenangi oleh petani pada tahap kesadaran dan minat dalam proses adopsi inovasi (Fauziahardiyani,2009) (<http://id.shvoong.com/writing-and-speaking/206038pengertianmedia-massa>)

**TUGAS INDIVIDU**

**“ Berpikir Kritis”**

1. Jelaskan masalah apa saja yang pernah Anda alami karena pengaruh media massa ?
2. Jelaskan pengalaman yang menguntungkan dan merugikan dari penggunaan media massa sebagai media belajar ?

TV adalah salah satu media massa yang mempunyai peran penting dalam proses sosialisasi. Kehadiran TV dalam suatu keluarga atau masyarakat dapat merupakan faktor pendukung maupun faktor penghambat dari suatu keluarga dalam menjalankan salah satu fungsinya. TV merupakan media informasi yang cukup efektif. Dengan adanya gambar dan suara memberikan informasi yang lebih jelas dan sudah dipahami oleh pemirsanya dibandingkan media lainnya. Melalui TV kita dapat melakukan fantasi atau berangan-angan. Bagi anak, media ini sangat efektif dalam mengembangkan dunia fantasi mereka. Sebagai media hiburan, TV merupakan sarana hiburan yang cukup murah yang dapat dinikmati oleh setiap keluarga. TV juga sarana yang paling efektif jangkauannya untuk mengajarkan atau memerintahkan tentang sesuatu yang dianggap penting bagi masyarakatnya. Hal ini sesuai dengan pendapat Donald F. Robert (1973: 25) yang menyatakan bahwa media televisi mempunyai beberapa fungsi, yakni (Tim FSP FIP 2000):

1. Media fantasi

Kedudukan fantasi dalam kehidupan anak-anak sangat penting. Bagi anak-anak dunia fantasi sama eksistensinya dengan dunia nyata. Dengan berfantasi

anak memperoleh kesempatan untuk mengembangkan imajinasinya dengan daya kreativitasnya. Melalui fantasi anak akan mendapatkan kenyataan yang luas biasa.

## 2. Media diversifikasi

Fungsi ini sama dengan fungsi bermain yang diperlukan anak sebagai alternatif untuk melepaskan diri dari mekanisme kehidupan sosial sehari-hari. Acara nyanyian, musik, film, drama merupakan program acara yang cenderung bersifat menghibur.

## 3. Media instruksi

Televisi merupakan media untuk memperoleh pengetahuan atau sebagai media pendidikan. Dari televisi anak memperoleh pengetahuan tentang norma, nilai, dan tata laku masyarakat yang diinternalisasikan ke dalam diri anak-anak dan akan menjadi pedoman dan kerangka berpikir dalam menilai baik buruknya suatu keadaan.

## **E. Perkembangan Manusia Perspektif Teori**

Fungsi sosialisasi merupakan fungsi tunggal yang melekat secara universal pada sistem keluarga (Reiss, 1965). Fungsi ini merupakan yang paling dekat terkait dengan pendidikan. Pada saat masyarakat mulai menjadi lebih kompleks dan berkembang secara teknologis, maka fungsi keluargapun semakin banyak diambil alih oleh sarana-sarana lain termasuk oleh sekolah. Proses sosialisasi dimulai dari individu, pada saat ia mulai melakukan interaksi sosial. Dengan demikian, proses sosialisasi pada seseorang sudah mulai sejak bayi dan terus berlangsung hingga seseorang itu tidak berinteraksi sosial lagi. Untuk

memahami lebih lanjut bagaimana proses ini berlangsung pada masing-masing tahap kehidupan manusia akan dijelaskan tentang tingkat perkembangan individu.

Pemahaman tingkat perkembangan individu adalah penting dalam proses sosialisasi, karena tanpa memahami bagaimana perkembangan individu akan menyulitkan kita untuk menentukan bentuk sosialisasi apa yang dibutuhkan oleh anak atau seseorang pada . Ada beberapa teori yang dapat digunakan untuk menganalisis perkembangan individu. Dengan teori dapat dipakai sebagai dasar untuk menganalisis, memprediksi dan mengatasi berbagai permasalahan yang terkait dengan perkembangan individu.

### **1. Perspektif Teori Perkembangan Fisik.**

Teori perkembangan fisik peserta didik dikemukakan oleh Gassel dan Ames (1940) serta Illingsworth (1983). Perkembangan fisik mencakup berat badan, tinggi badan, termasuk perkembangan motorik. Dalam pendidikan, pengembangan fisik anak mencakup pengembangan: kekuatan (*strength*), ketahanan (*endurance*), kecepatan (*speed*), kecekatan (*agility*), dan keseimbangan (*balance*). Menurut Gasell dan Ames (1940) serta Illingsworth (1983) yang dikutip oleh Slamet Suyanto (2005), perkembangan motorik peserta didik pada anak usia dini mengikuti delapan pola umum sebagai berikut (dalam Arief Rohman, 2008: 118) . Beberapa prinsip pokok yang dikembangkan oleh teori ini adalah

Prinsip	Deskripsi
<i>Continuity</i> (keberlanjutan),	suatu perkembangan yang dimulai dari yang sederhana ke arah yang lebih kompleks sejalan dengan bertambahnya usia anak
<i>Uniform sequence</i> (kesamaan tahapan),	suatu perkembangan yang memiliki tahapan sama untuk semua anak, meskipun kecepatan tiap anak untuk mencapai tahapan tersebut berbeda.
<i>Maturity</i> (kematangan),	suatu perkembangan yang ada pada peserta didik yang dipengaruhi oleh perkembangan sel syaraf. Semua sel syaraf telah terbentuk semenjak anak lahir meskipun proses mielinasinya masih terus berlangsung sampai beberapa tahun kemudian.
<i>From general to specific process</i> (proses dari umum ke khusus),	suatu perkembangan yang dimulai dari gerak yang bersifat umum kepada gerak yang bersifat khusus. Gerakan secara menyeluruh dari badan terjadi terlebih dahulu baru kemudian gerakan bagian-bagiannya. Hal ini dikarenakan otot-otot besar ( <i>gross muscles</i> ) berkembang lebih dahulu daripada otot-otot halus ( <i>fine muscles</i> ).

Gerakan refleks	Dari gerak refleks bawaan ke arah terkoordinasi, yakni suatu perkembangan yang dimiliki peserta didik yang dimulai dari gerak refleks bawaan yang dibawa sejak lahir ke dunia kepada aneka gerak yang terkoordinasi dan bertujuan.
<i>Cephalo-caudal direction</i>	suatu perkembangan yang ditandai dengan bagian yang mendekati kepala berkembang lebih cepat daripada bagian yang mendekati ekor. Otot pada leher berkembang lebih dahulu daripada otot kaki.
<i>From bilateral to crosslateral coordinate,</i>	suatu perkembangan yang dimulai dari koordinasi organ yang sama berkembang lebih dahulu sebelum bias melakukan koordinasi organ bersilangan.

## 2. Perspektif Teori Perkembangan Biologis

Teori perkembangan biologis peserta didik banyak dikemukakan oleh para ahli seperti Aristoteles, Kretschmer, dan Sigmund Freud. Aristoteles dan Kretschmer dalam melihat perkembangan peserta didik lebih pada tahap-tahap perkembangan fisik, tetapi Sigmund Freud lebih melihat pengaruh perkembangan fisik terhadap tahap-tahap perubahan perilaku libido seksual (psikoseksual). Perkembangan peserta didik menurut Sigmund Freud (Dirto

Hadisusanto, Suryati Sidharto, dan Dwi Siswoyo, 1995) dimulai sejak lahir sampai kira-kira umur 5 tahun melewati fase yang terdiferensiasi secara dinamik. Selanjutnya berkembang sampai umur 12 atau 13 tahun mengalami masa stabil, yaitu fase laten. Dinamika mulai bergejolak lagi ketika masa pubertas datang sampai berumur 20 tahun, kemudian berlanjut pada masa kematangan. Secara lebih jelas dapat dicermati lebih lengkap sebagai berikut (Arief Rohman, 2009: 120-122)

Tabel 1. Tahap Perkembangan Peserta Didik  
Menurut Sigmund Freud

<b>Umur (Tahun)</b>	<b>Fase Perkembangan</b>	<b>Perubahan Perilaku</b>
0,0 – 1,0	Masa Oral	Mulut merupakan daerah pokok aktivitas dinamik
1,0 – 3,0	Masa Anal	Dorongan dan tahanan berpusat pada fungsi pembuangan kotoran
3,0 – 5,0	Masa Felis	Alat kelamin merupakan daerah erogen terpenting

<p>5,0 – 13,0</p>	<p>Masa Laten</p>	<p>Impuls-impuls atau dorongan-dorongan cenderung terdesak dan mengendap ke dalam bawah sadar</p>
<p>13,0 – 20,0</p>	<p>Masa Pubertas</p>	<p>Impuls-impuls mulai menonjol dan muncul kembali. Apabila bisa dipindahkan dan disublimasikan oleh <i>das ich</i> dengan baik, maka ia bias sampai pada masa kematangan</p>
<p>20,0 ke atas</p>	<p>Masa genital</p>	<p>Individu yang sudah mencapai fase ini telah menjadi manusia dewasa dan siap terjun dalam kehidupan masyarakat luas.</p>

### 3. Perspektif Teori Perkembangan Intelektual

Salah satu teori atau pandangan sangat terkenal berkaitan dengan perkembangan intelektual atau teori perkembangan kognitif peserta didik adalah Jean Piaget (1896-1980). Jean Piaget dilahirkan di Neuchatel (Switzerland) pada tahun 1896 dan meninggal di Geneva dalam usia 84 tahun pada tahun 1980. Pada usia 10 tahun ia sudah memulai karirnya sebagai peneliti dan penulis. Piaget mula-mula sangat tertarik pada ilmu alam kemudian beralih minatnya kepada bidang filsafat. Pada tahun 1929 ia diangkat menjadi professor dalam *Scientific Thought* di Jeneva. Ia mulai terjun dalam dunia psikologi pada tahun 1940 dengan menjadi direktur laboratorium psikologi di Universitas Jeneva dan terpilih sebagai ketua dari *Swiss Society for Psychology*. (dalam Arif Rohman, 2009:122-124).

Piaget adalah seorang tokoh yang amat penting dalam bidang psikologi perkembangan. Teori-teorinya dalam psikologi perkembangan yang mengutamakan unsure kesadaran (kognitif) masih dianut oleh banyak orang sampai sekarang. Aneka teori, metode, dan bidang penelitian yang dilakukan Piaget dianggap sangat orisinil, tidak sekedar melanjutkan hal-hal yang sudah lebih dulu ditemukan orang lain. Selama masa jabatannya sebagai profesor di bidang psikologi anak, Piaget banyak melakukan penelitian tentang Epistimologi Genetika (*Genetic Epistemology*). Ketertarikan Piaget untuk menyelidiki peran genetik dan perkembangan anak, akhirnya menghasilkan suatu maha karya yang dikenal dengan nama teori perkembangan kognitif (*Theory of Cognitive Development*) atau teori perkembangan intelektual (*theory of Intellectual Development*) (dalam Arif Rohman, 2009,122-124).

Dalam teori perkembangan intelektual, Piaget mengemukakan tahap-tahap yang harus dilalui seorang anak dalam mencapai tingkatan perkembangan proses berpikir formal. Teori ini tidak hanya diterima secara luas dalam bidang psikologi tetapi juga sangat besar pengaruhnya di bidang pendidikan. Menurut teori ini, perkembangan intelektual peserta didik melalui tahap-tahap tertentu dalam mengonstruksi ilmu pengetahuan. Misalnya, pada tahap sensori motor peserta didik berpikir melalui gerakan atau perbuatan (Ruseffendi, 1988). Menurut Jean Piaget (Dahar, 1989) bahwa pengetahuan yang didapat oleh peserta didik dibangun dalam pikiran melalui proses asimilasi dan akomodasi. Proses asimilasi adalah proses yang dilakukan peserta didik dengan cara menyerap informasi baru dalam pikirannya. Adapun proses akomodasi adalah proses yang dilakukan peserta didik dengan cara menyusun kembali struktur pikiran karena adanya informasi baru, sehingga informasi tersebut mempunyai tempat dalam struktur pikiran (Ruseffendi, 1988). Pengertian lain tentang akomodasi adalah proses mental meliputi pembentukan skema baru yang cocok dengan rangsangan baru atau memodifikasi skema yang sudah ada sehingga cocok dengan rangsangan itu (Suparno, 1996 dalam Arif Rohman, 2009).

Berdasarkan teori perkembangan dari Jean Piaget tersebut, selanjutnya dapat diketahui tiga dalil pokok Piaget dalam kaitannya dengan tahap perkembangan intelektual. Ruseffendi (1988) menyebutkan sebagai berikut (dalam Arief Rohman, 2009, 122-124):

- a) Bahwa perkembangan intelektual terjadi melalui tahap-tahap beruntun yang selalu terjadi dengan urutan yang sama. Maksudnya, setiap manusia akan mengalami urutan tersebut dan dengan urutan yang sama.
- b) Bahwa tahap-tahap perkembangan didefinisikan sebagai suatu *cluster* dari operasi mental (pengurutan, pengekalan, pengelompokan, pembuatan hipotesis dan penarikan kesimpulan) yang menunjukkan adanya tingkah laku intelektual.
- c) Bahwa gerak melalui tahap-tahap tersebut dilengkapi oleh keseimbangan (*equilibration*), proses pengembangan yang menguraikan tentang interaksi antara pengalaman (asimilasi) dan struktur kognitif yang timbul (akomodasi).

#### 4. Perspektif Teori Perkembangan Sosial

Salah seorang tokoh psikologi perkembangan yang merumuskan teori perkembangan sosial peserta didik adalah Erik Erikson. Erik Erikson memiliki nama lengkap Erik Homburger Erikson yang lahir di Frankfurt, Jerman, pada tahun 1902. Ayahnya adalah seorang keturunan Denmark dan ibunya seorang Yahudi. Erikson belajar psikologi pada Anna Freud (putri Sigmund Freud) di Vienna Psychoanalytic Institute selama kurun waktu 1927-1933. pada tahun 1933 Erikson pindah ke Denmark dan di sana ia mendirikan pusat pelatihan psikoanalisis (*psychoanalytic training centre*). Pada tahun 1939 ia pindah ke Amerika Serikat dan menjadi warga negara tersebut, tempat ia sempat mengajar di beberapa universitas terkenal seperti Harvard, Yale, dan University of California di Berkley.

Erik Erikson sangat dikenal dengan tulisan-tulisannya di bidang psikologi anak. Berangkat dari teori tahap-tahap perkembangan psikoseksual dari Freud yang lebih menekankan pada dorongan-dorongan seksual, Erikson mengembangkan teori tersebut dengan menekankan pada aspek-aspek perkembangan social. Dia mengembangkan teori yang disebut teori perkembangan psikososial (*theory of Psychosocial Development*) di mana ia membagi tahap-tahap perkembangan manusia menjadi delapan tahapan (dalam Arief Rohman, 2000,126-128).

Tabel 2. Tahap Perkembangan Peserta Didik Menurut Erikson

<b>Umur (Tahun)</b>	<b>Fase Perkembangan</b>	<b>Perubahan Perilaku</b>
0,0 – 1,0	Trust vs Mistrust	Tahap pertama adalah tahap pengembangan rasa percaya diri kepada orang lain. Fokus terletak pada panca indera, sehingga mereka sangat memerlukan sentuhan dan pelukan
2,0 – 3,0	Autonomy vs Shame	Tahap ini bias dikatakan sebagai masa pemberontakan anak atau masa “nakal”-nya. Namun kenakalannya tidak dapat dicegah begitu saja, karena tahap ini anak sedang mengembangkan kemampuan motorik (fisik) dan mental (kognitif), sehingga yang diperlukan justru mendorong dan memberikan tempat untuk mengembangkan motorik dan mental. Pada saat ini anak sangat terpengaruh oleh orang-orang penting di sekitarnya, misalnya orang tua dan guru

<p>4,0 – 5,0</p>	<p>Inisiative vs Guilt</p>	<p>Mereka banyak bertanya dalam segala hal, sehingga berkesan cerewet.  Mereka juga mengalami pengembangan inisiatif/ide, sampai pada hal-hal yang berbau fantasi.  Perkembangan lain yang harus tercipta adalah identitas diri terutama yang berhubungan dengan jenis kelamin. Anak belajar menjadi laki-laki atau perempuan bukan hanya dari alat kelaminnya tapi juga perlakuan orang di sekelilingnya kepada mereka.  Fase ini menjadi penting karena umumnya anak mulai merasakan secara psikologis pengaruh dari jenis kelaminnya. Anak laki-laki cenderung menjadi lebih sayang pada ibu, anak perempuan lebih sayang pada ayah.</p>
------------------	----------------------------	---

<p>6,0 – 11,0</p>	<p>Industry vs Inferiority</p>	<p>Mereka sudah bisa mengerjakan tugas-tugas sekolah dan termotivasi untuk belajar. Namun masih memiliki kecenderungan untuk kurang hati-hati dan menuntut perhatian.</p>
<p>12,0 – 18/20</p>	<p>Ego-identity bs Role on fusion</p>	<p>Tahap ini manusia ingin mencari identitas dirinya. Anak yang sudah beranjak menjadi remaja mulai ingin tampil memegang peran-peran sosial di masyarakat. Namun masih belum bisa mengatur dan memisahkan tugas dalam peran yang berbeda.</p>
<p>18/19 – 30</p>	<p>Intimacy vs Isolation</p>	<p>Memasuki tahap ini, manusia sudah mulai siap menjalin hubungan yang intim dengan orang lain, membangun bahtera rumah tangga bersama calon pilihannya.</p>
<p>31 – 60</p>	<p>Generativity vs stagnation</p>	<p>Tahap ini ditandai dengan munculnya kepedulian yang tulus terhadap sesama. Tahap ini terjadi saat seseorang telah memasuki usia dewasa.</p>

60 ke atas	Ego Integrity vs Putus asa	Masa ini dimulai pada usia 60-an, di mana manusia mulai mengembangkan integritas dirinya
------------	----------------------------	--

Ada beberapa hal menarik dari analisis Erik Erikson (Tischler, 1990: 108) tingkat perkembangan individu dibagi menjadi beberapa masa, yakni:

- a) Masa bayi



Tingkat Perkembangan Individu  
(yasemacentre.blogspot.com)

Ketergantungan adalah ciri pokok dari tahun pertama manusia. Bayi harus mempercayakan pada orang lain untuk merawat dan memberi kasih sayang. Jika orang-orang di sekitarnya, orangtua, saudara kandung, dan keluarga memperlakukan dengan cinta dan kehangatan akan terbangun rasa kepercayaan. Sebaliknya, jika mereka tidak peduli dan tidak memberi kasih sayang akan menimbulkan rasa tidak percaya dan rasa tidak aman dalam hubungan sosial di kemudian hari.

## b) Masa kanak-kanak

Dalam tahun kedua dan ketiga dari kehidupan, dunia anak berkembang dengan dramatis. Anak berkembang secara fisik, mereka berjalan, berbicara, dan memanfaatkan lingkungan. Hubungan sosial dapat menyebabkan mereka mengembangkan perasaannya atau keraguan akan dirinya. Anak didorong untuk mengenal hal-hal baru tersebut tanpa kritik. Kritik atau ejekan akan menumbuhkan keraguan dan rasa malu.

## c) Masa bermain

Pada umur empat atau lima tahun masih mencoba meningkatkan kemampuan dirinya. Lingkungan sosialnya berkembang lagi, yakni adanya teman bermain bersama yang merupakan ikatan sosial yang penting baginya. Anak-anak akan tumbuh inisiatifnya jika teman-teman setuju dan mendukung dirinya, tetapi jika hubungan di antara mereka penuh tekanan, akan menimbulkan rasa bersalah.

## d) Masa usia sekolah

Kenaikan jenjang resmi menambah pengetahuan baru. Guru menjadi penting dalam membentuk peran. Sekolah-sekolah yang memberikan semangat dan memberi penghargaan pada murid akan memberi pengaruh yang besar pada cita-cita murid. Perasaan rendah diri akan berkembang murid merasakan kegagalan-kegagalan yang tetap dalam bersaing dengan teman sekelas yang lebih pandai.

## e) Masa remaja

Tantangan masa remaja adalah mencari identitas diri. menurut Mead (Tischler, 1990: 108) bahwa seorang

pemuda mempunyai banyak identitas yang dihubungkan dengan arti lain yang menempati dunia sosial mereka. Masa remaja merupakan masa anomie, karena mereka mencoba untuk mengembangkan kesanggupan untuk melakukan sesuatu, tetapi di lain pihak ada keinginan orangtua untuk melakukan sesuatu pada mereka. Dalam masa ini ada yang berhasil melaluinya, ada juga yang mengalami kegagalan, yang diwujudkan dalam bentuk pergolakan dengan obat bius, minum alkohol, pembunuhan, dan perbuatan-perbuatan lain yang memerlukan perawatan dari ahli psikologis dan ahli psikiatri.

f) Masa pra dewasa

Pendidikan formal yang lengkap mendorong kebutuhan seseorang untuk mulai berkarir, membentuk persahabatan dan lembaga perhubungan yang abadi. Perasaan mesra mulai berkembang jika seseorang mulai mampu membangun secara emosional perbedaan jenis kelamin dengan individu yang lain.

g) Masa dewasa

Pada masa ini, seseorang menghadapi krisis yang olehnya digambarkan sebagai "kreativitas yang berhadapan dengan egois". Perspektif individu difokuskan pada kepentingan pribadi atau memperluas hubungan sosialnya.

h) Masa tua

Pada masa ini seseorang mulai menyadari bahwa kematian tidak dapat dihindari oleh manusia. Orang tidak dapat mengelak tentang nilai kehidupan yang sudah dilalui sebelumnya. Rasa bangga akan dimiliki oleh mereka, jika mereka senantiasa jujur. Sebaliknya,

rasa frustrasi akan muncul jika mereka memfokuskan pada kegagalan-kegagalan yang pernah dialaminya.

Dari uraian di atas tampak bahwa pada masing-masing masa, setiap individu mempunyai kebutuhan sosialisasi yang tidak selalu sama, yakni tergantung dari masa atau umurnya.

### **5. Perspektif Teori Perkembangan Mental Peserta Didik**

Lev Vygotsky salah satu tokoh pencetus teori perkembangan mental peserta didik. Pendapatnya hampir sama seperti Jean Piaget, bahwa siswa membentuk pengetahuan, yaitu apa yang diketahui siswa bukanlah hasil kopi dari apa yang mereka temukan di dalam lingkungan, tetapi sebagai hasil dari pikiran dan kegiatan siswa sendiri melalui bahasa. Meskipun kedua ahli memerhatikan pertumbuhan pengetahuan dan pemahaman anak tentang dunia sekitar, Piaget lebih memberikan tekanan pada proses mental anak dan Vygotsky lebih menekankan pada peran pengajaran dan interaksi sosial (Howe and Jones, 1993 dalam Arif Rohman 2009, 128-129). Sumbangan penting yang diberikan Vygotsky dalam pembelajaran adalah konsep *zone of proximal development* (ZPD) dan *scaffolding*. Vygotsky yakin bahwa pembelajaran terjadi apabila anak bekerja atau menanggapi tugas-tugas yang belum dipelajari namun tugas-tugas itu berada dalam jangkauan kemampuannya atau tugas-tugas itu berada dalam ZPD. ZPD adalah tingkat perkembangan sedikit di atas tingkat perkembangan seseorang saat ini. Vygotsky lebih yakin bahwa fungsi mental yang lebih tinggi pada umumnya muncul dalam kerjasama atau kerjasama antar

individu sebelum fungsi mental yang lebih tinggi terserap ke dalam individu tersebut (Slavin, 1994). Sedangkan konsep *scaffolding* berarti memberikan kepada siswa sejumlah besar bantuan selama tahap-tahap awal pembelajaran, kemudian mengurangi bantuan tersebut dan memberikan kesempatan kepada anak tersebut mengambil alih tanggung jawab yang semakin besar segera setelah ia dapat melakukannya (Slavin, 1995 dalam Arif Rohman, 2009, 128-129).

Ada dua implikasi utama teori Vigotsky dalam pendidikan (Howe and Jones, 1993). *Pertama*, perlunya taatanan kelas dan bentuk pembelajaran kooperatif antarsiswa, sehingga siswa dapat berinteraksi di sekitar tugas-tugas yang sulit dan saling memunculkan strategi-strategi pemecahan masalah yang efektif di dalam masing-masing ZPD mereka. *Kedua*, pendekatan Vigotsky dalam pengajaran menekankan *scaffolding*, yakni dengan semakin lama siswa belajar akan semakin bertanggung jawab terhadap pembelajaran sendiri. Pendek kata, menurut teori Vigotsky, siswa perlu belajar dan bekerja secara berkelompok sehingga siswa dapat saling berinteraksi dengan lainnya disertai adanya bantuan guru terhadap para siswa tersebut dalam kegiatan pembelajaran.

## **6. Perspektif Teori Perkembangan Moral Peserta Didik**

Sebagai seorang yang mengembangkan gagasan pertama tentang perkembangan moral peserta didik, John Dewey membagi perkembangan moral anak menjadi tiga tahap tingkatan, yaitu 1) Tahap “premoral” atau “preconventional” 2) Tahap “conventional”; dan 3) Tahap “autonomous”. Dalam tahap *premoral*, tingkah laku

seseorang didorong oleh desakan yang bersifat fisik atau sosial. Pada tahap *conventional*, seseorang mulai bias menerima nilai dengan sedikit kritis berdasarkan kepada kriteria kelompoknya. Sedang pada tahap *autonomous*, seseorang sudah mulai bias berbuat atau bertingkah laku sesuai dengan akal pikiran dan pertimbangan dirinya sendiri, tidak sepenuhnya menerima kriteria kelompoknya (Arif Rohman, 2009, 128-130).

## **7. Kecerdasan Ganda Peserta Didik**

Perkembangan dalam proses pendidikan mulai memikirkan pentingnya untuk mengembangkan kecerdasan ganda. Keluarga maupun sekolah mulai memikirkan untuk dapat merancang proses pengembangan kecerdasan ganda. Salah satu ahli yang mengungkapkan kecerdasan ganda anak adalah Howard Gardner (1983 dalam Arif Rohman, 2009:136). Menurut Gardner, kecerdasan adalah kapasitas yang dimiliki oleh seseorang untuk menyelesaikan masalah-masalah dan membuat cara penyelesaian dalam konteks yang beragam dan wajar. Kecerdasan bersifat jamak atau ganda Adapun bentuk kecerdasan secara sederhana dapat digambarkan sebagai berikut:

Jenis	Deskripsi
Kecerdasan matematik	kemampuan akal. Kecerdasan mencakup kepekaan terhadap pola-pola logis dan hubungannya, pernyataan-pernyataan, proposisi: jika-maka, sebab-akibat, fungsi-fungsi dan abstrak-abstrak yang saling berkaitan. Kecerdasan matematik memuat kemampuan berpikir secara induktif dan deduktif menurut aturan logika, memahami dan menganalisis pola angka-angka, serta memecahkan masalah dengan menggunakan kemampuan berpikir atau penalaran.
Kecerdasan lingual	kemampuan akal peserta didik untuk menggunakan kata-kata secara efektif, baik secara lisan maupun dalam bentuk tulisan.
Kecerdasan musical	kemampuan yang dimiliki peserta didik untuk mempersiapkan, mendiskriminasikan, mengubah, dan mengekspresikan bentuk-bentuk musik. Kecerdasan ini mencakup kepekaan terhadap ritme, tingkatan nada atau melodi, warna suara dari suatu karya musik.

Kecerdasan visual-spasial	kemampuan peserta didik untuk menangkap dunia ruang visual secara akurat dan melakukan perubahan-perubahan terhadap persepsi tersebut. Kecerdasan ini mencakup kepekaan terhadap warna, garis, bentuk, wujud, ruang dan hubungan-hubungan yang ada antara unsur-unsur ini.
Kecerdasan kinestetik	kemampuan dimiliki peserta didik dalam menggunakan seluruh tubuhnya untuk mengekspresikan ide dan perasaan atau menggunakan kedua tangan untuk menghasilkan dan mentransformasikan sesuatu. Kecerdasan ini mencakup keahlian-keahlian fisik khusus seperti koordinasi, keseimbangan, ketangkasan, kekuatan, kelenturan dan kecepatan. Kecerdasan kinestetik memuat kemampuan peserta didik untuk secara aktif menggunakan bagian-bagian atau seluruh tubuhnya untuk berkomunikasi dan memecahkan berbagai masalah.

<p>Kecerdasan interpersonal</p>	<p>kemampuan yang dimiliki peserta didik untuk mempersepsikan dan menangkap perbedaan-perbedaan mood, tujuan, motivasi, dan perasaan-perasaan orang lain. Termasuk di dalamnya kepekaan terhadap ekspresi-ekspresi wajah, suara, dan sosok postur (gestur) dan kemampuan untuk membedakan berbagai tanda interpersonal. Inti dari kecerdasan ini adalah kemampuan untuk peka terhadap perasaan orang lain. Sering disebut juga kecerdasan sosial.</p>
<p>Kecerdasan intrapersonal</p>	<p>kemampuan menyadari diri dan mewujudkan keseimbangan mental-emosional dalam diri peserta didik untuk bisa beradaptasi sesuai dengan dasar dari pengetahuan yang dimiliki. Dalam hal ini termasuk di dalam kecerdasan ini adalah kemampuan untuk menggambarkan diri sendiri secara baik. Kemampuan untuk peka terhadap perasaan dirinya sendiri, mampu mengenali berbagai kekuatan maupun kelemahan dirinya sendiri, senang melakukan introspeksi untuk mengoreksi kekurangan dan kelemahan diri sendiri kemudian mencoba untuk memperbaikinya.</p>

Kecerdasan intrapersonal	kemampuan menyadari diri dan mewujudkan keseimbangan mental-emosional dalam diri peserta didik untuk bisa beradaptasi sesuai dengan dasar dari pengetahuan yang dimiliki. Dalam hal ini termasuk di dalam kecerdasan ini adalah kemampuan untuk menggambarkan diri sendiri secara baik. Kemampuan untuk peka terhadap perasaan dirinya sendiri, mampu mengenali berbagai kekuatan maupun kelemahan dirinya sendiri, senang melakukan introspeksi untuk mengoreksi kekurangan dan kelemahan diri sendiri kemudian mencoba untuk memperbaikinya.
Kecerdasan natural	kemampuan peserta didik untuk peka terhadap lingkungan alam, misalnya senang berada di lingkungan alam yang terbuka seperti pantai, gunung, cagar alam, atau hutan. Peserta didik dengan kecerdasan seperti ini cenderung suka mengobservasi lingkungan alam seperti aneka macam bebatuan, jenis-jenis lapisan tanah, aneka macam flora dan fauna, benda-benda angkasa, dsb.

Keluarga dan sekolah mempunyai peran penting dalam mengembangkan kecerdasan sejak awal. Dengan memerhatikan kecerdasan ganda, maka kemampuan keluarga dan sekolah dapat memikirkan strategi untuk mengembangkan kecerdasan secara bertahap dan berkesinambungan, sehingga efeknya dapat optimal bagi anak.

#### **F. Sosialisasi dan Kepribadian**

Sosialisasi penting diperhatikan, karena sosialisasi tidak dapat dipisahkan dengan pembentukan *personality*. Seperti dijelaskan Soetandyo Wignyosoebroto (1990: 17) bahwa yang dimaksud dengan kepribadian di dalam studi ini adalah kecenderungan psikologik seseorang untuk melakukan tingkah laku pekerti yang bersifat tertutup (seperti berkehendak, berperasaan, berpikir, dan bersikap), maupun tingkah laku yang terbuka, dalam istilah sehari-hari dinamakan “perbuatan”. Dengan demikian kepribadian diartikan sebagai integrasi dari keseluruhan kecenderungan seseorang untuk berperasaan, berpikir, dan berbuat menurut tingkah laku pekerti tertentu. Sedangkan Yinger mengartikan kepribadian adalah keseluruhan perilaku dari seseorang individu dengan sistem kecenderungan tertentu yang berinteraksi dengan serangkaian situasi. Maksudnya, setiap orang mempunyai cara berperilaku yang khas dan bertindak sama setiap hari (Horton, 1996: 90).

Istilah “kepribadian” berasal dari bahasa Latin *persona*, mengacu kepada topeng teatrikal yang dikenakan aktor-aktor zaman Romawi dulu dalam drama-drama Yunani. Para aktor Romawi dulu drama-drama Yunani. Para aktor Romawi kuno mengenakan sebuah topeng (*pesona*) untuk

memproyeksikan sebuah peran atau penampilan yang keliru. Penggalian istilah kepribadian dengan cara seperti ini tentunya tidak dapat menghasilkan definisi yang bisa diterima, karena sekedar mengacu kepada sesuatu yang lebih sekedar peran yang dimainkan manusia. Oleh karena kajian tentang kepribadian terus berlangsung hingga kini di kalangan pada psikokolg.

Secara umum kepribadian (*personality*) adalah suatu pola *watak* yang relatif permanen, dan sebuah *karakter* unik yang memberikan konsistensi sekaligus individualitas bagi perilaku seseorang. **Watak** (*traits*) memberikan kontribusi bagi perbedaan-perbedaan individu dalam perilakunya, konsistensi perilakunya di sepanjang waktu, dan stabilitas perilaku tersebut di setiap situasi. Watak mungkin saja unik, atau umum bagi beberapa kelompok orang, atau mungkin dimiliki seluruh spesies manusia, namun, polanya selalu berbeda bagi setiap individu. Karena itu, masing-masing pribadi, meskipun mirip dengan yang lain dalam satu atau dua hal, tetap memiliki sebuah kepribadian yang unik. **Karakter** adalah kualitas unik seseorang yang mencakup atribut-atribut, seperti temperamen, fisik, dan intelegensia (Feist, 2008:4). Pembentukan kepribadian melalui proses sosialisasi sebagai proses kehidupan manusia sangat dipengaruhi oleh berbagai faktor. Dalam prosesnya dinamika antar faktor dalam proses pembentukan kepribadian tidak sama antar satu dan lainnya, demikian halnya kekuatan antar faktor satu dan lainnya.

