

SOSIOLOGI PENDIDIKAN MANNHEIM (SEBUAH REFLEKSI)

Purwanto, Universitas Islam Negeri Sunan Ampel Surabaya

E-mail: jalamakna@gmail.com

Abstrak

Refleksi didefinisikan sebagai upaya untuk mencapai sudut pandang yang lebih tinggi untuk melihat situasi secara keseluruhan daripada hanya melihat fakta-fakta yang terisolasi. Pendekatan interdisipliner Mannheim terhadap pendidikan dan sosiologi pendidikan meliputi; (1). Tujuan Sosiologi Pendidikan, (2). Pengembangan Kurikulum dan Fungsi Sekolah, (3). Meninjau Ulang Posisi Nilai Mannheim dan Kaitannya dengan Tujuan Pendidikan, (4). Perdebatan Individualis-Kolektivis dalam Pendidikan, (5). Sifat Sosial-Psikologis Individu dan Perkembangan Kepribadian sebagai Aspek Pendidikan dan Pembelajaran, (6). Psikologi dan Pembelajaran, (7). Frustrasi, (8). Peran Guru dalam Pendidikan Kreatif, (9). Asumsi Naturalistik dan Teori Pembelajaran, (10). Faktor Sosiologis, (11). Pembelajaran dan Pengembangan di Sekolah, dan; (12). Ruang Kelas. Perspektif berbagai disiplin ilmu yang disebutkan, perlu upaya refleksi. Pembahasan refleksi sosiologi pendidikan inilah yang akan dibahas dalam tulisan ini. Penelitian ini adalah jenis penelitian library research dengan menggunakan pisau analisis deskriptif analisis. Hasil penelitian ini adalah: (1) Ada konsistensi dan kesinambungan dalam teori sosial Mannheim dan sosiologi pendidikannya. Mannheim berusaha mengkoordinasikan temuan-temuan epistemologisnya; usahanya untuk menemukan setidaknya seperangkat nilai yang bersifat sementara (temporary) dan relasional (relational) yang akan menjadi panduan untuk bertindak. (2) Mannheim meneliti faktor kepribadian, budaya, dan sosiologis atau struktural yang terlibat dalam proses pendidikan. Pembahasannya adalah rangkuman pengetahuan kontemporer yang paling relevan. Ia meninjau teori-teori kepribadian, gagasan tentang ciri-ciri budaya dasar suatu zaman, dan studi sosiologis tentang proses pendidikan. (3) Mannheim mencatat bahwa ada prasyarat fungsional (functional prerequisites) dari struktur dan budaya serta individu. Mannheim merasa bahwa pendidikan harus terdiri dari pengembangan untuk hidup. Pendidikan harus memberikan akar bagi stabilitas serta keamanan yang dibutuhkan untuk menghadapi perubahan. Pendidikan harus memberikan pengetahuan yang akurat tentang; dunia tempat kita hidup agar kita dapat menemukan tempat kita di dunia sebagai

individu dan memiliki dasar minimal pengetahuan umum dan tujuan yang disepakati bersama dalam perspektif waktu historis tertentu.

Kata Kunci: *Sosiologi Pendidikan, Mannheim, Refleksi*

Abstract

Reflection is defined as an attempt to reach a higher vantage point to see the situation as a whole rather than just looking at isolated facts. Mannheim's interdisciplinary approach to education and the sociology of education includes; (1). Purpose of Sociology of Education, (2). Curriculum Development and School Functions, (3). Revisiting Mannheim's Value Position and its Relation to the Purpose of Education, (4). The Individualist-Collectivist Debate in Education, (5). Socio-Psychological Nature of Individuals and Personality Development as Aspects of Education and Learning, (6). Psychology and Learning, (7). Frustration, (8). The Role of the Teacher in Creative Education, (9). Naturalistic Assumptions and Learning Theories, (10). Sociological Factors, (11). Learning and Development in Schools, and; (12). Classroom. The perspectives of the various disciplines mentioned, need reflection efforts. The discussion of reflection on the sociology of education is what will be discussed in this paper. This research is a type of library research using a descriptive analysis analysis.

