

## ILMU PENDIDIKAN

*Landasan Filosofis, Rujukan Teoretik, dan Terapannya*

Dalam suatu forum pertemuan guru besar ilmu pendidikan di Yogyakarta pada akhir tahun 2017 yang dihadiri dari berbagai perguruan tinggi negeri LPTK, ada kesepakatan pendapat bahwa ilmu pendidikan di Indonesia mengalami stagnasi. Perkembangan masyarakat dengan kompleksitas problem pendidikan yang menyertainya relatif sulit diikuti oleh perkembangan teori-teori pendidikan yang mampu memberikan penjelasan secara komprehensif. Salah satu penyebab mandegnya ilmu pendidikan di Indonesia adalah terlalu berorientasi pada problem pembelajaran di sekolah, sehingga kurang mengaitkan dengan perkembangan masyarakatnya itu sendiri secara keseluruhan. Di samping itu, ilmu pendidikan di Indonesia selama ini dapat dikatakan masih bersifat tertutup dan ingin berjalan sendiri dalam upaya memberikan penjelasan teoretik terhadap fenomena pendidikan. Oleh karena itu dalam forum tersebut kemudian menyepakati bahwa ilmu pendidikan Indonesia harus bersikap terbuka terhadap disiplin ilmu lain, terutama dari ilmu sosial.

Buku ini mendiskusikan dan mendialogkan beberapa paradigma seperti paradigma positivistik, konstruktivistik, dan paradigma kritis untuk memberikan gambaran dasar pokok masalah ilmu sebagai upaya memecahkan kesulitan yang muncul dalam ilmu pendidikan. Di samping itu, menggunakan paradigma tersebut 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.

Dalam buku ini dikupas pula landasan filosofis bagi ilmu pendidikan, terutama filsafat positivisme dan juga filsafat pragmatisme John Dewey sebagai fondasi ilmu pendidikan. Oleh karena konteks sosial dan budaya diletakkan pada kondisi historis Indonesia, maka juga menggunakan landasan filsafat Pancasila. Demikian pula buku ini mendiskusikan beberapa teori sosial yang sekiranya dapat memberikan kontribusi secara konstruktif bagi ilmu pendidikan di Indonesia, dalam upaya menjalankan fungsi eksplanasi dan refleksi terhadap berbagai fenomena pendidikan dalam arti luas. Beberapa kajian bersifat terapan juga dikupas dalam buku ini sebagai referensi untuk kajian praksis pendidikan di Indonesia kontemporer.

ILMU PENDIDIKAN  
*Landasan Filosofis, Rujukan Teoretik, dan Terapannya*

# Ilmu Pendidikan

*Landasan Filosofis, Rujukan Teoretik, dan Terapannya*



Haryanto - Suwarjo - Cepi Safruddin A. J. - Sujarwo - S. Bayu Wahyono - C. Asri Budiningsih  
Achmad Dardiri - Dwi Siswoyo - Arif Rohman - Rukiyati - Anwar Senen - Puji Riyanto  
Nur Azizah - Ali Mustadi - L. Andriyani Purwastuti - Ika Budi Maryatun

# **ILMU PENDIDIKAN**

*Landasan Filosofis, Rujukan Teoretik, dan Terapannya*

# ILMU PENDIDIKAN

*Landasan Filosofis, Rujukan Teoretik, dan Terapannya*

**Penulis:**

Haryanto  
Suwarjo  
Cepi Safruddin A. .J.  
Sujarwo  
S. Bayu Wahyono  
C. Asri Budiningsih  
Achmad Dardiri  
Dwi Siswoyo  
Arif Rohman  
Rukiyati  
Anwar Senen  
Pujiriyanto  
Nur Azizah  
Ali Mustadi  
L. Andriyani Purwastuti  
Ika Budi Maryatun

**Penerbit:**

**UNY Press,**

Kompleks Fakultas Teknik UNY, Kampus Karangmalang, Yogyakarta,  
Kode Pos 55281, Telp. (0274) 589346, email: unypress.yogyakarta@gmail.com