- a) Faktor biologis yang meliputi
  - persamaan biologis
  - kematangan biologis
  - karakteristik fisik

- b) Faktor geografis (lingkungan fisik)
- c) Faktor kebudayaan khusus
- d) Faktor pengalaman kelompok yang meliputi
  - kelompok acuan (kelompok referensi)
  - Kelompok majemuk
- e) Faktor pengalaman unik

Aspek nilai dan norma sosial mempunyai peran penting dalam proses pembentukan kepribadian. Karena secara abstrak nilai yang melandasi bentuk perilaku manusia, demikian halnya norma secara operasional mendasari aturan dalam berperilaku dalam kehidupan bermasyarakat. Arti nilai sosial nilai sosial merupakan landasan bagi masyarakat untuk merumuskan apa yang benar dan penting, memiliki ciri-ciri tersendiri dan dikelompokkan menjadi nilai material, vital, dan rohani serta memiliki peran penting untuk mendorong dan mengarahkan individu agar berbuat sesuai norma yang berlaku. Ciri-ciri nilai sosial:

- tercipta dari proses interaksi antar manusia secara intensif dan bukan perilaku yang dibawa sejak lahir. Contohnya: agar anak bisa menerima nilai menghargai waktu, orangtuanya mengajarkan disiplin sejak kecil. Nilai ini bukanlah bawaan sang bayi dari lahir.
- ditransformasikan melalui proses belajar yang meliputi sosialisasi, akulturasi dan difusi. Contohnya: nilai menghargai persahabatan dipelajari anak dari sosialisasinya dengan teman-teman sekolahnya.
- berupa ukuran atau peraturan sosial yang turut memenuhi kebutuhan-kebutuhan sosial. Contohnya: nilai menghargai antrian menjadi ukuran

tertib tidaknya seseorang sekaligus menjadi aturan yang wajib diikuti.

Peran nilai sosial antara lain adalah alat untuk menentukan harga sosial, kelas sosial, kelas sosial seseorang dalam struktur stratifikasi sosial; mengarahkan masyarakat untuk berpikir dan bertingkah laku sesuai dengan nilai-nilai yang ada dalam masyarakat (berperilaku pantas); memotivasi atau memberi semangat pada manusia untuk mewujudkan dirinya dalam perilaku sesuai dengan yang diharapkan oleh peran-perannya dalam mencapai tujuan; alat solidaritas atau mendorong masyarakat untuk saling bekerja sama untuk mencapai sesuatu yang tidak dapat dicapai sendiri; pengawas, pembatas, pendorong dan penekan individu untuk selalu berbuat baik.

Kepribadian terbentuk melalui norma sosial. Karena norma sosial berperan dalam membentuk perilaku individual dan perilaku sosial. Norma sosial adalah patokan perilaku dalam suatu kelompok masyarakat tertentu. Dalam kehidupan masyarakat perilaku individu cenderung tidak sama dikarenakan adanya berbagai tingkatan norma sosial yang berlaku pada masyarakat. Berdasarkan tingkatan norma sosial dibedakan menjadi empat antara lain:

- a) Cara (usage), suatu bentuk perbuatan tertentu yang dilakukan individu dalam suatu masyarakat tetapi tidak secara terus menerus.
- b) Kebiasaan (folkways), yaitu suatu bentuk perbuatan berulang-ulang bentuk yang sama yang dilakukan secara sadar dan mempunyai tujuan jelas dan dianggap baik dan benar.

- c) Tata kelakuan (mores), yaitu sekumpulan perbuatan yang mencerminkan sifat-sifat hidup dari sekelompok manusia yang dilakukan secara sadar guna melaksanakan pengawasan oleh sekelompok masyarakat terhadap anggota-anggotanya. Fungsi mores yaitu a) memberikan batasan pada perilaku individu dalam masyarakat tertentu, b) mendorong seseorang agar sanggup menyesuaikan tindakan-tindakannya dengan tata kelakuan yang berlaku di dalam kelompoknya; c) membentuk solidaritas antara anggota-anggotanya masyarakat dan sekaligus memberikan; d) perlindungan terhadap keutuhan dan kerjasama antara anggota-anggota yang bergaul dalam masyarakat.
- d) Adat istiadat (custom) yaitu kumpulan tata kelakuan yang paling tinggi kedudukannya.

Perilaku dipengaruhi oleh norma sosial. Beberapa macam norma sosial antara lain adalah a) norma agama adalah peraturan sosial bersirat mutlak dan tidak dapat di tawar-tawar atau diubah ukurannya karena berasal dari Tuhan; b) norma kesusilaan adalah peraturan sosial yang berasal dari hati nurani yang menghasilkan akhlak sehingga seseorang dapat membedakan apa yang baik dan apa pula yang dianggap buruk; c) norma kesopanan yaitu peraturan sosial yang mengarah pada hal-hal yang berkenaan dengan bagaimana seseorang harus bertingkah laku yang wajar dalam kehidupan bermasyarakat; d) norma kebiasaan yaitu sekumpulan peraturan sosial yang berisi petunjuk atau peraturan yang dibuat secara sadar atau tidak tentang

perilaku yang diulang-ulang sehingga perilaku menjadi kebiasaan individu.

Sebagai proses penting sosialisasi biasanya dimulai dari keluarga. Untuk itu, perlu pula kita memahami proses sosialisasi dari sudut pandang psikologi sosial. Dari sudut pandang proses psikologi sosial ada beberapa hal yang perlu diperhatikan di dalam proses sosialisasi yang ternyata memiliki efek penting bagi perkembangan individu. Unsur-unsur penting yang perlu diperhatikan dalam proses sosialisasi dalam keluarga dan kepribadian anak meliputi: menanamkan rasa percaya diri dan cinta, identifikasi, dan bahasa (Tim FSP-FIP UNY, 2000).

a) Rasa Percaya Diri dan Cinta

Dalam tahun kehidupan pertama, anak-anak kecil biasanya berubah sehubungan dengan orangtua mereka beserta pengasuh-pengasuh lain dari ketergantungannya kepada mereka mengenai perawatan fisik saja, hingga terbentuknya suatu hubungan cinta atau rasa kasih. Dalam arti rasa cinta dan rasa kasih maka mereka membedakan orang-orang ini dari orang-orang lain di sekitarnya. Hubungan itu timbul dari kenyataan bahwa anak itu telah secara teratur diasuh dan dipelihara kebutuhan fisiknya. Hal itu menjadi sarana dan sebagainya menjadi ukuran dari berbagai usaha anak untuk menghubungkannya dengan orang lain.

Dengan kata lain, jika anak tersebut mengalami asuhan secara teratur dan secukupnya dari mereka yang ada dalam keluarganya, maka anak itu akan

lebih “mengharapkan” perlakuan yang sama dari orang lain di “dunia”nya, di lingkungannya, lalu dengan demikian percaya akan dunia itu (Erikson, 1963). Sebaliknya, jika asuhan fisik tidaklah begitu teratur dan tidak cukup, maka anak itu akan mengembangkan suatu rasa tidak percaya bukan saja terhadap orang-orang yang mengasuhnya, tetapi terhadap semua orang yang berhubungan dengannya. Rasa percaya atau tidak percaya yang primitif ini sesuai dengan keadaannya, agaknya akan bertahan, walaupun hal itu dapat berubah sebagai akibat dari berbagai pengalaman di kemudian hari. Keberhasilan berbagai upaya untuk mensosialisasikan anak sementara tumbuh itu di dalam lingkungan keluarga akan dipengaruhi oleh tingkat kepercayaan yang diperolehnya dalam masalah rasa percaya.

Jika kita menengok pada fenomena yang sama ini dari segi teori tentang belajar sosial, dapat kita katakan bahwa anak itu lambat laun menaruh rasa cinta pada pengasuhnya (para anggota keluarga) bukan saja mengenai apa yang mereka dapat lakukan dalam memenuhi kebutuhan fisiknya, tetapi untuk diri mereka sendiri. Akibatnya, anak itu mungkin akan merasa puas dalam berbagai keadaan, dan terhadap mereka ia menaruh rasa cinta, merasa tenteram, dan selanjutnya anak cenderung menerima nilai-nilai mereka lalu meniru tindak tanduknya (Sri Rahayu, 1987: 10).

b) Identifikasi

Identifikasi adalah proses dengan itu seseorang mendalami sikap-sikap dan nilai-nilai orang lain. hal ini umumnya terwujud dalam pengidentifikasian anak itu dengan salah satu dari orangtuanya, walau hal ini dapat terjadi praktis pada setiap usia dan terkait dengan orang-orang di luar keluarga sendiri. Proses identifikasi diterangkan secara berbeda-beda oleh berbagai teori psikologi dan sosiologi, tetapi deskripsi dari hasil akhir adalah sesuatu yang umumnya dapat disetujui bersama. Namun yang penting diperhatikan adalah mengenai identifikasi anak dengan orang tua atau saudara-saudara kandung yang lebih tua dan ini merupakan sesuatu yang sangat terkait dengan sosiologi pendidikan bahasa (Tim FSP-FIP UNY, 2000).

Sebagian besar anak menganggap para orang tua mereka dan juga sebagian dari saudara kandung mereka yang lebih tua, sebagai sumber hadiah dan hukuman. Para orang tua cenderung memberi hadiah, menghargai, memperkuat kelakuan atau kebiasaan anak-anak yang memantulkan nilai-nilai beserta sikap-sikap mereka sendiri dengan akibat, bahwa anak-anak belajar setidak-tidaknya menghindari kebiasaan yang memantulkan nilai-nilai dan sikap-sikap yang bertentangan dengan yang dianut oleh orangtua mereka. Namun sepanjang anak itu mengidentifikasikan diri dengan orangtuanya dan nilai-nilai orangtua memantulkan yang dianut masyarakat yang lebih luas, maka sosialisasi telah terjadi (Miffen, 1982: 273).

Termasuk dalam proses itu adalah belajar norma-norma yang sifatnya khas dari salah satu kelas sosial dalam suatu masyarakat yang terstratifikasi. Maka, putra dari keluarga yang berasal dari kelas rendah (stratifikasi sosial rendah) mendalami nilai-nilai yang khas dari kelas sosio ekonomi rendah, walaupun tidak selalu demikian.

c) Bahasa

Bahasa pertama-tama diajarkan di dalam keluarga tetapi keluarga secara individual akan tergolong dalam kelas sosial tertentu dan seringkali dalam kelompok-kelompok sosial yang dapat dikenal pada perbedaan logat bicara yang dipakai. Perbedaan yang diajarkan pada anak akan merupakan tanda dalam golongan tempat ia telah disosialisasikan dan setidaknya-tidaknya dapat merupakan suatu sarana dari sosialisasi tertentu. Dengan kata lain, perbedaan logat berbicara seseorang dapat merupakan suatu indikator dari nilai-nilai dan norma-normanya. Sehingga dapat dikatakan bahwa cara bagaimana bahasa itu diajarkan terkait erat dengan kelas sosial anak (bahasa (Tim FSP-FIP UNY, 2000).

Basil Bernstein (1974) seorang sosiolog Inggris menguraikan dua perbedaan bahasa yang jelas, yaitu umum dan resmi (*public and formal*). Bahasa umum secara khas diwarnai dengan kalimat-kalimat pendek, adakalanya tidak selesai, beserta sintaksis yang rendah, berulang-ulang menggunakan kata rangkai, kaku, dan menggunakan sedikit kata

sifat dan kata sambung, sering menggunakan langgam suara, simbolisme sifat rendah, dan banyak makna implisit. Sebaliknya, kata resmi menunjukkan ketepatan sintaksis dan tata bahasa, sering menggunakan kata-kata depan yang terkait, serangkaian kata sifat dan kata sambung, menggunakan simbolisme ekspresif dan membuat maknanya lebih eksplisit. Bernstein menyebutnya dengan logat bicara terbatas (untuk bahasa umum) dan diperluas (untuk bahasa resmi).

Bernstein mengaitkan kedua hal tersebut dengan peran dan status, dan akhirnya dengan kelas sosial. Logat bicara terbatas adalah khas untuk anggota golongan kelas sosial rendah, sedang golongan menengah dan atas menggunakan kedua-duanya, yaitu logat bicara terbatas dan yang diperluas (bahasa (Tim FSP-FIP UNY, 2000).

d) Konsep Diri

Sosialisasi sebagian besar merupakan suatu hal mencari tempat seseorang sebagai individu di dalam suatu kelompok, apakah kelompok itu keluarga sendiri atau milik seluruh masyarakat atau apa saja yang di antaranya. "Mencari tempat seseorang" dalam konteks ini adalah menemukan dan membentuk hubungan seseorang dengan orang-orang lain. Hal ini menuju ke suatu rangkaian perasaansertakesadarantentangdirisendiri,tentang nilai diri sendiri, dan kesanggupan-kesanggupan, kelemahan-kelemahan, dan sebagainya. Suatu rangkaian yang stabil dari berbagai perasaan yang

paling sentral dan kesadaran-kesadaran tentang diri sendiri disebut konsep diri.

Konsep diri diukur melalui berbagai tes kepribadian, dijeniskan sebagai positif atau negatif. Seseorang yang memiliki konsep diri positif biasanya yakin, percaya diri, agak merdeka, bersedia mengambil berbagai resiko yang wajar, dan seterusnya (Miffen, 1982: 280). Konsep diri atau lebih sederhana disebut diri sendiri (Mead, 1993: 10) adalah produk dari interaksi seseorang dengan masyarakat. Artinya, seseorang mengembangkan konsep dirinya dari kesadaran hubungan-hubungan, evaluasi-evaluasi, dan harapan-harapan dari orang-orang lain yang berinteraksi dengannya, dan dari pengolahannya sendiri kesadaran-kesadaran tersebut. Keakuan merupakan objek introspeksi seseorang. Introspeksi seperti itu hanya terjadi dengan diferensiasi seseorang tentang dirinya sendiri dari orang-orang lain di dalam lingkungannya. Keakuan menjadi teridentifikasi dengan jelas sejauh seseorang dapat memisahkan peran-peran dirinya sendiri dan orang-orang lain dalam interaksi sosial mereka bersama. Oleh sebab itu, maka kesanggupan untuk mengambil berbagai peran merupakan suatu indikator yang baik mengenai tingkat sampai di mana keakuan itu dikembangkan (walau bukan suatu tanda apakah konsep diri itu positif atau negatif) (bahasa (Tim FSP-FIP UNY, 2000).

Tiga tahap dalam perkembangan kesanggupan memainkan peran dan selanjutnya dalam perkembangan diri atau konsep diri (Malkie, 1980). Pertama, tahap persiapan, di mana seorang anak yang masih muda hanya meniru orang dewasa, biasanya orangtua. Dalam hal ini

meniru begitu saja, tidak memperlihatkan secara jelas apakah banyak refleksi atau introspeksi, dan tidak jelas apakah merupakan sesuatu yang dilakukan sesuai aturan (Piaget, 1952). Kedua, tahap bermain, permainan peran adalah dengan sengaja, tetapi di mana hal itu terbatas pada suatu kerangka. Si anak memainkan peran orangtuanya atau orang yang dikenalnya. Ketiga, tahap permainan, di mana anak melihat dirinya sendiri memainkan satu peran dalam satu jaringan berbagai peran, yang masing-masing akrab baginya yang sewaktu-waktu dapat ia lakukan atau boleh dimainkannya.

Untuk tujuan pendidikan, aspek yang paling penting dari konsep diri anak adalah tentang kesanggupannya untuk belajar. Hal ini memainkan peranan yang sangat penting dalam pengambilan keputusannya mengenai belajar di sekolah.

### **G. Tipologi Kepribadian Peserta Didik**

Henry Alexander Murray dilahirkan di New York pada tanggal 13 Mei 1893 dan meninggal pada tahun 1988. Henry A. Murray berpendapat bahwa kepribadian akan dapat lebih mudah dipahami dengan cara menyelidiki alam ketidaksadaran seseorang (*unconscious mind*). Murray menjadi profesor psikologi di Harvard University dan mengajar di sana lebih dari 30 tahun. Murray membagi tipe kepribadian peserta didik khususnya anak usia dini menjadi beberapa macam, yaitu (Arif Rohman, 2009,131-134):

- a) *Autonomy*, yaitu tipe kepribadian peserta didik yang ditandai dengan keinginan melakukan sesuatu

secara sendiri bertindak dan berinisiatif sendiri, tidak senang dibantu orang lain, tidak senang disuruh-suruh.

- b) *Affiliation*, yaitu tipe kepribadian peserta didik yang ditandai dengan senang bersama anak lain, suka bersahabat, suka memperbanyak teman, selalu ingin dekat dan bekerja sama dengan yang lain, saling membutuhkan dengan teman dan sahabatnya.
- c) *Succurance*, yaitu tipe kepribadian peserta didik yang ditandai dengan sikap manja, ingin orang lain selalu membantunya, ingin selalu minta tolong, lebih senang kalau orang lain melayaninya.
- d) *Nurturance*, yaitu tipe kepribadian peserta didik yang ditandai dengan sikap pemurah, yakni senang memberi kepada teman, senang meminjamkan mainnya kepada teman, selalu membagi-bagi apa yang dimiliki kepada temannya.
- e) *Agression*, yaitu tipe kepribadian peserta didik yang ditandai dengan sikap-sikap agresif, ingin menang sendiri, mudah tersinggung, cepat marah, jika diganggu akan menyerang balik dengan keras bahkan berlebihan.
- f) *Dominance*, yaitu tipe kepribadian peserta didik yang ditandai dengan ingin menguasai atau mengatur teman, ingin tampil menonjol, cepat mengambil inisiatif untuk membangkitkan semangat kelompok, ingin menjadi ketua atau pengurus kelas.

- g) *Achievement*, yaitu tipe kepribadian peserta didik yang ditandai dengan semangat kerja yang tinggi untuk berprestasi dengan semangat kerja yang tinggi untuk berprestasi, ingin bisa melakukan sesuatu karya, tugas-tugas di sekolah dikerjakan sungguh-sungguh dan cenderung tidak mau dibantu

### Daftar Pustaka

- Bernstein, B. 1974. *Class Codes and Control Vol. 1. Theoretical Studies Toward a Sociology of Language*. London: Routredge and Kegan Paul.
- Brookover, W.B. and E.L. Erickson. 1975. *Sociology of Education Homewood*. Illionis: The Dorsey Press.
- Broom, Leonard dkk. 1981. *Sociology*. New York: Harper & Row Publisher.
- Erickson, e.H. 1968. *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton.
- Frank, J. Miffen and Sydney C. Miffen. 1982. *The Sociology of Education. Canada and Beyond:: Detsleg Enterprise Ltd.*
- Horton, Paul B. and Chester L. Hunt. 1992. *Sosiologi Jilid 2*. Jakarta: Erlangga.
- Leslie, G.R. 1976. *The Family in Social Context*. 3<sup>rd</sup> Ed. New York: Oxford University Press.

- Miffen, S.C. 1972. *A Theoretical Framework for the Study of the Relationship between Teacher's Value System and Their Teaching Methods*. Indiano University.
- Nye, F.L. and F.M. Berardo. 1973. *The Family: Its Structure and Interaction*. New York: MacMillan.
- Reiss, L.L. 1965. The University of the Family: A Conceptual Analysis. *Journal of Marriage and the Family*.
- Sears, David dkk. 1991. *Psikologi Sosial*. Jakarta: Erlangga.
- Soetandyo Wignyosoebroto. 1990. *Hidup Bermasyarakat dan Tertib Masyarakat Manusia*. Surabaya: Fisipol Unair.
- Sri Rahayu Haditono, dkk. 1987. *Psikologi Perkembangan: Pengantar dalam Berbagai Bagiannya*. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press.
- Tempo, Nomor 6 tahun XXI. 1991.
- Tischler, Henry L. 1990. *Introduction to Sociology*. Florida: Holt Rinehart and Wiston Inc.
- Tarsidi, Didik (2015). *Peranan Hubungan Teman Sebaya dalam Perkembangan Kompetensi Sosial Anak*. diunduh tanggal 25 Nopember 2015. [http://file.upi.edu/Direktori/FIP/JUR.\\_PEND.\\_LUAR\\_BIASA/195106011979031](http://file.upi.edu/Direktori/FIP/JUR._PEND._LUAR_BIASA/195106011979031)

## BAB V

# PERUBAHAN SOSIAL DAN PENDIDIKAN

*Oleh: Ariefa Efianingrum*

---

---

Dalam realitasnya, tidak ada masyarakat yang bersifat statis, namun cenderung berubah. Yang konstan adalah perubahan itu sendiri. Perubahan dapat bersifat: cepat atau lambat, *progress* (kemajuan) atau *regress* (kemunduran), dan *manifest* (kentara) atau *latent* (tersembunyi). Setiap perubahan yang terjadi dalam masyarakat selalu memunculkan resiko kehidupan sosial atau ketidakpastian sosial. Tatanan sosial yang baru (modern) lebih menekankan pada rasionalisasi yang bersifat progresif dalam dunia kemasyarakatan. Dalam masyarakat yang mengalami transformasi, solidaritas bukan lagi menjadi prioritas, melainkan lebih individualis atau berorientasi pada pertimbangan untung rugi. Kini anak-anak gandrung bermain “playstation”. Mereka lebih tertarik dengan mainan elektronik daripada bermain “dakon”, “gobag sodor”, dll. Akibatnya anak sekarang cenderung individualistik. Gaya hidup instan menjadi bagian kehidupan masyarakat kita : KFC, Mc Donald’s, Mie Instan, dll. Akibat tidak langsung yang menonjol adalah : perilaku generasi muda yang kurang sabar, kurang toleransi, menyenangi sesuatu yang praktis dan cepat.

## A. Perubahan Sosial

Para pakar sosiologi telah mengumpulkan dan menganalisis berbagai studi mengenai perubahan sosial (*social changes*). Dari berbagai studi tersebut, dapat dikategorisasikan penelaahan perubahan sosial berdasarkan sejumlah pokok persoalan, antara lain sebagai berikut:

1. Apa yang berubah?

Pertanyaan ini tertuju pada struktur sosial yang mengalami berbagai perubahan. Struktur sosial misalnya keluarga, lembaga-lembaga sosial, lembaga-lembaga keagamaan, lembaga-lembaga politik dan bermacam jenis lembaga yang ada di dalam suatu masyarakat.

2. Bagaimana proses perubahan terjadi?

Perubahan sosial ada yang berjalan dengan cepat, dan ada pula yang lambat.

3. Apa tujuan perubahan?

Perubahan sosial bukanlah perubahan yang otomatis dan mekanistik, akan tetapi memiliki suatu tujuan.

4. Bagaimana kecepatan perubahan?

Perubahan sosial ada yang bersifat revolusioner dan ada yang evolusioner.

5. Mengapa perubahan terjadi?

Perubahan sosial terjadi karena sebab-sebab tertentu, baik karena faktor internal dalam masyarakat maupun faktor eksternal dari luar masyarakat.

6. Faktor apa yang berperan dalam perubahan?

Suatu perubahan mengenai kehidupan bersama manusia tentunya memiliki berbagai faktor. Faktor-

faktor tersebut tidak berdiri sendiri, melainkan merupakan suatu jaringan dan berbagai faktor yang telah menyebabkan perubahan tersebut.

Pertanyaan mendasar tersebut dapat ditinjau dari berbagai sudut pandang. Dalam konteks ini, dipergunakan sudut pandang sosiologi dan antropologi dalam menjelaskan tentang perubahan sosial.

Perubahan sosial memiliki multi makna, tergantung pada sudut pandang dan pengalaman seseorang. Sejumlah sosiolog memberikan definisi yang beragam tentang perubahan sosial, antara lain sebagai berikut:

- Selo Soemardjan mengartikan perubahan sosial sebagai perubahan pada lembaga kemasyarakatan yang memengaruhi sistem sosialnya, termasuk di dalamnya nilai-nilai, sikap, dan pola perikelakuan antar kelompok dalam masyarakat.
- W.F. Ogburn menjelaskan ruang lingkup perubahan sosial meliputi unsur-unsur material dan non material. Yang ditekankan adalah pengaruh unsur kebudayaan material terhadap unsur non material. Dalam kehidupan sosial, terdapat kemungkinan terjadinya cultural lag, yaitu komponen kebudayaan yang tertinggal dari perubahan sosial. Di mana laju perubahan bagian-bagian kebudayaan tidaklah sama. Bagian-bagian tertentu (kebudayaan material) berubah lebih cepat daripada bagian lainnya (kebudayaan non-material).
- Kingsley Davis menjelaskan bahwa perubahan sosial merupakan perubahan-perubahan yang terjadi dalam struktur dan fungsi masyarakat.

- Samuel Koenig mengartikan perubahan sosial sebagai modifikasi-modifikasi yang terjadi pada pola-pola kehidupan manusia.
- Gillin & Gillin menguraikan bahwa perubahan sosial merupakan variasi dari cara-cara hidup yang telah diterima, yang disebabkan karena perubahan-perubahan kondisi geografis, kebudayaan material, komposisi penduduk, ideologi, maupun karena penemuan-penemuan baru dalam masyarakat.

Saat ini masyarakat tidak saja telah memasuki, melainkan telah mengalami pula suatu era di mana globalisasi kian menampilkan kekuatan pengubah yang dahsyat (*powerfull*). Globalisasi hadir sebagai konsekuensi logis dari proses perubahan sosial yang terjadi dalam konteks kesejagadan. Globalisasi merupakan arena kontestasi berbagai nilai sosial budaya yang berpengaruh, baik dari dalam maupun dari luar masyarakat itu sendiri. Globalisasi ditandai oleh terjadinya diferensiasi perilaku masyarakat dan proses digitalisasi dalam berbagai aspek kehidupan masyarakat. Di era digital terjadi perubahan transformatif yang ditopang oleh kemajuan teknologi informasi yang pesat, seperti diungkapkan oleh Hamelink (2004) berikut ini:

*“CyberSpace is the virtual communicative space created by digital technologies. It is not limited to the operation of computer networks, but also encompasses all social activities in which digital information and communication technologies (ICTs) are deployed”.*

Sejalan dengan hal tersebut, Brown menyatakan bahwa:

*“The inherent and related technologies have sparked the information age, in which the power of computing, digital storage, and communication have been increasing exponentially so as to allow an ever-growing amount of information to be distributed quickly and widely.*

Dari beberapa pernyataan tersebut, dapat dimaknai bahwa budaya komunikasi modern yang mengglobal berimplikasi pada terjadinya perluasan horison mengenai masyarakat mereka sendiri maupun masyarakat lain. *CyberSpace* tidak terbatas pada operasi jaringan komputer, tetapi juga mencakup semua kegiatan sosial di mana informasi digital dan teknologi komunikasi (TIK) dikerahkan. Terjadi pelebaran (*widening*) dalam kegiatan sosial politik dan ekonomi lintas dunia (Held, 2004). Selain itu, terjadi pula *speeding up* (percepatan) dalam berbagai aktivitas manusianya. Menyadari akan hal tersebut, dalam masyarakat yang berubah, diperlukan keterampilan untuk menghadapi realitas kehidupan yang semakin kompleks. Keterampilan dalam menghadapi perubahan perlu senantiasa di *up-date*, sehingga masyarakat tidak dihindangi virus keterkejutan budaya (*cultural shock*) dan kesenjangan digital (*digital divide*).

Globalisasi kian mewarnai seluruh kehidupan manusia seiring dengan perkembangan pesat teknologi informasi. Proses globalisasi, seperti dikatakan oleh Peter F. Drucker (Tilaar, 2002) telah melahirkan “*the new realities*”, yaitu kenyataan-kenyataan baru yang bisa jadi sama sekali berbeda dari kenyataan sebelumnya, bahkan seringkali tidak sesuai dengan prediksi dan ekspektasi masyarakat sebelumnya. Hadirnya realitas baru tersebut juga berimplikasi pada perubahan dalam

berbagai aspek kehidupan di masyarakat, termasuk perubahan dalam *new lifestyle* (gaya hidup baru) seperti: *e-learning*, *e-life*, *e-commerce*, *e-business*, *internet home*, dan lain-lain. Dengan kemajuan teknologi informasi, menurut Don Tapscott (Tilaar, 2002), telah lahir suatu generasi baru yang disebut *the Net Generation* (N-Gen), yaitu generasi baru yang hidup dalam dunia digital atau komputer, yang hidup dalam samudera informasi yang dapat diakses kapan saja dan di mana saja.

Dalam kondisi tersebut, hadir apa yang dinamakan *a virtual community* (Brym and Lie, 2007), yang didefinisikan sebagai:

*An association of people, scattered across the country, continent, or planet, who communicate via computer and modem about a subject of common interest.*

Lebih lanjut menurut Brym and Lie (2007), masyarakat virtual tersebut bercirikan:

1. *Declining adult supervision and guidance*

Semakin berkurangnya peran orang dewasa dalam melakukan aktivitas kontrol sosial, seperti: memberikan pengarahan dan bimbingan kepada generasi muda.

2. *Increasing mass media and peer group influence*

Semakin meningkatnya pengaruh mass media dan pergaulan dengan teman sebaya terhadap generasi muda.

3. *Declining extracurricular activities and increasing adult responsibilities*

Semakin kecil porsi waktu untuk kegiatan ekstra kurikuler, padahal kegiatan ekstrakurikuler penting untuk pengembangan kepribadian.

Kenyataan tersebut tentunya memerlukan telaah dan

tafsir ulang supaya masyarakat (orang tua) tidak mengalami pelemahan dalam melakukan kontrol sosial terhadap anak-anak mereka (generasi muda). Guru di sekolah juga memiliki peran dalam melakukan kontrol terhadap para siswanya. Hal demikian penting untuk dipertimbangkan sebagai *counter* terhadap dominasi media yang seolah menjadi pusat kontrol baru dalam menginstruksi dan memandu aktivitas anak-anak dan remaja. Akibat lain adalah terjadinya delegitimasi peran generasi tua. Bahkan prediksi yang memilukan adalah terjadinya *the lost generation* (hilangnya generasi). Tentunya hal ini memerlukan langkah antisipasi.

Perubahan sosio-budaya dalam masyarakat memiliki keterkaitan dengan proses pendidikan. Terdapat hubungan dialektis antara pendidikan dengan transformasi sosial. Dalam konteks Indonesia pasca reformasi, seiring dengan perubahan paradigma pada aras politik, diperlukan orientasi pedagogik baru. Struktur dan sistem organisasi pendidikan yang semula bersifat sentralistik mengalami pergeseran. Seiring dengan tuntutan reformasi pendidikan yang menghendaki pendekatan desentralisasi, maka perlu mewujudkan otonomi pendidikan. Pedagogik baru tersebut mestinya tidak dipahami secara parsial, melainkan perlu dikaji secara komprehensif sekaligus mendalam (Tilaar, 2002: 161). Namun, wacana tentang pedagogik kritis, khususnya di kampus-kampus pendidikan belum berkembang sebagaimana yang diharapkan.

Dalam pengertiannya yang luas, pendidikan memainkan peranan yang semakin besar dan penting untuk mewujudkan perubahan mendasar dalam cara kita hidup dan bertindak. Pendidikan merupakan kekuatan masa depan karena menjadi alat perubahan yang ampuh (Morin, 2005 : 9). Sedangkan Bertand Russel membedakan tujuan pendidikan menjadi dua,

yang pertama adalah untuk membentuk pribadi yang utuh dan yang kedua adalah untuk menghasilkan warga negara yang baik (Russel, 1993). Membentuk warga negara yang baik berarti mengajarkan kepada mereka tentang kepatuhan yang tidak kreatif. Kreativitas merupakan penopang dalam perkembangan ilmu. Kedua tujuan tersebut tidak perlu dinegasikan dalam praktiknya, karena individu yang ideal adalah pribadi yang baik sekaligus kritis terhadap realitas yang mereka hadapi dalam kehidupannya.

Pedagogik yang baik, dengan sendirinya adalah pedagogik yang kritis, karena pedagogik lahir dan berkembang oleh pikiran kritis manusia (Tilaar, 2011). Akan tetapi, dalam perkembangannya pikiran-pikiran kritis tersebut kurang berkembang, dan bahkan seringkali mengalami pelemahan sehingga pedagogik menjadi bersifat dogmatis. Hal ini perlu diperbaharui dengan pikiran kritis yang baru. Dalam pedagogik kritis, proses pendidikan diharapkan dapat mentransformasi kesadaran berpikir manusia. Manusia (*antropos*) hendaknya dilihat sebagai makhluk yang memiliki keunikan. Pedagogik kritis perlu memerhatikan keunikan manusia Indonesia yang plural. Kenyataannya, seolah pendidikan cenderung menjadi proses penyeragaman yang sesungguhnya merugikan perkembangan individual, karena pada hakikatnya mereka memiliki keunikan yang perlu dipahami oleh pendidik.

Oleh karenanya, para pendidik dan calon pendidik perlu memahami teori kritis dan praksisnya dalam pendidikan persekolahan, karena tugas mereka adalah menyiapkan generasi sekaligus membangun kesadaran kritis dalam masyarakat yang demokratis dan transformatif.

Sebagaimana dikemukakan oleh Bercaw & Stooksberry (1992) dalam pernyataan berikut:

*“A major goal of teacher education is to prepare individuals for informed citizenship in a democratic society. The goal of critical pedagogy is preparing citizens for participation in a democratic society. Three tenets of critical pedagogy are: a) reflection upon the individual’s culture or lived experience, b) development of voice through a critical look at one’s world and society, and c) transforming the society toward equality for all citizens through active participation in democratic imperatives.*

Tujuan utama pendidikan guru adalah menyiapkan individu sebagai warga terdidik dalam masyarakat demokratis. Sementara itu, tujuan dari pedagogik kritis adalah menyiapkan individu/warga untuk dapat berpartisipasi aktif dalam masyarakat demokratis. Dengan demikian, dalam pedagogik kritis, individu diposisikan sebagai subjek aktif yang mampu merefleksi diri sekaligus melakukan transformasi sosial dalam kehidupannya. Mereka perlu dididik supaya menguasai serangkaian pengetahuan yang penting dalam hidup melalui pengetahuan (kognitif), menguasai keterampilan (psikomotorik) melalui latihan, dan memahami nilai (afektif) melalui pemahaman dan pengalaman nilai-nilai kehidupan (*living values*).

Mochtar Buchori (2011) menyatakan bahwa pedagogi berkaitan dengan teori tentang bagaimana membimbing anak menuju kedewasaan. Pedagogik menyangkut bagaimana praksis membimbing anak menuju kedewasaan. Pedagogik lahir dan berkembang karena adanya pemikiran kritis tentang gagasan-gagasan dan praksis pendidikan yang berlaku pada suatu kurun waktu. Dalam praksis serta kebijakan pendidikan, seringkali mengabaikan perkembangan penting dalam masyarakat. Padahal perubahan-perubahan yang terjadi di masyarakat

perlu dipahami. Ketidakpahaman tentang makna perubahan mendasar akan membuat kita bersikukuh pada praksis pendidikan yang dibangun berdasarkan kaidah lama yang tidak diperbaharui. Keyidakpahaman pedagogik terhadap perubahan zaman terjadi karena tanpa disadari, pedagogik tereduksi dan membeku menjadi ilmu keguruan.