The results of this study are: (1) There is consistency and continuity in Mannheim's social theory and his sociology of education. Mannheim attempted to coordinate his epistemological findings; his attempt to find at least a set of temporary and relational values that would guide action. (2) Mannheim examined the personality, cultural, and sociological or structural factors involved in the educational process. His discussion is a summary of the most relevant contemporary knowledge. He reviewed personality theories, ideas about the basic cultural traits of an era, and sociological studies of the educational process. (3) Mannheim noted that there are functional prerequisites of structure and culture as well as the individual. Mannheim felt that education should consist of development for life. Education should provide the roots for the stability and security needed to deal with change. Education should provide accurate knowledge of the world we live in so that we can find our place in the world as individuals and have a minimal basis of common knowledge and goals that are mutually agreed upon within a specific historical time perspective.

Keywords: Sociology of Education, Mannheim, Reflection

PENDAHULUAN

Pendekatan interdisipliner Mannheim terhadap pendidikan dan

sosiologi pendidikan didasarkan pada keyakinan bahwa:

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

"Anyone who wishes to make any pronouncements of how education should be practiced has to be prepared to use all the relevant information he can discover from the study of politics, history, economics, the sciences, the arts and so on, because the whole enterprise of education aims at picking out certain essentials from that culture which are thought to be important". (Siapa pun yang ingin membuat pernyataan tentang bagaimana pendidikan harus dipraktikkan harus siap untuk menggunakan semua informasi yang relevan yang dapat ia temukan dari studi politik, sejarah, ekonomi, ilmu pengetahuan, seni, dan sebagainya, karena seluruh usaha pendidikan bertujuan untuk memilih hal-hal yang dianggap penting dari budaya tersebut).¹

Ungkapan *"picking out certain essentials from the culture"* (memilih hal-hal penting tertentu dari budaya) sangat penting dalam hal proses pemilihan nilai, tujuan pendidikan seperti yang dinyatakan dalam

¹ Karl Mannheim dan W.A.C. Stewart, *An Introduction to the Sociology of Education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1962, hal. 113.

kurikulum, dan dalam tujuan laten dan nyata dari pendidikan (*the latent and manifest goals of education*) yang terkait dengan pendidikan pendidik. Penulis akan membahas topik-topik ini secara berurutan di bawah ini, dengan memberikan perhatian khusus pada keprihatinan Mannheim yang terus berlanjut dengan dilema individualis-kolektivis.

PEMBAHASAN

Tujuan Sosiologi Pendidikan

Perspektif berbagai disiplin ilmu yang disebutkan di atas diperlukan untuk mencapai tujuan pertama dari refleksi sosiologi pendidikan, yaitu refleksi. Refleksi didefinisikan sebagai upaya untuk mencapai sudut pandang yang lebih tinggi untuk melihat situasi secara keseluruhan daripada hanya melihat fakta-fakta yang terisolasi. Pertanyaan-pertanyaan yang harus dijawab meliputi apa itu pendidikan, apa tujuan pendidikan, bagaimana tujuan pendidikan terkait dengan tujuan masyarakat, dan tujuan individu dalam masyarakat, dan akhirnya, bagaimana tujuan-tujuan tersebut dapat dicapai?²

Refleksi diperlukan karena perencanaan dan pengambilan keputusan tanpa pemahaman nilai-nilai dan tujuan kami yang tidak akan

² Mannheim & Stewart, *An Introduction to the Sociology of Education*, hal. 8.

mungkin dilakukan. Oleh karena itu, hal ini perlu dilakukan setelah tujuan diklarifikasi:

*“Establish the study of education as a coherent body of facts and principles so the work done in schools and elsewhere should be built upon foundations which are as nearly scientific as possible”*³ (Menetapkan studi pendidikan sebagai kumpulan fakta dan prinsip yang koheren sehingga pekerjaan yang dilakukan di sekolah dan di tempat lain harus dibangun di atas fondasi yang sedekat mungkin dengan ilmiah).

Berikut ini akan diulas upaya Mannheim untuk meringkas sejumlah fakta dan prinsip-prinsip yang dapat diterapkan pada pendidikan yang berkembang hingga saat ia menulis.

Pengembangan Kurikulum dan Fungsi Sekolah

Mannheim berpendapat bahwa proses pembuatan kurikulum sangat penting karena itu adalah mekanisme yang melaluinya seleksi dilakukan:

Topics from the storehouse of knowledge and culture [which] will survive and which

*dynamic ideas will be presented for the transmission to future generations*⁴ (Topik-topik dari gudang pengetahuan dan budaya [yang] akan bertahan dan ide-ide dinamis mana yang akan disajikan untuk diteruskan ke generasi mendatang).

Sebelumnya dibahas diagnosis Mannheim dan konstruksi nilai, pada bagian ini, isu-isu ini akan dibahas pada bidang yang lebih abstrak.