**Layout dan Desain Sampul:**

Juarisman

**Editor Tata Bahasa:**

Dian Wahyuningsih  
Novi Trilisiana

**Cetakan:**

1. Yogyakarta, 2018

## PENGANTAR REKTOR

Assalamu'alaikum warahmatullahi wabarakatuh,

Alhamdulillah, segala puji bagi Allah SWT yang telah melimpahkan rohmat dan hidayah-Nya kepada kita. Sebagai pimpinan UNY, saya selalu mengajak semua civitas akademika untuk terus berkarya dalam rangka mewujudkan visi UNY, menjadi universitas kependidikan unggul, kreatif, dan inovatif berlandaskan ketaqwaan, kemandirian, dan kecendekiaan pada tahun 2025.

Dalam memperingati Dies Nathalis ke-54, Alhamdulillah kita dapat menyelesaikan satu karya inovasi dalam ilmu pendidikan, yaitu buku Ilmu Pendidikan (Landasan Filosofis, Rujukan Teoretik, dan Terapannya) yang dapat dijadikan rujukan dalam memahami konsep dan makna ilmu pendidikan secara komprehensif. Pendidikan merupakan upaya strategis dan humanis untuk memanusiakan manusia agar dapat mengembangkan potensinya secara komprehensif. Dalam proses pendidikan, peserta didik dipandang sebagai subjek aktif yang membangun (*construct*) pengetahuan dan pemahamannya sendiri. Tujuan proses pendidikan untuk mencapai "*a fully functioning person*" yaitu suatu bentuk kepribadian yang mencapai kematangan optimal. Dalam buku ini dipaparkan konsep ilmu pendidikan secara komprehensif yang diawali dari paradigma ilmu pendidikan, landasan filosofis ilmu pendidikan, kajian teoritis, dengan dilengkapi analisis terapan multidisiplin ilmu pendidikan dari perspektif manajemen pendidikan, pendidikan luar sekolah, pendidikan berkebutuhan khusus, bimbingan dan konseling, teknologi pendidikan, pendidikan dasar, kebijakan pendidikan, dan pendidikan anak usia dini.

Saya menyampaikan penghargaan dan terima kasih kepada Dekan Fakultas Ilmu Pendidikan dan tim penyusun yang telah menyumbangkan waktu dan pikirannya dalam menyusun Buku Ilmu Pendidikan secara sistematis dan

komprehensif. Semoga Allah SWT meridhoi dan buku ini dapat memberikan manfaat dan sumbangan dalam penerapan ilmu pendidikan di Indonesia.

Wassalamu'alaikum warahmatullahi wabarakatuh.

Yogyakarta, 21 Mei 2018

Rektor UNY,

Prof. Dr. Sutrisna Wibawa, M.Pd.

## PENGANTAR DEKAN

Assalamu'alaikum warahmatullahi wabarakatuh,

Segala puji bagi Allah SWT yang telah melimpahkan rahmat dan hidayahNya kepada kita semua sehingga penulisan buku Ilmu Pendidikan dapat terselesaikan. Buku Ilmu Pendidikan ditulis atas kepedulian Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Yogyakarta, terhadap minimnya buku referensi tentang ilmu pendidikan. Penulisan buku ini momennya pas, karena bertepatan dengan Dies Natalis ke-54 UNY yang bertema "Inovasi Berkelanjutan untuk Pendidikan".

Buku Ilmu Pendidikan (Landasan Filosofis, Rujukan Teoretik, dan Terapannya) memiliki perspektif kekinian dan menyeluruh sebagai produk keilmuan para akademisi kampus FIP UNY. Tersusunnya buku ini diharapkan menjadi pencerah bagi pengembangan ilmu pendidikan dari perspektif paradigma, landasan filosofis, teoretis, dan analisis terapan ilmu pendidikan. Tersusunnya buku ini juga sebagai perwujudan visi FIP UNY, yaitu "menjadi pusat pencerahan dan pembaharuan pendidikan berbasis ketaqwaan, kemandirian, kecendekiaan, dan berwawasan kebangsaan".