Pedagogik mestinya berfokus pada persiapan generasi yang mampu memahami dan mampu menjalani tugas kehidupannya kelak dalam menghidupi diri mereka sendiri (*to make a living*), dapat hidup secara bermakna (*to develop a meaningful life*), bahkan memuliakan kehidupan (*to ennoble life*). Itulah makna pendidikan antisipatoris menurut Mochtar Buchori (2001). Pendidikan antisipatoris menjangkau jauh ke depan, sehingga dapat dipersiapkan secara prediktif untuk mengantisipasi tantangan-tantangan perubahan dalam kehidupan di masa yang akan datang.

Lahirnya pedagogik kritis tidak dapat dipisahkan dari perkembangan pemikiran dan praktik kehidupan manusia, khususnya setelah Perang Dunia II. Sebagai akibat dari proses industrialisasi, kehidupan manusia berubah dan menyebabkan mereka justru teralienasi dari kehidupan nyata. Kegagalan berbagai pemikiran seperti: positivisme, komunisme, dan kapitalisme telah melahirkan alternatif pemikiran baru mengenai hakikat manusia, hakikat masyarakat, dan hakikat negara. Kondisi tersebut melahirkan pemikiran kritis untuk meninjau kembali berbagai persoalan dalam kehidupan manusia yang mengarah pada dehumanisasi. Dalam kondisi tersebut, kehidupan manusia seolah terperangkap dalam sistem dan struktur yang telah dibuatnya sendiri (Tilaar, 2002: 209-210).

Pemikiran dalam pedagogik kritis berlawanan dengan pedagogik tradisional. Pandangan pedagogik tradisional lebih

tertuju pada perkembangan anak dalam keterpisahan dan isolasi dari kehidupan nyata. Sedangkan pedagogik kritis lebih menyoroti pendidikan di dalam struktur sosial politik. Dalam pedagogik kritis, pendidikan dilihat sebagai sarana untuk mempertahankan kondisi sosial atau ideologi yang berlaku (Tilaar, 2002: 245). Menurut pandangan pedagogik kritis, mengisolasi tindakan pendidikan dari kehidupan nyata hanya akan menyebabkan terjadinya distorsi, antara lain kebutaan terhadap pengaruh sosial dalam masyarakat terhadap proses pendidikan. Kekuatan politik, ekonomi, dan sosial budaya sangat memengaruhi proses pendidikan, bahkan menjadikan pendidikan sebagai alat legitimasi struktur kekuasaan (Tilaar, 2002: 308).

Dalam pedagogik kritis, pendidikan dipahami sebagai suatu arena perjuangan politik. Paradigma ini mengandaikan perubahan struktur secara fundamental dalam masyarakat. Dunia pendidikan mencerminkan diskriminasi antar kelas. Persoalan pendidikan terkait bagaimana melakukan refleksi kritis terhadap *"the dominant ideology"* (ideologi dominan) ke arah transformasi sosial. Visi pendidikan dalam paradigma kritis adalah melakukan kritik terhadap sistem dominan sebagai pemihakan terhadap kelompok marjinal yang tertindas untuk menciptakan sistem sosial baru yang lebih adil. Dengan demikian, tujuan pendidikan adalah menciptakan ruang untuk menghadirkan sikap kritis, serta melakukan dekonstruksi dan advokasi terhadap sistem dan struktur yang tidak adil. Inilah yang disebut kesadaran kritis untuk melakukan transformasi sosial untuk menciptakan struktur yang secara fundamental lebih baik (Nanang, 2010).

*"For Freire, education is more than a process in which the*

*student simply accepts bodies of information provided by the teacher. Education, of which schooling is one part, is a struggle to overcome dominations of all sorts so that each person can grasp the meaning of one's personal existence and future life. It is the process of self-emancipation. Helping students, teachers, and others to acquire critical knowledge as a tool of analysis is to help develop critical literacy. Giroux insists that the development of critical literacy is hampered by the fact that the values and norms of the dominant social classes are incorporated into school curricula. Hence, the dominant group's cultural practices, modes of thinking and knowing, life styles, language patterns, learning and communication style, and even political principles are transmitted both overtly and insidiously" (Young Pai, 1990: 145).*

Bagi Freire, pendidikan merupakan sebuah proses di mana siswa menerima informasi yang diberikan oleh guru. Pendidikan, dimana sekolah merupakan salah satu bagiannya, adalah perjuangan untuk mengatasi berbagai macam bentuk dominasi sehingga setiap orang dapat memahami makna keberadaan pribadi dalam kehidupannya. Hal ini merupakan proses emansipasi diri (*self-emancipation*). Guru mestinya memfasilitasi siswa untuk memperoleh pengetahuan yang dapat digunakan sebagai alat analisis dalam membantu mengembangkan literasi kritis. Giroux menegaskan bahwa pengembangan literasi kritis terhambat oleh kenyataan bahwa nilai-nilai dan norma-norma kelas sosial dominan dimasukkan ke dalam kurikulum sekolah. Oleh karena itu, praktik-praktik budaya kelompok dominan, cara berpikir, gaya hidup, pola bahasa, pembelajaran dan gaya komunikasi, dan bahkan prinsip-prinsip politik ditransmisikan secara terus menerus.

## **B. Urgensi Pendidikan Karakter bagi Generasi Muda di Era Digital**

Membincangkan tentang karakter, tak ubahnya membahas mengenai moralitas, yang menyangkut tentang garis-garis pemisah, demarkasi, batas-batas antara baik/jahat, benar/salah, bagus/buruk. Perbincangan tentang moralitas berkaitan dengan sebuah ruang di mana ada tindakan yang boleh dilakukan dan ada tindakan yang tidak boleh dilakukan (Piliang, 2004). Dengan demikian, pendidikan karakter ataupun pendidikan moral mengajarkan kepada dan memandu seseorang supaya dapat membedakan mana yang baik/jahat, mana yang benar/salah, dan mana yang bagus/buruk, dan selanjutnya seseorang tersebut dapat memilih tindakan mana yang semestinya diikuti, sesuai dengan konteks sosio-kulturalnya, seperti dipaparkan dalam pernyataan berikut ini:

*Character education, a foundational part of western education for many centuries, yielded to a period of morals clarification that began in 1960s and has never really left us. In a morals clarification environment, instead of learning right and wrong from teachers, students are encouraged to get in touch with their own sense of what is right and wrong in relation to the morals of their communities (DeRoche and Williams in Ohler, 2011).*

Sedangkan menurut Thomas Lickona seperti yang dikutip oleh Rochmat Wahab (Darmiyati, 2011), pendidikan karakter begitu penting bagi pembentukan karakter yang baik. Pendidikan memiliki tujuan untuk menjadikan generasi muda cerdas dan baik. Karakter yang baik tidak hadir begitu saja, melainkan harus dikembangkan melalui proses yang berkelanjutan, baik teori maupun praktiknya. Pendidikan karakter perlu menyentuh

aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik secara komprehensif. Pemahaman saja belum cukup tanpa menyentuh perasaan dan dihadirkan dalam perilaku moralnya. Pendidikan moral atau karakter sangat bermanfaat untuk keberhasilan individu maupun kemajuan masyarakat, karena individu yang menguasai nilai-nilai moral akan menjadi warga negara yang baik.

Dengan demikian, dalam realitas pendidikan di era digital ini, perlu dilakukan perubahan paradigma pendidikan, bahkan menyangkut pula perubahan pada aspek metode, media, dan strateginya. Interaksi tatap muka antara pendidik dengan peserta didik tidak lagi memadai, sehingga dapat diperkaya dengan metode atau strategi lain yang memanfaatkan multi media pembelajaran, seperti dideskripsikan dalam pernyataan berikut ini:

*Education is moving into the digital age. Pedagogies have changed to engage the latest digital technologies. The methods of distribution are now a blend between face-to-face and some other combination of virtual interfaces (Thierstein, 2009).*

Dampak perkembangan teknologi baru terhadap proses belajar dari *the Net Generation* (Tilaar, 2002) ini antara lain adalah:

1. Interaktif

Budaya interaktif membutuhkan proses belajar mengajar yang berbeda, karena pembelajar tidak lagi bersifat pasif, melainkan aktif. Pembelajar dapat dengan leluasa berinteraksi dengan sesama pembelajar maupun pakar, baik secara langsung maupun menggunakan perangkat internet.

## 2. Partisipasi

Dalam proses interaksi tersebut, si pembelajar merupakan partisipan, bukannya objek yang hanya menerima segala sesuatu tanpa kritik.

## 3. Diskursus

Dalam proses interaktif tersebut, si pembelajar secara aktif mengadakan diskursus mengenai segala sesuatu yang ditemukannya dalam pengembaraan di dunia maya.

Dengan adanya perkembangan multi media pembelajaran, bukan berarti interaksi tatap muka serta merta ditinggalkan begitu saja. Betapapun majunya pendidikan di suatu masyarakat, interaksi tatap muka secara langsung antara pendidik dengan peserta didik tetap perlu dilakukan, karena interaksi dalam pembelajaran tak ubahnya interaksi humanis antar manusia yang melibatkan berbagai nilai karakter (*values*). Media apapun tidak dapat menggantikan peran manusiawi tersebut, melainkan hanya sebagai instrumen pengayaan saja. Selain mengajak pembaca untuk melakukan refleksi kritis akan pentingnya pendidikan karakter bagi generasi muda di era digital, tulisan ini juga menyajikan deskripsi tentang berbagai tantangan serta model pendidikan karakter alternatif bagi generasi muda di era global yang sesuai dan dapat ditawarkan.

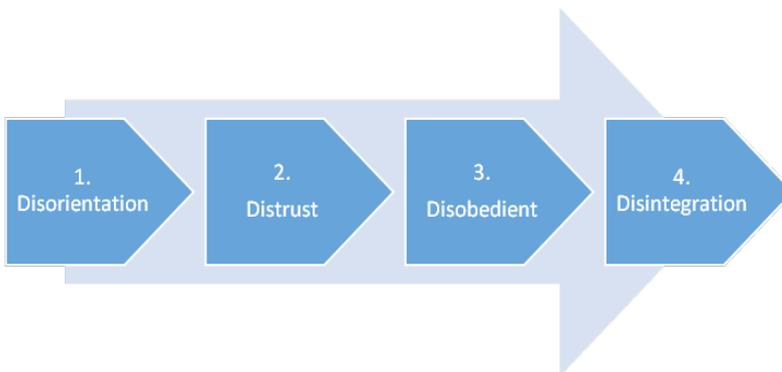
## **C. Tantangan Pendidikan Karakter bagi Generasi Muda di Era Digital**

Pendidikan karakter di era digital menghadapi berbagai tantangan, menyangkut dampak globalisasi dan digitalisasi terhadap ketahanan karakter bangsa. Kondisi demikian, tentunya semakin memerlukan pemikiran reflektif, karena

kaburnya identitas nasional memiliki implikasi dan dapat melemahkan ketahanan nasional suatu bangsa. Setidaknya ada 6 bahaya domestik yang mengancam ketahanan nasional khususnya ketahanan sosial (Mochtar Bukhori, 2001: 79-80), yaitu: 1) ketidakadilan dan kesewenang-wenangan, 2) arogansi kekuasaan, arogansi kekayaan, dan arogansi intelektual, 3) keberingasan sosial, 4) perilaku sosial menyimpang, 5) perubahan tata nilai, dan 6) perubahan gaya hidup sosial. Sementara itu, ada 2 bahaya atau ancaman yang datang dari luar, yaitu: 1) ide-ide asing yang berbahaya, dan 2) dampak globalisasi yang meliputi persaingan budaya, intrusi budaya, dan badai informasi.

Berikut ini penjelasan mengenai berbagai kenyataan berupa problematika yang terjadi di dalam masyarakat (Machfud, 2011), yang menjadi tantangan dalam pengembangan pendidikan karakter. Pendidikan karakter bagi generasi muda di era digital tidak dapat terlepas dari konteks sosial budaya kekinian yang melingkupinya.

#### Tantangan dan Problematika di Masyarakat



1. *Disorientation*

Tidak adanya kejelasan arah dan tujuan dalam berbagai aktivitas kehidupan di masyarakat, misalnya dalam pembangunan maupun dalam hal penegakan hukum. Hal ini berimplikasi juga pada generasi muda, sehingga muncul apa yang dinamakan *anomie*, di mana tidak ada kejelasan dan kesepakatan tentang nilai atau norma, sehingga seringkali membuat mereka kebingungan dalam menentukan tindakannya.

2. *Distrust*

Semakin terkikisnya rasa saling percaya di antara anggota masyarakat, termasuk antar generasi. Kini, kepercayaan yang sesungguhnya merupakan modal sosial (*social capital*) milik bangsa Indonesia, seolah-olah kian tercabik-cabik. Lunturnya rasa saling percaya menimbulkan prasangka negatif (*prejudice*) kepada pihak lain.

3. *Disobedient*

Tidak adanya kepatuhan dalam masyarakat dapat berimplikasi pada terjadinya pembangkangan oleh sekelompok massa terhadap kelompok lainnya, maupun oleh massa terhadap aparat negara. Jika kasus-kasus tersebut tidak diselesaikan secara tuntas, virus ini juga dapat menjangkiti generasi muda.

4. *Disintegration*

Jika beberapa problem sebelumnya tidak segera diatasi dan diselesaikan, dapat terjadi perpecahan/disintegrasi bangsa yang mengakibatkan kegoyahan dalam kehidupan suatu sistem sosial.

Perubahan pesat yang dialami oleh bangsa Indonesia berakibat pada semakin kompleksnya masalah yang dihadapi, terutama jika dilihat dalam hubungannya dengan transmisi nilai-nilai (Sairin, 2003). Lebih lanjut disebutkan bahwa pendidikan nilai hanya akan berhasil jika peserta didik memiliki disposisi batin yang benar, antara lain: sikap terbuka dan percaya, jujur, rendah hati, bertanggung jawab, berniat baik, setia/taat melaksanakan nilai, serta budi luhur. Nilai-nilai tersebut tentunya tidak hadir begitu saja, juga tidak akan efektif jika disampaikan melalui pemaksaan (*indoctrination*). Dengan demikian, perlu dipikirkan tentang pendekatan, model, dan strategi yang tepat untuk diterapkan dalam pendidikan karakter bagi generasi muda di era digital.

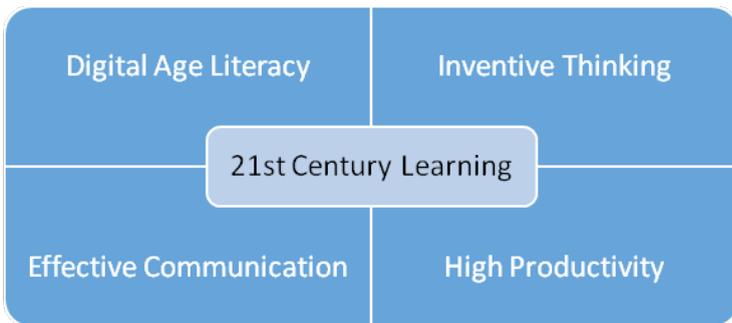
#### **D. Model Alternatif Pendidikan Karakter di Era Digital**

Model pendidikan masa lampau tidak lagi memadai untuk diterapkan bagi generasi muda masa kini. Untuk mengembangkan pendidikan karakter bagi generasi muda di era digital, perlu dicermati terlebih dahulu kondisi yang terjadi yang melingkupi aktivitas generasi mudanya. Saat ini, anak-anak dan remaja telah mengenal laptop dan akrab dengan media jejaring sosial.

*“The world in which our children live is significantly different from that of yesterday. Today’s youngsters use laptops, pagers, instant messaging, and cell phones to connect to friends, family, experts, and others in their community and around the globe. Academic excellence must be acquired within the context of today’s technological environment in order to fully prepare students to thrive in the digital age”.*

Adanya perubahan paradigma berimplikasi pada berubahnya tuntutan akan keterampilan yang dimiliki oleh manusia di masa yang akan datang. Berikut ini penjelasan mengenai sejumlah keterampilan tersebut:

*Academic Achievement in the Digital Era* (Burkhardt, 2003)



Untuk mencapai keberhasilan di era literasi digital, menurut Burkhardt (2003) diperlukan sejumlah keterampilan sebagai berikut:

1. *Digital-Age Literacy* meliputi:

a) *Basic Literacy*

Kemahiran bahasa (khususnya dalam bahasa Inggris) dan berhitung diperlukan untuk pekerjaan dan mengembangkan pengetahuan di era digital.

b) *Scientific Literacy*

Pengetahuan dan pemahaman tentang konsep-konsep dan proses ilmiah diperlukan untuk pengambilan keputusan pribadi, partisipasi dalam urusan sipil dan budaya, dan produktivitas ekonomi.

c) *Economic Literacy*

Kemampuan untuk mengidentifikasi masalah

ekonomi, perubahan kondisi ekonomi, dan kebijakan publik.

d) *Technological Literacy*

Pengetahuan tentang apa itu teknologi, cara kerjanya, apa tujuannya, dan bagaimana penggunaan secara efisien dan efektif untuk mencapai tujuan tertentu.

e) *Visual Literacy*

Kemampuan untuk menafsirkan, menggunakan, menghargai, dan membuat gambar dan video dengan media konvensional dan maupun media abad 21 dengan cara berpikir yang maju untuk komunikasi, pengambilan keputusan, dan pembelajaran.

f) *Information Literacy*

Kemampuan untuk mengevaluasi informasi di berbagai media, mengenali kapan informasi dibutuhkan, mencari, mensintesis, dan menggunakan informasi secara efektif, serta menggunakan teknologi, jaringan komunikasi, dan sumber daya elektronik.

g) *Multicultural Literacy*

Kemampuan untuk memahami dan menghargai persamaan dan perbedaan dalam hal kebiasaan, nilai-nilai, dan keyakinan budaya sendiri maupun budaya orang lain.

h) *Global Awareness*

Pengakuan dan pemahaman tentang keterkaitan antara organisasi-organisasi internasional, negara-bangsa, entitas ekonomi publik dan swasta, kelompok sosial budaya, dan individu di seluruh dunia.

2. *Inventive Thinking*
  - a) *Adaptability and managing complexity* (kemampuan beradaptasi dan mengelola kompleksitas)
  - b) *Self-direction* (pengarahan diri)
  - c) *Curiosity, creativity, and risk taking* (rasa ingin tahu, kreativitas, dan keberanian mengambil resiko)
  - d) *Higher-order thinking and sound reasoning* (pemikiran dan penalaran yang tinggi)
  
3. *Effective Communication*
  - a) *Teaming, collaboration, and interpersonal skills* (bekerja kelompok, kolaborasi, dan keterampilan interpersonal)
  - b) *Personal, social, and civic responsibility* (tanggung jawab personal, sosial, dan kemasyarakatan)
  - c) *Interactive communication* (komunikasi interaktif)
  
4. *High Productivity*
  - a) *Prioritizing, planning, and managing for results* (kemampuan menentukan prioritas, perencanaan, dan pengelolaan hasil)
  - b) *Effective use of real-world tools* (penggunaan peralatan secara efektif )
  - c) *Ability to produce relevant, high-quality products* (kemampuan untuk menghasilkan produk berkualitas tinggi)

Berbagai keterampilan tersebut perlu dimiliki oleh setiap generasi yang hidup di era digital, sehingga mereka memiliki kesiapan dalam menghadapi tantangan kehidupan di abad 21. Selain berbagai keterampilan di atas, kiranya perlu ditanamkan

juga tentang kemampuan yang perlu dimiliki oleh calon pemimpin di masa mendatang, seperti yang disampaikan oleh Howard Gardner (2008) dalam paparan berikut:

*Future outlines the specific cognitive abilities that will be sought and cultivated by leaders in the years ahead*, maksudnya bahwa ada sejumlah kemampuan kognitif spesifik di masa depan yang perlu dimiliki dan dikuasai oleh para pemimpin di tahun-tahun mendatang, seperti dalam penjelasan berikut ini:

1. *The Disciplinary Mind*

*The mastery of major schools of thought, including science, mathematics, and history, and of at least one professional craft* (penguasaan terhadap disiplin keilmuan yang menjadi fokus kajian).

2. *The Synthesizing Mind*

*The ability to integrate ideas from different disciplines or spheres into a coherent whole and to communicate that integration to others* (kemampuan untuk mengintegrasikan berbagai ide dari disiplin ilmu yang berbeda).

3. *The Creating Mind*

*The capacity to uncover and clarify new problems, questions and phenomena* (kemampuan kreatif untuk menemukan dan menjelaskan fenomena baru).

4. *The Respectful Mind*

*Awareness of and appreciation for differences among human beings and human groups* (kesadaran dan apresiasi terhadap keragaman dalam kehidupan bermasyarakat).

5. *The Ethical Mind*

*Fulfillment of one's responsibilities as a worker*

*and as a citizen* (memenuhi tanggung jawab sebagai warganegara)

Seperti diungkapkan oleh Noeng Muhadjir (2000), pada era perubahan sosial yang sangat cepat, sikap dan upaya aktif manusia untuk memantau dan mengantisipasi langkah ke depan melalui rekayasa sosial menjadi agenda yang penting. Pribadi yang mengetahui keadaan dan kondisi sosial akan dapat melahirkan ide-ide inovatif. Dengan demikian, fungsi pendidikan dalam menghadapi perubahan sosial di era digital harus diubah dari reaktif menuju proaktif bahkan antisipatif. Adapun penjelasannya adalah sebagai berikut:

1. Reaktif  
Tindakan yang terjadi setelah adanya aksi.
2. Proaktif  
Memperkirakan perkembangan ke depan atas situasi dan kondisi serta permasalahan yang ada.
3. Antisipatif  
Mengondisikan situasi, kondisi, dan faktor menjadi lebih ideal.

Metode indoktrinasi tidak lagi memadai untuk diterapkan di era digital ini, karena generasi muda merupakan subjek yang memiliki partisipasi dalam segala aktivitas kehidupannya. Model alternatif pendidikan karakter di era digital perlu diretas. Pendidikan karakter di era digital perlu dikembangkan lebih efektif melalui modifikasi multi pendekatan, multi metode, strategi, dan multi media seperti berikut ini:

1. *Modelling* (keteladanan)

2. *Habituating* (pembiasaan)
3. *Live in and experiencing* (pengalaman)
4. *Problem solving* (hadap masalah dan pemecahannya)
5. *Values clarification* (klarifikasi nilai)
6. *Reflective thinking* (pemikiran reflektif)
7. *Critical thinking* (berpikir kritis)
8. *Creative thinking* (berpikir kreatif)
9. Interaksi dialogis dan keterbukaan antar generasi
10. *Anticipating* melalui tindakan preventif
11. *Empowering, anticipating* dan emansipatoris (ada keterlibatan generasi muda sebagai subjek dalam berbagai aktivitas kehidupan di masyarakat).

Berbagai alternatif model di atas dapat dimodifikasi sesuai dengan kebutuhan. Di era digital ini, lebih tepat jika orang tua memposisikan generasi muda sebagai partner dialog (bukan subordinat), sebagai subjek (bukan objek), yang proaktif (bukannya pasif), sehingga generasi muda memiliki peran partisipatif dan emansipatoris (ada keterlibatan sebagai subjek). Namun demikian, orang tua juga perlu senantiasa meng-*update* dan mengakselerasi diri dengan berbagai pengetahuan dan keterampilan teknis yang terkait dengan teknologi informasi di era digital. Jangan sampai orang tua justru gagap teknologi dan ketinggalan informasi, sehingga mereka justru kehilangan “power” dan “wibawa” dalam berinteraksi dengan generasi muda. Merupakan prediksi yang memilukan jika orang tua hanya akan menjadi pendatang, bahkan orang asing dalam kehidupan dunia digital anak-anak mereka (generasi muda).

## **E. Penutup**

Bagian ini mengajak para pembaca untuk merefleksikan secara kritis tentang urgensi pendidikan karakter bagi generasi

muda di era digital, tantangan-tantangannya, serta model alternatif yang sesuai untuk dikembangkan bagi generasi muda di era digital. Sampai kapanpun, pendidikan karakter tetap diperlukan sebagai kompas dalam memandu arah generasi muda dalam setiap aktivitas kehidupannya di era digital. Namun implementasi pendidikan karakter di era digital menghadapi tantangan yang kian berat oleh karena dalam masyarakat terjadi *disorientation* yang berdampak pada *distrust*, *disobedient*, dan *disintegration*. Model alternatif pendidikan karakter di era digital perlu diretas melalui perubahan dan modifikasi multi pendekatan, metode, strategi, dan media. Generasi tua dan generasi muda perlu senantiasa membuka kran keterbukaan, sehingga tercipta intimasi dan saling memahami, bukannya saling mengalienasi. Jangan sampai generasi tua menjadi tamu asing bagi generasi muda yang hidup di era digital ini.

### Daftar Pustaka

- Brym, Robert J. and Lie, John. 2007. *Sociology: Your Compass for a New World*. USA: Thomson Wadsworth.
- Brown, John Seely. *Learning in the Digital Age*. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffp0203s.pdf>
- Burkhardt, Gina, et all. 2003. *enGauge 21<sup>st</sup> Century Skills: Literacy in the Digital Era*. The North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group.
- Darmiyati Zuchdi (Ed.). 2011. *Pendidikan Karakter dalam Perspektif Teori dan Praktik*. Yogyakarta: UNY Press.
- Hamelink, J. Ceas. 2004. *The Ethics of Cyberspace*. London: SAGE Publications.

- Held, David. 2004. *Demokrasi dan Tatahan Global: dari Negara Modern hingga Pemerintahan Kosmopolitan*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Howard Gardner. 2008. *Five Minds for the Future*. USA: Harvard Business School Press <http://www.howardgardner.com/books/bokks/.html>
- Machfud MD. 2012. *Keynote Speech* pada Kongres Pancasila IV. Diselenggarakan oleh Pusat Studi Pancasila UGM pada tanggal 31 Mei – 1 Juni di Balai Senat UGM.
- Mochtar Bukhori. 2001. *Pendidikan Antisipatoris*. Yogyakarta: Kanisius.
- Noeng Muhadjir. 2000. *Ilmu Pendidikan dan Perubahan Sosial: Teori Pendidikan Pelaku Sosial Kreatif*. Yogyakarta: Rake Sarasin.
- Ohler, Jason. 2011. *Character Education for the Digital Age*. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb11/vol68/num05/Character-Education-for-the-Digital-Age.aspx>. diakses tanggal 21 september 2012.
- Piliang, Yasraf Amir. 2004. *Dunia yang Berlari Mencari “Tuhan-Tuhan” Digital*. Jakarta: Grasindo.
- Sjafri Sairin. 2003. *Kultur Sekolah dalam Era Multikultural*. Makalaah Seminar Peningkatan Kualitas Pendidikan Melalui Pengembangan KULTur Sekolah, Pascasarjana, UNY, 12 Juni.
- Thierstein, Joel. 2009. *Education in the Digital Age*. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0918.pdf>.
- Tilaar. H.A.R. 2002. *Perubahan Sosial dan Pendidikan: Pengantar Pedagogik Transformatif untuk Indonesia*. Jakarta: Grasindo.

## BAB VI

# MODAL SOSIAL DAN MODAL BUDAYA DALAM PENDIDIKAN

*Oleh: Siti Irene Astuti Dwiningrum*

---

---

**M**odal sosial bersifat produktif, yang memungkinkan pencapaian beberapa tujuan yang tidak dapat dicapai tanpa keberadaannya. Seperti modal fisik dan modal manusia, modal sosial tidak sepenuhnya dapat ditukar, tetapi dapat ditukar terkait dengan aktivitas-aktivitas tertentu. Bentuk modal sosial tertentu yang bernilai untuk memudahkan beberapa tindakan bisa jadi tidak berguna atau merugikan orang lain. Tidak seperti bentuk modal lainnya, modal sosial melekat pada struktur relasi di antara orang dan di kalangan orang.

Modal sosial dan modal budaya mempunyai peran penting dalam proses pembangunan di Indonesia. Permasalahan pendidikan di Indonesia dapat dianalisis dalam dimensi struktur dan kultur. Dinamika dalam memahami kesenjangan relasi aktor dan struktur dapat dikaitkan dengan bagaimana eksistensi modal sosial, sedangkan dalam dimensi kultur dan reproduksi budaya dapat dikaitkan dengan kekuatan modal budaya yang dimiliki oleh masyarakat.

Untuk memahami keterkaitan modal sosial dan modal budaya dalam perbaikan kualitas pendidikan pada bab ini akan mendiskusikan konsep dasar modal sosial dan modal budaya, sehingga solusi terhadap permasalahan pendidikan dapat diatasi secara komprehensif.

## **A. Konsep dan Makna Modal Sosial**

Konsep modal sosial dibahas secara kritis dalam buku "*Social Capital of Theory*" yang ditulis oleh Yulia Hauberer. Secara konseptual modal sosial telah banyak dikaji oleh para ilmuwan sosial. Beberapa buku yang mengkaji modal sosial sudah banyak dibaca dan dikritisi oleh berbagai disiplin ilmu, seperti ekonomi, manajemen, politik, pendidikan, dan pekerjaan sosial (Gummer, 1998; Livermore & Neustom, 2003; Sherraden, 1991). Beberapa buku yang cukup dikenal dengan karyanya tentang modal sosial antara lain adalah: Pierre Bourdieu (1989 dengan karyanya "Le capital social: Note provisoire", Robert D. Putnam (1993) "The prosperous community: Social capital and public life", Woolcock (1998), "Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework", Nan Lin (2004) menulis "Social capital: A Theory of social structure and action", dan John Field (2005) dengan karyanya berjudul "Social capital and life long learning". Hal ini membuktikan bahwa modal sosial merupakan kajian yang dinamis baik secara teoritis maupun aplikatif. Untuk memahami konsep-konsep pokok yang sudah dikembangkan oleh para ahli, maka bab ini akan memaparkan konsep pokok tentang modal sosial agar dapat dipahami adanya persamaan dan perbedaan para ahli dalam mengkaji modal sosial.

James Coleman seorang sosiolog penting Amerika yang banyak memberikan pengaruh pada studi pendidikan. Dalam

berbagai penelitian tentang prestasi pendidikan di lingkungan kumuh Amerika, Coleman menunjukkan bahwa modal sosial tidak terbatas pada mereka yang kuat, namun juga mempunyai manfaat riil bagi orang miskin dan komunitas yang terpinggirkan. Menurut Coleman, modal sosial mempresentasikan sumber daya karena hal ini melibatkan harapan akan resiprositas, dan melalui individu dimanapun sehingga jaringan yang lebih luas yang hubungan-hubungannya diatur oleh tingginya tingkat kepercayaan dan nilai-nilai bersama (Field, 2010:32).

James Coleman (Scott, 2011:242) memberikan batasan modal sosial sebagai seperangkat sumber daya yang menjadi sifat dalam hubungan keluarga dan organisasi sosial komunitas yang berguna bagi perkembangan kognitif atau sosial seorang anak dan remaja. Coleman mendeskripsikan bahwa modal sosial merupakan aspek dari struktur sosial serta memfasilitasi tindakan individu dalam struktur sosial. Coleman mengemukakan konsep modal sosial dalam konteks teori pilihan rasional. Ketergantungan sosial ada di antara para pelaku, karena mereka tertarik dalam suatu peristiwa dan sumber-sumber yang dikontrol oleh para pelaku lainnya untuk memaksimalkan manfaat melalui pilihan solusi rasional terbaik bagi mereka. Jika hubungan permanen seperti hubungan kekuasaan atau hubungan kepercayaan dibangun, menghasilkan tindakan pertukaran dan transfer kontrol (Suharjo, 2014:72).

Coleman memaknai modal sosial dari aspek fungsinya, bahwa modal sosial merupakan entitas tunggal, tetapi dari beberapa macam entitas yang mempunyai dua karakteristik umum: modal sosial itu terdiri atas beberapa struktur sosial dan memfasilitasi tindakan tertentu dari seseorang yang ada dalam struktur itu (Coleman,1990:302 dalam Suharjo, 2014:72). Coleman mengemukakan konsep modal sosial dalam konteks

teori pilihan rasional (*the rational choice theory*). Ketergantungan sosial ada di antara para pelaku, karena mereka tertarik dalam suatu peristiwa dan sumber-sumber yang dikontrol oleh para pelaku lainnya untuk memaksimalkan manfaat melalui pilihan solusi rasional terbaik bagi mereka. Jika hubungan permanen seperti hubungan kekuasaan atau hubungan kepercayaan dibangun, menghasilkan tindakan pertukaran dan transfer kontrol (Suharjo, 2014:73).

Modal sosial itu bukan merupakan entitas tunggal, tetapi dari beberapa macam entitas yang mempunyai dua karakteristik umum: modal sosial itu terdiri atas beberapa aspek struktur sosial, dan memfasilitasi tindakan tertentu dari seseorang yang ada dalam struktur itu” (Coleman, 1990:302). Berdasarkan pandangan Coleman tersebut, menunjukkan bahwa modal sosial merupakan bagian dari struktur sosial yang mendukung tindakan-tindakan para aktor yang merupakan anggota dari struktur masyarakat.

Definisi modal sosial menjembatani individu dan kolektif. Coleman menjelaskan bahwa modal sosial sebagai ‘aset modal individu’, namun melihatnya terbangun dari ‘sumber-sumber daya struktural sosial’, yang terkait dengan dua elemen pokok yakni ‘batas-batas aktual kewajiban yang harus dijalankan’ dan ‘level kejujuran lingkungan sosial’. Pada gilirannya bersifat spesifik menurut konteksnya, dan dibangun oleh struktur sosial termasuk faktor-faktor yang berpihak pada perkembangan modal sosial, seperti kedekatan jaringan atau kecenderungan budaya untuk meminta dan menawarkan bantuan dan faktor-faktor yang cenderung melemahkannya, seperti kemakmuran dan sistem kesejahteraan. Dalam konteks inilah, perspektif pilihan rasional aktor harus memilih menciptakan modal sosial ketika seharusnya mereka mengejar kepentingan pribadi

mereka. Menurut Coleman, modal sosial tidak lahir karena aktor mengalkulasikan pilihan untuk berinvestasi di dalamnya, namun sebagai 'produk sampingan dari aktivitas yang dilakukan untuk mencapai tujuan lain'. Dengan demikian, modal sosial harus diberlakukan sebagai barang umum dari pada barang pribadi (Coleman, 1994:312 dalam Field, 2010:41).