Pentingnya pembuatan kurikulum berkaitan erat dengan perkiraan Mannheim mengenai tiga fungsi utama atau fungsi langsung sekolah: *“(1) presentation of important information, (2) encouragement of valuable attitudes, and (3) career preparation”*⁵ (pertama, penyajian informasi penting, kedua, dorongan sikap-sikap yang berharga, ketiga, persiapan karir). Fungsi tidak langsung meliputi persiapan untuk kehidupan dewasa; subordinasi anak-anak muda untuk memastikan ketergantungan ekonomi dan penyamaan pendidikan dengan lembaga pendidikan formal (sekolah).⁶ Oleh karena itu, tidak mengherankan jika Mannheim menyatakan bahwa tujuan pendidikan adalah: *to prepare members of a society to conform on the one hand and, if it is a*

³ Ibid, hal. 3.

⁴ Ibid, hal. 144.

⁵ Mannheim & Stewart, *An Introduction to the Sociology of Education*, hal. 134.

⁶ Ibid, hal. 136.

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

*democratic society, to have the opportunity and scope for individuality on the other*⁷ (Untuk mempersiapkan anggota masyarakat untuk menyesuaikan diri di satu sisi dan, jika itu adalah masyarakat yang demokratis, untuk memiliki kesempatan dan ruang lingkup untuk individualitas di sisi lain).

Seperti yang akan kita lihat, isu-isu ini berkaitan erat dengan masalah individualisme-kolektivisme (*the problem of individualism-collectivism*). Individu dan masyarakat memiliki kewajiban timbal balik. Salah satu kewajiban masyarakat adalah menyediakan pendidikan yang membantu orang untuk beradaptasi dengan tuntutan yang dibuat oleh masyarakat di mana mereka menjadi bagiannya.⁸ Tuntutan yang dimaksud Mannheim pada dasarnya adalah realitas eksternal yang sama dengan yang ditangkap dalam konsepsi Durkheim tentang eksterioritas dan kendala (*exteriority and constraint*). Terlepas dari apakah seseorang menganggap suatu masyarakat baik secara moral, kecuali jika sistem pendidikannya sesuai dengan kebutuhan masyarakat dan individu-individu dalam masyarakat tersebut, maka hasil akhirnya adalah produksi

sosial yang tidak sesuai (*the social production of misfits*).⁹ Hal ini sama benarnya dengan masyarakat yang bermoral maupun yang tidak bermoral.

Meninjau Ulang Posisi Nilai Mannheim dan Kaitannya dengan Tujuan Pendidikan

Posisi nilai Mannheim tentang nilai transendental dan nilai perantara (*transcendental and intermediary values*), dan hubungan antara nilai dan diagnosis sosial. Perlu dicatat bahwa beberapa materi penting dalam berasal dari karya-karya Mannheim tentang sosiologi pendidikan; sama seperti karya-karyanya tentang topik-topik lain yang berisi materi yang berkaitan dengan sosiologi pendidikan. Hal ini dapat diduga karena keterkaitan dari karya-karyanya. Pada bagian ini, perhatian akan diberikan pada nilai-nilai utama yang merupakan bagian dari informasi yang diajarkan dan sikap yang didorong dalam masyarakat demokratis. Nilai-nilai ini termasuk kerja sama, tanggung jawab, dan toleransi.

Mannheim terlibat dalam diagnosis sosial ketika ia menunjukkan perbedaan mendasar antara masyarakat tradisional dan masyarakat demokratis modern. Hal ini, bersama

⁷ Ibid, hal. 10.

⁸ Ibid, hal. 19. Mannheim menelusuri perbedaan-perbedaan pendidikan di Yunani Kuno, Roma, di antara bangsa Ibrani Kuno, selama periode Kekristenan Abad Pertengahan, dan selama periode Renaisans. Tujuan utama

dari perbandingan ini adalah untuk menunjukkan perbedaan mendasar antara masyarakat yang sederhana, tradisional, dan stabil; dan masyarakat yang lebih mudah berubah.

⁹ Ibid, hal. 4-5.

dengan perbedaannya antara pelatihan, instruksi, pengajaran, dan mendidik, membantu mengembangkan tujuan yang tepat untuk pendidikan dalam masyarakat demokratis. Dia berpendapat bahwa: *“Educating must now represent the richest possible contact between persons and the recognition of the relationship between persons and the society in which they have grown up”*¹⁰ (Mendidik sekarang harus mewakili kontak yang paling kaya antara orang-orang dan pengakuan atas hubungan antara orang-orang dan masyarakat tempat mereka dibesarkan).