Perkembangan ilmu pendidikan saat ini berada dalam suatu kondisi yang sangat berbeda dengan masa sebelumnya. Kehadiran teknologi begitu masif mempengaruhi semua sektor kehidupan, tidak terkecuali terhadap perkembangan ilmu pendidikan. Pola interaksi pedagogik yang dibangun mengalami perubahan yang sangat signifikan. Kemajuan ilmu dan teknologi saat ini memaksa dunia pendidikan mereformasi teori pendidikan yang sudah sekian lama dianut dan tidak banyak mengalami perubahan dibanding dengan keilmuan sosial lainnya. Buku ini mencoba memberi tawaran terhadap pengembangan ilmu pendidikan dari sisi paradigma, filosofis, teoretis, maupun analisis terapannya. Buku ini bukanlah sebuah resep melainkan sebuah buku rujukan yang dapat digunakan untuk pengembangan ilmu pendidikan dari perspektif paradigma positivistik, konstruktivistik, dan kritis.

Setiap paradigma dielaborasi dari perspektif filosofis, teoretik, dan analisis terapannya.

Tersusunnya buku ini mengalami proses diskusi dan perdebatan yang panjang, mulai dari identifikasi pikiran kritis dari para ahli pendidikan Indonesia yang sengaja dihadirkan di Universitas Negeri Yogyakarta. Atas dasar hasil diskusi tersusunlah kerangka buku yang kemudian ditulis oleh anggota tim sesuai dengan keahliannya. Oleh sebab itu pada kesempatan ini, perkenankan saya menyampaikan penghargaan dan terimakasih kepada Bapak Prof. Dr. Sutrisna Wibawa, M.Pd. Rektor UNY yang telah mendorong dan memfasilitasi terbitnya buku ini. Penghargaan dan terimakasih juga saya sampaikan kepada para penulis atas waktu yang dicurahkan serta ide gagasan yang terwujud dalam tulisan yang tersusun dalam buku Ilmu Pendidikan. Semoga karya ini menjadi tonggak bergeliatnya kembali keilmuan pendidikan dengan perspektif baru.

Wassalamu'alaikum warahmatullahi wabarakatuh.

Yogyakarta, 21 Mei 2018

Dekan FIP,

Dr. Haryanto, M.Pd.

## KATA PENGANTAR

Menggunakan kajian komprehensif untuk melihat berbagai fenomena pendidikan di Indonesia memerlukan instrumen lengkap dimulai dari level paradigma, persepektif, 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.

Setiap penjelasan mengandaikan suatu paradigma tertentu, katakanlah suatu gugusan pengetahuan yang masuk akal. Begitu pun dalam menjelaskan fenomena pendidikan lengkap dengan berbagai kompleksitasnya, maka perlu menggunakan paradigma tertentu. Karena itu buku ini akan dimulai dari diskusi tentang paradigma dalam tradisi ilmu sosial, yang secara konseptual merujuk pada Thomas Kuhn dan secara praktis merujuk kategorisasi Yvonna S. Lincoln dan Egon G. Guba. Secara rinci akan diuraikan dalam bab pertama buku ini dengan mengaitkan isu aktual pendidikan di Indonesia.

Kemudian pada bab 2, buku ini akan menguraikan landasan filosofis ilmu pendidikan dengan mengeksplorasi pemikiran para filsuf yang selama ini telah dikenal dalam perkembangan ilmu pengetahuan. Diskusi akan dimulai dari pemikiran filsafat positivistik dan postpositivisme dari sekolah Wina dan Popper, kemudian eksistensialisme Satre, fenomenologi Husler, hermeunetik Heideger dan Schleiermarcher, pragmatisme John Dewey, psikoanalisis Freudian, dan filsafat kritis yang menguraikan pemikiran Hegel dan Marx, serta pemikir Sekolah Frankfurt, Habermas, hingga para pemikir poststrukturalis. Bab ini juga akan menguraikan



pemikiran psikoanalisis Freudian serta behavioris Skinner. Tidak kalah penting juga pemikiran filsafat Pancasila, mulai dari Soekarno hingga pemikir kontemporer.