Modal sosial, sebagaimana bentuk modal lainnya, adalah produktif dan memfasilitasi pencapaian tujuan tertentu. Modal sosial itu dapat saling dipertukarkan (*fungible*) dengan kegiatan-kegiatan tertentu. Hal ini berarti bahwa bentuk modal sosial tertentu adalah sangat berguna dalam memfasilitasi tindakan tertentu, tetapi dapat juga membahayakan orang lain (Coleman 1995:392; 1998:98 dalam Suharjo, 2014:73). Modal sosial itu tidak seperti modal yang lain, modal sosial itu inheren di dalam struktur hubungan-hubungan di antara orang-orang dan di antara individu-individu yang mempunyai karakteristik tidak dapat dipisahkan dari individu. Modal sosial itu diperoleh melalui perubahan-perubahan di dalam hubungan di antara orang-orang yang memfasilitasi tindakan (Suharjo, 2014:73). Modal sosial selalu ada unsur dalam struktur sosial yang mendukung tindakan aktor yang menjadi anggota dalam struktur. Modal sosial terjadi melalui perubahan dalam hubungan antara orang-orang yang memfasilitasi tindakan. Modal sosial tidak nyata sebagaimana modal fisik atau manusia. Modal sosial dipengaruhi oleh faktor-faktor seperti kesejahteraan. Dalam masyarakat dengan tingkat kesejahteraan cukup tinggi memberikan bantuan sosial, yang menurunkan ketergantungan pada orang lain, sehingga modal sosial tidak berkembang, sebagai contoh dampak negatif pada modal sosial.

Coleman membedakan jenis modal sosial dari aspek hubungan yang didasarkan pada rasa saling percaya dan otoritas.

Kedua aspek menjadi dasar dalam membentuk jaringan keluarga dan organisasi sosial. Hubungan saling percaya merupakan aspek penting dalam membangun kerjasama dengan lingkungan sosial dan jumlah kewajiban. Jumlah kewajiban ditentukan oleh faktor-faktor yang berbeda, misalnya kebutuhan, keberadaan sumber bantuan, dan tingkat kesejahteraan masyarakat. Hubungan otoritas terkait dengan peran aktor yang harus melakukan hak kontrol dalam hubungan kerja. Dalam menjalin hubungan sosial membutuhkan informasi yang potensial. Dalam konteks inilah hubungan sosial mengandung potensi informasi atau kemampuan untuk menyediakan anggotanya dengan informasi yang berguna dalam proses maksimalisasi utilitas. Potensi informasi merupakan salah satu jenis modal sosial. Informasi memberikan dasar untuk tindakan, tetapi prolehan informasi membutuhkan biaya. Informasi dapat dikumpulkan dengan mudah melalui hubungan yang dipelihara (Coleman dalam Suharjo, 2014:74).

Bourdieu menunjukkan bahwa modal sosial, jika diperlukan, dapat memberikan dukungan dan dapat digunakan untuk memproduksi dan mempertahankan kepercayaan. Menurut Coleman, modal sosial adalah beberapa aspek dari struktur sosial yang mendukung tindakan pelaku yang menyoroti bahwa tingkat tinggi modal sosial terutama manfaat perkembangan anak. Kedua konsep Bourdieu dan Coleman menjelajahi mikro fokus yang berbeda. Konsep Bourdieu bertujuan individu memperoleh manfaat melalui hubungan. Itu berarti modal sosial dipandang sebagai sumber daya individu (Haunschild, 2004:82; Panther, 2002; Braun, 2001 dalam Hauberer, 2011). Analisis hubungan yang tidak dilembagakan bukan menjadi fokus kajian Bourdieu dan Coleman, akan tetapi tetap dimasukkan sebagai modal sosial, karena sebagian besar lembaga (misalnya:

keluarga, pernikahan), diganti oleh berbagai aktivitas kehidupan seperti misalnya pasangan yang belum menikah; demikian halnya hubungan non-dilembagakan cenderung dalam ikatan lemah yang juga memiliki sumber daya untuk mencapai tujuan tertentu.

Robert D. Putnam terkenal sebagai pendukung modal sosial yang paling di kenal khalayak, karena kontribusi Putnam melampaui batas-batas bidang profesionalnya, yaitu ilmu politik dan menjangkau publik yang lebih luas. Putnam mengembangkan konsep modal sosial dari Coleman dengan mengembangkan ide pokoknya tentang jaringan sosial yang memiliki nilai penting bagi individu. Dalam hal ini modal fisik tetap ada dalam objek fisik, sedangkan modal manusia adalah milik individu dan melekat pada hubungan antarindividu yang membentuk jaringan sosial, norma timbal-balik dan kepercayaan (Putnam, 2000:18-19 dalam Hauberer, 2011).

Putnam memberikan definisi ringkas modal social: “by ‘Social capital’ I mean features of social life – networks, norms, and trust – that enable participants to act together more effectively to pursue shared objectives” (Putnam 1996:56 dalam Baron, Field and Schuller, 2000 dalam Suharjo, 2014:74). Ketiga elemen tersebut – jaringan (*networks*), norma (*norms*), dan kepercayaan (*trust*) – adalah tritunggal yang mendominasi diskusi konseptual Putnam yang menekankan perbedaan modal social dengan modal-modal lainnya. Modal sosial merupakan bagian dari kehidupan sosial jaringan, norma, dan kepercayaan (Field, 2011:5).

Modal fisik mengacu kepada objek-objek fisik, dan model manusia mengacu kepada hak milik individu-individu. Sedangkan modal sosial mengacu kepada hubungan-hubungan di antara individu-individu – jaringan sosial dan norma-norma

timbang balik serta kepercayaan yang timbul darinya. Dalam pengertian ini modal sosial juga berhubungan dengan apa yang disebut dengan kebijakan warga negara (*civic virtue*). Perbedaannya adalah bahwa modal sosial itu lebih menekankan kepada fakta bahwa kebajikan warga negara itu lebih kuat ketika diikat oleh sebuah perasaan adanya jaringan hubungan sosial timbal balik. Masyarakat berbudi luhur tetapi individu-individunya terisolasi tidak memerlukan kekayaan modal social (Putnam, 2000:1 dalam Suharjo, 2014).

Ciri kehidupan sosial adalah modal sosial. Modal sosial memungkinkan masyarakat untuk bertindak bersama-sama lebih efektif untuk mencapai tujuan kolektif. Modal sosial seperti halnya dengan kebaikan umum dan memiliki hubungan dekat dengan partisipasi politik yang tergantung pada hubungan dengan lembaga-lembaga politik dan modal sosial tergantung pada hubungan antar manusia (Putnam, 1995:665 dalam Hauberer, 2011). Dengan kata lain, interaksi itu memungkinkan orang-orang membangun komunitas, mempunyai komitmen kepada mereka satu dengan lainnya, dan merajut struktur sosial. Rasa memiliki dan pengalaman nyata dalam jaringan sosial dapat memberikan keuntungan besar bagi masyarakat. Dalam karyanya yang terakhir, Putnam menekankan kepercayaan timbal balik (*trust of reciprocity*). Dalam hal ini Putnam mengemukakan bahwa orang-orang mempunyai tingkat kepercayaan tinggi, namun secara sosial tidak aktif atau bahkan antisosial. Akibatnya orang-orang dapat mempunyai alasan yang kuat untuk tidak percaya, tetapi ada juga yang membuat kontribusi besar untuk membangun modal sosial (Suharjo, 2014:75).

Kualitas sosial terkait dengan jaringan sosial yang bersifat timbal-balik. Modal sosial mengandung aspek individual dan

kolektif. Individu menghasilkan hubungan yang mendukung kepentingan mereka sendiri, sedangkan aspek kolektif modal sosial akan menguntungkan pekerjaan dan negara. Hasil penelitian Putnam, membuktikan bahwa modal sosial dinilai penting bagi stabilitas, efektivitas pemerintahan dan pembangunan ekonomi daripada modal fisik dan manusia (Putnam, 1995: 665 dalam Hauberer, 2011). Putnam menjelaskan adanya beberapa elemen modal sosial antara lain: kepercayaan, jaringan dari ikatan umum, norma. Modal sosial tetap berlaku jika ada kepercayaan dalam hubungan. Kepercayaan adalah pelumas kehidupan. Semakin tinggi tingkat saling percaya dalam suatu komunitas, semakin tinggi kemungkinan terjalinnya kerjasama. Kepercayaan sosial dalam lingkungan modern dapat tumbuh dari dua sumber yang saling mengikat erat yaitu norma timbal-balik dan jaringan yang mengikat secara umum (Putnam, 1993:171 dalam Hauberer, 2011). Elemen kedua, jaringan dari ikatan umum, yang dikenalkan oleh Alexis de Tacqueville sebagai asosiasi yang diperlukan dalam kehidupan masyarakat madani, yang didalamnya mengembangkan hal-hal yang positif seperti solidaritas dan partisipasi antara warga dan bersosialisasi individu menjadi aktif sebagai anggota komunitas.

Jaringan sosial dibedakan jaringan formal dan informal, yang diawali dari keanggotaan resmi (misalnya dalam asosiasi), dan yang terakhir adalah membangun saling simpati (misalnya: persahabatan). Disamping itu, jaringan dapat disusun secara horisontal dan vertikal. Jaringan horisontal mempertemukan orang dari status dan kekuasaan yang sama, dan jaringan vertikal merupakan gabungan dari individu yang berbeda dan berada dalam hubungan yang tidak simetris dalam hirarkhi dan ketergantungan (Putnam, 1993:173 dalam Hauberer, 2011). Jaringan horisontal memfasilitasi komunikasi dan meningkatkan

distribusi informasi tentang kepercayaan individu. Mereka memungkinkan melakukan meditasi dan peningkatan reputasi. Reputasi adalah esensi untuk kepercayaan dalam masyarakat yang kompleks. Jaringan vertikal tidak mampu mempertahankan kepercayaan sosial dan kerjasama, karena arus informasi vertikal umumnya kurang dapat diandalkan dibandingkan yang horisontal. Jaringan horisontal dan vertikal merupakan tipe ideal dari jaringan dan konsepsi jaringan riil dari kedua jenis jaringan tersebut. Jaringan dari ikatan umum, seperti asosiasi lingkungan atau klub olahraga sebagai contohnya jaringan horisontal.

Norma sosial menciptakan kepercayaan sosial yang akan mengurangi biaya transaksi dan kemudahan dalam bekerja sama. Karakteristik yang paling penting dari norma-norma adalah adanya timbal-balik yang dapat terjadi secara seimbang /spesifik yang dapat terjadi dalam hubungan pertukaran yang berkelanjutan (Putnam, 1993:172 dalam Hauberer, 2011). Karakteristik modal sosial memiliki manfaat eksternal bagi seluruh masyarakat. Eksternalitas positif muncul, karena kewajiban bersama berlaku di jaringan sosial yang membantu untuk menghasilkan norma-norma sosial timbal-balik yang ketat, sebagai contohnya: tingkat kejahatan masyarakat lebih rendah, jika semakin tinggi hubungan sosial mendominasi. Dalam struktur ini, perilaku kriminal dapat dikarenakan sanksi secara efektif, karena semua orang tahu orang secara pribadi. Dalam hal inilah, eksternalitas harus mempertimbangkan fakta bahwa modal sosial tidak selalu positif (Putnam, 2000:20-21 dalam Hauberer, 2011).

Menurut Putnam, modal sosial terbentuk dari kepercayaan. Kepercayaan itu sendiri membangun sebuah perjanjian masyarakat melalui "norma of reciprocity" dan 'norma of civic

engagement”. Secara garis besar unsur modal sosial menurut Putnam sebagai berikut (Hauberer, 2011: 54-55).

Tabel 1. Modal Sosial Putnam

Unsur	Deskripsi
<i>Trust</i>	Hal tertinggi dalam sebuah hubungan adalah kepercayaan pada masyarakat; kemungkinan tertinggi dari sebuah kerjasama terjalin. Kepercayaan sangat penting untuk masa depan agar kerjasama tidak kehilangan arah yang pada umumnya menjadi kebiasaan dari aktor.
<i>Networks of Civic Engagement</i>	Jaringan resmi dan tidak resmi merupakan jaringan sosial. Kerjasama horisontal untuk membangun fasilitas komunikasi dan membangun penyebaran informasi mengenai kepercayaan dari seorang individu. Sedangkan kerjasama vertikal tidak dapat menghasilkan kepercayaan dan kerjasama. Horisontal maupun vertikal jaringan menunjukkan tipe idela sebuah kerjasama.

<p><i>Norm Reciprocity</i></p>	<p>Norma membentuk kepercayaan sosial yang mengurangi sebuah nilai dari transaksi dan memperbaiki sebuah kerjasama. Hubungan timbal-balik adalah karakteristik yang paling penting di antara norma yang lainnya. Hubungan timbal-balik dapat menyeimbangkan. Keseimbangan adalah ukuran dari timbal-balik yang ditukar dengan hal baik atau nilai yang sama.</p>
--------------------------------	--

Modal sosial dibutuhkan dalam kegiatan sosial untuk tujuan individu. Artinya, aktor menyadari bahwa untuk mencapai tujuan, diperlukan pelestarian modal sosial yang didalamnya ada hubungan, norma dan kepercayaan yang terjadi pada situasi sosial tertentu. Sebagian besar modal sosial, seperti halnya kepercayaan adalah entitas moral yang mengikat. Semakin banyak orang percaya satu sama lain, saling percaya akan lebih mengikat satu sama lain. Dalam konteks inilah, dapat dipahami bahwa modal sosial dapat ditingkatkan dan bersifat akumulatif. Putnam memberi tiga alasan tentang pentingnya modal sosial dalam kehidupan masyarakat (Aswasulasikin, 2014:50): (1) Jaringan sosial memungkinkan adanya koordinasi dan komunikasi yang menumbuhkan saling percaya sesama anggota; (2) Kepercayaan berimplikasi positif dalam kehidupan masyarakat, yang dibuktikan melalui bagaimana orang-orang yang memiliki rasa saling percaya (*mutual trust*) dalam suatu

jaringan sosial akan memperkuat norma dengan keharusan saling membantu; (3) Keberhasilan yang dicapai oleh jaringan sosial dalam waktu sebelumnya akan mendorong keberhasilan pada waktu-waktu yang akan datang.

Putnam membedakan dua jenis modal sosial. *Pertama*, modal *social bridging*. Modal *social bridging* membawa bersama-sama orang-orang yang sangat berbeda-beda. Modal sosial ini ditunjukkan pada orang-orang dari kelas sosial yang berbeda-beda. Modal *social bridging* dapat digunakan untuk menghubungkan sumber daya eksternal dan menjamin kelancaran arus informasi, dapat menciptakan identitas dan hubungan timbal balik yang bermacam-macam. (Putnam, 2000: 22 dalam Suharjo, 2014:65-66). *Kedua*, modal *social bonding*. Modal *social bonding* menghubungkan orang-orang sedemikian rupa. Kelompok ini diarahkan ke dalam kelompok dan menuju kepada identitas eksklusif dan cenderung menguatkan homogenitas kelompok. (Putnam & Goss, 2001:28-29 dalam Hauberer, 2011). Modal *social bonding* dapat membantu memobilisasi hubungan timbal balik dan solidaritas, dan dapat memperkuat identitas dan hubungan timbal balik (Putnam, 2000:22 dalam Suharjo, 2014:65-66). Mengenali kedua jenis modal tersebut itu, Aldridge, Halpern *et.al* (2002) menyatakan bahwa *bonding* adalah hubungan horisontal di antara orang-orang yang sama dalam masyarakat.

Berdasarkan paparan di atas dapat disimpulkan bahwa modal sosial terjalin dalam setiap hubungan sosial, baik yang bersifat vertikal maupun horisontal. Perbedaan hubungan sosial lebih pada kekuatan modal sosial, yang biasanya terkait dengan unsur-unsur modal sosial maupun nilai-nilai sosial yang masih melekat dalam kehidupan sosial. Kajian tentang cara mengukur keberadaan dan ketergantungan modal sosial telah ditentukan.

Fukuyama memberikan sedikit revisi mengenai konsep modal sosial itu. Menurut Fukuyama, modal sosial mempunyai pengertian sebagai berikut: “Social capital can be defined simply as the existence of a certain set of informal values or norms shared among members of a group that permit cooperation among them”—Modal sosial dapat didefinisikan sebagai keadaan seperangkat nilai-nilai atau norma-norma informal bersama yang saling digunakan di antara anggota-anggota kelompok yang memungkinkan kerjasama di antara mereka (Fukuyama, 1997 dalam Suharjo, 2014:75). Selanjutnya dalam karyanya “Social capital and civil society”, Fukuyama mengemukakan bahwa “Social capital is an instatiated informal norm that promotes cooperation between two or more individuals” – modal sosial adalah serangkaian norma informal yang meningkatkan kerjasama antara dua individu atau lebih (Fukuyama, 2000: 3 dalam Suharjo, 2014).

Modal sosial mengembangkan dunia pendidikan. Sebagaimana dijelaskan oleh Fukuyama (2000) salah satu cara untuk menghasilkan atau meningkatkan perbendaharaan modal sosial adalah secara langsung melalui pendidikan. Lembaga-lembaga pendidikan tidak hanya mentransmisikan modal sosial dalam bentuk norma-norma dan peraturan-peraturan. Upaya untuk mentransmisikan modal sosial itu tidak hanya dalam pendidikan sekolah dasar dan menengah, tetapi juga dalam pendidikan tinggi atau pendidikan profesional. Dokter-dokter tidak hanya belajar tentang ilmu kedokteran tetapi juga etika kedokteran dan sumpah jabatan dokter; salah satu cara terbaik melawan korupsi adalah dengan cara memberikan pelatihan profesional berkualitas tinggi terhadap pada birokrat-birokrat senior untuk menciptakan semangat kesatuan korps (*spirit de corps*) di antara para elite (Suharjo, 2014:75-77). Sedangkan,

Fukuyuma menjelaskan bahwa modal sosial menunjuk pada kapabilitas yang muncul dari kepercayaan umum di dalam sebuah masyarakat atau bagian-bagian tertentu darinya. Fukuyama merumuskan kapital sosial menunjukkan pada serangkaian nilai dan norma informal yang dimiliki bersama di antara para anggota suatu kelompok yang memungkinkan kerjasama di antara mereka. Menurut Fukuyama, modal sosial mengandung beberapa aspek nilai (*values*), setidaknya terdapat empat nilai yang sangat erat kaitannya yakni (Ancok, 2003):

Tabel 2. Nilai dalam Modal Sosial

Nilai	Dekripsi
<i>Universalism</i>	Nilai tentang terhadap orang lain, apresiasi, toleransi serta proteksi terhadap manusia dan makhluk ciptaan Tuhan.
<i>Benevolence</i>	Nilai tentang pemeliharaan dan peningkatan kesejahteraan orang lain
<i>Tradition</i>	Nilai yang mengandung penghargaan, komitmen dan penerimaan terhadap tradisi dan gagasan budaya tradisional.
<i>Conformity</i>	Nilai yang terkait dengan pengekangan diri terhadap dorongan dan tindakan yang merugikan orang lain, serta <i>security</i> nilai yang mengandung keselamatan, keharmonisan, kestabilan dalam berhubungan dengan orang lain dan memberlakukan diri sendiri.

Dari paparan di atas tampak bahwa Fukuyama membuktikan bahwa nilai-nilai yang dalam kehidupan sosial merupakan bagian yang sangat penting dalam menguatkan eksistensi modal sosial.

Konsep yang dikembangkan oleh Burt sama dengan yang disampaikan oleh Coleman dalam perspektif rasional. Burt membuat asumsi mengenai modal sosial dalam teori struktural tindakan. Teori ini membuat asumsi tentang seorang aktor yang melakukan aksi sosial. Aksi sosial yang terjadi dapat terjadi satu orang atau kelompok tergantung pada tujuan, nilai-nilai dan norma individu yang dimiliki oleh individual. Kepentingan aktor ditentukan oleh struktur sosial di sekitarnya yang muncul dari pembagian kerja. Dengan demikian, aksi sosial melibatkan beberapa komponen- aktor adalah sumber tindakan, sumber daya adalah kondisi tindakan dan motivasi dari aktor adalah alasan untuk melakukan keseimbangan keberhasilan tindakan alternatif (Burt, 1982; Ruiz 1997 dalam Hauberer, 2011). Posisi seorang aktor dalam struktur sosial menentukan aksi sosial dan akan memengaruhi struktur sosial. Dalam, konteks inilah, aktor sebagai pelaku modal sosial ditandai dengan kepemilikan modal keuangan, modal manusia yang dihasilkan dari posisi mereka dalam, struktur sosial. Jenis modal adalah pelaku sumber daya manusia yang memiliki perbedaan kemampuan. Menurut Burt (1992 dalam Hauberer, 2011) modal sosial adalah kemampuan masyarakat untuk melakukan asosiasi satu sama lain dan selanjutnya menjadi kekuatan sangat penting bukan hanya kehidupan ekonomi, tetapi terkait dengan beberapa aspek yang mendukung esistensi sosialnya.

Menurut Burt, jaringan dapat dilihat pada aspek yang berbeda-beda, seperti halnya jaringan individu, jaringan sub-kelompok dll. yang berbeda sebagai sistem yang terstruktur.

Pada hubungan relasional aktor modal sosial terbentuk dari hubungan yang sangat intensif antaraktor. Posisi jaringan beberapa aktor dalam subkelompok jaringan dapat dikaitkan dengan status dan peran, pola perilaku dan hubungan dengan aktor-aktor lain. Status terdiri atas hak dan kewajiban yang ditetapkan oleh pola-pola tersebut. Aktor yang memiliki status yang paling berharga adalah titik awal dari hubungan dan dia akan mampu menentukan arah dan tujuan hubungan yang diharapkan dalam relasi sosial. Dalam hal ini dijelaskan oleh Burt bahwa posisi seorang aktor dalam jaringan menentukan akses seseorang dalam membentuk modal sosial. Jika dikaitkan dengan masyarakat, maka masyarakat adalah media untuk saling tukar ide dan gagasan yang membutuhkan kemampuan untuk saling tukar informal. Jika informasi tidak lengkap, maka ada kecenderungan bahwa struktur jaringan belum mengumpulkan informasi dengan tepat. Analisis Burt, membuktikan bahwa kekuatan dan kelengkapan informasi menentukan akses yang diperlukan dalam menguatkan modal sosial. Dengan demikian, kualitas jaringan menentukan keberhasilan seseorang, jika dia seorang pedagang maka kekuatan jaringan akan menentukan kekuatan pasar. Demikian juga, dapat disimpulkan bahwa jika seorang aktor membangun hubungan sosial memerlukan informasi yang tepat akan memberikan manfaat dalam jaringan sosial yang sedang dirintisnya (Hauberer, 2011).

Menurut Burt hubungan yang berlebihan cenderung terjadi, jika aktor yang mengarah pada orang yang sama untuk mencapai tujuan yang sama. Hubungan sosial dapat diukur dari dua pengukuran: yaitu frekuensi kontak dan kedekatan emosional. Modal sosial sebagai suatu entitas yang melekat dalam hubungan atau jaringan sosial seorang aktor yang dapat digunakan untuk mengumpulkan sumber daya "informasi"

yang spesifik. Dalam hal ini Burt menekankan bahwa posisi aktor dalam jaringan akan meninjau posisi struktural untuk mendapatkan keuntungan. Dalam konteks inilah, sebuah jaringan akan optimal jika efisien dan efektif yang ditandai dengan tidak adanya hubungan yang berlebihan dalam jaringan (Hauberer, 2011).

Burt menjelaskan bahwa jika struktur sosial tidak tetap, maka sebagai aktor memiliki berbagai alternatif dalam mengembangkan jaringan yakni dengan mengumpulkan informasi dan mengontrol manfaatnya. Sebagai contohnya, jika saya pindah bekerja untuk mendapat pekerjaan yang lebih baik maka pemutusan hubungan tersebut dapat dimaknai bahwa saya kehilangan manfaat dan kredibilitas atas pemutusan hubungan tersebut; di sisi lain kemungkinan terjadi pelebaran jaringan dalam kontak di tempat lingkungan yang baru. Jika kontak lama dan baru dapat bekerja sama maka aktor dapat menciptakan struktural baru. Kemungkinan lainnya adalah menciptakan persahabatan dengan tidak memutuskan putus hubungan. Dalam konteks inilah, Burt menjelaskan bahwa seorang aktor dalam dimensi struktural mendapatkan keuntungan dari para aktor yang aktif (Hauberer, 2011, 87-105).

Menurut Burt, aktor mampu mengumpulkan informasi terbaik dan kontrol manfaat. Bagi Burt, modal sosial didefinisikan sebagai suatu entitas yang tersisa dalam hubungan atau jaringan sosial seorang aktor yang dapat digunakan untuk mengumpulkan sumber daya 'informasi' yang spesifik. Analisis Burt, pada intinya menekankan pada pentingnya memahami posisi aktor dalam jaringan untuk menjangkau posisi struktural diperlukan kekuatan jaringan. Dalam setiap jaringan ada nilai dan norma yang harus dipahami oleh aktor. Norma akan efektif jika ada sanksi, di sisi lain informasi terus berkembang secara

dinamis. Dinamika modal sosial sesungguhnya terjadi atas dua hubungan tersebut yakni antara keberadaan norma dan informasi baru yang terus berkembang. Keterbukaan sebuah struktur terkait dengan dua aspek yakni dinamika norma dan informasi yang terus berkembang, yang berpengaruh dalam struktur kehidupan masyarakat (Hauberer, 2011: 89-105). Analisis struktur yang dibedakan struktur tertutup dan terbuka menarik untuk dicermati. Menurut Burt sebagai akibat pilihan aktor dalam konteks terkait dengan struktur terbuka, dia tidak menganalisis efek negatif modal sosial. Perhitungan tentang peran broker yang mungkin mengarah pada eksploitasi orang lain dalam sebuah struktur terbuka tidak diperhitungkan. Demikian halnya, Burt belum menganalisis peran modal sosial dalam mengurangi ketimpangan. Meski banyak kritikan terhadap pemikiran tentang modal sosial, akan tetapi Burt sudah meletakkan dinamika dalam modal sosial yakni dengan mencermati peran informasi dalam membangun jaringan sosial sebagai salah satu kekuatan modal sosial (Hauberer, 2011: 87-105).

Nan Lin mengonseptualisasikan modal sosial sebagai entitas struktural. Nan lin membedakan modal sosial dengan “ikatan kuat” dan “ikatan lemah”, secara sederhana perbedaan tersebut dideskripsikan sebagai berikut (Field, 2010:112);

Tabel 3. Ikatan dalam Modal Sosial

Modal sosial dengan ikatan kuat	Modal sosial dengan ikatan lemah
<p>Ikatan kuat sebagai ikatan yang mengikuti prinsip “homofili”, mengikat orang yang mirip dengan dirinya sendiri.</p> <p>Ikatan kuat menyatukan individu dan kelompok dengan sumber daya yang relative serupa, untuk menyatukan normatif dengan tujuan yang berbasis identitas (ekspresif)</p>	<p>Ikatan yang lemah menyatukan orang-orang dari latar belakang sosial dan budaya berbeda.</p> <p>Ikatan lemah mungkin lebih baik dalam melayani tujuan-tujuan instrumental karena dapat menyediakan akses bagi ragam baru sumber daya yang lebih sedikit mengandalakna nilai-nilai yang dipgang teguh secara bersama-sama (instrumental)</p>

Menurut Lin, modal sosial merupakan modal diambil oleh hubungan sosial. Modal sosial merupakan semua ‘sumber daya tertanam dalam struktur sosial yang diakses dan/atau dimobilisasi dalam tindakan purposive’ (Lin, 2001:29 dalam Hauberer, 2011:124). Definisi ini mencakup tiga aspek modal sosial yakni ; sumber daya yang tertanam dalam struktur sosial (melekatnya), mereka diakses oleh individu (aksesibilitas) dan individu menggunakan atau memobilisasi mereka dalam tindakan secara purposif (penggunaan). Lin mengasumsikan bahwa modal sosial memfasilitasi tindakan purposif individu. Modal sosial sebagai sumber daya yang tertanam dalam

hubungan sosial. Modal sosial memberikan pemasukan dengan menciptakan prasyarat bagi kerjasama dan resiprositas. Lin menyatakan bahwa ada sejumlah mekanisme sentral yang mengarah pada hasil ini, termasuk: (1) informasi, (2) pengaruh melalui perantara, (3) konfirmasi atas keterpercayaan, dan (4) ditegakkannya janji dan komitmen (Lin, 2001:18-19 dalam Field 2010:114).

## B. Unsur Modal Sosial

Menurut Hasbullah (2006: 9 – 16), unsur-unsur pokok modal sosial adalah : 1) partisipasi dalam suatu jaringan, 2) imbal balik (*reciprocity*), 3) kepercayaan (*trust*), 4) norma-norma sosial, 5) nilai-nilai dan 6) tindakan yang proaktif. Penjelasan masing-masing unsur secara ringkas adalah:

Tabel 4. Unsur Modal Sosial

Unsur modal sosial	Deskripsi
Partisipasi dalam suatu jaringan	Kemampuan orang atau individu atau anggota-anggota komunitas untuk melibatkan diri dalam suatu jaringan hubungan sosial merupakan salah satu kunci keberhasilan untuk membangun modal sosial.

<p>Hubungan Timbal Balik (<i>Reciprocity</i>)</p>	<p>Modal sosial selalu diwarnai oleh kecenderungan saling bertukar kebaikan di antara individu-individu yang menjadi bagian atau anggota jaringan. Hubungan timbal balik ini juga dapat diasumsikan sebagai saling melengkapi dan saling mendukung satu sama lain. Modal sosial tidak hanya didapati pada kelompok-kelompok masyarakat yang sudah maju atau mapan.</p>
<p>Rasa Percaya (<i>Trust</i>)</p>	<p>Rasa percaya adalah suatu bentuk keinginan untuk mengambil resiko dalam hubungan-hubungan sosial yang didasari perasaan yakin bahwa orang lain akan melakukan sesuatu seperti yang diharapkan dan akan selalu bertindak dalam suatu pola yang saling mendukung. Rasa percaya menjadi pilar kekuatan dalam modal sosial. Rasa percaya dapat membuat orang bertindak sebagaimana yang diarahkan oleh orang lain karena ia meyakini bahwa tindakan yang disarankan orang lain tersebut merupakan salah satu bentuk pembuktian kepercayaan yang diberikan kepadanya.</p>

<p>Norma Sosial</p>	<p>Norma-norma sosial merupakan seperangkat aturan tertulis dan tidak tertulis yang disepakati oleh anggota-anggota suatu komunitas untuk mengontrol tingkah laku semua anggota dalam komunitas tersebut. Norma sosial berlaku kolektif.</p>
<p>Nilai-nilai</p>	<p>Nilai adalah suatu ide yang dianggap benar dan penting oleh anggota komunitas dan diwariskan secara turun temurun". Nilai-nilai tersebut antara lain mengenai etos kerja (kerja keras), harmoni (keselarasan), kompetisi dan prestasi. Selain sebagai ide, nilai-nilai juga menjadi motor penggerak bagi anggota-anggota komunitas.</p>

<p>Tindakan proaktif</p>	<p>Keinginan yang kuat dari anggota kelompok untuk terlibat dan melakukan tindakan bagi kelompoknya adalah salah satu unsur yang penting dalam modal sosial. Tindakan yang proaktif tidak terbatas pada partisipasi dalam artian kehadiran dan menjadi bagian kelompok tetapi lebih berupa kontribusi nyata dalam berbagai bentuk. Tindakan proaktif dalam konteks modal sosial dilakukan oleh anggota tidak semata-mata untuk menambah kekayaan secara materi melainkan untuk memperkaya hubungan kekerabatan, meningkatkan intensitas kekerabatan serta mewujudkan tujuan dan harapan bersama.</p>
--------------------------	--

### C. Konsep Modal Budaya

Modal diperoleh melalui proses belajar yang membutuhkan waktu dan kerja keras. Sebagaimana dijelaskan oleh Bourdieu dalam artikelnya yang berjudul *The Form of Capital*, modal merupakan akumulasi dari kerja atau karya (Bourdieu, dalam buku J. Richardson yang berjudul *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 1986 hal. 46). Dalam contoh sebelumnya, kemampuan menulis yang disadari sebagai modal tidak bisa diperoleh secara langsung dan otomatis, diperlukan kerja dan usaha yang terus menerus. Bourdieu

mengatakan bahwa diperlukan waktu untuk mengumpulkan modal dan merupakan kemampuan potensial untuk menghasilkan keuntungan dan memproduksi dirinya dalam bentuk yang sama atau yang dikembangkan bentuknya dan mempunyai kecenderungan untuk muncul dalam setiap benda. Maka, orang tidak akan bisa meningkatkan modal tanpa banyak upaya dan dalam waktu yang singkat.

Modal budaya merupakan akses penting dalam kehidupan masyarakat. Sebagaimana dijelaskan oleh Lareau & Weininger (2003, hal. 568) mendeskripsikan modal sebagai *one that provides access to scarce rewards, is subjected to monopolization, and, under certain conditions, may be transmitted from one generation to the next* atau sesuatu yang menyediakan akses untuk menghasilkan upah, yang bisa menyebabkan monopoli, dan dalam keadaan tertentu bisa diberikan dari satu generasi ke generasi berikutnya. Dengan demikian, modal selalu berorientasi dengan lama waktu perolehan dan daya upaya dari agensi untuk mendapatkannya. Dengan modal yang besar, seseorang akan mempunyai banyak akses untuk mendapatkan lebih banyak hasil, seseorang bisa juga memonopoli sesuatu dan menurunkan modal untuk keluarganya. Salah satu contohnya adalah seorang anak yang belajar membuat patung dari ayahnya yang merupakan pematung hebat, setiap hari ia bergelut dengan berlatih dan membuat patung. Suatu saat ia akan menjadi pematung yang hebat juga dan akan menghasilkan banyak dari karyanya. Selain itu ia juga bisa menurunkan keahliannya kepada anak-anaknya .

Modal budaya mempunyai peran penting dalam kajian masalah pendidikan. Pada tahun 1960an Bourdieu mencoba membuat terobosan baru dengan menteorikan masalah pendidikan tidak hanya dengan dasar paedagogis dan psikologis

tetapi dengan menggunakan dasar sosiologis dan antropologis (Haryatmoko, 2008 & Adib, 2012). Menurut Bourdieu sebagaimana dikatakan Haryatmoko, masalah pendidikan tidak hanya bertumpu pada masalah proses belajar-mengajar beserta kurikulumnya dan evaluasi kemampuan menyerap materi yang diajarkan tetapi juga harus dipahami bahwa peserta didik mempunyai kesempatan yang berbeda, baik karena perbedaan ekonomi atau sosial budaya. Selain itu, kelas dan sekolah adalah sebuah sistem sosial dan sistem ini sangat berpengaruh pada apa yang akan dicapai, proses pencapaiannya dan hasil pencapaiannya (Karsidi, 2008: 14). Oleh karena itu, sebab itu unsur budaya menjadi sangat penting karena pendidikan disadari sebagai proses pembudayaan (Sindhunata, 2008; Karsidi, 2008:115). Kesadaran akan besarnya peran sosiologi dan antropologi ini memunculkan teori modal budaya atau kapital budaya (Kisworo,2016).