Poin kuncinya di sini adalah pengembangan gagasan tentang hubungan emosional, intelektual, dan moral antara guru dan murid serta perubahan tujuan pendidikan dari penekanan pada 'pengajaran dan pembelajaran' (*instruction and learning*) menjadi perhatian pada 'pengembangan kehidupan' (*development of living*).

Mannheim menganjurkan konsepsi pendidikan yang berkembang seiring dengan perubahan sifat masyarakat. Tiga faktor yang saling terkait mempengaruhi perubahan. Ketiga faktor tersebut adalah: (1). *the spread of democracy*, (2). *greater mastery of the social environment*, and (3). *the importance of the community*

and the home as educational agencies. (pertama, penyebaran demokrasi, kedua, penguasaan yang lebih besar atas lingkungan sosial, dan ketiga, pentingnya komunitas dan rumah sebagai lembaga pendidikan.¹¹ Penyebaran demokrasi telah menimbulkan dilema mengenai prasyarat individu dan masyarakat:

The obvious dilemma of democracy is the urge to spread responsibility and reward even more evenly over community while on the other hand recognizing that not everyone is equally gifted or effective. This shows up clearly in educational practice. (Dilema yang jelas dari demokrasi adalah dorongan untuk menyebarkan tanggung jawab dan penghargaan yang lebih merata di masyarakat, sementara di sisi lain mengakui bahwa tidak semua orang memiliki bakat yang sama atau efektif. Hal ini terlihat jelas dalam praktik pendidikan).¹²

Dengan demikian, ada konflik yang melekat dalam demokrasi antara pendidikan humanistik, pendidikan

¹⁰ Mannheim & Stewart, *An Introduction to the Sociology of Education*, hal. 32.

¹¹ Ibid, Hal. 20.

¹² Mannheim & Stavart, *Pengantar Sosiologi Pendidikan*, hal. 20.

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

kewarganegaraan, dan pelatihan kejuruan.

Dengan berkembangnya industri dan urbanisme, hak-hak manusia menjadi sebuah prinsip politik. Massa mengembangkan keinginan untuk pendidikan liberal dan bukannya pelatihan kejuruan, dan semakin terasa bahwa: *"there is a kind of basic mental equipment which every enlightened citizen in a democracy should possess"*¹³ (ada semacam peralatan mental dasar yang harus dimiliki oleh setiap warga negara yang tercerahkan dalam demokrasi). Di bawah demokrasi, sekolah-sekolah harus demikian:

"Ensure that every child is introduced to what may be done with words, with mathematical symbols, with materials, with scientific concepts, with historical and geographical knowledge, with some concern for values and human conscience."

(memastikan bahwa setiap anak diperkenalkan dengan apa yang dapat dilakukan dengan kata-kata, dengan simbol-simbol matematika, dengan bahan-bahan, dengan konsep-konsep ilmiah, dengan pengetahuan sejarah dan geografis, dengan kepedulian terhadap nilai-

nilai dan hati nurani manusia).¹⁴

Alasan mengapa keterampilan ini dibutuhkan menjadi jelas jika kita membandingkan masyarakat tradisional yang lebih sederhana dengan masyarakat yang sedang berubah. Masyarakat tradisional *"take themselves for granted and their educational aims and practices are relatively unquestioned"*¹⁵ (menerima begitu saja dan tujuan serta praktik pendidikan mereka relatif tidak dipertanyakan). Di sisi lain, masyarakat yang sedang berubah:

"Those who have the historical perspective can become aware of the transitions which are taking place during their lifetime and in the larger span of historical time of which they are a part. People thus aware of change have to digest and assimilate the knowledge which is theirs through their education and to detect what are to become the important aspects of this knowledge. They have to do all this without losing faith in what has been handed on to them from the past and what their contribution is going to be to the future." (Mereka yang memiliki perspektif historis

¹³ Ibid. P. 23.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid, hal. 33.

dapat menjadi sadar akan transisi yang terjadi selama masa hidup mereka dan dalam rentang waktu historis yang lebih besar di mana mereka menjadi bagian di dalamnya. Orang-orang yang sadar akan perubahan harus mencerna dan mengasimilasi pengetahuan yang mereka miliki melalui pendidikan mereka dan mendeteksi apa yang menjadi aspek penting dari pengetahuan ini. Mereka harus melakukan semua ini tanpa kehilangan kepercayaan terhadap apa yang telah diwariskan kepada mereka dari masa lalu dan apa yang akan menjadi kontribusi mereka di masa depan).¹⁶

Jelas bahwa tanpa pendidikan semacam ini, individu-individu dalam masyarakat yang terus berubah tidak akan siap untuk mengantisipasi masa depan mereka masing-masing, untuk memahami dan mentoleransi orang lain yang harus hidup bersama mereka; mereka juga tidak akan mampu menyesuaikan diri dengan kualifikasi pekerjaan yang terus berubah, atau memainkan peran yang bertanggung jawab di dalam masyarakat yang demokratis.