Oleh karena buku ini juga berusaha mengkontekstualisasikan dengan kondisi sosio kultural di Indonesia, maka juga dibahas landasan filosofis yang bersumber dari Pancasila. Hanya saja Pancasila di sini sebagai dokumen moralistik, sehingga ditempatkan pada posisi terbuka dari berbagai tafsir oleh para pemikir dan tokoh pendidikan, seperti Bung Karno, Mohammad Hatta, Ki Hadjar Dewantara, Driyarkara, dan juga Buya Hamka. Tentu saja dengan segala keterbatasan sumber yang dirujuk, tafsir dari para pemikir tersebut harus dirajut ulang untuk mengaitkan dengan isu dan persoalan aktual kekinian.

Selanjutnya pada bab 3 akan mengeksplorasi pemikiran teoretik yang lazim digunakan dalam ilmu sosial mulai dari tradisi teori positivistik, konstruktivistik, dan teori kritis. Harapannya ini akan bisa menjadi rujukan bagi ilmu pendidikan, bukan saja dalam upaya memberikan penjelasan teoretik, tetapi sekaligus memberi peluang untuk pengembangan diri secara lintas-disiplin. Argumen ini berangkat dari kesepakatan pertemuan guru besar ilmu pendidikan seluruh Indonesia bahwa ilmu pendidikan bersifat terbuka, karena itu perlu kontribusi dari ilmu lain, khususnya ilmu sosial dan psikologi.

Pada bab 4 akan menguraikan ilmu pendidikan itu sendiri, yang sudah mengambil posisi paradigmatis, telah mendapatkan landasan filosofis, dan sekaligus telah mendapat kontribusi dari ilmu sosial dan psikologi. Di sini akan dieksplorasi berbagai pemikiran dalam tradisi ilmu pendidikan, mulai yang berparadigma positivistik, konstruktivistik, hingga paradigma kritis. Juga disinggung sekilas tentang berbagai pemikiran ilmu pendidikan yang non-deterministik, artinya yang tidak mengambil posisi secara tegas terhadap posisi paradigmatis maupun teoretik tertentu. Demikian pula dalam bab ini akan dibahas pemikiran ilmu pendidikan Indonesia yang merujuk pada para pemikir terdahulu seperti Ki Hadjar Dewantara, Driyarkara, Mangunwijaya, Mochtar Buchori, dan juga Daud Yusuf.

Akhirnya pada bab 5 merupakan uraian komprehensif ilmu pendidikan berbasis program studi yang ada di FIP UNY. Akan tetapi uraian ini sudah satu alur pemikiran dengan rujukan pada bab sebelumnya sehingga buku ini menjadi satu pemikiran logis dan komprehensif yang bisa menjadi rujukan bagi mahasiswa, dosen, dan pembaca pada umumnya. Tentu saja oleh karena buku ini ditulis secara tim, di sini-sini masih menyisakan lubang dan berbagai kekurangan. Namun demikian, di tengah makin langkanya rujukan paradigmatik, filosofis, dan teoretik, barang kali buku ini bisa menjadi salah satu alternatif yang menjanjikan. Selamat membaca.

Koordinator Tim

S. Bayu Wahyono



## DAFTAR ISI

Pengantar Rektor .....	iii
Pengantar Dekan .....	v
Kata Pengantar.....	vii
Daftar Isi .....	xi

### **BAB I. PILIHAN PARADIGMA DALAM ILMU PENGETAHUAN**

*S. Bayu Wahyono*

Pengertian Paradigma .....	1
Paradigma Positivistik.....	3
Paradigma Konstruktivistik.....	7
Paradigma Kritis.....	11
Paradigma Kritis dalam Pendidikan .....	15
Pendidikan Kritis.....	19
Relevansi Pendidikan Kritis .....	21
Daftar pustaka .....	29