Modal budaya adalah satu konsep sosiologi yang dikenalkan oleh Pierre Bourdieu. Bourdieu dan Jean-Claude Passeron pertama kali menggunakan istilah dalam "*Cultural Reproduction dan Social Reproduction*" (1973). Pierre Bourdieu (1930 -2002) pada awalnya menghasilkan karya-karya yang memaparkan sejumlah pengaruh teoritis, termasuk fungsionalisme, strukturalisme dan eksistensialisme, terutama pengaruh Jean Paul Sartre dan Louis Althusser. Pada tahun 60-an ia mulai mengolah pandangan-pandangan tersebut dan membangun suatu teori tentang model masyarakat. Bourdieu menganalisis bagaimana sekolah telah menyumbang kepada reproduksi kelas sosial. Ketidaksamaan sosial telah dipindahkan dari satu generasi kepada generasi yang lain.

Bourdieu seorang sosiolog yang sangat bergaya Eropa, yang tertarik pada adanya kelas sosial dan bentuk-bentuk

ketimpangan di semua bidang. Pada awalnya, gagasannya menciptakan antropologi budaya reproduksi sosial tentang suku-suku di Aljazair selama 1960-an. Bourdieu menggambarkan perkembangan dinamis struktur nilai dan cara berpikir yang membentuk apa yang disebut dengan 'habitus', yang menjadi jembatan antara agensi subjektif dengan objektif. Habitus adalah produk sejarah yang terbentuk sejak manusia lahir dan berinteraksi dengan masyarakat dalam ruang dan waktu tertentu. Habitus merupakan hasil pembelajaran lewat pengasuhan, aktivitas bermain, dan juga pendidikan masyarakat dalam arti yang luas. Pembelajaran terjadi secara halus, tak disadari dan tampil sebagai hal wajar, sehingga seolah-olah sesuatu alamiah, seakan-akan terlebih oleh alam atau 'sudah dari sananya. Habitus mencakup pengetahuan dan pemahaman seseorang tentang dunia, yang memberikan kontribusi terdiri pada realitas dunia. Oleh sebab itu, pengetahuan seseorang memiliki kekuasaan konstitutif (kemampuan menciptakan bentuk realitas dunia 'real'. Habitus tidak pernah 'tak berubah', baik melalui waktu untuk seorang individu, maupun dari satu generasi ke generasi berikutnya. Bourdieu beragurmen bahwa habitus berubah-ubah pada tiap urutan atau perulangan peristiwa ke suatu arah yang kompromi dengan kondisi-kondisi material (Harker, 1990: 13-16).

Menurut Bourdieu, modal budaya dibagi menjadi tiga macam atau jenis, yaitu modal budaya yang *embodied* (modal budaya yang terinternalisasi), *objectified* (modal yang diwujudkan dalam benda), dan modal budaya yang *institutionalized* (modal budaya yang diintusionalisasi). Ada juga yang mengatakan bahwa modal budaya bisa diklasifikasi ke dalam tiga bagian yaitu *embodied dispositions* atau warisan yang sudah menyatu, *cultural good* (benda-benda budaya), dan

*education qualifications* (kualifikasi pendidikan). Pembagiannya didasarkan pada pengelompokan budaya sebagai benda atau sesuatu yang menyatu dengan manusianya. Modal budaya yang berupa benda dibedakan dengan dasar apakah berupa benda yang berkaitan dengan budaya dan hasil budaya atau benda berupa bukti suatu kemampuan atau keterampilan tertentu. ((Richardson, 1986:47 dikutip oleh Kiswara, 2016: 32-34).

Jenis yang pertama adalah modal budaya yang terinternalisasi dalam diri orangnya yaitu yang berupa cita rasa budaya seseorang, tradisi-tradisi, norma-norma dan tidak bisa dipisahkan dengan pembawanya. Ketika seseorang mati ia tidak bisa menyerahkan modal yang sudah menyatu dengan dirinya kepada orang lain (Bourdieu, in J. Richardson 1986:49 dikutip Kiswara 2016:32-35 ). Modal budaya yang manunggal ini tidak bisa diakumulasikan melebihi kapasitas seseorang dan surut ataupun mati bersama pembawanya. Kalau kemampuan biologisnya menurun, misalnya memorinya menurun maka modalnya juga berkurang kalau biologisnya meninggal modal tersebut juga hilang dengan sendirinya. Hal ini dimaknai bahwa perlu waktu yang panjang untuk mewarisi dan menguasai budaya yang manunggal ini. Bourdieu menuliskan *..in the form of long lasting disposition of the mind and body...*(Bourdieu, 1986 in J. Richardson, hal. 47). Badan dan pikiran terlibat dalam proses pewarisannya. Akumulasi modal budaya yang manunggal misalnya dalam bentuk budaya, pengolahan, *bildung*, prasarat terjadinya manunggalan, inkorporasi (memasukkan dalam grup atau sistem), dimana semuanya ini mengimplikasikan proses penanaman dan asimilasi, pengorbanan waktu, waktu yang harus diinvestasikan secara individual oleh investornya sendiri (Kiswara, 2016: 32-34).

Modal budaya dapat diukur dari berbagai aspek . Dari beberapa hasil penelitian yang dilakukan oleh DiMaggio (1982) dan DiMaggio dan Mohr (1985) mengukur sikap, aktivitas dan informasi yang berkaitan dengan budaya. Robinson dan Garnier (1985) mengukur kemampuan dan pengalaman pendidikan. Selain itu mereka juga mengukur kebiasaan kerja, penampilan, kemampuan dasar, konsumsi budaya dan cita rasa. Berdasarkan hasil penelitian tersebut membuktikan bahwa unsur-unsur yang terkait dengan modal budaya diperlukan untuk memperbaiki mutu pendidikan.

Jenis yang kedua adalah modal yang diwujudkan benda (*objectified cultural capital*). Benda-benda ini merupakan perwujudan dari modal yang menyatu dan merupakan realisasi dari teori-teori yang dimiliki seseorang *..in the form of cultural goods, which are the trace or realization of theories ...*(Bourdieu, 1986 dalam buku karangan J. Richardson, hal. 47). Seseorang yang percaya bahwa bahasa Inggris itu sangat berguna bisa jadi akan memiliki beberapa benda yang berkaitan dengan kepercayaannya itu, misalnya kamus, novel-novel berbahasa inggris, film-film berbahasa inggris dan lain-lain. Selain itu, modal ini juga bisa berupa benda yang dihasilkan seseorang dalam rangka beraktivitas budaya, misalnya lukisan, puisi, buku, desain rumah dan lain-lain. Benda-benda ini bisa dipindahtangankan kepada orang lain secara langsung (Kiswara, 2016:34). Pendapat tersebut membuktikan bahwa dalam jenis modal budaya sangat terkait dengan kebutuhan untuk proses pendidikan, modal budaya diperlukan untuk mendukung proses pendidikan dalam berjalan lebih lancar dan lebih efektif, seperti halnya ada buku-buku sangat dibutuhkan dalam kegiatan belajar. Persoalan kualitas buku yang perlu untuk dikaji agar

hasilnya benar-benar memberikan manfaat bagi pengembangan potensi siswa.

Jenis ketiga adalah modal budaya yang bersifat akademis, karena berupa sertifikat atau surat keterangan yang menandakan dan memberi jaminan bahwa seseorang mempunyai pengetahuan dan atau kemampuan tertentu. Sifatnya memberi garansi akan pengetahuan dan kemampuan seseorang. Misalnya, ijazah Dokter yang diberikan seseorang memberikan garansi bahwa pemilik ijazah tersebut menjadi modal penting untuk berhak mengobati orang sakit. Meskipun jenis yang ketiga berupa benda tetapi dipisahkan dari jenis yang kedua karena menunjukkan kualifikasi pendidikan atau ketrampilan seseorang dan dibuat oleh institusi tertentu (Bourdieu, 1986 dalam buku karangan J. Richardson, hal. 47). Selain itu kepentingan untuk menggolongkan jenis ketiga ini adalah untuk membedakan keterampilan yang diperoleh dari proses pendidikan dan pelatihan dari keterampilan yang diperoleh secara belajar mandiri atau autodidak *..makes the difference between the capital of the autodidact* (Bourdieu, di dalam buku J. Richardson, 1986:50 dalam Kiswara 2016:35)

Kajian tentang modal budaya dapat dipahami dari beberapa konsep pokok yakni tentang habitus. Habitus adalah “struktur-struktur atau kognitif” melalui mana orang berurusan dengan dunia sosial. Orang dikarunia dengan serangkaian skema yang diinternalisasikan melalui itu mereka merasakan, mengerti, mengapresiasi, dan mengevaluasi dunia sosial. Melalui skema-skema demikianlah orang menghasilkan praktik-praktik mereka maupun merasakan dan mengevaluasinya. Secara dialektis, habitus adalah produk internalisasi struktur-struktur dunia sosial (Ritzer, 2012:904). Habitus adalah produk sejarah, sesuai dengan skema praktik individu dan kolektif, dan karenanya

sejarah, sesuai dengan skema-skema oleh sejarah (Bourdieu, 1977:2 dalam Ritzer 2012:904).

Habitus merupakan konstruksi pengantara, bukan konstruksi pendeterminasi dan sebuah sifat yang tercipta karena kebutuhan, terutama dalam hubungannya dengan habitus kelas, dimana harapan-harapan dalam kaitannya dengan modal, secara erat diimbangi dengan berbagai kemungkinan objektif. Habitus secara erat dihubungkan dengan 'modal', karena sebagian besar habitus berperan sebagai pengganda berbagai jenis modal yang pada kenyataannya membentuk sebetuk modal (simbolik) di dalam dan dari diri mereka sendiri (Harker, 1990: 13-16).

Bagi Bourdieu, modal memiliki definisi yang sangat luas dan mencakup hal-hal material (yang dapat memiliki nilai simbolik) dan berbagai atribut 'yang tak tersentuh', namun memiliki signifikansi secara kultural, misalnya: pretise, status, dan orotitas (yang dirujuk sebagai modal simbolik) serta modal budaya (Harker, 1990: 13-16). Modal budaya dapat mencakup rentangan luas properti, seperti seni, pendidikan, dan bentuk-bentuk bahasa. Modal berperan sebagai sebuah relasi sosial yang terdapat di dalam suatu sistem pertukaraan, dan istilah ini diperluas 'pada segala bentuk barang-baik material maupun simbol, tanpa perbedaan-yang mempresentasikan dirinya sebagai sesuatu yang jarang dan layak untuk dicari dalam sebuah formasi sosial tertentu

Bourdieu menegaskan bahwa kelompok mampu menggunakan simbol-simbol budaya sebagai tanda pembeda, yang menandai dan membangun posisi mereka dalam struktur sosial yang memperkuat pandangannya dengan menggunakan metafora modal budaya, yang menunjuk pada cara kelompok memanfaatkan fakta bahwa beberapa jenis selera budaya menikmati lebih banyak status daripada jenis selera budaya

yang lain. Modal budaya yang dimiliki oleh orang bukan sekedar mencerminkan sumber daya modal finansial, tetapi dibangun oleh kondisi keluarga dan pendidikan di sekolah. Modal budaya pada batas-batas tertentu dapat beroperasi secara independen dan tekanan uang sebagai bagian dari strategi individu atau kelompok untuk meraih kesuksesan atau status (Field, 2010: 21-22).

Modal budaya adalah berbentuk simbolik tidak seperti modal ekonomi yang berbentuk material. Oleh itu ilmu pengetahuan adalah modal budaya. Modal budaya mempunyai tiga sub-jenis yaitu “embodied”, “objectified” and “institutionalized” (Bourdieu, 1986:47). Modal budaya “embodied” dibagikan kepada secara sadar diperoleh dan secara pasif diwarisi sifat-sifat diri sendiri. Modal budaya tidak berpindah serta-merta seperti hadiah atau wasiat, sebaliknya, ia diperoleh dari masa ke masa. Sebagai contoh ialah modal bahasa. Modal bahasa sebagai satu penguasaan dan kaitan dengan bahasa (Bourdieu, 1990:114). Modal bahasa dianggap sebagai satu bentuk modal budaya ‘embodied’ karena kemahiran berkomunikasi diperoleh seseorang karena melakuna proses interaksi sosial dengan masyarakat dimana seseorang menjalani proses kehidupannya.

Modal budaya “objectified” terdiri atas pada benda-benda fisik yang dimiliki, sebagai contohnya peralatan saintifik atau karya-karya seni. Barang-barang budaya ini boleh dipindahkan secara keuntungan ekonomi, misalnya dengan membeli atau menjual dengan dengan tujuan keuntungan sesuai dengan kesanggupan orang lain untuk membayarnya dan bagi maksud “simbolik”. Contohnya, seseorang itu dikatakan boleh memiliki modal budaya “objectified” dengan memiliki lukisan manakala seseorang itu boleh menggunakan lukisan hanya jika seseorang

itu mempunyai asas yang betul tentang konsep modal budaya sebelumnya.

Modal budaya “institutionalized” terkait dengan instusi yang memberikan modal budaya pada seseorang di dalam bentuk kelayakan akademik. Konsep ini memainkan peranan yang penting dalam kehidupan masyarakat modern, karena dengan modal budaya seseorang dapat dinilai kedudukannya secara kualitatif dan kuantitatif. Hal ini yang mendasari bahwa sekolah atau lembaga pendidikan mempunyai peran yang strategis untuk membangun dan mengembangkan modal budaya. Dalam konteks inilah, analisis kerja Bourdieu menjadi landasan pokok dalam memahami tentang peran latar belakang sosial siswa akan menentukan keberhasilan dalam meraih kesuksesan dalam belajar, artinya siswa yang memiliki latar belakang sosial tertentu mempunyai pengaruh dalam sukses studi.

Dalam perkembangan pemikirannya, Bourdieu mengembangkan modal sosial sebagai catatan sementara yang dikembangkan gagasannya tentang reproduksi sosial dengan melakukan berbagai studi empirik monumental tentang budaya tinggi Prancis, dan kritiknya yang digambarkan sebagai konformitas dan mediokritas sistem universitas Perancis. Hal yang menarik dalam diskusi yang pertama kali diterbitkan pada tahun 1973, pada awalnya mendefinisikan modal sosial sebagai hubungan sosial yang jika diperlukan akan memberi ‘dukungan-dukungan’ bermanfaat: modal harga diri dan kehormatan yang seringkali diperlukan jika orang ingin mencari para klien ke dalam posisi-posisi yang penting secara sosial, dan yang bisa menjadi alat tukar, misalnya dalam karier politik (Bourdieu, 1977:503 dalam Field, 2010:23). Kemudian Bourdieu

memperbaiki pandangan dengan menyampaikan kesimpulan dengan menyatakan modal sosial adalah sejumlah sumber daya, aktual maya yang berkumpul pada seseorang individu atau kelompok karena memiliki jaringan tahan lama berupa hubungan timbal-balik perkenalan dan pengakuan yang sedikit terinstitusionalisasikan (Bourdieu dan Wacquant, 1992:119 dalam Field 2010:23).

Bourdieu menyatakan bahwa istilah modal sosial adalah 'satu-satunya cara' untuk menjabarkan 'prinsip-prinsip aset sosial' yang menjadi kendala manakala individu yang berlainan memperoleh hasil yang sangat tidak setara dari modal yang kurang lebih ekuivalen (ekonomi atau budaya), menurut Bourdieu sejauh mana mereka mampu memobilisasi, mantan siswa sekolah elite, klub pilihan, kebangsawaan, dan lain sebagainya (Bourdieu, 1980:2 dalam Field, 2010 :25).

Istilah modal yang digunakan oleh Bourdieu ditujukan untuk melakukan demistifikasi atas pandangan humanistik tentang hubungan-hubungan sosial, dengan memerhatikan bagaimana semua berfungsi sebagai strategi investasi. Ia memberikan ruang seluas-luasnya bagi penyalahgunaan atau kesalahan pemanfaatan modal sosial, khususnya di antara mereka yang mungkin mempresentasikan modal sosial yang diinstitusionalkan. Dari dimensi normatif dari teori Bourdieu bahwa modal sosial secara umum fungsi menutupi pencarian laba secara terang-terangan yang dilakukan oleh pemiliknya, dan dengan demikian hal tersebut tidak sejalan dengan masyarakat demokratis yang dipadukan dalam jurnalisme dan aktivitas politiknya (Field, 2010 :26).

Konsep modal sosial menurut Bourdieu merupakan suatu upaya untuk membentuk agen sosial dalam habitus sebagai individu-individu yang mengonstruksi dunai sekelilingnya.

Bourdieu mengembangkakan konsep modal sosial tidak sebagai sesuatu yang berdiri sendiri, tetapi terkait dengan berbagai modal yang lain. Istilah modal diartikan sebagai akumulasi tenaga kerja yang ada dalam bentuk materi atau pemasukan. Akumulasi tenaga kerja membutuhkan waktu, tetapi sependam dengan usaha karena modal menghasilkan keuntungan dan bahkan semakin tumbuh saat direproduksi. Dalam kehidupan masyarakat dikenal tiga jenis modal yakni modal ekonomi, modal budaya dan modal sosial (Hauberer, 2011). Struktur distribusi berbagai jenis modal sesuai dengan struktur yang melekat pada dunia sosial atau bidang sosial. Modal yang mengembangkan efektivitas tertinggi dalam bidang tertentu tergantung pada daerah aplikasi masing-masing dan pada transformasi biaya yang muncul dalam proses konversi dari satu modal ke modal lainnya (Bourdieu, 1983 dalam Hauberer, 2011). Dalam aplikasinya kelompok-kelompok masyarakat di bidang sosial bertujuan memperbanyak diri (misalnya: pengusaha ingin mereproduksi kekayaan mereka dan akademisi ingin menyakinkan dominasi mereka dari budaya yang sah). Sebagai konsekuensinya, kelompok mengembangkan strategi untuk memperoleh barang-barang tertentu material atau simbolis.

Modal sosial dikembangkan oleh Bourdieu dikaitkan dengan jenis modal sosial yang berhubungan erat dengan bidang sosial yang berbeda yang pada gilirannya tempat untuk aktor praktis sosial (Schwingel 1995 dalam Hauberer, 2011). Dalam hal ini modal sosial tidak dilihat sebagai sesuatu yang berdiri bebas, karena modal sosial terkait dengan modal lainnya. Analisis Bourdieu tentang tiga jenis modal sosial sebagai berikut yaitu modal ekonomi, modal budaya dan modal sosial. *Pertama*, Modal ekonomi dapat dikonversi menjadi uang, atau dalam bentuk hak milik kelembagaan. Barang-barang atau layanan dapat diperoleh

secara langsung melalui ekonomi, sedangkan lainnya dengan modal hubungan sosial atau modal komitmen sosial. Modal tipe ini sangat penting karena masyarakat terdiri atas kelempok-kelompok yang berbeda-beda yang mempunyai berbagai macam modal ekonomi, modal budaya dan modal sosial. Sebagai gambarannya dalam kelompok akademik kelas atas mempunyai modal sosial yang tinggi dan mereka hanya memiliki modal ekonomi yang sedikit. Sebaliknya, pelaku bisnis memiliki modal ekonomi yang tinggi dan modal budaya yang rendah. Distribusi struktur dari beberapa modal tersebut berhubungan dengan struktur yang melekat dalam kehidupan sosial. Dalam bidang sosial, berbagi macam modal sampai beberapa ragam jumlah dan mempunyai nilai-nilai yang berbeda. Modal yang memiliki keefektifan tertentu dalam aplikasinya pada pada bidang masing-masing dan biaya transformasi yang dapat menimbulkan proses perubahan dari satu modal ke modal lainnya (Bourdieu, 1993:183-185, 195-197 dalam Suharjo 2014:69). Disparitas jumlah modal budaya dan ekonomi dalam keluarga merupakan titik awal yang berbeda dan jangka waktu pengalihan pada masa perkembangan anak. Pembawa materi modal budaya (misalnya gambar, buku) adalah sesuatu yang dapat dialihkan, akan tetapi keterampilan budaya dapat diperoleh melalui proses sosialisasi. Keterampilan dapat dilembagakan dan dijamin karena secara hukum ada (Boudieu 1983, 168-169 dalam Hauberer, 2011).

*Kedua*, modal budaya ada dalam tiga kondisi yang berbeda yaitu pada kondisi inkorporasi/internalisasi, objektifikasi, dan institusionalisasi. Modal budaya terinternalisasikan sebagai kualitas-kualitas yang dapat tahan lama pada seorang individu seperti pengetahuan dan keterampilan. Benda-benda budaya seperti lukisan-lukisan, buku-buku, dan lain sebagainya, merupakan sesuatu objek dari modal budaya. Sedangkan modal

budaya yang melembaga dapat berbentuk bukti-bukti yang melembaga seperti halnya: ijasah, sertifikat (Bourdieu, 1983:185 dalam Suharjo, 2014:69-70). Inkorporasi dan akumulasi modal budaya memerlukan sosialisasi atau waktu belajar. Modal budaya yang terkorporasi adalah hak milik seseorang dan karena itu merupakan habitus orang itu (Bourdieu, 1983:186-189 dalam Suharjo, 2014). Waktu yang dibutuhkan untuk menguasainya menunjukkan hubungan antara modal ekonomi dan modal budaya, karena pendidikan itu memerlukan biaya langsung (biaya sekolah dan buku), dan biaya tidak langsung (waktu pendidikan yang berhubungan dengan lamanya untuk mendapatkan pekerjaan/uang).

*Ketiga*, modal sosial adalah keseluruhan sumber daya yang aktual dan potensial yang berhubungan dengan kepemilikan suatu jaringan yang bertahan dari hubungan-hubungan yang kurang lebih melembaga dan saling menghargai. Modal sosial merupakan suatu modal hubungan yang tetap ada yang memberikan dukungan yang bermanfaat ketika diperlukan. Hubungan-hubungan yang stabil menciptakan kehormatan dan nama baik di antara anggota kelompok, dan karenanya sangat efektif untuk membangun dan menjaga kepercayaan (*trust*). Anggota dalam kelompok memberikan keamanan dan penghargaan status satu sama lainnya. Hubungan-hubungan di antara anggota kelompok dipertahankan melalui pertukaran benda atau simbol. Pertukaran antara benda dan simbol tersebut yang memberikan penguatan pada hubungan-hubungan yang ada dan dapat dipertahankan untuk menjamin sosialisasi dan institusionalisasi (Suharjo, 2014:71-72). Besarnya modal sosial yang dimiliki oleh agen tertentu tergantung dari jaringan koneksi yang secara efektif dimobilisasikan dan pada volume modal (ekonomi, budaya atau simbolik) yang dimilikinya dan

masing-masing orang dalam berhubungan dengan orang lain (Boudieu, 1986:249 dalam Hauberer, 2011).

#### **D. Modal Sosial dalam Pendidikan Karakter**

Modal sosial diperlukan dalam proses pendidikan karakter karena interaksi sosial membutuhkan energi sosial sehingga tujuan pendidikan karakter dapat berhasil optimal dalam skala makro maupun mikro. Modal sosial yang dibutuhkan dalam pendidikan karakter dengan mengembangkan unsur-unsur pokok dalam modal sosial haruslah dipahami oleh seluruh warga masyarakat. Sebagaimana dijelaskan oleh Nan Lin tentang konsep modal sosial dalam kaitannya dengan berbagai aspek penting dalam kehidupan manusia. Modal sosial berakar dalam jaringan sosial dan hubungan sosial dan dipahami sebagai sumber daya tertanam dalam struktur sosial yang diakses dan/ atau dimobilisasi dalam tindakan yang bertujuan. Dengan demikian, modal sosial mengandung tiga komponen: struktur, kesempatan (aksesibilitas melalui jaringan sosial), dan tindakan (Lin, 2004:40 dikutip Dwiningrum, 2011). Dalam konteks pendidikan karakter, maka modal sosial diperlukan dalam mengembangkan struktur masyarakat yang mengembangkan jaringan sosial dalam membentuk perilaku berkarakter.

Nan Lin menjelaskan bahwa aktor akses ke modal sosial, melalui interaksi, untuk mempromosikan tindakan purposif. Dengan demikian, sifat sumber daya tertanam diakses dalam interaksi menjadi penting dalam analisis tindakan purposif dan pola interaksi sosial. Hal ini dapat menghadirkan hipotesis dalam tipologi tindakan dan interaksi. Dua jenis interaksi relatif yakni *homophilous*, dimana mitra berbagi sumber daya yang sama, dan interaksi *heterophilous*, dimana mitra berbagi sumber daya yang berbeda (Lin, 2004:48 ).

Modal sosial dalam proses pendidikan karakter dapat terjadi dalam interaksi yang bersifat *homophilious* dan *heterophilous*. Perbedaan tersebut akan membawa efektivitas untuk mencapai tujuan pendidikan karakter. Disamping itu, sifat interaksi sosial akan berpengaruh terhadap kekuatan unsur-unsur modal sosial yang dimiliki oleh masyarakat. Selain unsur pembentuk utama tersebut juga ada unsur pembentuk lain dari modal sosial yang juga tidak kalah penting peranannya. Unsur-unsur ini dapat dikatakan sebagai syarat kecukupan (*sufficiency condition*) dari terbentuk atau terbangunnya kekuatan modal sosial di suatu masyarakat. Adapun unsur-unsur yang dimaksudkan adalah (Hasbullah, 2006: 9-16 dikutip Dwiningrum, 2012): (a) partisipasi dalam jaringan sosial (*participation and social net work*), (b) saling tukar kebaikan (*reciprocity*), (c) saling percaya (*trust*), (d) norma sosial (*social norm*), (e) nilai-nilai sosial, dan (d) tindakan yang proaktif. Pemetaan modal sosial yang terkait dengan unsur modal sosial. Analisis terhadap peran modal sosial dibangun berdasarkan analisis objektif dan kritis. Berdasarkan analisis karakter dan unsur-unsur modal sosial, maka peran modal sosial dalam dalam pendidikan karakter dapat dideskripsikan sebagai berikut (Dwiningrum, 2013:153).

Tabel 5. Peran Modal Sosial dalam Pendidikan Karakter

<b>Unsur modal sosial</b>	<b>Pendidikan Karakter (Sekolah, Keluarga, Masyarakat)</b>
<p>Nilai-nilai sosial (<i>social values</i>)</p>	<p>Pendidikan karakter sangat membutuhkan nilai-nilai karakter yang dianggap benar dan penting oleh semua warga masyarakat. Nilai-nilai yang dipilih dalam pendidikan karakter mempunyai peran penting dalam membentuk dan memengaruhi aturan-aturan (<i>the rules of conducts</i>), dan aturan-aturan bertingkah laku (<i>the rules of behaviour</i>), yang ditujukan untuk membentuk pola-pola kultural (<i>cultural pattern</i>) sebagai bentuk dari identitas budaya bangsa.</p>
<p>Norma sosial (<i>social norm</i>),</p>	<p>Pendidikan karakter membutuhkan norma sosial yang sangat berperan dalam mengontrol perilaku berkarakter yang tumbuh di lingkungan keluarga, sekolah dan masyarakat. Norma sosial dibutuhkan untuk merangsang berlangsungnya kohesitas sosial yang dibutuhkan dalam pendidikan karakter lebih kuat.</p>

<b>Unsur modal sosial</b>	<b>Pendidikan Karakter (Sekolah, Keluarga, Masyarakat)</b>
Partisipasi dalam jaringan sosial ( <i>participation and social net work</i> ),	Pendidikan karakter memerlukan kapasitas sosial yang mampu membangun asosiasi dan jaringan sosial yang mampu membentuk pola hubungan yang sinergis antara keluarga, sekolah dan masyarakat dengan mengembangkan prinsip kesukarelaan ( <i>voluntary</i> ), kesamaan ( <i>equality</i> ), kebebasan ( <i>freedom</i> ), dan keadaban ( <i>civility</i> ) untuk mencapai tujuan pendidikan karakter.
Saling tukar kebaikan ( <i>reciprocity</i> ),	Pendidikan karakter memerlukan pola resiprokal yang dibangun oleh tingkat kepedulian sosial yang tinggi, saling membantu dan saling memerhatikan pada relasi sosial yang terjadi dalam keluarga, sekolah dan masyarakat agar fungsi pendidikan karakter dapat membangun karakter bangsa.
Kepercayaan ( <i>trust</i> )	Pendidikan karakter sangat membutuhkan rasa percaya (mempercayai) dalam proses interaksi sosialnya dalam tingkatan individual, tingkatan relasi sosial dan tingkatan sistem sosial. Hubungan sosial yang dibangun berdasarkan pada pola tindakan yang saling mendukung untuk tujuan membangun karakter bangsa.

<b>Unsur modal sosial</b>	<b>Pendidikan Karakter (Sekolah, Keluarga, Masyarakat)</b>
Tindakan yang proaktif	Pendidikan karakter sangat ditentukan oleh keinginan yang kuat dari anggota kelompok untuk berpartisipasi dan terlibat dalam semua proses pendidikan. Perilaku proaktif menentukan keberhasilan dalam proses pendidikan karakter karena didalam perilaku proaktif terkandung semangat keaktifan dan kepedulian yang kuat untuk selalu menggali informasi yang dibutuhkan untuk mengembangkan ide, pengetahuan, dan beragam inisiatif dari tingkatan individu, tingkatan kelompok untuk tujuan membentuk karakter bangsa yang kuat dan kokoh dan mengatasi masalah dalam proses pendidikan karakter.

Berdasarkan tabel di atas dapat disimpulkan bahwa dalam proses pendidikan karakter ada kecenderungan membutuhkan modal sosial. Demikian halnya, antar unsur modal satu dengan yang lainnya saling terkait. Dengan memahami unsur pokok modal sosial yang diperlukan dalam pendidikan karakter, maka proses pendidikan karakter tidak hanya terfokus penentuan pada nilai-nilai karakter saja, tetapi yang lebih penting adalah

menguatkan modal sosial pada semua level masyarakat, sehingga interaksi sosial yang terjadi dalam proses pendidikan karakter dapat lebih optimal dalam merealisasikan tujuan pendidikan karakter (Hasan,2010:7) mengembangkan potensi kalbu/nurani/afektif peserta didik; mengembangkan kebiasaan dan perilaku peserta didik yang terpuji dan sejalan dengan nilai-nilai universal dan tradisi budaya; menanamkan jiwa kepemimpinan dan tanggung jawab peserta didik sebagai generasi penerus bangsa; mengembangkan kemampuan peserta didik menjadi manusia yang mandiri, kreatif, dan berwawasan kebangsaan; mengembangkan lingkungan sekolah sebagai lingkungan belajar yang aman, jujur, penuh kreativitas dan persahabatan, dan dengan rasa kebangsaan yang tinggi dan penuh kekuatan.

### **E. Modal Sosial Dalam Perbaikan Mutu Sekolah**

Perbaikan mutu sekolah terkait dengan “standar excelent” yang ditetapkan oleh sekolah. Masalah standar mutu pendidikan menjadi masalah yang sangat kompleks, masalah mutu tak dapat dipisahkan dengan struktur sekolah. Disamping itu, asumsi tersebut didukung oleh hasil penelitian ini yang mengisyaratkan bahwa “mutu” tidak dimaknai dalam tatanan prestasi akademik saja, tetapi juga dari dimensi non-akademik, kelengkapan sarana, dan prasarana. Oleh karena itu, mekanisme kerja dalam penerapan standar pendidikan nasional dalam dimensi proses masih memerlukan kajian yang komprehensif, sehingga tujuan mutu nasional dan kemampuan sekolah dalam mencapai mutu nasional tidak menimbulkan ambiguitas. Adapun cara-cara untuk memperbaiki mutu sekolah dapat dilakukan dengan memilih strategi yang tepat. Dari hasil penelitian Dwiningrum (2009:2001) ada beberapa indikator keberhasilan yang dapat ditentukan pada setiap strategi yang dipilih.

Tabel 6. Indikator Peningkatan Mutu Sekolah

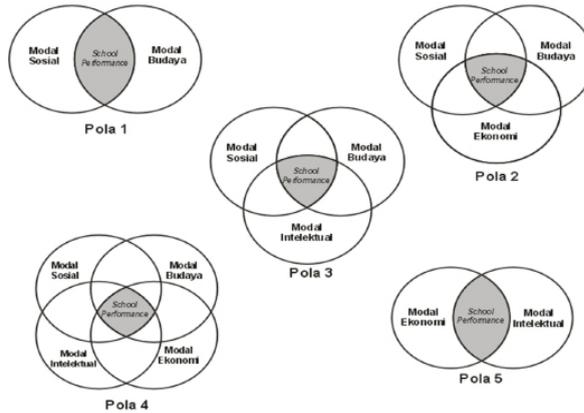
Strategi	Indikator Keberhasilan Program/Perilaku
Strategi yang menekankan hasil yakni bersifat <i>top-down</i> berasal dari pusat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinilai dari kemampuan untuk menjalankan program sesuai dengan visi dan misi sekolah diatur oleh manajemen yang profesional.</li> </ul>
Strategi yang menekankan pada proses yakni bersifat <i>bottom-up</i> , mulai dari sekolah.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinilai dari kemampuan sekolah untuk menghasilkan siswa yang berpengetahuan, cerdas, terampil, berprestasi dan memiliki IQ, EQ, dan SQ seimbang.</li> <li>• Dinilai dari kemampuan guru mengajar secara kreatif dan inovatif serta profesional.</li> <li>• Dinilai dari kemampuan mengondisikan suasana belajar yang menyenangkan dengan sarana-prasarana yang optimal.</li> </ul>

Strategi	Indikator Keberhasilan Program/Perilaku
<p>Strategi komprehensif yakni kombinasi sifat <i>top-down dan bottom-up</i>. Tujuannya bersifat nasional tetapi cara mencapainya sesuai dengan kondisi lokal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinilai dari kemampuan untuk menjalankan program sesuai dengan visi dan misi sekolah diatur oleh manajemen yang profesional.</li> <li>• Dinilai dari kemampuan untuk menghasilkan siswa yang berpengetahuan, cerdas, trampil, berprestasi, dan memiliki IQ, EQ, dan SQ seimbang.</li> <li>• Dinilai dari kemampuan guru mengajar secara kreatif dan inovatif serta profesional.</li> <li>• Dinilai dari kemampuan mengondisikan suasana belajar yang menyenangkan dengan sarana-prasarana yang optimal.</li> <li>• Dinilai dari kepercayaan dan kemanfaatannya bagi masyarakat.</li> </ul>

Berdasarkan di atas dapat diasumsikan bahwa perbaikan mutu menyangkut banyak aspek dalam kehidupan sekolah. Bahkan dinamika perbaikan mutu akan menentukan pula dinamika dalam proses pengelolaan sekolah. Banyak modal yang dibutuhkan untuk membangun sekolah berkualitas, salah satu modal pokoknya adalah modal sosial. Dinamika penguatan unsur-unsur modal sosial pada sekolah sangat menarik untuk dikaji dan diteliti, karena modal sosial terbukti dibutuhkan bagi pengembangan mutu sekolah. Berdasarkan pemikiran tersebut, penelitian ini merumuskan dua permasalahan pokok yakni unsur-unsur modal sosial apakah yang dimiliki oleh sekolah dan bagaimana cara sekolah untuk mengembangkan unsur-unsur modal sosial untuk tujuan perbaikan mutu sekolah.