¹⁶ Ibid.

Ketika tradisionalisme kehilangan kekuatannya, mekanisme bawah sadar dari transmisi pengetahuan tidak lagi memadai untuk teknik yang dibutuhkan selama periode perubahan yang cepat, maka menjadi penting untuk memahami nilai-nilai dan teknik pendidikan dalam konteks sosialnya. Kita harus memahami zaman kita dan menghargai 'apa yang dapat disumbangkan oleh pendidikan untuk regenerasi masyarakat dan manusia' (*what shall thy education could contribute to a regeneration of society and of man*).¹⁷

Salah satu masalah dasar yang melekat dalam pendekatan Mannheim adalah tingkat pengaruh yang dimiliki oleh setiap strata dalam mengembangkan standar serta sejauh mana akan terjadi peningkatan atau penurunan produk budaya sebagai hasil dari pendidikan yang lebih demokratis.

Kesulitan lain muncul dari fakta bahwa jenis-jenis kontak tatap muka yang menghasilkan kebajikan dan nilai-nilai utama seperti cinta, saling membantu, kesalehan, keberanian, pengekangan diri, dan martabat, tidak berjalan dengan baik kecuali di dalam struktur kelompok primer yang

¹⁷ Mannheim & Stewart, *An Introduction to the sociology of Education*, hal, 160.

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

mendominasi masyarakat tradisional (*predominate in traditional societies*).¹⁸

Mannheim merasa bahwa kebajikan-kebajikan ini *"are chiefly linked up with the existence of some leading elites to whom self-control, has become a basic virtue"*¹⁹ (terutama terkait dengan keberadaan beberapa elit terkemuka yang pengendalian diri telah menjadi kebajikan dasar). Dalam masyarakat modern, ada pengabaian terhadap penanaman kebajikan, sikap, dan sentimen utama yang penting. Selain itu, ada juga hilangnya kekuatan pendidikan resmi dan keluarga serta masyarakat.²⁰

Kesenjangan yang menciptakan sikap dasar ini diisi oleh lembaga-lembaga yang melakukan vulgarisasi seperti media massa 'yang memuaskan kehausan masyarakat akan sikap dasar dan bentuk-bentuk pengalaman baru' (*which satisfy the thirst of the masses for basic attitudes and new forms of experience*).²¹

Mannheim percaya bahwa salah satu kebajikan dasar berkembang dan dibudidayakan di antara kelas-kelas santai. Karena itu: *"The real sociological question of humanism in our age is whether its values can be transferred from the so called leisured classes to lower middle and working classes."* (Pertanyaan sosiologis yang

sebenarnya dari humanisme di zaman kita adalah apakah nilai-nilainya dapat ditransfer dari apa yang disebut kelas-kelas yang bebas ke kelas menengah ke bawah dan kelas pekerja).²²

Kebajikan dasar, serta pola yang komprehensif, dapat berubah; karena mereka adalah *"the perceptible expression of the cultural strivings of a society"* (ekspresi nyata dari perjuangan budaya suatu masyarakat).²³

Pentingnya mempelajari nilai-nilai dasar ini dalam konteks historisnya adalah bahwa hal ini memungkinkan individu untuk membangun kembali nilai-nilai lama serta menemukan nilai-nilai baru yang sesuai dengan zaman baru. Fungsi dari nilai-nilai ini, menurut Mannheim, adalah untuk menghasilkan kesesuaian sosial minimum yang diperlukan untuk kelangsungan masyarakat. Pertanyaan-pertanyaan penting seperti mengapa nilai-nilai tertentu hancur pada tahap-tahap tertentu dalam perkembangan kapitalisme, teknik pendidikan apa yang paling cocok untuk mempertahankan nilai-nilai tertentu, menjadi terjawab.²⁴

Demikianlah sosiologi pendidikan yang dihadapi:

"The problem of synthesizing different trends operating in

¹⁸ Lihat Ibid. P. 163.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Mannheim & Stewart, *Pengantar Sosiologi Pendidikan*, hal. 162.