### **BAB II. LANDASAN FILOSOFIS DALAM ILMU PENDIDIKAN**

Filsafat Positivisme dan Postpositivisme .....	31
<i>Rukiyati</i>	
Filsafat Eksistensialisme .....	44
<i>L. Andriyani Purwastuti</i>	
Filsafat Pragmatisme .....	64
<i>Achmad Dardiri</i>	
Filsafat Psikoanalisis Freudian .....	76
<i>Suwarjo</i>	
Filsafat Pancasila .....	83
<i>Dwi Siswoyo</i>	
Daftar pustaka .....	115

### **BAB III. RUJUKAN TEORI SOSIAL ILMU PENDIDIKAN .....**

*S. Bayu Wahyono*

Teori-teori Sosial Strukturalis-Objektivis .....	125
Teori Sosial Mikro-Subyektif .....	135

Teori Sosial Behavioristik .....	152
Teori Kritis .....	157
Kritik terhadap Marxian .....	159
Kritik terhadap Positivisme .....	161
Daftar pustaka .....	170

#### **BAB IV. ILMU PENDIDIKAN**

Ilmu Pendidikan Positivistik .....	173
<i>Arif Rohman</i>	
Ilmu Pendidikan Konstruktivistik .....	197
<i>Haryanto</i>	
Teori Kritis dan Praksis Pendidikan di Indonesia .....	215
<i>S. Bayu Wahyono</i>	
Ilmu Pendidikan Indonesia .....	235
<i>Dwi Siswoyo</i>	
Daftar pustaka .....	255

#### **BAB V. ILMU PENDIDIKAN TERAPAN**

Manajemen Pendidikan .....	259
<i>Cepi Safruddin A. J.</i>	
Pendidikan Non Formal .....	286
<i>Sujarwo</i>	
Pendidikan Berkebutuhan Khusus .....	308
<i>Nur Azizah</i>	
Bimbingan dan Konseling .....	320
<i>Suwarjo</i>	
Teknologi Pendidikan .....	333
<i>Pujiriyanto dan C. Asri Budiningsih</i>	
Pendidikan Dasar .....	373
<i>Ali Mustadi dan Anwar Senen</i>	
Kebijakan Pendidikan .....	403
<i>Arif Rohman dan Dwi Siswoyo</i>	
Pendidikan Usia Dini .....	436
<i>Ika Budi Maryatun</i>	
Daftar pustaka .....	457
Biodata Penulis .....	472



# **BAB I**

## **PILIHAN PARADIGMA**

### **DALAM ILMU PENGETAHUAN**

*S. Bayu Wahyono*

Ilmu pendidikan sebagai sebuah disiplin bisa dikatakan relatif baru, terutama jika dibandingkan dengan ilmu-ilmu sosial, apalagi ilmu pengetahuan alam. Oleh karena itu tidak heran jika kemudian dalam perkembangannya harus terbuka pada paradigma ilmu lain, terutama ilmu sosial. Sementara itu ilmu sosial sendiri juga merujuk pada paradigma ilmu pengetahuan. Berikut ini akan diuraikan beberapa paradigma yang dikenal dalam ilmu sosial yang diharapkan bisa menjadi alternatif rujukan paradigmatis bagi ilmu pendidikan.

Menggunakan analisis sosiologis untuk melihat berbagai fenomena pendidikan di Indonesia memerlukan instrumen lengkap dimulai dari level paradigma, perseptif, 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.

#### **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 otom, 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 (Ritzer, 1975).

Jika Ritzer membagi paradigma dalam ilmu sosial menjadi empat, yaitu paradigma fakta sosial, definisi sosial, perilaku sosial, dan multi paradigma, maka Guba dan Lincoln (1994) misalnya membedakan paradigma dalam ilmu sosial meliputi 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 hakekat suatu realitas), epistemologi (apakah hakekat 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).