Pengembangan modal sosial memerlukan transformasi nilai. Sebagaimana dijelaskan oleh Dwiningrum (2009:65), dalam masa transisi kebijakan pendidikan memerlukan: *pertama*, dimulai dengan mengembangkan prinsip mutu yang pada tataran pemerintah pusat dan daerah dan satuan pendidikan; *kedua* dalam MBS perlu menerapkan prinsip layanan pendidikan dan budaya sekolah pada satuan pendidikan; *ketiga* menguatkan partisipasi edukatif melalui motif berprestasi yang dimiliki pada setiap individu pada satuan pendidikan. Adapun kemampuan sekolah untuk melakukan proses adaptasi terhadap nilai-nilai yang diperlukan bagi perbaikan mutu sekolah ditentukan oleh modal sosial, modal budaya, modal ekonomi dan modal intelektual pada satuan pendidikan. Modal-modal tersebut menjadi dasar bagi sekolah untuk berkembang secara progresif. Adapun perbedaan kemampuan dalam mengembangkan *school performance* ditentukan oleh kekuatan dari masing-masing komponen modal dalam mengembangkan tujuan mutu pada tataran pemerintah pusat, daerah maupun satuan pendidikan.

Adapun dalam prosesnya untuk perbaikan mutu sekolah ada kecenderungan untuk merekonstruksi *school performance* dapat didasarkan pada lima pola sebagai berikut (Dwiningrum, 2009).



Gambar 91.1. Pola Pengembangan Modal Sosial

Dengan pola-pola pengembangan modal tersebut dibangun proposisi sebagai berikut:

1. Pola 1 diasumsikan sekolah yang berkembang cenderung berdasarkan pada modal sosial dan modal budaya maka ada kecenderungan bahwa kemampuan akademik kurang berkembang secara optimal.
2. Pola 2 diasumsikan sekolah yang berkembang cenderung berdasarkan pada modal sosial, modal budaya, dan modal ekonomi, maka ada kecenderungan bahwa kemampuan akademik kurang berkembang secara optimal meskipun didukung oleh sarana-prasarana yang memadai.
3. Pola 3 diasumsikan sekolah yang berkembang cenderung berdasarkan modal sosial, modal budaya dan modal intelektual, maka ada kecenderungan bahwa kemampuan

akademik dapat berkembang secara optimal meskipun tidak didukung oleh sarana-prasarana yang memadai.

4. Pola 4 diasumsikan sekolah yang berkembang cenderung berdasarkan modal sosial, modal budaya, modal intelektual, modal ekonomi, maka ada kecenderungan bahwa sekolah akan berkembang secara progresif dalam mengembangkan potensi pada semua unsur pada satuan pendidikan.
5. Pola 5 diasumsikan sekolah yang berkembang cenderung berdasarkan pada modal ekonomi dan modal intelektual maka ada kecenderungan menjadi sekolah elite untuk kelompok siswa yang “pintar” dan “kaya”.

Berdasarkan pola-pola tersebut dapat digunakan untuk memahami kecenderungan-kecenderungan pola interaksi sosial yang dikembangkan oleh sekolah dalam mengembangkan modal sekolah lebih berkualitas. Perbedaan modal yang dimiliki sekolah baik dari segi kuantitas dan kualitas cenderung berpengaruh pada kekuatan dan kecepatan dalam beradaptasi dan dalam merekonstruksi sekolah untuk tujuan perbaikan kualitas sekolah. Modal sosial diperlukan dalam merekonstruksi pendidikan. Secara umum modal yang diperlukan untuk pengembangan kualitas sekolah dapat dipaparkan sebagai berikut (Dwiningrum, 2009)

Tabel 7. Modal Pengembangan *School Performance*

<b>Modal</b>	<b>Deskripsi</b>	<b>Indikator</b>
Intelektual	Kemampuan sekolah untuk mengembangkan program sekolah yang kreatif, inovatif dan untuk dapat mengembangkan potensi berpikir siswa secara optimal melalui metode pembelajaran yang efektif.	Pengetahuan, program, nilai ujian, strategi, matapelajaran, kompetensi, profesionalisme, formula, kekayaan intelektual, metode mengajar, kreativitas, cara kerja, keterampilan, ide, inovasi pembelajaran.

<b>Modal</b>	<b>Deskripsi</b>	<b>Indikator</b>
Sosial	Kemampuan sekolah untuk mengembangkan kerjasama, membangun kepercayaan, dan menggalang partisipasi demi mencapai tujuan bersama di dalam berbagai komunitas serta kemampuan untuk menghargai perbedaan dan menghargai perbedaan dalam kehidupan sosial.	Kerjasama, koordinasi, komunikasi, gaya mengajar-belajar, kepemimpinan, partisipasi, kepercayaan, tim kerja, komite sekolah, MGMP, internet.
Budaya	Kemampuan sekolah untuk mengembangkan budaya sekolah dalam membentuk perilaku disiplin dan prestatif dalam berbagai aktivitas sosial-budaya pada satuan pendidikan.	Budaya sekolah, disiplin, simbol, penampilan, tata letak, visi-misi, kegiatan seni-olahraga, komunikasi berbahasa asing

Modal	Deskripsi	Indikator
Ekonomi	Kemampuan sekolah untuk menggali dana secara swadaya, bantuan <i>stakeholder</i> , dan dana proyek untuk pelayanan pendidikan dan peningkatan mutu.	Bantuan dana sekolah, sarana-prasarana, bantuan proyek dll.

Sumber: Dwiningrum, 2011, halaman 222-223

Berdasarkan paparan di atas dapat diasumsikan bahwa modal sosial merupakan salah satu modal pokok yang dibutuhkan dalam proses perbaikan mutu sekolah. Bahkan kekuatan modal yang lainnya juga ditentukan oleh eksistensi modal sosial yang dimiliki oleh sekolah.

Hasil penelitian ini membuktikan bahwa sekolah pada umumnya memiliki modal sosial. Sekolah perlu untuk menguatkan unsur-unsur modal sosial sebagai energi sosial bagi upaya-upaya perbaikan mutu sekolah. Hasil penelitian akan memberikan landasaan yang kuat bagi sekolah untuk mengembangkan kebijakan sekolah yang berbasis modal sosial, sehingga kegagalan dalam mengatasi berbagai persoalan dalam pengelolaan dan penyelenggaraan pendidikan dapat diatasi secara kontekstual sesuai dengan kekuatan modal sosial yang di miliki oleh sekolah. Disamping itu, perbaikan mutu sekolah perlu dukungan modal lainnya, seperti halnya modal intelektual, modal ekonomi dan modal budaya yang sinergis sehingga dimensi waktu dalam perbaikan mutu sekolah direduksi. Hal ini harus dipertimbangkan, karena persoalan perbaikan mutu merupakan unsur dinamis dalam kehidupan di sekolah.

## **F. Penutup**

Modal sosial merupakan aspek penting yang dibutuhkan oleh masyarakat untuk dapat menggerakkan dan mengembangkan modal-modal lainnya yang dibutuhkan untuk memperbaiki kehidupan sosial. Modal sosial merupakan modal penting untuk membangun hubungan-hubungan sosial yang sangat urgen dalam pertumbuhan anak. Bahkan, dengan modal sosial dapat dikembangkan generasi muda yang berpendidikan dan berkarakter.

Modal sosial dapat berkembang dengan optimal, jika ada keterkaitan hubungan dengan modal ekonomi dan budaya dalam membangun profesionalitas di semua level masyarakat, khususnya pada semua tingkatan pendidikan. Modal sosial perlu dikembangkan dengan menguatkan peran budaya daerah. Dengan budaya daerah yang dioptimalkan perannya, masyarakat Indonesia khususnya akan lebih termotivasi penguatan modal budaya.

Perkembangan modal budaya tidak terbatas pada kajian teoritis, tetapi modal budaya sudah menjadi kajian para ilmuwan sosial, karena modal budaya dapat direproduksi budaya yang untuk menguatkan eksistensi masyarakat. Modal budaya disadari sebagai bagian penting dari kekayaan bangsa Indonesia yang dapat dikembangkan untuk mengatasi masalah pendidikan.

## Daftar Pustaka

- Aswasulaskin (2014). *Partisipasi Masyarakat Desa Dalam Peningkatan Mutu Sekolah*. Pascasarjana Universitas Negeri Yogyakarta.
- Baron, S., Schuller, T., Field, J. (2000). *Social Capital: Critical Perspective*. New York: Oxford University.
- Bourdieu, Pierre. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: The University Press.
- Bourdieu, Pierre & Louic.J.D Wacquant (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Ploity Press.
- Bourdieu, Pierre. (1996). *The State Nobility : Elite School in the Field of Power* (terjemahan Lauretta Clough). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Fieldwork in Culture* (Terjemahan Nicholas Brown & Imre Szeman Eds.). Oxford: Rowman & Littlefiied Publishers,Inc.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *The Field of Cultural Production*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: The University Press.
- Boudieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London : Sage Publications.
- Cristian Grootaert dkk (2004). *Measuring Social Capital*, The World Bank Washington , DC
- Dwiningrum, S.I.A .(2011). "Penguatan Modal Sosial di Sekolah", dipresentasikan Seminar nasional , Tema: " Ilmu Pendidikan: Suatu Kesempatan dan Tantangan", Progam

- Studi Ilmu Pendidikan Pascasarjan UNY 2011.
- Dwiningrum, S.I.A. (2011). "Kearifan Lokal Sebagai Modal Sosial Dalam Pendidikan Karakter di Sekolah", dimuat dalam Prosiding Seminar Nasional Ilmu Pendidikan dan pengembangan dan Pengelolaan Pendidikan Berbasis Kearifan Lokal, ISBN: 978-602-9075-63-2 . UKM Makasar.
- Dwiningrum, S.I.A (2011). *School role in disaster mitigation in junior high scholl in Indonesia and Philippines*. Laporan Penelitian Kerjasama Luar Negeri, tidak diterbitkan, Lembaga Penelitian dan Pengabdian Kepada Masyarakat Universitas Negeri Yogyakarta.
- Dwiningrum, S.I.A (2012). Ide Pengembangan Modal Sosial dalam Perbaikan Mutu Sekolah pasca erupsi merapi, tidak diterbitkan, Laporan Penelitian Mandiri , Fakultas Ilmu Pendidikan UNY.
- Dwiningrum, S.I.A (2012). Model Sekolah Sadar Bencana. Laporan Penelitian, tidak diterbitkan, BiroAdministrasi Pembangunan Sekretarian DIY.
- Dwiningrum, S.I.A (2013). Nation's Character Based on Social Capital Theory. Asian Social Science 2013, ISSN 2012, E-ISSN 1991-2025. Published by Canadian Center of Scince and Education, p 144-155.
- Field, John (2002). *Modal Sosial*. Medan : Bina Medai Perintis
- Field, John (2005). *Social Capital and Life Long Learning*. Chapter 3.
- Field, John (2010). *Modal Sosial*. Yogyakarta: Kreasi Wacan Offset.
- Fukuyuma, Francis (2002). *TRUST: Kebajikan Sosial dan Penciptaan Kemakmuran*. Yogyakarta: Penerbit Qalam.

- Hasbullah, Jousairi (2006). *Social Capital*. Jakarta: M-R United Press
- Hauberer, Julia ( 2011). *Social Capital Theory*. VS Reseach.
- Lin, Nan (2004). *Social Capital*. Australia: Cambrigde University.
- Rahardjo, Mudjia (2010), *Mengenal Modal Sosial*, Friday, 14 May 2010 07:21 <http://www.mudjiarahardjo.com/artikel/204-mengenal-modal-sosial>
- John, Field (2002), *Modal Soial*, Medan : Bina Medai Perintis
- Fukuyuma Francis (2002), *Trust*, Yogyakarta : Qalam
- Hauberer, Julia ( 2011), *Social capital Theory*, VS Reseach.
- Hasbullah, Jousari (2006), *Social Capital ( Menuju Keunggulan Budaya Manusia Indonesia)*, Jakarta: MR-United Press.
- Rahardjo, Mudjia (2010), *Mengenal Modal Sosial*, Friday, 14 May 2010 07:21 <http://www.mudjiarahardjo.com/artikel/204-mengenal-modal-sosial>.
- Schuller, Tom dkk (2004). *The benefits of Learning : The impact of education on health, family life and soscial capital*, London : Routledge Falmer.
- Suyata (2011), *Memanfaatkan dan Mengembangkan Modal Sosial dan Modal Budaya di Sekolah*, Artikel “ Workshop Strenght Leadership and Social Capital” bagi Kepala Sekolah dan Guru di Kotamadya Yogyakarta, Pascasarjana UNY



## BAB VII

# KULTUR SEKOLAH DAN MUTU PENDIDIKAN

---

---

Pada dasarnya pendidikan dan budaya (kultur) merupakan satu kesatuan, melalui proses pendidikan maka terbentuklah budaya. Pendidikan melahirkan sebuah pola pikir, pola kerja, pola tingkah laku dan kemudian diimplementasikan dalam kehidupan sehari-hari, sehingga menjadi kebiasaan yang terpola dan itulah yang disebut budaya. Demikian pula di lembaga pendidikan seperti sekolah misalnya, pola pikir, pola kerja, pola belajar dan pola tingkah laku warganya yang didasarkan pada nilai-nilai dan norma-norma yang baik dan sesuai, awalnya dikenalkan, diakui dan diikuti (proses sosialisasi) dan kemudian menginternalisasi atau mengkulturisasi (melembaga) serta kemudian menjadi pedoman yang membudaya pada warga sekolah. Demikian pula kebutuhan dan keinginan untuk menjadikan sekolah menjadi suatu institusi yang berkualitas harus dimulai dari proses sosialisasi pada seluruh warga sekolah dan setahap demi setahap akan menjadi budaya (kultur) sekolah tersebut.

Kualitas sekolah merupakan keniscayaan yang harus terus diusahakan oleh bangsa Indonesia, terutama warga sekolah dalam hal ini kepala sekolah, guru, siswa, tenaga administrasi dan para siswanya. Tujuan sekolah bermutu perlu dirumuskan

dan disepakati bersama oleh sekolah, anggota warga sekolah dan para pendukung termasuk stakeholder. Kepala Sekolah dan para guru hendaklah menjadi pemandu proses menuju sekolah bermutu. Perbaikan mutu sekolah memerlukan konsep yang jelas dan dengan konsep itu rancangan ke depan disusun. Komitmen meraih mutu serta kecakapan aksi harus diusahakan dan dimiliki oleh sekolah beserta pendukungnya.

Peningkatan mutu sekolah dapat sejalan dengan pengembangan kultur sekolah. HAR (2002) mengungkapkan bahwa antara pendidikan dan kebudayaan terdapat hubungan yang erat dalam arti kebudayaan berkenaan dengan satu hal yang sama yaitu nilai-nilai. Kultur sekolah yang baik akan tercermin pula dari core nilai (nilai-nilai dominan) yang dibudayakan di sekolah tersebut dan nilai-nilai tersebut tercermin dari perilaku warga sekolah dan kondisi atmosfer akademik yang ada di sekolah tersebut.

Selama dekade waktu yang lalu perbaikan mutu sekolah kurang menyentuh perbaikan pada kultur sekolah, bahkan banyak masyarakat pendidikan juga termasuk kepala sekolah dan guru-guru belum paham apa itu kultur sekolah.

Pentingnya kultur sekolah telah diingatkan oleh Seymour Sarason seperti Jhon Goodlad (1961:16) yang mengatakan bahwa sekolah-sekolah mempunyai kultur yang harus dipahami dan harus dilibatkan jika suatu usaha mengadakan perubahan terhadapnya tidak sekedar kosmetik. Kultur sekolah akan dapat menjelaskan bagaimana sekolah berfungsi dan seperti apakah mekanisme internal yang terjadi.

Sekolah dalam posisinya sebagai bagian dari kultur nasional diperlukan untuk menghidupkan kultur nasional dan memadukan dengan kultur setempat. Para siswa masuk ke sekolah dengan bekal kultur yang mereka miliki, sebagian

sejalan dengan kultur nasional, sebagai yang lain tidak sejalan. Kondisi ini membawa akibat terjadinya konflik kultur yang akan memengaruhi perilaku belajar para siswa di sekolah. Setiap sekolah yang ingin memperbaiki kinerja sekolah perlu memperhitungkan kondisi kultur yang saat ini ada di sekolah yang bersangkutan dengan mengidentifikasi kondisi aneka kultur yang ada saat ini dan posisi kultur tersebut dalam kaitannya dengan belajar mengajar.

Berdasarkan pemahaman kultur yang ada, perlu dipetakan dan dipahami baik kultur yang mendukung atau posisi kultur tersebut dalam kaitannya dengan belajar mengajar. Berdasarkan pemahaman kultur yang ada, perlu dipetakan dan dipahami baik kultur yang mendukung atau positif terhadap kegiatan belajar mengajar maupun kultur yang menghambat atau negatif terhadap belajar mengajar. Pemahaman ini dijadikan titik tolak dalam upaya mengembangkan kultur sekolah yang pro atau mendukung peningkatan mutu belajar mengajar.

## **A. Pengertian Kultur Sekolah**

Pengertian Kultur Sekolah beraneka ragam. Deal dan Kennedy (1999) mendefinisikan Kultur Sekolah sebagai keyakinan dan nilai-nilai milik bersama yang menjadi pengikat kuat kebersamaan mereka sebagai warga suatu masyarakat. Jika definisi ini diterapkan di sekolah, sekolah dapat saja memiliki sejumlah kultur dengan satu kultur dominan dan sejumlah kultur lainnya sebagai subordinasi. Sejumlah keyakinan dan nilai disepakati secara luas di sekolah, sejumlah kelompok memiliki kesepakatan terbatas di kalangan mereka tentang keyakinan dan nilai-nilai. Keadaan ini tidak menguntungkan, jika antara nilai-nilai dominan dan nilai-nilai subordinasi tidak sejalan atau bahkan bertentangan dengan membangun suatu masyarakat

sekolah pro belajar atau membangun sekolah yang bermutu.

Pengertian lain tentang Kultur Sekolah dari Schein (1992), Kultur Sekolah adalah suatu pola asumsi dasar hasil invensi, penemuan atau pengembangan oleh suatu kelompok tertentu saat ia belajar mengatasi masalah-masalah yang telah berhasil baik serta dianggap valid, dan akhirnya diajarkan ke warga baru sebagai cara-cara yang benar dalam memandang, memikirkan, dan merasakan masalah-masalah tersebut. Berdasarkan pendapat dari sejumlah pakar maka dapat disimpulkan bahwa Kultur Sekolah adalah kreasi bersama, dapat dipelajari dan teruji dalam mengatasi kesulitan-kesulitan.

Selanjutnya Stolp dan Smith (1995) mengungkapkan bahwa kultur sekolah adalah pola makna yang terdiri atas norma-norma, nilai-nilai, kepercayaan, tradisi dan mitos yang dipahami oleh anggota-anggota dalam komunitas sekolah. Adapun Paterson (2002) budaya sekolah adalah kumpulan dari norma-norma, nilai-nilai, kepercayaan, ritual-ritual dan seremonial, simbol-simbol dan cerita-cerita yang menghiasi kepribadian sekolah.

Dengan demikian, kultur sekolah adalah sekumpulan pola tingkah laku, kebiasaan, nilai, norma dan iklim kehidupan sekolah, yang dimiliki bersama dari hasil sebuah proses perjalanan yang panjang (investasi) dan membudaya pada para warga sekolah. Setiap sekolah memiliki keunikan budayanya sendiri-sendiri, yang awalnya merupakan kreasi bersama dan telah teruji pada saat sekolah menghadapi berbagai halangan dan kesulitan. Kultur sekolah yang baik akan memengaruhi kepribadian yang baik pula pada warga sekolah.

## 1. Peran Kultur terhadap Kinerja

Kultur Sekolah yang diharapkan akan memperbaiki kinerja sekolah, baik Kepala Sekolah, Guru, Siswa, dan Karyawan maupun pengguna sekolah lainnya, akan terjadi manakala kualifikasi kultur tersebut bersifat sehat, solid, kuat, positif, profesional. Ini berarti kultur sekolah menjadi komitmen luas di sekolah, jati diri sekolah, kepribadian sekolah yang didukung oleh *stakeholder*-nya. Dengan Kultur sekolah, suasana kekeluargaan, kolaborasi, ketahanan belajar, semangat terus maju, dorongan bekerja keras, dan belajar mengajar dapat diciptakan. Siswa dan guru dapat bekerja secara maksimal dengan mengupayakan yang terbaik, meletakkan target hasil tertinggi, dan berusaha merealisasikan kesemuanya itu. Sekolah perlu mewaspadaai adanya kultur yang bersifat racun, yaitu yang mengganggu dan meyimpang dari norma-norma, nilai-nilai, dan keyakinan yang mendasari beroperasinya sekolah.

Kultur yang baik akan secara efektif menghasilkan kinerja yang terbaik pada:

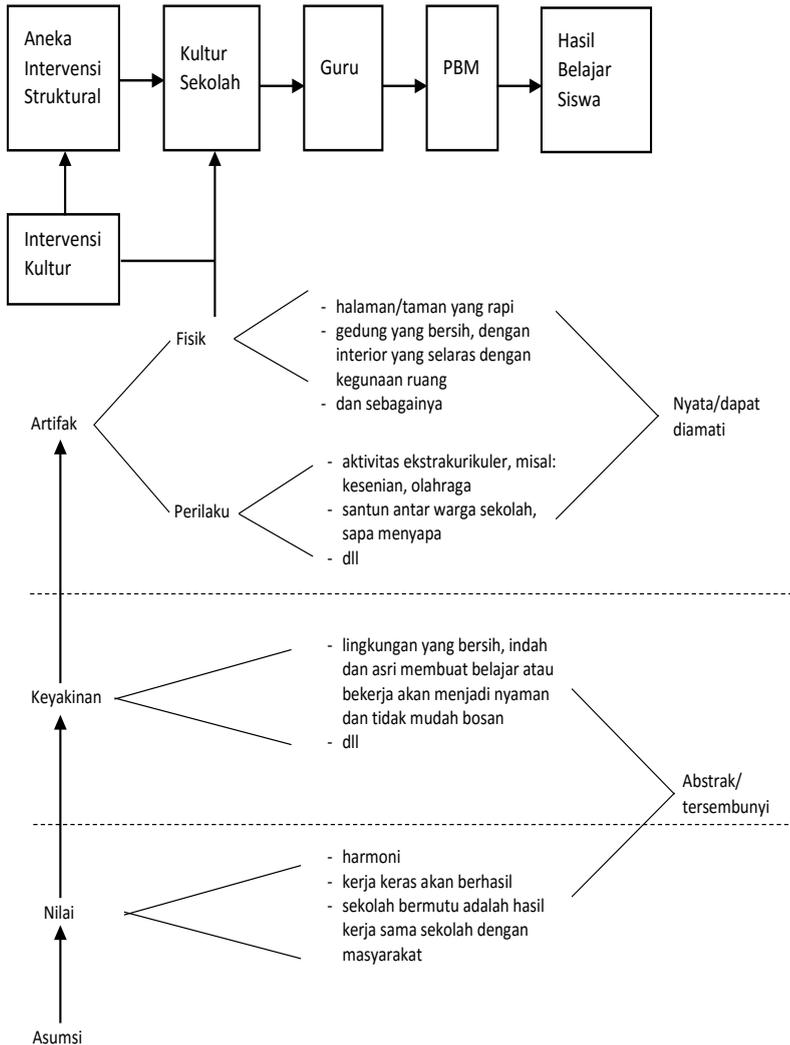
- setiap individu
- kelompok kerja atau unit kerja
- sekolah sebagai satu institusi, dan
- hubungan sinergis di antara ketiga tingkatan kinerja tersebut.

## **2. Peran Kultur Sekolah dalam Membangun Mutu Sekolah**

Perbaikan sistem persekolahan pada intinya adalah membangun sekolah per sekolah dengan kekuatan utama sekolah yang bersangkutan. Perbaikan mutu sekolah perlu memahami kultur sekolah sebagai modal dasarnya. Melalui pemahaman Kultural Sekolah, berfungsinya sekolah dapat dipahami, aneka permasalahan dapat diketahui, dan pengalaman-pengalamannya dapat direfleksikan. Setiap sekolah memiliki keunikan berdasarkan pola interaksi komponen sekolah secara internal dan eksternal. Oleh sebab itu, dengan memahami ciri-ciri kultur sekolah akan dapat diusahakan tindak nyata dari perbaikan mutu sekolah. Nilai-nilai, keyakinan, dan asumsi-asumsi kehidupan itu begitu kuat dan sulit diamati serta sangat sukar berubah. Jika suatu pencapaian mutu sekolah memerlukan usaha mengubah kondisi dan perilaku sekolah, warga sekolah, dan pendukung sekolah, maka dimensi kultural menjadi sangat sentral. Perubahan nilai-nilai yang diyakini sekolah akan dapat menggerakkan usaha perbaikan jangka panjang.

Gambar 1 disajikan alur perbaikan sekolah dengan dimensi pengembangan kultur sekolah oleh John Goodlad. Intervensi kultur dilakukan terhadap kultur yang selanjutnya akan mengubah kultur guru. Perubahan kultur guru mengakibatkan perubahan proses belajar mengajar (PBM). Dampak intervensi kultural selanjutnya dapat dilihat pada hasil belajar siswa. Selain intervensi kultural dimungkinkan juga adanya aneka intervensi struktural, namun diusahakan

yang paling dominan adalah intervensi kultur dan yang mendukung intervensi kultur sekolah.



Gambar 1. Diagram Alur Perbaikan Sekolah dengan Dimensi Kultur

### 3. Karakteristik Kultur Sekolah

Kultur Sekolah diharapkan memperbaiki mutu sekolah, kinerja di sekolah dan mutu kehidupan yang diharapkan memiliki ciri sehat, dinamis atau aktif, positif, dan profesional. Sekolah perlu memperkecil ciri tanpa kultur, anarkis, negatif, beracun, bias dan dominatif. Kultur sekolah sehat memberikan peluang sekolah dan warga sekolah berfungsi secara optimal, bekerja secara efisien, energik, penuh vitalitas, memiliki semangat tinggi, dan akan mampu terus berkembang. Oleh karena itu, kultur sekolah ini perlu dikembangkan.

Kultur yang kokoh atau kuat memberikan indikasi bahwa ia telah memasuki ketiga tingkatan kehidupan yaitu terpendam dalam asumsi dasar, termuat dalam nilai dan keyakinan, dan terpatrit dalam tindakan dan berbagai artifak lainnya. Kultur Sekolah harus terus menerus dikembangkan dan diwariskan dari kohor siswa ke kohor siswa berikutnya dan dari kelompok satu ke kelompok lainnya. Kultur Sekolah yang kuat berhasil membangun konsesus luas terhadap masalah-masalah yang luas pula. Kultur yang kokoh memiliki kekuatan dan menjadi modal dalam mengadakan perubahan perbaikan.

Sifat dinamika kultur sekolah tidak hanya diakibatkan oleh dampak keterkaitan kultur sekolah dengan kultur lainnya, melainkan juga antara lapisan-lapisan kultur tersebut. Perubahan-perubahan pola perilaku dapat secara proses mengubah sistem nilai dan keyakinan pelaku dan bahkan mengubah sistem asumsi yang ada, walaupun ini sangat sukar. Yang jelas dinamika kultur sekolah dapat saja menghadirkan

konflik dan jika ini ditangani dengan bijak dan sehat dapat membawa perubahan yang positif.

Kultur sekolah itu milik kolektif dan merupakan hasil perjalanan sejarah sekolah, produk dari interaksi berbagai kekuatan yang masuk ke sekolah. Sekolah perlu menyadari secara serius keberadaan aneka kultur sekolah dengan sifat yang ada, sehat-tidak sehat, kuat-lemah, positif-negatif, kacau-stabil, dan konsekuensinya terhadap perbaikan sekolah. Nilai-nilai dan keyakinan tidak akan hadir dalam waktu singkat. Mengingat pentingnya sistem nilai yang diinginkan untuk perbaikan sekolah, maka langkah-langkah kegiatan yang jelas perlu disusun untuk membentuk kultur sekolah.

Secara singkat langkah-langkah membentuk kultur sekolah yang positif adalah (1) mengamati dan membaca kultur sekolah yang kini ada, melacak historinya dan masalah apa saja yang timbul oleh keberadaan kultur sekolah tersebut; (2) mengembangkan sistem asesmen kultur sekolah sejalan dengan tujuan perbaikan sekolah yang diinginkan; (3) melakukan kegiatan asesmen sekolah guna mendiagnosis permasalahan yang ada dan tindakan kultural yang dapat dilakukan; (4) mengembangkan visi strategis dan misi perbaikan sekolah; (5) melakukan redefinisi aneka peranan: kepemimpinan Kepala Sekolah, guru, siswa, orang tua, dan aneka stakeholders; (6) mewaspadaikan perilaku yang lama yang negatif, nilai-nilai yang bersifat racun, dan koalisi mereka; (7) merancang pola pengembangan kultur sekolah dan membangun praktik-praktik baru dan artifak baru dikaitkan secara sadar dengan nilai-

nilai lama yang relevan dan nilai-nilai baru yang diharapkan tumbuh; dan (8) melakukan pemantauan dan evaluasi secara dinamis terhadap perkembangan kultur sekolah dan dampaknya.

#### **4. Identifikasi Kultur Sekolah**

Kotter memberikan gambaran tentang kultur dengan melihat dua lapisan. Lapisan pertama sebagian dapat diamati dan sebagian tidak teramati seperti: arsitektur, tata ruang, eksterior dan interior, kebiasaan dan rutinitas, peraturan-peraturan, cerita-cerita, upacara-upacara, ritus-ritus, simbol, logo, slogan, bendera, gambar-gambar, tanda-tanda, sopan santun, cara berpakaian, dan yang serupa dapat diamati langsung, dan hal-hal yang berada di balik yang tampak itu tidak kelihatan, tidak dapat dimaknai secara jelas dengan segera. Lapisan pertama kultur berupa norma-norma perilaku ini umumnya sukar diubah. Lapisan pertama ini biasa disebut dengan artifak.

Lapisan kedua berupa nilai-nilai bersama yang dianut kelompok berhubungan dengan apa yang penting, baik, dan benar. Lapisan kedua semuanya tidak dapat diamati karena letaknya di dalam kehidupan bersama. Jika lapisan pertama yang berintikan norma perilaku sukar diubah, lapisan kedua yang berintikan nilai-nilai dan keyakinan sangat sukar diubah serta memerlukan waktu untuk berubah.

Kultur beroperasi secara tidak disadari oleh para pendukungnya dan ia telah lama diwariskan secara turun temurun. Oleh sebab kultur tidak terlihat, beroperasinya juga tidak disadari, orang

akan merasakan persoalannya pada saat perilaku, sikap, dan cara berpikir itu telah jauh menyimpang. Kultur mengatur perilaku dan hubungan internal serta perilaku dan hubungan eksternal. Ini perlu dimengerti dan digunakan dalam usaha mengembangkan kultur sekolah. Nilai-nilai baru yang diinginkan tidak akan dapat segera operasional berhadapan dengan nilai-nilai lama yang telah dioperasionalkan. Tidak jarang perilaku baru yang diperkenalkan berhadapan dengan nilai-nilai lama yang dapat menghambat kelangsungan introduksi perilaku atau praktik sekolah yang baru.

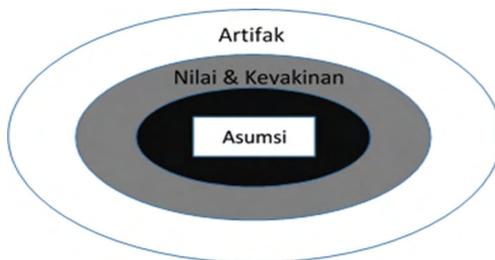
Stolp dan Smith (1995) membedakan arti kultur sekolah dan iklim sekolah. Iklim sekolah berada di permukaan dan berisi persepsi warga sekolah terhadap aneka tata hubungan yang ada saat sekarang. Kultur sekolah merupakan hal-hal tersebut yang bersifat historis dari berbagai tata hubungan yang ada dan hal-hal tersebut telah diinternalisasikan oleh warga sekolah. Stolp dan Smith membagi tiga lapisan kultur yaitu artifak di permukaan, nilai-nilai dan keyakinan di tengah, dan asumsi di dasar. Artifak adalah lapisan kultur sekolah yang segera dan paling mudah diamati seperti aneka hal ritual sehari-hari di sekolah, berbagai upacara, benda-benda simbolik di sekolah, dan aneka ragam kebiasaan yang berlangsung di sekolah. Keberadaan kultur ini dengan cepat dapat dirasakan ketika orang mengadakan kontak dengan suatu sekolah.

Lapisan Kultur Sekolah yang lebih dalam berupa nilai-nilai dan keyakinan-keyakinan yang ada di sekolah. Ini menjadi ciri utama sekolah. Sebagian

berupa norma-norma perilaku yang diinginkan sekolah seperti ungkapan rajin pangkal pandai, air beriak tanda tidak dalam, dan berbagai penggambaran nilai dan keyakinan lainnya.

Lapisan paling dalam Kultur Sekolah adalah asumsi-asumsi yaitu simbol-simbol, nilai-nilai, dan keyakinan-keyakinan yang tidak dapat dikenali tetapi terus menerus berdampak terhadap perilaku warga sekolah.

Lapisan-lapisan kultur tersebut dapat dilihat pada gambar 2.



Gambar 2. Lapisan-lapisan Kultur Sekolah

Untuk lebih jelasnya berikut ini akan diberikan ilustrasi dari lapisan-lapisan kultur tersebut, sebagai berikut:

a) Artifak:

- Artifak Fisik

Artifak dapat di lihat dari kondisi Fisik sekolah, antara lain berupa :

→ Halaman sekolah bersih atau kurang bersih;  
halaman yang bersih akan membuat para warga

sekolah merasa nyaman, sebaliknya halaman yang kotor akan membawa suasana yang tidak nyaman. Selain itu halaman yang bersih mencerminkan warga sekolah membudayakan nilai kebersihan, kedisiplinan, cinta lingkungan.