²¹ Ibid, hal. 163.

²² Ibid, hal. 161.

²³ Ibid, hal. 164.

²⁴ Ibid, hal. 163.

different social layers.... In periods of high culture there was a partly conscious, partly unconscious balance created between the contributions of the different groups to education.... The democratic conception adds to the idea of synthesis the free intercommunication between social layers and their cultural contributions. Its main concern is the access of the gifted members of the lower classes to the elites, the inventions of right methods of social selection, and the preservation of society from deteriorating into undifferentiated masses”²⁵
 (Masalah mensintesis tren-tren yang berbeda yang beroperasi di berbagai lapisan sosial.... Pada periode budaya tinggi, terdapat keseimbangan yang sebagian disadari dan sebagian tidak disadari yang tercipta antara kontribusi berbagai kelompok terhadap pendidikan.... Konsepsi demokratis menambah gagasan sintesis dengan adanya komunikasi antar lapisan sosial yang bebas dan kontribusi budaya mereka.

Perhatian utamanya adalah akses anggota kelas bawah yang berbakat kepada para elit, penemuan metode seleksi sosial yang tepat, dan pelestarian masyarakat agar tidak terpuruk menjadi massa yang tidak terdiferensiasi).

Perhatikan kontras antara konsep Marxis tentang masyarakat tanpa kelas dan gagasan Mannheim tentang massa yang tidak terdiferensiasi.

Mannheim melanjutkan:
“When approaching the study of our age we shall have to aim at a general sociological diagnosis able to explain the main educational problems in terms of more fundamental structural changes operating in our society.” (Ketika mendekati studi tentang zaman kita, kita harus mengarah pada diagnosis sosiologis umum yang mampu menjelaskan masalah-masalah pendidikan utama dalam kaitannya dengan perubahan struktural yang lebih mendasar yang terjadi di masyarakat kita).²⁶

Dengan demikian, gagasan tentang diagnosis sosial bersifat implisit dan eksplisit dalam sosiologi

²⁵ Mannheim & Stewart, *Pengantar Sosiologi Pendidikan*, hal. 164-165.

²⁶ Ibid, hal. 165.

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

pendidikan Mannheim. Dalam skema Mannheim, diagnosis sosial membawa serta kebutuhan akan bentuk-bentuk kontrol sosial tertentu, khususnya peran yang dimainkan oleh para elit dalam masyarakat. Kenyataannya:

*“the cultural decline in our society is mainly due to the disintegration of the leading elites, and that a mass society can only preserve its cultural traditions if, in spite of its democratic basis, it creates a more adequate selection and the right scope for the influence of these elites.”*²⁷

(Kemerosotan budaya dalam masyarakat kita terutama disebabkan oleh disintegrasi para elit terkemuka, dan bahwa masyarakat massa hanya dapat melestarikan tradisi budayanya jika, terlepas dari dasar demokratisnya, masyarakat tersebut menciptakan pilihan yang lebih memadai dan ruang lingkup yang tepat untuk pengaruh para elit ini).

Oleh karena itu, melalui penggunaan metode diagnosis sosial, elit perintis di antara para pendidik harus diciptakan, elit mi.ch yang kaya akan pengetahuan sosiologis untuk membawa persatuan dan tujuan dalam tindakan mereka.²⁸

Perdebatan Individualis-Kolektivis dalam Pendidikan

Secara konsisten dalam analisis penulis terhadap karya Mannheim, penulis telah menunjukkan upayanya untuk menciptakan sebuah sintesis di luar batas-batas perdebatan individualis-kolektivis (*the confines of the individualist-collectivist debate*). Pada bagian ini, perhatian akan difokuskan pada aspek-aspek dari masalah ini yang berkaitan dengan pendidikan.

Solusi Mannheim terletak pada konsep masyarakat yang muncul secara analitis yang mencakup struktur (*structure*), budaya (*culture*), dan keperibadian (*personality*) sebagai bagian komponen. Dia memberikan beberapa prioritas ontologis pada pentingnya individu; tetapi seperti yang telah kita lihat, dan akan kita lihat, jenis-jenis budaya, struktur, dan masyarakat yang kemungkinan didasarkan pada asumsi nominalis individualistik adalah terbatas.