### **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 (enlightment). 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 ngerumpi 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 "malaiikat" 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 emperisme sebagai metode pencarian kebenaran. Selanjutnya Gallileo Gallilei 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 tatasurya. Tentu saja gagasan Gallileo 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 Galileo diadili oleh Gereja karena gagasan teoretiknya dianggap sesat tidak sesuai dengan ajaran agama. Akan tetapi Galileo 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 Galileo 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 deskripsi 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 perndayagunaan metode induksi tatkala harus melawan dominasi para pemikir yang mendaulukan 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 peneguhan atau membenarkan teori-teori dengan pengamatan atau eksperimen atau berulang-ulang. Alasannya adalah bahwa para ilmuwan harus menarik garis pemisah 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 dari 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 dari 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 subjektifis dengan membela pendekatan objektifis. Dengan mengembangkan ide-ide dari Tarski dalam teori korespondensi, Popper gigih mempertahankan argumen objektifis. 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.

## **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 social 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 kepalsuan, 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 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 diintrodukir dalam proses pembelajaran di Indonesia, misalnya penerapan metode Cara Belajar Siswa Aktif (CBSA), metode *cooperative 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 berargumentasi, tetapi bagaimana mengukur seberapa jauh pesan pembelajaran mampu dipindah ke otak siswa.

### **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 dari 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

determinisme 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 determinisme 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 determinisme ekonomi, terlalu mekanistik, dan kurang perhatian terhadap aspek kehidupan sosial dan budaya. Bukan berarti determinisme ekonomi salah, tetapi kurang memperhatikan 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 merefikasi 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 memposisikan 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 raga 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 (perdamaian dipelihara dengan anacam 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).

### **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. Sering kali 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 dari 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.

### **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.

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

praktek social 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 sistem sosial hegemonik 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 Fraeire yang karyanya dilatarbelakangi kondisi sosial, 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 masal 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.

Periode berikutnya adalah munculnya *cultural studies* terutama dipengaruhi oleh pandangan Gramsci tentang 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* 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 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 termashur *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 praktek 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 obyek pasar.

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

### **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.

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 Popper 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 ada kalanya emosional.

Lantas bagaimana dengan ilmu pendidikan di Indonesia? Situasinya sepertinya tidak jauh berbeda. Menurut Mochtar Buchori, segenap kegiatan belajar yang dilakukan di sekolah-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 R.A. Kartini yang mempunyai konsep pendidikan radikal. 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 terasakan dalam atmosfir 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.

Intinya adalah bahwa ilmu pendidikan hanya mengikuti arus utama yang dihembuskan pemerintah, tidak ada perspektif kritis yang berkembang terhadap kemapanan. Memang ada pemikiran yang dikembangkan Mangunwijaya dengan pendidikan alternatif, tetapi praktis tergilas 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 pandangan, 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 direspon 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 daya

baru, 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*. 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 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 ditaklukan 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 mengkondisikan terjadinya mekanisme perampangan peran media konvensional sebelumnya. Akhirnya, diskusi santer mengklaim bahwa teknologi komunikasi dan informasi dan jaringan komputer mampu mencegah sensoran 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 sekolah. 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.

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 kacamata teoritikal 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. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- 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.
- Turner, Jonathan H. 1986. *The Structure of Sociologi Theory*, Chicago: The Dorsey Press.
- Wahyono, Bayu. S. 2017. Paradigma Sosiologi dan Fenomena Pendidikan. Dalam *Sosiologi dan Antropologi Pendidikan*. Yogyakarta: UNY Press.
- Wahyono, S. Bayu. 1997. *Renungan Pendidikan Nasional: Pasang-Surut Humaniora*. Dalam Kompas, 6 Mei 1997.

- Wahyono, S. Bayu. 2007. *Melihat Kartini sebagai Pemikir Radikal*. Dalam *Kedaulatan Rakyat*, 27 April 2007.
- Wahyono, S. Bayu. 1990. *Ilmu Sosial di Indonesia, Perlu Iklim Kondusif*. Dalam *Suara Karya*, 16 Juli 1990.
- Wignjosoebroto, Soetandyo. *Penelitian Hukum dan Hakekatnya sebagai Penelitian Ilmiah*: dalam Sulistyowati Irianto dan Sidharta (ed), hal 83-120. Jakarta: Yayasan Pustaka Obor Indonesia. *Metode Penelitian Hukum: Konstelasi dan Refleksi*, 110).
- Zanden, James W. Vander. 1996. *Sociology: The Core*. New York: McGraw-Hill Inc.