→ Taman sekolah tertata rapi atau tidak tertata; taman yang ditanami tumbuhan yang hijau, tanaman berbunga dan terawat rapi akan menambah keindahan halaman yang bersih terawat. Hal ini mencerminkan pimpinan sekolah dan warganya membudayakan nilai estetika (keindahan) yang tinggi.

→ Gedung-gedung yang ada di sekolah, seperti ruang kepala sekolah, ruang guru, ruang para siswa belajar, perpustakaan, toilet guru, toilet siswa, umumnya dalam kondisi bersih rapi harum atau cenderung kotor kurang terawat. Ruang-ruang yang bersih dan terawat serta diikuti dengan susunan perabot (seperti meja, kursi, dan yang lain) yang tepat letaknya akan membuat suasana ruangan menarik dan nyaman dipandang mata. Namun pada kenyataannya sering sekali di sekolah ruangan penuh dengan perabot dan kertas-kertas yang menumpul di atas meja yang membuat suasana menjadi kurang nyaman dan sumpek. Penataan tersebut dapat mencerminkan nilai-nilai yang dibudayakan pada warga sekolah.

→ Interior ruang-ruang, sirkulasi udara cukup dan nyaman dan tidak membuat penghuni gampang capek atau agak sumpek dan panas.

Ruang-ruang yang memakai AC dapat mengatasi sirkulasi udara yang kurang dan ruangan-ruangan yang relatif kecil dan terkesan sumpek. → Penempatan piala, medali, dan piagam simbol prestasi siswa dan guru yang dipajang di lemari besar yang diletakkan di ruang lobi sekolah, sebagai simbol bahwa di sekolah tersebut menghargai prestasi yang dicapai siswa dan guru. Sehingga siswa dan guru termotivasi untuk menambah piala dan piagam. Namun, ada sekolah yang kurang menghargai simbol prestasi tersebut, menempatkan piala-piala dan piagam di almari di dekat gudang atau di pojok ruangan yang jarang dilihat orang. Hal ini menyimbolkan bahwa sekolah kurang menghargai prestasi yang dicapai oleh siswa dan guru. Dapat dikatakan perbedaan fisik tata letak penyimpanan lambang prestasi tersebut mencerminkan perbedaan bagaimana nilai-nilai yang dimiliki warga sekolah atas pencapaian prestasi siswa atau guru.

Nilai-nilai yang terkandung dalam kultur sekolah akan memengaruhi bagaimana warga sekolah memandang pencapaian prestasi dan bagaimana sikap serta tindakan untuk manfaat prestasi. Apabila warga sekolah memandang rendah pencapaian prestasi, mereka tidak akan memiliki harapan prestasi tinggi dan semangat untuk mencapai prestasi secara optimal, sehingga tidak akan bekerja keras untuk mewujudkan harapan-harapan tersebut. Sebaliknya, apabila warga sekolah memiliki nilai-nilai menghargai

prestasi, warga sekolah memiliki harapan prestasi eksekulensi dan bersemangat untuk mewujudkannya sehingga terjabarkan dalam kerja keras guna mewujudkan harapan yang tinggi tersebut (Zamroni, 2016).

- Perilaku dan Interaksi.

Perilaku dan interaksi warga sekolah yang dapat diamati, seperti sopan santun yang dilakukan dengan 3 S ( Senyum, Sapa, Salam) antara sesama warga sekolah, baik guru dengan guru, siswa dengan guru, maupun siswa dengan siswa. Selain itu cara berpakaian, cara berbicara, cara bertutur kata satu sama lain, aktivitas-aktivitas kunjungan siswa ke perpustakaan, Upacara bendera, kegiatan keagamaan, kegiatan ekstra kurikuler, ketepatan datang warga ke sekolah, ketepatan waktu guru masuk ke dalam kelas dan waktu mengakhiri pelajaran, semua itu dapat diamati (diobservasi).

b) Norma, Nilai, dan Keyakinan

Norma merupakan aturan yang mengikat para warga sekolah dan menjadi pedoman dalam bertingkah laku. Sebagai contoh, semua warga sekolah harus hadir di sekolah tepat waktu; semua warga sekolah harus membuang sampah di tempat sampah yang sudah disediakan, setiap warga sekolah harus memakai seragam dengan rapi; setiap warga sekolah harus menjaga kebersihan toilet, ruang kelas, halaman sekolah, dsb.

Nilai merupakan sesuatu yang sangat berharga yang tertanam pada warga sekolah. Sebagai contoh, memiliki komitmen yang tinggi untuk berprestasi, dapat dipercaya, bekerja sama dan berkolaborasi, rasa ingin tau yang tinggi, bekerja keras, peduli kesulitan orang lain, bertanggung jawab dan sebagainya.

Keyakinan, yaitu suatu kepercayaan yang dimiliki oleh warga sekolah. Sebagai contoh, siswa yakin guru mereka akan merencanakan pembelajaran yang terbaik untuk para siswanya; guru-guru yakin keputusan yang diambil kepala sekolah adalah untuk kebaikan sekolah; para guru yakin mereka bahwa mereka bersaudara dan harus tolong menolong.

Hasil dari penelitian (Farida hanum, dkk, 2008) menunjukkan bahwa perbedaan yang sangat dominan antara sekolah yang berkualitas baik dan kurang adalah pada budaya nilai Disiplin, Kebersihan, dan Motivasi Berprestasi. Di sekolah yang berkualitas baik nilai-nilai tersebut sudah membudaya dan menjadi bagian dari kepribadian siswa, guru dan warga sekolah lainnya dan tercermin dalam aktivitas sehari-hari (terinternalisasi). Adapun di sekolah yang kurang bermutu nilai-nilai tersebut sangat lemah, karena kurang dibudayakan dan kurangnya keteladanan dari guru dan pimpinan sekolah. Selain itu kepatuhan mematuhi aturan yang ada juga sangat lemah.

## c) Asumsi

Asumsi adalah lapis yang paling dalam dari lapisan kultur sekolah. Asumsi menyangkut pandangan warga sekolah terhadap sekolah mereka. Sebagai contoh warga sekolah berasumsi bahwa sekolah mereka adalah sekolah yang berkualitas baik; para siswa berasumsi guru-guru mereka orang yang hebat dan cerdas; Warga sekolah berasumsi kebijakan yang dibuat kepala sekolah mereka selalu tepat; dan sebagainya.

## **B. Berbagai Perspektif Kultur Sekolah**

Penekanan sekolah pada aspek-aspek tertentu dapat disebut sebagai perspektif kultur sekolah. Dalam suatu sekolah dapat muncul berbagai perspektif kultur dan tergantung penekanan beberapa pada aspek tertentu. Perspektif kultur sekolah antara lain :

## a) Kultur Sekolah Efikasi

Menurut Goddard, Hoy, dan Woolfolk Hoy, 2000 (dalam Zamroni, 2016) kultur sekolah efikasi menunjukkan bahwa suatu sekolah para guru dan siswa memegang teguh persepsi bersama bahwa para guru memiliki kemampuan untuk melaksanakan pembelajaran secara baik sehingga bisa memberi kesempatan para siswa berprestasi maksimal. Kultur sekolah efikasi ini menekankan pada prestasi akademik dan norma-norma yang mendorong siswa belajar keras, berpikir positif dan pengambilan keputusan secara rasional.

b) Kultur Sekolah Trust

Perspektif kultur sekolah trust, yakni kultur sekolah di mana para pemangku sekolah meyakini bahwa para guru dan staf administrasi sekolah senantiasa menekankan saling percaya mempercayai, dan memiliki keyakinan bahwa para guru dan staf administrasi adalah orang-orang yang dapat dipercaya. Saling percaya mempercayai ini tumbuh dan berkembang tidak hanya dikalangan guru dan staf administrasi tetapi meluas sampai di kalangan siswa dan bahkan orang tua siswa. Secara umum, trust merupakan aspek yang paling penting dalam pengelolaan sekolah. Keberadaan kultur trust di sekolah akan dapat mencegah siswa berbohong, mencontek ataupun berlaku tidak jujur lainnya.

c) Kultur Sekolah Optimis Pencapaian Prestasi

Berkembangnya kultur sekolah efikasi dan kultur sekolah trust akan melahirkan kultur sekolah optimis akan prestasi. Ini merupakan suatu keyakinan bahwa warga sekolah mampu meraih berbagai prestasi yang membanggakan.

d) Kultur Sekolah Kontrol Siswa

Perspektif lain kultur sekolah adalah kultur sekolah yang menekankan perlu adanya pengendalian dan kontrol atas siswa, agar mereka belajar keras dan hidup teratur demi meraih prestasi yang tinggi. Kultur sekolah kontrol ini akan mengembangkan kultur autokratik, di mana dengan kendali kekuasaan dan kontrol yang ada pada para guru untuk mengendalikan para siswa.

Kontrol atas para siswa ini berdasarkan suatu keyakinan para siswa merupakan pribadi yang belum bisa rasional dan tidak disiplin sehingga perlu kendali dengan berbagai aturan dan sanksi. Pada sekolah dengan kultur kontrol ini pada umumnya muncul nilai sinisme, perilaku tidak manusiawi, dan saling tidak percaya mempercayai.

e) Kultur Sekolah Humanis

Kultur sekolah humanis ditujukan dengan kehidupan sekolah dalam belajar didasarkan pada kebersamaan dalam mewujudkan prestasi. Pembelajaran senantiasa bertumpu pada kebersamaan, sehingga model-model pembelajaran kooperatif, problem base learning and teaching mendapat tempat di sekolah. Penekanan agar siswa mampu mengontrol dan mendisiplinkan diri memperoleh tempat sebagai pengganti kontrol siswa oleh sekolah. Sekolah senantiasa mengedepankan penciptaan kondisi yang dapat memenuhi kebutuhan siswa. Nilai-nilai dan norma-norma humanitas dikembangkan di sekolah.

### **C. Membangun dan Mengembangkan Kultur Sekolah**

a) Kepemimpinan Kepala Sekolah yang Efektif dan Demokratis

Membangun dan mengembangkan kultur sekolah adalah tanggung jawab bersama para warga sekolah. Namun yang paling dominan adalah Kepala sekolah. Kathy Ohm (2006) menegaskan bahwa kepemimpinan dan kultur sekolah memiliki keterkaitan yang erat. Kepemimpinan yang demokratis akan berdampak pada

tumbuhnya kultur sekolah yang positif, yang mendorong pencapaian prestasi yang tinggi dan inovasi. Kepala sekolah yang menghargai pendapat para guru dan staf administrasi akan membangun rasa loyalitas dari bawahannya tersebut. Keputusan yang diambil bersama akan memberi tanggung jawab bersama pada keputusan tersebut. Pembagian kerja yang adil dan merata yang dilakukan kepala sekolah akan mendatangkan rasa percaya dan nyaman bagi bawahannya.

Dalam mengembangkan kultur sekolah, kepala sekolah memiliki peran jamak (Zamroni, 2016). Antara lain, mengevaluasi kultur sekolah yang ada, mengembangkan visi baru ke mana arah pengembangan kultur sekolah, mendorong berkembangnya kultur sekolah yang lebih positif antara lain dengan penempatan sumberdaya manusia (personil) di tempat yang tepat, mengembangkan keragaman budaya, dan mengembangkan cara-cara pemecahan konflik dengan damai.

Untuk dapat mengembangkan kultur sekolah dengan efektif, kepala sekolah harus benar-benar memahami kultur sekolah yang ada. Kepala sekolah perlu mendapat informasi yang benar tentang keberadaan dan karakteristik sekolah serta mengkajinya dengan seksama, termasuk perjalanan perkembangan sekolah tersebut. Hal-hal apa saja yang sudah dilakukan dan berhasil serta hal apa yang belum berhasil. Kepala sekolah seyogianya melanjutkan hal-hal yang sudah berhasil dicapai sekolah dan menghargai warga sekolah akan kerja sama sehingga tercapainya hasil tersebut. Pemahaman dan kajian tentang apa kelebihan dan kelemahan sekolah, akan dapat sebagai modal dasar untuk meningkatkan capaian ke depan.

b) Arah dan Rencana Perkembangan Kultur Sekolah  
Didiskusikan Bersama

Dalam membangun kultur sekolah seharusnya ada arah dan tujuan yang ingin dicapai dengan jelas dan tahapan-tahapan pencapaiannya. Salah satu arah penting dalam pengembangan kultur sekolah adalah menetapkan bagaimana dan sejauh mana aspek kebersamaan, kerjasama dan kolaborasi yang akan diwujudkan sekolah (Zamroni, 2016). Bekerja sama bisa terjadi secara spontanitas, sedang kolaborasi merupakan bentuk kerja sama antara dua atau lebih orang atau lembaga yang direncanakan sebelumnya dengan tujuan dan sistem kerja yang jelas.

Sekolah merupakan sebuah sistem sosial, dimana berbagai komponen sekolah seperti kepala sekolah, guru, staf administrasi, komite sekolah, siswa, sarana prasarana bekerja saling mendukung. Di samping itu, keberadaan anggota warga sekolah yang berjumlah besar itu mesti harus ditata dalam suatu sistem yang bisa menampung semua kegiatan mereka. Kebersamaan menempati posisi penting dalam sistem tersebut. Apapun sistem yang dikembangkan sekolah, apabila tidak didukung oleh kebersamaan diantara warga sekolah, maka sistem tidak akan jalan. Artinya, kegiatan yang dilakukan warga sekolah tidak akan terorganisir dengan baik. Dampaknya, tujuan yang telah ditetapkan sekolah tidak akan terealisasi. Dengan kata lain, kebersamaan merupakan suatu konsep yang penting yang mesti dikembangkan dalam kultur sekolah.

Kebersamaan merupakan suatu kondisi riil dari perilaku sekelompok orang yang didasarkan pada

suasana yang tidak dapat dilihat tetapi dapat dirasakan, bagaimana hubungan satu anggota kelompok atas yang lain. Kebersamaan memiliki dimensi fisik dan non fisik, antara keduanya memiliki keterkaitan erat. Kebersamaan ini harus secara terus menerus dikembangkan di sekolah baik lewat berbagai dialog dan pertemuan, lebih-lebih lewat praktik kehidupan sehari-hari yang dimotori oleh kepala sekolah.

c) Kemampuan Guru Senantiasa Terus Ditingkatkan

Iklim akademik sekolah yang kondusif dan beretos kerja tinggi merupakan dasar penentu suatu kualitas sekolah dapat terus ditingkatkan. Kemajuan sekolah sangat ditentukan oleh kemampuan dan kinerja guru dalam melaksanakan pembelajaran, di ruang-ruang kelas maupun di luar kelas. Sejalan dengan perubahan masyarakat dan perkembangan ilmu pengetahuan para guru dituntut untuk senantiasa meningkatkan kemampuan profesionalnya dari waktu ke waktu. Kemampuan guru harus terus menerus diperbaharui sesuai tuntutan jaman.

Salah satu kemampuan profesional guru yang penting dikembangkan adalah kreativitas guru dalam melaksanakan pembelajaran yang menarik, mudah dimengerti dan mencerahkan siswa dalam kondisi iklim akademik yang menyenangkan. Guru harus kreatif menggunakan pendekatan pembelajaran, menggunakan model pembelajaran, menggunakan media pembelajaran yang dapat memudahkan dan menyenangkan siswa belajar. Guru perlu memanfaatkan setiap kesempatan interaksi sesama guru terutama yang memiliki disiplin ilmu yang sama, agar guru dapat saling asah, saling asuh

dan saling asih. Dalam interaksi yang harmonis guru dapat berbagi (sharing) ilmu dan wawasan satu sama lain, agar para guru dapat maju bersama.

d) Memotivasi dan memfasilitasi Siswa Untuk Berprestasi

Kualitas sekolah ditunjukkan dari tingkat prestasi yang dicapai para siswa sekolah tersebut. Sekolah yang memiliki siswa yang berprestasi selalu menjadi idaman orang tua dan calon siswa untuk mendapat pendidikan di sana. Untuk dapat meraih tingkat prestasi yang tinggi dalam berbagai bidang, maka sekolah harus memiliki program dan kegiatan yang jelas dan fokus yang dapat dilakukan secara berkelanjutan. Program pemberian motivasi dan tambahan pembelajaran dapat cepat terlihat hasilnya.

Selain prestasi akademik, sekolah dapat memfokuskan pula pada pengembangan bakat dan karakter berakhlak mulia. Sesuai dengan sistem pendidikan di Indonesia yang bertujuan menghasilkan manusia yang “utuh”, karakter harus diperhitungkan sebagai salah satu keberhasilan peserta didik. Memiliki siswa yang cerdas dan berkarakter baik serta religius adalah tujuan setiap sekolah yang berkualitas di Indonesia. Keteladanan guru dan orang dewasa yang ada di sekolah sangat membantu dalam pembentukan karakter. Nilai-nilai dominan (core nilai) sekolah seperti sopan santun, disiplin, tanggung jawab, kejujuran, kebersihan, gemar membaca, berprestasi, empati dan memiliki solidaritas sosial tinggi, banyak diserap siswa dari keteladanan para guru mereka.

## **D. Gambaran Contoh Kultur Sekolah Positif dan Negatif**

Sege nap warga sekolah perlu memiliki wawasan bahwa ada unsur kultur yang bersifat positif dan negatif dalam kaitannya dengan visi dan misi sekolah. Sebagai contoh bila visi dan misi sekolah mengangkat persoalan mutu, moral dan multikultural; sekolah harus dapat mengenali aspek-aspek kultural yang cocok dan menguntungkan, aspek-aspek yang cenderung melemahkan dan merugikan, serta aspek-aspek lain yang cenderung netral tidak terkait visi dan misi sekolah. Berikut beberapa contoh fenomena yang mudah dikenali dan diyakini mencerminkan berbagai aspek kultural, masing-masing dalam kaitannya dengan “kualitas, moralitas, dan multikulturalitas”:

- a) Artifak Terkait kultur Positif
  - Ada ambisi untuk meraih prestasi, pemberian penghargaan pada yang berprestasi
  - Hidup semangat menegakan sportivitas, jujur, mengakui keunggulan pihak lain
  - Saling menghargai perbedaan
  - *Trust* (saling percaya)
  
- b) Artifak Terkait Kultur Negatif
  - Banyak jam kosong, dan absen dari tugas
  - Terlalu permisif terhadap pelanggaran nilai-nilai moral
  - Adanya friksi yang mengarah pada perpecahan, terbentuknya kelompok yang saling menjatuhkan.
  - Penekanan pada nilai pelajaran bukan pada kemampuan.

Budaya yang ada di suatu sekolah sangat berpengaruh kepada hasil belajar yang dilakukan oleh siswa-siswinya. Jika budaya di suatu sekolah baik maka tentunya hal ini tentunya akan mendorong siswa untuk belajar lebih giat dan unggul dibandingkan dengan sekolah yang unggul diantaranya memiliki visi dan misi yang jelas. Ciri khas dari sekolah-sekolah yang unggul diantaranya memiliki komitmen yang tinggi untuk unggul, jiwa kepemimpinan yang andal, kesempatan untuk belajar dan pengaturan waktu yang jelas, lingkungan sekolah yang aman, terjalin hubungan yang baik antara rumah dan sekolah, serta monitoring terhadap kemajuan siswa-siswi dilakukan secara berkala. Kultur sekolah yang positif akan menciptakan suasana kebersamaan, rasa saling percaya, keinginan untuk berprestasi, kemampuan saling menghargai dan etos kerja sama yang tinggi. Dengan kultur sekolah yang positif, berbagai prestasi dan keunggulan sekolah dapat dicapai secara bersama-sama oleh warga sekolah.

## Daftar Pustaka

- Ahmad Fedyani Saifuddin, 2004. "Multicultural Education: Putting School First, A Lesson from Education Autonomy Policy Implimentation in Indonesia" dalam Kamanto, dkk. (2004) *Multicultural Education in Indonesia and Southeast Asia: Stepping into the unfamilliar*. Depok-UI: Antropologi Indonesia
- Ainul Yakin, M. 2005. *Pendidikan Multikultural, Cross-Cultural Understaning untuk Demokrasi dan Keadilan*. Yogyakarta: Pilar Media.
- Bachtiar, Harsya W., Mattulada, dan Soebadio, Haryati. (1987.2<sup>nd</sup>). *Budaya dan Manusia Indonesia*. Yogyakarta: Penerbit PT. Hanindita
- Bank J. A., 2002. *An Introduction to Multicultural Education*. Boston : Allyn and Bacon
- Bennett, C.I.1999. *Comprehensive Multicultural Education*. Boston-London-Toronto-Sydney-Tokyo-Singapore: Allyn and Bacon
- Boocock, Sarane S. (1972). *An Introduction to the Sociology of Learning*. New York: Houghton Mifflin Company
- Colombijn F. And J.T. Lindbald, 2002. "Introduction ",in *Colombijn and Lindbald (eds) Roots of violence in indonesia*", Contemporary Violence in Historical Perspective. Leiden: KITLV Press
- Conny Semiawan, 2004. The Chalenge of Multicultural Education in a Pluraristic Society The Indonesia Case dalam Kamanto, dkk. (2004) *Multicultural Education in Indonesia and Southeast Asia: Stepping into the unfamilliar*. Depok:UI

- Fuad Hasan, 2003. Pemahaman Budaya Cegah Konflik 1-3.  
www.sinarharapan.co.id
- Geertz, Clifford. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic books, Inc. Publishers
- Hamengkubuwono, Sultan X, 2004. Multikultural itu Kekuatan Budaya 1. [www.bernas.co.id](http://www.bernas.co.id)
- Hernandez, 2001. *Multicultural Education. A Teacher's Guide to linking Context, Process, and Content (2<sup>nd</sup> ed.)*. New York, Colombia, Ohio, USA: Merrill Prentice Hall.
- House, James S. (1981). Social Structure and Personality. Dalam Resonberg, Morris & Turner, Ralph H, (Eds). *Social Psychological Perspectives pp. 525-561*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Hurn, Christopher J. (1978) . *The Limits and Possibilities of Schooling*. Boston: Allyn Bacon, Inc
- Inkeles, Alex. (1964). *What is sociology?: An Introduction to the Dicipline and Profession*. New Jersey: Prentice-Hal, Inc
- Kamanto, dkk. 2004. *Multicultural Education in Indonesia and Southerst Asia: Stepping into the unfamiliar*, Antropologi Indonesia, Depok UI
- Khisbiyah, Yah. 2000. *Mencari Pendidikan Yang Menghargai Pluralisme dalam Masa Depan Anak-anak Kita*. Yogyakarta: Kanisius
- LeVine, Robert A. (1982, 2<sup>nd</sup>). *Culture, Behavior, and personalty: An Introduction ti The Comparative study of Psycosial Adaption*. New York: Aldine Publishing Company.
- Mifften, Rank and Sidney. (1982). *Sociology of Education Canada and Beyond.*, Calgary: Det Selig Enterprises Ltd
- Muhaemin El Ma'hady, 2004. Multikulturalisem dan Pendidikan Multikultural (sebuah kajian Awal) 1-6. <http://pendidikan.network>

- Musa Asy'arie, 2004. *Pendidikan Multikultural dan Konflik Bangsa 1-2*. [www.kompas.co.id](http://www.kompas.co.id)
- Parelius, Ann Parker, and Parelius, Robert J. *The Sociology of Education*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc
- Robson Colin, *Real Word Research: A Resource for Social Scientist and Practitioner Researchers*. Great Britain: Balckwell Publishers.
- Selo Soemardjan dan Soeleman Soemardi. *Setangkai Bunga Sosiologi*. Jakarta
- Simatupang, Landung (penterjemah). (1999). *Teori Budaya*. Title asli : *Theory of Culture* oleh David Kaplan. Yogyakarta: Pustaka Pelajar
- Smelser, Neil J. (1984). *Sociology: Alternative Edition*. New Jersey: Prentice-Hall
- Soerjono Soekanto. (1990). *Sosiologi Suatu Pengantar*. Jakarta: Rajawali Pers.
- Tibb, S. 2002. The Impotance of Teaching Multiculturalisme in Elemntary Class Rooms. Central Oregon Community College. [www.cocc.edu/sdnohue/student%20writing/shanon.tibbs.htm](http://www.cocc.edu/sdnohue/student%20writing/shanon.tibbs.htm)
- Tilaar, H.A.R. (1999). *Pendidikan, Kebudayaan, dan Masyarakat Madani Indonesia:Strategi Reformasi Pendidikan Nasional*. Bandung: Penerbit PT. Remaja Rosdakarya.
- Tilaar, H.A.R. 2002. *Perubahan Sosial dan Pendidikan: Pengantar Pedagogik Transformatif Untuk Indonesia*. Jakarta: Grasindo
- Wallace, ruth and Wolf, Alisason. *Contemporary Sociological Theory, Countinuing The Classical tradition (2<sup>nd</sup> ed)*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc

## BAB VIII

# PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

*Oleh: Farida Hanum*

---

---

### A. Pendahuluan

Indonesia adalah salah satu negara multikultural terbesar di dunia. Kebenaran dari pernyataan ini dapat dilihat dari kondisi sosio-kultur maupun geografis yang begitu beragam dan luas. Ada sekitar 300 suku yang menggunakan hampir 200 bahasa yang berbeda (Yakin,2005:4). Oleh sebab itu rakyat Indonesia penting menyadari bahwa keragaman bangsa Indonesia adalah anugrah yang harus dipelihara dan diambil hikmahnya bagi kesejahteraan bangsa Indonesia, karena bila tidak dikelola dengan baik dapat berubah menjadi petaka bagi bangsa Indonesia yang besar ini.

Pendidikan multikultural harus diberikan disekolah dengan mengintegrasikannya ke setiap mata pelajaran dan di implementasikan di sekolah pada kehidupan sehari-hari, agar penyelenggaraan pendidikan di sekolah berjalan dengan adil, tidak diskriminatif dan humanis. Undang-undang Sisdiknas no 20 tahun 2003 telah menyinggung hal tersebut, khususnya pada pasal 4 yang mengatakan bahwa “pendidikan diselenggarakan secara demokratis dan berkeadilan serta tidak diskriminatif

dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia, nilai keagamaan, nilai kultural, dan kemajemukan bangsa”.

Terminologi pendidikan multikultural adalah proses pengembangan seluruh potensi manusia yang menghargai pluralitas dan heterogenitas sebagai konsekuensi keragaman budaya, etnis, suku, dan ajaran agama. Pendidikan multikultural dapat diartikan sebagai proses pengembangan sikap dan tata laku seseorang atau kelompok orang dalam usaha mendewasakan manusia melalui upaya pengajaran, pelatihan, proses, perbuatan, dan cara-cara mendidik yang mampu menghargai perbedaan dan kemajemukan secara manusiawi (Yangin, 2014). Adapun Zamroni (2013) mengatakan bahwa pendidikan multikultural itu sebagai suatu bentuk reformasi pendidikan yang bertujuan untuk memberikan kesempatan yang merata bagi semua siswa tanpa pandang latar belakangnya, sehingga semua siswa dapat meningkatkan kemampuan secara optimal sesuai dengan ketertarikan, minat dan bakat yang dimilikinya.

Pendidikan multikultural hendaknya diaplikasikan dalam kebijakan pada sekolah-sekolah untuk memperbaiki kualitas peserta didik, agar peserta didik memiliki hak dan kesempatan yang sama dalam pendidikan di sekolah. Bank & Bank berpendapat bahwa pendidikan multikultural sebagai sebuah gagasan untuk menghilangkan penindasan dan ketidakadilan dalam pendidikan.

Keragamaman diakui atau tidak dapat menimbulkan berbagai persoalan seperti yang dihadapi bangsa Indonesia pada saat ini. Korupsi, kolusi dan nepotisme, premanisme, perseteruan politik, kemiskinan, kekerasan, separatisme, perusakan lingkungan, dan lingkungan rasa kemanusiaan untuk selalu menghormati hak-hak orang lain, adalah bentuk negatif yang nyata dan sebagai bagaian dari multikulturalisme ini.

Sedikitnya selama tiga dasawarsa sebelum reformasi 1997, kebijakan yang sentralistis dan penguasaan yang ketat terhadap isu perbedaan telah menghilangkan kemampuan masyarakat untuk memikirkan, membicarakan, dan memecahkan persoalan yang muncul dari perbedaan secara terbuka, rasional, dan damai. Kekerasan antar kelompok yang meledak secara sporadis di akhir tahun 1990-an di berbagai kawasan di Indonesia menunjukkan betapa rentannya rasa pengertian antar kelompok. Kekuasaan komunal dan negara seakan telah menjadi ciri-ciri permanen masyarakat Indonesia. Colombijn dan Lindbald (2002:18) menyebut Indonesia sebagai “a violent country”. Menurut pengamatannya, orang-orang Indonesia telah mengalami tingkat kekerasan yang mengerikan baru-baru ini. Dengan mengutip banyak sumber, mereka menunjukkan banyak kasus konflik bersenjata, pemusnahan, pembunuhan, pembantaian, pemenggalan, perkosaan, intimidasi dan perusakan properti publik dan swasta, serta fakta bahwa pada tahun 2001 ada 3, 1 juta orang tercatat (mungkin hilang) di Indonesia.

Sebuah kenyataan yang tidak bisa ditolak bahwa Indonesia terdiri atas berbagai kelompok etnis, budaya, agama, dan sebagainya, sehingga negara Indonesia dapat disebut memiliki masyarakat yang multikultural; tapi di pihak lain, realitas multikultural tersebut berhadapan dengan kebutuhan mendesak untuk merekonstruksi kembali “kebudayaan nasional Indonesia” yang dapat menjadi “*integrating force*” yang mengikat seluruh keragaman etnis dan budaya tersebut.

Pluralisme atau kemajemukan pasti didapati pada setiap masyarakat. Teristimewa pada saat ini, ketika teknologi transportasi dan teknologi informasi telah mencapai kemajuan sangat pesat, kemajemukan merupakan *inevitable destiny* di tingkat global maupun tingkat negara dan komunitas. Secara

teknis dan teknologis kita telah mampu tinggal bersama dalam masyarakat majemuk, namun secara spiritual kita belum memahami arti sesungguhnya dari hidup bersama dengan orang yang memiliki perbedaan budaya yang antara lain mencakup perbedaan budaya yang antara lain mencakup perbedaan agama, etnis, dan kelas sosial (Khisbiyah,2000).

Seperti halnya bangsa Indonesia, kemajemukan suku merupakan salah satu ciri masyarakat Indonesia yang sering dibanggakan. Banyak orang yang belum juga menyadari bahwa kemajemukan tersebut juga menyimpan potensi konflik yang dapat mengancam kehidupan berbangsa dan bernegara. Hal ini telah terbukti di beberapa wilayah konflik di Indonesia seperti di Sambas (Kaliamantan Barat), Poso (Sulawesi), Aceh (Sumatra) ataupun perkelahian antar kampung yang kerap terjadi di beberapa wilayah di Jawa seperti di Kabupaten Indramayu (Jawa Barat).

Berdasarkan permasalahan seperti di atas, perlu kiranya dicari strategi khusus dalam memecahkan persoalan tersebut melalui bidang sosial, politik, budaya, ekonomi, dan pendidikan. Berkaitan dengan hal ini, pendidikan multikultural menawarkan salah satu alternatif melalui penerapan strategik dan konsep pendidikan yang berbasis pada pemanfaatan keragaman etnis, budaya, bahasa, agama, status sosial, gender, kemampuan, umur, dan ras.

Pendekatan melalui pendidikan multikultural yang terpenting dan strategis, pendidikan tidak hanya bertujuan agar supaya siswa mudah memahami pelajaran yang dipelajari, akan tetapi juga untuk meningkatkan kesadaran mereka agar selalu berperilaku humanis, prulalis, dan demokrasi. Oleh karena itu, hal terpenting yang perlu dicatat dalam pendidikan multikultural ini adalah seorang guru atau dosen tidak hanya dituntut untuk

menguasai dan mampu secara profesional menagajar mata pelajaran atau mata kuliah yang diajarkannya. Lebih dari itu, seorang pendidik juga harus mampu menanamkan nilai-nilai inti dari pendidikan multikultural seperti demokrasi, humanisme, dan pluralisme.

Dengan menggunakan sekaligus mengimplementasikan strategi pendidikan yang mempunyai visi-misi selalu menegakkan dan menghargai pluralisme, demokrasi, dan humanisme diharapkan para siswa dan mahasiswa dapat menjadi generasi yang selalu menjunjung tinggi moralitas, kedisiplinan, kepedulian humanistik dan kejujuran dalam berperilaku sehari-hari. Pada akhirnya, diharapkan bahwa permasalahan yang dihadapi bangsa ini lambat laun dapat diminimalkan karena generasi di masa yang akan datang adalah “generasi multikultural” yang menghargai perbedaan, selalu menegakkan nilai-nilai demokrasi, keadilan dan kemanusiaan.

## **B. Pengertian Pendidikan Multikultural**

Pendidikan multikultural dapat didefinisikan sebagai pendidikan untuk atau tentang keragaman kebudayaan dalam merespon perubahan demografis dan kultur lingkungan masyarakat tertentu atau bahkan dunia secara keseluruhan. Hal ini sejalan dengan pendapat yang mengatakan bahwa pendidikan jangan hanya dipandang sebagai “menara gading” yang berusaha menjauhi realitas sosial dan budaya. Pendidikan harus mampu menciptakan tatanan masyarakat yang terdidik dan berpendidikan, bukan masyarakat yang hanya mengagungkan prestis sosial sebagai akibat kekayaan dan kemakmuran yang dialaminya atau keturunan yang diwarisinya.

Istilah pendidikan multikultural dapat digunakan baik pada tingkat deskriptif maupun normatif yang menggambarkan isu-

isu di masalah-masalah pendidikan yang berkaitan dengan masyarakat multikultural. Lebih jauh ia juga mencakup pengertian tentang pertimbangan terhadap kebijakan-kebijakan dan strategi-strategi pendidikan dalam masyarakat multikultural. Dalam konteks deskriptif ini, maka kurikulum pendidikan multikultural seharusnya mencakup subjek-subjek seperti: toleransi; tema-tema tentang perbedaan etno-kultural dan agama; bahaya diskriminasi: penyelesaian konflik dan mediasi; HAM; demokrasi dan prulalitas; kemanusiaan universal; dan subjek-subjek lain yang relevan (Tilaar, 2002).

Pendidikan multikultural merupakan suatu pendekatan progresif untuk melakukan transformasi pendidikan yang secara menyeluruh membongkar kekurangan, kegagalan, dan praktik-praktik diskriminasi dalam proses pendidikan. Sejalan dengan itu Musa Asy'arie (2004) mengemukakan bahwa pendidikan multikultural merupakan proses penanaman cara hidup menghormati, tulus, dan toleran terhadap keragaman budaya yang hidup di tengah-tengah masyarakat plural. Dengan pendidikan multikultural, diharapkan adanya kekenyalan dan kelenturan mental bangsa menghadapi benturan konflik sosial.