Budaya terdiri dari berbagai hal seperti nilai (*values*), kepercayaan (*beliefs*), dan informasi (*information*). Pembuatan kurikulum didasarkan pada diagnosis nilai-nilai, kepercayaan, dan pengetahuan yang sangat penting bagi suatu masyarakat. Hal-hal tersebut kemudian menjadi dasar sistem pendidikan, yakni sistem pendidikan yang memiliki fungsi untuk mengubah individu menjadi anggota masyarakat

²⁷ Ibid, hal. 166.

²⁸ Ibid.

yang tidak hanya memiliki kemampuan untuk menyesuaikan diri di dalam masyarakat tersebut, tetapi juga memiliki daya kritis untuk berdiri di luarnya ketika diperlukan. Berdiri di luar itu mencakup diagnosis sosial dalam arti refleksi dan proses ekstase peribadi (*the personal process of ecstasy*).²⁹

Mannheim selanjutnya berpendapat bahwa individu dan masyarakat memiliki kewajiban timbal balik. Perhatikan lagi sintesis yang muncul dari faktor-faktor individu dan faktor-faktor di luar individu yang melampaui dilema individualis-kolektivis. Dengan kata lain, tidak hanya terdapat prasyarat fungsional dari struktur, budaya, dan kepribadian, tetapi juga terdapat prasyarat keterkaitan di antara faktor-faktor tersebut.

Dari posisi yang lebih umum ini, Mannheim beralih ke analisis pergeseran dari masyarakat tradisional ke masyarakat demokratis dan mengilustrasikan jenis pendidikan yang diperlukan untuk masyarakat demokratis, yang terus-menerus mengalami tahapan perubahan. Dia

juga melihat pertanyaan tentang nilai-nilai dasar yang berasal dari struktur primer yang menunjukkan pentingnya nilai-nilai tersebut dalam hal prasyarat sosial (*societal prerequisite*) atau fungsi kesesuaian sosial minimum (*function of a minimum of social conformity*). Dengan demikian, Mannheim beralih dari gagasan-gagasan ini ke kritik khusus terhadap masalah-masalah yang disebabkan oleh gagasan-gagasan keliru tentang individualisme dan kolektivisme dalam sistem pendidikan.

Kaum individualis adalah mereka yang memandang individu sebagai "*the moving force of history, the source of all values and the initiator of events*"³⁰ (kekuatan yang menggerakkan sejarah, sumber dari semua nilai dan pemrakarsa berbagai peristiwa). Di sisi lain, kaum kolektivis, "*believe that the only important developing entity is either the nation or the society*" (percaya bahwa satu-satunya entitas yang berkembang yang penting adalah bangsa atau masyarakat).

Bagi kaum individualis,
A predetermined social and historical process in which persons participate, not as

²⁹ Yang dimaksud *ecstasy*, dan *ecstatic contemplation* (*kontemplasi ekstasi*) oleh Mannheim adalah suatu bentuk distansiasi diri. Hal ini membutuhkan kemampuan untuk mencapai jarak tertentu dari situasi kita sendiri. Mannheim menyatakan bahwa kita telah mewarisi kebutuhan untuk memutuskan (*need to sever*) masa lalu, 'dari waktu ke waktu semua hubungan dengan kehidupan dan

dengan kemungkinan keberadaan kita. Kita akan menyebut cita-cita ini dengan istilah 'ekstasi' (*from time to time all connection with life and with the contingencies of our existence. We shall designate this ideal by the terms 'ecstasy'*), *Essays on the Sociology of Culture*, hal. 240.

³⁰ Mannheim dan Stewart, Op. cit., hal. 47-48.

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

*abstract personalities but as social beings who are part of a collective history.*³¹ (Sebuah proses sosial dan sejarah yang telah ditentukan sebelumnya di mana orang-orang berpartisipasi, bukan sebagai kepribadian abstrak tetapi sebagai makhluk sosial yang merupakan bagian dari sejarah kolektif).

Mannheim menganggap posisi individualis dan kolektivistis sebagai posisi yang berat sebelah. Dia kemudian menyarankan bahwa masing-masing posisi ini memiliki implikasi yang terpisah untuk pendidikan.

The individualists regard education as a process of interaction between individuals who may easily be regarded as separate ends in themselves ... The effect of education is viable in and to individuals. Education is concerned with effecting a change in the knowledge and attitudes of a person and its success can only be measured in this way. The eye of the collectivist, on the other hand, is upon the progress and change taking place in the society. He does not regard the individual as the main object

³¹ Ibid, hal. 48.