Yakin (2005) mengemukakan bahwa pendidikan multikultural adalah strategi pendidikan yang diaplikasikan pada semua jenis mata pelajaran dengan cara menggunakan perbedaan-perbedaan kultural yang ada pada para siswa seperti perbedaan etnis, agama, bahasa, gender, kelas sosial, ras, kemampuan dan umur agar proses belajar menjadi efektif dan mudah. Pendidikan multikultural sekaligus juga akan melatih dan membangun karakter siswa mampu bersikap demokrasi, humanis, dan pluralis dalam lingkungan mereka. Artinya, siswa selain diharapkan dapat dengan mudah memahami, menguasai dan mempunyai kompetensi yang baik terhadap mata pelajaran

yang diajarkan guru, siswa juga diharapkan mampu untuk selalu bersikap dan menerapkan nilai-nilai demokrasi, humanisme dan pluralisme di sekolah atau di luar sekolah.

Pendidikan multikultural mempunyai dua tujuan, yaitu tujuan awal dan tujuan akhir. Tujuan awal merupakan tujuan sementara karena tujuan ini hanya berfungsi sebagai perantara agar tujuan akhir dapat dicapai dengan baik. Tujuan awal pendidikan multikultural yaitu membangun wacana pendidikan multikultural di kalangan guru, dosen, ahli pendidikan, pengemban kebijakan dalam dunia pendidikan. Harapannya, apabila mereka mempunyai wacana pendidikan multikultural yang baik, maka kelak mereka tidak hanya mampu untuk membangun kecakapan dan keahlian siswa terhadap mata pelajaran yang diajarkannya. Akan tetapi juga mampu untuk menjadi transformator pendidikan multikultural yang mampu menanamkan nilai-nilai pluralisme, humanisme, dan demokrasi secara langsung di dekolah kepada peserta didik. Tujuan akhir pendidikan multikultural ini adalah peserta didik tidak hanya mampu memahami dan menguasai materi pelajaran yang dipelajarinya, tetapi mereka diharapkan juga mempunyai karakter yang kuat untuk selalu bersikap demokratis, pluralis, dan humanisme.

Berkaitan dengan kurikulum, dapat diartikan sebagai suatu prinsip yang menggunakan keragaman kebudayaan peserta didik dalam mengembangkan filosofi, misi, tujuan, dan komponen kurikulum, serta lingkungan belajar sehingga siswa dapat menggunakan kebudayaan pribadinya untuk memahami dan mengembangkan berbagai wawasan, konsep, keterampilan, nilai, sikap, dan moral yang diharapkan.

Pendidikan multikultural (*multicultural education*) merupakan respn terhadap perkembangan keragaman populasi sekolah,

sebagaimana tuntunan persamaan hak bagi setiap kelompok. Dalam dimensi lain, pendidikan multikultural merupakan pengembangan kurikulum dalam aktivitas pendidikan untuk memasuki berbagai pandangan, sejarah, prestasi dan perhatian terhadap orang-orang dari etnis lain. Artinya secara luas pendidikan multikultural itu mencakup seluruh siswa tanpa membedakan kelompok-kelompok seperti etnis, ras budaya, strata sosial, agama dan gender. Sehingga mampu mengantarkan siswa menjadi manusia yang toleran dan menghargai perbedaan.

Selain perbedaan etnis; sebenarnya perbedaan keyakinan (agama) juga cukup rawan menyimpan potensi konflik yang dapat menghancurkan kebersamaan dan persaudaraan. Di Indonesia, kasus yang demikian yang terjadi di wilayah Poso ternyata cukup sulit untuk diselesaikan. Tidak terhitung berapa banyak air mata, nyawa, harta, dan kebutuhan keluarga yang dikorbankan dengan tujuan perjuangan yang tidak jelas. Kebencian yang mendalam antar sesama etnis yang kebetulan berbeda agama telah menghilangkan rasa kebersamaan dan solidaritas daerah.

Masing-masing kelompok agama tersebut menganggap bahwa mereka dalam posisi yang benar, kerukunan umat beragama yang dipelajari melalui *teks book* di sekolah seolah-olah tidak bermakna sama sekali. Nampaknya, konflik yang disebabkan oleh perbedaan agama cukup sulit untuk ditangani sebab faktor primordial ideologis yang telah tertanam di jiwa seseorang sulit untuk dihilangkan. Hal tersebut terjadi karena telah mendarah daging dan menjadi bagian dari hidup dan tingkah laku individu. Seorang individu untuk dapat memiliki sikap tenggang rasa dan menghormati perbedaan agama, seyogianya sejak kecil nilai-nilai tersebut ditanamkan melalui berbagai kesempatan, baik yang berupa wacana maupun

tindakan-tindakan nyata. Dalam hal ini keteladanan sikap orang tua, guru, dan orang dewasa di sekitar individu berpengaruh sangat besar.

Agama seharusnya dapat menjadi pendorong bagi umat manusia untuk menegakkan perdamaian dan meningkatkan kesejahteraan bagi seluruh umat manusia di bumi. Sayangnya dalam kehidupan yang nyat, agama justru menjadi salah satu penyebab terjadinya kekerasan dan kehancuran umat manusia, contoh kongkrit di Bosnia Herzegovina, Irlandia, dan sebagainya. Di Indonesia juga terjadi serangkaian kejadian pahit seperti Poso, Ambon (1999-2002); Surabaya Situbondo, Tasikmalaya (1996), dan sebagainya. Tidak saja korban jiwa yang sangat besar akan tetapi juga ratusan tempat ibadah (gereja maupun masjid) telah terbakar dan hancur.

Setelah adanya kenyataan pahit yang demikian itu, sangat perlu membangun upaya-upaya preventif agar masalah pertentangan agama tidak akan terulang lagi di masa datang. Memberikan pendidikan tentang pluralisme dan toleransi beragama melalui sekolah adalah beberapa upaya yang preventif dapat diterapkan. Berkaitan dengan hal ini maka penting bagi institusi pendidikan dalam masyarakat yang multikultural untuk mengajarkan perdamaian dan resolusi konflik seperti yang ada dalam nilai-nilai pendidikan multikultural.

Dalam pendidikan multikultural, seorang guru atau dosen tidak hanya dituntut untuk mampu secara profesional mengajarkan mata pelajaran yang diajarkannya. Mereka juga harus mampu menanamkan nilai-nilai keragaman yang inklusif kepada para siswa. Pada akhirnya dengan langkah-langkah demikian *output* yang diharapkan dari sebuah proses belajar mengajar nantinya adalah para lulusan sekolah atau universitas yang tidak hanya pandai sesuai dengan disiplin ilmu

yang ditekuninya, tetapi juga mampu menerapkan nilai-nilai keberagaman dalam memahami dan menghargai keberadaan para pemeluk agama dan kepercayaan yang lain.

Mengingat perkembangan sosial dan politik baru-baru ini, masyarakat Indonesia mulai menunjukkan kepentingan akan pendidikan multikultural. Para pakar, pendidik, birokrat dan aktivis NGO telah menunjukkan perhatian dan minat mereka dalam pendidikan multikultural, terlihat mulai banyak yang membahasnya pada seminar, *workshop*, kuliah maupun publikasi di media. Oleh karena itu, sudah saatnya penerapan pendidikan multikultural di sekolah dilaksanakan.

Visi pendidikan di Indonesia sebaiknya diarahkan kembali sebagai agen perubahan (Semiawan, 2004). Sistem ini akan mampu mendukung dan menciptakan bersama nilai-nilai baru di masyarakat. Jika diterapkan dalam pendidikan, hal ini akan berarti pembentukan kemampuan bertindak lokal dengan visi global. Terutama bagi mereka yang bertanggung jawab pada penyiapan generasi mendatang. Mereka harus mampu memahami, menghadapi dan menangani masalah-masalah global, terutama masalah keberagaman yang ada di dunia.

Salah satu syarat primer dari tren ini adalah pemahaman adanya keberagaman dalam pendidikan. Setiap individu mempelajari nilai, simbol dan komponen-komponen lain dari kebudayaan atau sistem sosial suatu kebudayaan. Dalam proses otonomi daerah, pendidikan multikultural perlu digalakkan. Setiap anak adalah bagian dari kelompok tertentu, kelas sosial tertentu, suku tertentu, agama, gender, ataupun kelompok sosial lainnya. Dalam upaya memahami apa yang dialami anak, penting memahami sapek-aspek subjektif dari pengalaman individunya sendiri seberapa jauh dia mengenali diri mereka dengan kelompok dimana dia berada, bagaimana sosialisasi berjalan, dan

apa yang diharapkan lingkungannya.

Lingkungan pendidikan adalah sebuah sistem yang terdiri atas banyak faktor dan variabel utama, seperti kultur sekolah, kebijakan sekolah, politik, serta formalitas kurikulum dan bidang studi. Bila dalam hal tersebut terdapat perubahan, hendaknya perubahan itu difokuskan untuk menciptakan dan memelihara lingkungan sekolah dalam kondisi multikultural yang efektif, sehingga setiap siswa seyogianya harus beradaptasi diri dengan lingkungan sekolah yang multikultural. Tujuan utama pendidikan multikultural adalah mengubah pendekatan pengajaran dan pembelajaran kearah memberi peluang yang sama pada setiap anak. Jadi tidak ada yang dikorbankan satu demi satu untuk persatuan. Untuk ini kelompok-kelompok harus berdamai, saling memahami, mengakhiri perbedaan tetapi tetap menekankan pada tujuan umum untuk mencapai persatuan. Pada siswa atau mahasiswa ditanamkan pemikiran lateral, keanekaragaman, dan keunikan itu dihargai. Itu berarti harus ada perubahan sikap, perilaku, dan nilai-nilai khususnya para civitas akademika di sekolah. Ketika siswa atau mahasiswa berada diantara sesamanya yang berlatar belakang berbeda mereka harus belajar satu sama lain, berinteraksi dan berkomunikasi, sehingga dapat menerima perbedaan di antara mereka sebagai suatu yang memperkaya mereka. Gibson (dalam Hernandez, 2001) menyebutkan bahwa pendidikan multikultural adalah sebuah proses tempat individu mengembangkan cara-cara mempersepsikan, mengevaluasi berperilaku dalam sistem kebudayaan yang berbeda dari sistem kebudayaan.

Pandangan Gibson ini mengandung makna bahwa pendidikan tidak hanya sekedar urusan sekolah atau pendidikan multikultural dengan sekedar program sekolah formal. Pandangan ini lebih luas, pendidikan sebagai transmisi

budaya baik melalui pembelajaran formal maupun informal. Selain itu pandangan ini tidak lagi menyamakan kelompok kebudayaan dengan suku. Artinya, tidak lagi mengkaitkan kebudayaan hanya dengan kelompok suku saja, namun lebih luas lagi sebab kelompok komunitas yang tidak terdiri atas satu suku juga memiliki kebudayaan yang khas dari hasil interaksi sesama anggota komunitasnya. Oleh karena itu, siswa atau mahasiswa sangat penting sekali memiliki kemampuan untuk dapat hidup dalam keberagaman. Selanjutnya pendidikan yang meningkatkan kesadaran kecakapan dalam multikultural mendorong siswa atau mahasiswa untuk tidak memisahkan antara kebudayaan asli dan tidak. Pemilahan semacam ini terbatas dan menolak kebebasan untuk berekspresi tentang keanekaragaman kebudayaan. Pendirian sebenarnya mampu mengantarkan siswa atau mahasiswa berpandangan bahwa multikultural atau perbedaan kultural adalah hal yang biasa.

Dalam menerapkan pendidikan multikultural tampaknya lembaga-lembaga pendidikan yang ada perlu mengalami perubahan mendasar. Di samping mencerminkan keanekaragaman suku dan budaya, pendidik perlu mempunyai sikap positif terhadap berbagai macam siswa atau mahasiswa dan mampu mengamalkan kurikulum yang terfokus pada aksi dan transformasi, yang menggunakan strategi pengayaan *constructivist, personalized, empowering*, dan partisipatori, dan menyajikan materi pengajaran dengan perspektif ras, etnik dan kultural yang bermacam-macam atas kejadian, konsep, dan isu-isu. Bannet (1999) menekankan pada "*fair minded critical thinking*" dan pendidikan multikultural agar lebih baik ditekankan pada sikap dan tingkah laku dan jangan bersifat indiktinisasi. Agar bisa menguasai kualifikasi-kualifikasi multikultural, pendidikan perlu dilatih dalam lembaga yang relevan.

*Stakeholder* lain seperti administrator, pengarang buku bacaan dan materi pelajaran lain juga perlu menguasai konsep dan keterampilan multikultural yang sesuai.

Mengimplementasikan pendidikan multikultural di sekolah tidak harus menjadi mata pelajaran khusus dan masuk pada kurikulum formal (mengubah kurikulum yang ada). Yang paling penting dapat diimplementasikan langsung pada tindakan nyata. Senada dengan Sri Sultan Hamengkubowono X (2004) juga mengungkapkan bahwa dalam pendidikan multikultural guru atau dosen harus memberikan contoh sikap dan keteladanan seperti yang ada pada nilai-nilai multikultural, dengan demikian, para siswa dan mahasiswa akan mengikutinya. Selanjutnya beliau menambahkan kalau mau menjadi guru dan dosen yang baik, harus bisa menjadi contoh yang menghargai perbedaan, bersikap toleran, cinta damai, dan saling menghargai kepada anak didiknya.

### **C. Perkembangan Pendidikan Multikultural di Indonesia**

Di Indonesia, pendidikan multikultural relatif baru dikenal sebagai suatu pendekatan yang dianggap lebih sesuai bagi masyarakat Indonesia yang heterogen, terlebih lagi pada masa otonomi dan desentralisasi yang baru dilakukan. Pendidikan multikultural yang dikembangkan di Indonesia sejalan dengan pengembangan demokrasi yang dijalankan sebagai *counter* terhadap kebijakan desentralisasi dan otonomi daerah yang sering dilaksanakan ke arah menguatnya “sukuisme” dan “daerahisme”.

Pendidikan multikultural yang ada di Indonesia merupakan kekayaan yang bisa menjadi modal untuk mengembangkan kekuatan budaya. Yang utama, keadaan anak-anak perlu diajari

sikap toleransi, dan pengajaran itu harus dibuktikan dengan sikap, tindakan, dan respek satu sama lainnya. Namun selama ini hal itu cenderung hanya dibicarakan dan pada kenyataannya berbeda.

Dalam multikulturalisme, berbagai perbedaan hendaknya dijadikan kekayaan, bukan masalah. Sikap dosen dan guru yang paling ampuh dalam mengajarkan toleransi dan saling menghargai kepada anak didik adalah melalui keteladanan dan anjuran. Pendidikan multikultural sangat penting karena kita hidup dalam negara yang multikultural, lebih dari itu kita juga menghadapi berbagai kultur dari luar akibat keterbukaan dan kerjasama antar negara, maupun dampak dari teknologi informasi yang berkembang cepat. Oleh sebab itu tugas menanamkan pendidikan multikultural di Indonesia lebih berat (ragam etnis, suku, agama yang cukup banyak) karena tugas tersebut memiliki misi bagaimana agar para anak didik memiliki kesadaran multikultural, yang mengandung arti memiliki kemampuan untuk bersikap toleran, menerima perbedaan dan saling menghormati meski dengan latar belakang kultur yang berbeda.

Pendidikan multikultural menurut Tilaar (2002) telah menjadi suatu tuntunan yang tidak bisa ditawar-tawar di dalam membangun Indonesia baru. Dalam pandangannya, pendidikan multikultural memerlukan kajian yang mendalam mengenai konsep dan praksis pelaksanaannya. Dikemukakannya lebih lanjut bahwa kita belum mempunyai pengalaman yang memadai dalam pendidikan multikultural itu, baik filsafat, sosiologi, metodologi, isi, maupun tantangan-tantangan dalam pelaksanaannya. Banyak negara telah lama melaksanakan pendidikan multikultural ini. Hal ini pun dikuatkan oleh Fuad Hasan (2004) yang mengatakan bahwa pendidikan multikultural

perlu cepat dilaksanakan mengingat pengalaman generasi muda saat ini berbeda dengan generasi masa dulu. Saat ini berbagai kebudayaan sudah berbaur di negeri ini, dengan banyaknya budaya asing yang kian mudah didapatkan melalui beragam media, seperti televisi, internet. Kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi mempersempit jarak. Memudahkan adanya persentuhan budaya. Dalam globalisasi ini, pertemuan antar budaya sudah luar biasa yang di dalamnya terjadi tarikan dan saling memengaruhi, dan ini sangat penting untuk ditanamkan tidak hanya menjadi masyarakat yang dianggap suka dengan tingkah laku kekerasan, konflik dan sulit menerima perbedaan.

#### **D. Implementasi Pendidikan Multikultural di Indonesia**

Isi kurikulum multikultural menurut memiliki tingkatan integrasi yang harus dicermati. Paling tidak ada empat pendekatan (Hermandez dalam Semiawan, 2004), yaitu : 1) pendekatan kontribusi; 2) pendekatan tambahan; 3) pendekatan transformasi; 4) pendekatan aksi sosial.

Pendekatan pertama dan kedua pada umumnya struktur dan tujuan dasar tetap tidak berubah. Strukturnya sama dengan kurikulum nasional dan isi mikrokultur yang diberikan terbatas pada kaji, peringatan, dan pahlawan. Pendekatan ini hanya berupa tambahan yang dirancang untuk semua siswa atau mahasiswa tetapi mereka tidak mendapat pandangan umum tentang peran dan kerangka pemikiran kelompok etnik dan mikrokultural. Umumnya hanya mengenalkan simbol-simbol etnik (baju, senjata, bentuk rumah, dan lain-lain). Isi itu ditambahkan pada kurikulum inti tanpa mengubah asumsi dasar dan struktur.

Pendekatan ketiga yaitu transformasi mengubah asumsi

dasar dan memungkinkan siswa atau mahasiswa untuk memandang konsep, isu, tema, dan masalah-masalah dari perspektif mikrokultural. Adapun pendekatan keempat yaitu pendekatan transformasi dengan menambah komponen yang menghendaki siswa dan mahasiswa untuk membuat keputusan tentang permasalahan sosial, dan menindak dalam kehidupan sehari-hari.

Selama ini nuansa pendidikan multikultural sudah diberikan di sekolah melalui pendekatan pertama dan kedua. Dalam beberapa materi pelajaran dulu dan sekarang telah menunjukkan kepentingan untuk keanekaragaman masyarakat. Misalnya, materi-materi berisi himbauan atas toleransi antar agama. Namun informasi tentang keanekaragaman budaya terbatas pada pengetahuan tentang nama, tempat, kejadian, seperti nama kerajaan, pahlawan yang melawan Belanda, pakaian, dan tari tradisional. Hal ini merupakan bentuk pendidikan multikultural yang disebut oleh Derman Sparks (dalam Kamanto, 2004) sebagai "*Tourist Multiculturalism*" dan oleh Bank (2002) sebagai "*The Contribution Approach*".

Menurut penelusuran Kamanto (2004: 53) dalam kurikulum KBK tahun 2004 sudah ada mata pelajaran yang berisi pendidikan multikultural, seperti pendidikan sosiologi. Garis besar materi pelajaran sosiologi bagi siswa SMA menyebutkan bahwa fungsi pendidikan sosiologi adalah untuk meningkatkan kemampuan berpikir, berperilaku, dan berinteraksi dalam realitas sosial dan budaya yang bermacam-macam atas dasar etika, nilai, dan norma serta tujuan praktisnya meliputi pengembangan keterampilan perilaku, kritis, dan rasional dalam menghadapi berbagai masalah dalam kehidupan sehari-hari. Salah satu kecakapan sosial yang diharapkan adalah "menilai keanekaragaman sosial budaya dalam kehidupan sehari-hari". Dalam garis

besar pelajaran untuk semester pertama kelas dua SMA kata “multikultural” disebutkan secara tegas, siswa diharapkan melakukan penelitian tentang formasi masyarakat untuk menyajikan temuan penelitian tentang formasi masyarakat multikultural, dan menunjukkan sikap dan sikap perilaku yang diharapkan dari anggota masyarakat multikultural.

Apa yang teradapat dalam kurikulum pendidikan sosiologi SMA di atas, walaupun hanya dalam bagian tertentu saja dari keseluruhan kurikulumnya, namun pendidikan multikultural yang ada telah melaksanakan pendekatan level ketiga dan keempat seperti yang dijelaskan di depan, yaitu pada level pendekatan transformasi dan pendekatan aksi sosial. Seandainya pun pendidikan multikultural tidak masuk dalam kurikulum inti sebagai mata pelajaran tersendiri. Materi multikultural bisa dimasukkan ke dalam bidang studi yang lainnya, karena itu sangat membantu siswa untuk mendapatkan dan memahami pendidikan multikultural.

## **E. Tantangan Pelaksanaan Pendidikan Multikultural**

Tuntutan utama yang dihadapi adalah bahwa proses penyebaran dan sosialisasi kebijakan pendidikan multikultural dalam kurikulum nasional tersebut perlu melibatkan semua *stakeholder* yang relevan di tingkat makro dan mikro dalam sistem pendidikan secara menyeluruh. Karena tantangan yang dihadapi juga berkaitan dengan kurang cukupnya pemahaman, variasi yang besar dalam interpretasi arti dan penolakan karena *vested interest* dari berbagai *stakeholder*, lebih-lebih pada era otonomi saat ini. Selain itu seperti yang diingatkan Tibb (2002) bahwa tantangan-tantangan yang disebabkan oleh tenaga pengajar yang kurang siap dan kurang memahami multikultural

menjadi kendala utama. Selain itu materi, sumber daya, perlu bebas dari bias, seperti bias kelas sosial, gender, suku, agama, dan urban. Dengan demikian para pengarang sumber, materi, perlu menggunakan perspektif multikultural.

Pendidikan multikultural dapat dijalankan jika para pengajar, pemimpin, civitas sekolah dan kampus memiliki sikap multikultural serta memiliki kemampuan dalam melaksanakan dengan tepat. Hal ini juga akan menjadi tantangan, sebab sekolah-sekolah umumnya belum dapat bebas dari stereotipe dan prasangka (*prejudice*) yang bersumber dari rasa primordialisme kesukuan, keagamaan dan kelas sosial: seperti hasil temuan dari A.F. Saifuddin (2004) dalam penelitiannya di 30 sekolah di 5 provinsi di Indonesia (Sulawesi Tengah, Sulawesi Utara, Sulawesi Tenggara, Kalimantan Timur dan Kalimantan Selatan) pada tahun 2002 mendapatkan bahwa sebagian guru yang merupakan pendatang (migran) mengategorikan siswa penduduk asli (pribumi) sebagai siswa terbelakang atau orang gunung/kampung. Stereotipe sering diekspresikan dalam proses belajar mengajar karena menganggap anak pendatang lebih baik dari anak pribumi (asli daerah tersebut). Kebiasaan pula di pulau Jawa, guru sering menganggap anak dari daerah asal (Jawa) lebih pandai yang pendatang.

Guru merupakan faktor penting dalam mengimplementasikan nilai-nilai keberagaman yang inklusif dan moderat (seperti yang disyaratkan pendidikan multikultural) di sekolah. Guru mempunyai posisi penting dalam pendidikan ini. Memiliki keberagaman yang inklusif dan moderat, maksudnya guru memiliki pemahaman keberagaman yang humanis, dialogis-persuasif, kontekstual, substantif, dan aktif sosial. Pemahaman keberagaman ekspresi budaya yang mengandung nilai-nilai kemanusiaan dan keindahan. Pemahaman yang humanis

adalah mengakui pentingnya nilai-nilai kemanusiaan, dapat diimplementasikan dengan adanya kepedulian sosial, menghormati hak asasi orang lain, membangun perdamaian dan kedamaian umat manusia. Apabila guru mempunyai paradigma pemahaman keberagaman yang inklusif dan moderat, dia juga akan mampu untuk mengajarkan dan mengimplementasikan nilai-nilai keberagaman tersebut terhadap siswa di sekolah.

Guru harus mampu bersikap demokrasi, artinya segala tingkah lakunya, baik sikap maupun perkataan, tidak diskriminatif (bersikap tidak adil dan menyinggung) siswa-siswa yang berbeda dengannya ( mungkin agama, ras, status sosial ekonomi, dan lain-lain). Guru mampu memiliki kepedulian tertentu terhadap suatu kejadian (bersikap empati) walaupun itu terjadi pada orang-orang yang berbeda ras, agama, status sosial, dan sebagainya. Guru pun harus menerapkan prinsip-prinsip keadilan tanpa memandang latar belakang budaya siswa. Siapapun dia, dari manapun asalnya, diperlukan sama sebagai siswa yang memiliki harkat martabat sebagai manusia.

Untuk dapat mengimplementasikan pendidikan multikultural, pada tahap awal sekolah atau kampus dapat memulai mengambil langkah dalam menciptakan lingkungan pembelajaran multikultural dengan mengadakan aktivitas-aktivitas seperti *training* multikultural, *workshop*, seminar yang melibatkan tenaga pengajar, konselor, staf, siswa atau mahasiswa. Sekolah dapat bekerjasama dengan organisasi-organaisasi masyarakat, NGO, komite sekolah, dewan pendidikan, MGMP. Disamping untuk pemahaman bersama tentang mi juga untuk meningkatkan interaksi sosial dan memupuk kerjasama sekolah dengan *stekeholder*, sehingga keberadaan sekolah tidak dipandang sebagai menara gading yang jauh dari realitas dan permasalahan sosial yang ada di masyarakat.

Mengapa fokus pendidikan multikultural, Tillar (2002) mengungkapkan bahwa dalam program pendidikan multikultural, fokus tidak lagi diarahkan semata-mata kepada kelompok sosial, agama, dan kultural domain atau *mainstream*. Pendidikan multikultural sebenarnya merupakan sikap “peduli” dan mau mengerti ataupun pengakuan terhadap orang lain yang berbeda. Dalam konteks itu, pendidikan multikultural melihat masyarakat secara luas. Berdasarkan pandangan dasar bahwa sikap “*indifference*” dan “*non-recognition*” tidak hanya berakar dari ketimpangan struktur rasial, tetapi paradigma pendidikan multikultural mencakup subjek-subjek mengenai ketidakadilan, kemiskinan, penindasan, dan keterbelakangan kelompok-kelompok minoritas dalam berbagai bidang, seperti sosial, budaya, ekonomi, pendidikan, dan dan lain-lain. Dalam konteks deskriptif maka pendidikan multikultural seyogianya berisikan tentang toleransi, empati tema-tema tentang perbedaan etno-kultural dan agama, bahaya diskriminasi, penyelesaian konflik dan mediasi, hak asasi manusia, demokratisasi, pluralitas, kemanusiaan universal, dan subjek-subjek lain yang relevan.

## **F. Penutup**

Indonesia merupakan wilayah yang terdiri atas banyak suku dan memiliki beraneka ragam budaya, sehingga masyarakat Indonesia merupakan masyarakat multikultural bahkan sebagai salah satu negara multikultural terbesar di dunia. Kemajemukan tersebut sering menjadi kebanggaan Indonesia, banyak orang belum mengetahui dan menyadari bahwa kebanggaan itu menyimpan potensi yang berbahaya yaitu konflik sosial, seperti yang telah terjadi belakangan ini di berbagai tempat di tanah air, contohnya Sambas, Poso, Aceh, Papua, atau perkelahian antar kampung yang kerap terjadi di wilayah Jawa.

Untuk dapat membangun rasa pengertian, kebersamaan, dan kedamaian, perlu usaha menanamkan konsep, nilai-nilai dan keberadaan dari etnis atau golongan lain pada generasi penerus. Hal itu dapat ditempuh melalui pendidikan multikultural. Pendidikan multikultural dapat didefinisikan sebagai pendidikan tu atau tentang keragaman kebudayaan dalam merespon perubahan demografis dan kultur lingkungan masyarakat tertentu bahkan dunia secara keseluruhan. Pendidikan multikultural dapat melatih dan membangun karakter siswa agar mampu bersikap demokratis, humanis dan pluralis dalam lingkungan mereka sehingga sekolah tidak hanya mampu mengantarkan siswa menjadi pandai tetapi untuk dapat memiliki nilai-nilai demokrasi, humanisme, dan pluralisme serata cerdas dalam mengaplikasikannya dalam kehidupan sehari-hari. Pendidikan multikultural diharapkan dapat melakukan transformasi pendidikan untuk memperbaiki kesalahan-kesalahan dari praktik-praktik diskriminasi, stereotipe dalam proses pendidikan, sehingga dapat menanamkan rasa kebersamaan, keadilan dan kemanusiaan yang selanjutnya dapat tercermin dalam tindakan-tindakan orang-orang terdidik.

Dalam pelaksanaannya mungkin banyak tantangan, kendala yang utama datang dari tenaga pengajar (guru atau dosen) yang kurang memahami tentang konsep multikultural, dan sulitnya bersikap netral untuk jauh dari sikap stereotipe dan primordial. Namun sebesar dan seberat apapun tantangan tersebut, lembaga pendidikan harus memulainya sebab hal ini tidak dapat dihindari. Beberapa pakar pendidikan bahkan mengatakan sudah merupakan kebutuhan mendesak dan tidak dapat ditawar-tawar lagi.



## BIODATA PENULIS

---

**Serafin Wisni Septiarti** lahir di Yogyakarta 12 September 1958 menamatkan studi S-1 pada jurusan Antropologi di Fakultas Sastra dan Budaya Universitas Gadjah Mada tahun 1982 dan melanjutkan S-2 di Jurusan Sosiologi Universitas Gadjah Mada Yogyakarta dan lulus pada tahun 1995. Saat ini penulis menempuh S-3 di Program Studi Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Yogyakarta. Tahun 1997 sampai sekarang menjadi dosen tetap di Program Studi Pendidikan Luar Sekolah Fakultas Ilmu Pendidikan UNY dan aktif melakukan kegiatan penelitian, pengabdian kepada masyarakat, mengikuti seminar nasional dan internasional. Karya ilmiah tahun 2016 antara lain Pola Pendampingan dan Pengembangan program kampung Ramah Anak di Tegalrejo Yogyakarta, *Penelitian Tindakan; Strategi Pengembangan Perlindungan Sosial berbasis Kampung Ramah Anak di Kota Yogyakarta tahun 2015; Development of entrepreneurship literacy education mode: Pioneering of business incubator oriented food security in rural communities of Yogyakarta special Province pada Journal Of Education tahun 2015; dan prosiding seminar nasional dengan makalah Programasi pendidikan luar sekolah berbasis keragaman dalam mengatasi masalah sosial Di kalangan pemuda tahun 2015.*

**Farida Hanum.** Sejak Tahun 1986 staf pengajar pada Jurusan Filsafat dan Sosiologi Pendidikan, di Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Yogyakarta. Juga mengajar di Fakultas Ilmu Sosial dan Fakultas lainnya di lingkungan Universitas Negeri Yogyakarta, khususnya mata kuliah Sosio-Antropologi Pendidikan. Pada tanggal 20 April 2009 dikukuhkan menjadi Guru Besar dalam bidang Sosiologi Pendidikan. Aktif meneliti masalah Sosiologi dan Pendidikan, baik di sekolah maupun di masyarakat sejak awal menjadi dosen sampai dengan sekarang. Beberapa buku telah ditulis dan dipublikasikan, seperti Sosiologi Pendidikan (2013); Pengembangan Karakter Anak (2017); Memasuki Masa Tua Bahagia (2005), dan lainnya. Aktif sebagai pembicara dalam berbagai forum seminar tentang pendidikan.

**Sugeng Bayu Wahyono,** dosen sosiologi pendidikan pada Jurusan Kurikulum dan Teknologi Pendidikan FIP UNY; dosen pada Prodi Teknologi Pendidikan Pascasarjana UNY; dosen mata kuliah Teori Sosial Kritis dan mata kuliah Globalisasi dan Lokalitas pada Program Studi Kajian Budaya dan Media Sekolah Pascasarjana UGM; aktif menguji dan membimbing tesis dan disertasi pada Pascasarjana UNY, Program Studi KBM SPS UGM, dan pada Sosiologi Pascasarjana UGM. Aktif menulis dan menjadi mitra bestari pada beberapa jurnal nasional, serta telah menulis lebih dari 500 artikel yang tersebar di berbagai media massa seperti Kompas, Jawa Pos, Kedaulatan Rakyat, Media Indonesia, Suara Pembaruan, Suara Merdeka, dan lain-lain. Aktif melakukan penelitian dan telah menulis lebih dari 10 buku, dan aktif menjadi narasumber pada berbagai forum akademik. Juga aktif menjadi pendamping dan pembela masyarakat Jawa berkebudayaan, serta menjadi salah satu inisiator Perhimpunan Warga Pancasila Yogyakarta.

**Siti Irene Astuti Dwiningrum.** Dosen tetap pada Jurusan Filsafat dan Sosiologi Pendidikan, Fakultas Ilmu Pendidikan, Dosen MKU, dan Pascasarjana Universitas Negeri Yogyakarta. Saat ini menjadi Ketua Pusat Studi Kreativitas UNY. Aktif sebagai trainer dalam AMT mengenai masalah pendidikan dan inovasi pendidikan, serta aktif sebagai pembicara dalam berbagai seminar tentang pendidikan, keluarga, kreativitas, dan metodologi penelitian. Minat utamanya sebagai akademisi adalah sosiologi keluarga, sosiologi pendidikan, dan antropologi pendidikan. Publikasi ilmiahnya tersebar di berbagai jurnal seperti Cakrawala Pendidikan, Jurnal Kependidikan, Dinamika Pendidikan, Humanika, dan Fondasia.

**Ariefa Efianingrum.** Staf pengajar pada Jurusan Filsafat dan Sosiologi Pendidikan, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta sejak Tahun 1998. Sejak tahun 2012, melanjutkan studi pada program S-3 Sosiologi Fisipol UGM. Aktif melakukan penelitian, penulisan, dan pengabdian kepada masyarakat, khususnya pada komunitas pendidikan di sekolah. Publikasi ilmiahnya tersebar di berbagai jurnal seperti Jurnal Kependidikan, Jurnal Pemikiran Sosiologi, Jurnal Humaniora, Dinamika Pendidikan, Fondasia, dan dimuat dalam prosiding seminar nasional maupun internasional. Beberapa tahun terakhir aktif menulis untuk rubrik Analisis dan Opini di harian Kedaulatan Rakyat Yogyakarta. Kultur sekolah, pendidikan karakter, dan isu kekerasan (bullying) di sekolah menjadi fokus perhatian dalam kajian ilmiahnya beberapa tahun terakhir. Aktivitas sosio-akademiknya dikontribusikan untuk mewujudkan pendidikan.