*of his inquiry. What is happening to the society is what interests him and education is simply a method by which the collective trains the new generation for predetermined functions and particularly for citizenship. The horizon of probabilities for each person is neglected.*³² (Kaum individualis menganggap pendidikan sebagai proses interaksi antara individu yang dapat dengan mudah dianggap sebagai tujuan yang terpisah dalam diri mereka sendiri... Pengaruh pendidikan dapat terjadi di dalam dan kepada individu. Pendidikan berkaitan dengan perubahan pengetahuan dan sikap seseorang dan keberhasilannya hanya dapat diukur dengan cara ini. Di sisi lain, pandangan seorang kolektivistis adalah pada kemajuan dan perubahan yang terjadi di masyarakat. Dia tidak menganggap individu sebagai objek utama dari penyelidikannya. Apa yang terjadi pada masyarakat adalah apa yang menarik baginya dan pendidikan hanyalah sebuah metode yang digunakan kolektif

³² Ibid, hal. 48.

untuk melatih generasi baru untuk fungsi-fungsi yang telah ditentukan dan terutama untuk kewarganegaraan. Cakrawala probabilitas untuk setiap orang diabaikan).

Mannheim ingin mengintegrasikan 'elemen-elemen berharga dari posisi individualis dan kolektivist' (*valuable elements from the individualist and the collectivist positions*). Dia berpendapat bahwa "*individual is not an abstracted personality but develops as a social self in the society which exists at a certain time in history*"³³ (individu bukanlah kepribadian yang abstrak, tetapi berkembang sebagai diri sosial dalam masyarakat yang ada pada waktu tertentu dalam sejarah). Mannheim berpendapat bahwa ada tanggung jawab untuk mengembangkan bakat individu 'dengan cara yang memuaskan baginya dan bernilai bagi masyarakat' (*in ways which are satisfying to him and of value to the community*)³⁴. Mannheim berpendapat bahwa, "*society is not a mechanism out of which the individual makes his own life. It is the stuff out of which a large part of his very self is woven.*"³⁵ (Masyarakat bukanlah sebuah mekanisme yang darinya individu membuat kehidupannya

sendiri. Masyarakat adalah sesuatu yang darinya sebagian besar dari dirinya terjalin).

Untuk memahami lebih jauh solusi Mannheim terhadap dilema individualis-kolektivist (*the individualist-collectivist dilemma*), terutama yang berkaitan dengan karyanya di bidang pendidikan, perlu dipahami konsep-konsepnya di bidang psikologi, terutama yang berkaitan dengan pengembangan diri dan teori belajar (*learning theory*).

Sifat Sosial-Psikologis Individu dan Perkembangan Kepribadian sebagai Aspek Pendidikan dan Pembelajaran

Asumsi sosial-psikologis utama Mannheim adalah bahwa ada fleksibilitas yang besar dalam perkembangan karakter individu.³⁶ Ia menemukan bukti keyakinan ini pada fakta bahwa berbagai jenis diri (*self*), kepribadian (*personality*), atau individu (*individual*) telah nampak di bawah kondisi sosial, ekonomi, dan fisik yang berbeda-beda. Keyakinan akan fleksibilitas individu (*flexibility of the individual*) ini sesuai dengan keyakinan George Herbert Mead, bahwa anak dilahirkan tanpa diri. Anak belajar dari respons orang lain, atau dari kepuasan diri sendiri. Pada usia dini hanya ada sedikit kesadaran diri atau observasi,

³³ Ibid, hal. 49.

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid, hal. 49.

³⁶ Lihat Mannheim, *Kebebasan, Kekuasaan, dan Perencanaan Demokratis*, hal. 189. Lihat juga Mannheim, *Sosiologi Sistematis*, hal. 7 dan hal. 54. dan, Mannheim dan Stewart, Op. cit., hal. 72.

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

namun, anak kemudian menjadi sadar akan diri sendiri dan orang lain. Kesadaran ini mulai meliputi kemampuan untuk mengantisipasi respon orang lain terhadap tindakannya sendiri. Seorang anak 'belajar mengendalikan dan mengarahkan perilakunya sesuai dengan apa yang diharapkan orang lain dari dirinya' (*is learning to control and direct his behavior in terms of what others expect of him*).³⁷

Melalui proses inilah diri muncul, atau dengan kata lain, identitas tercapai. Istilah kunci dalam proses ini, dari perspektif pertanyaan individualis-kolektif, adalah *relationship* (hubungan), untuk penampakan diri:

*"After one has established some sense of relationship.... and some idea of how our action or behavior is called out, our ability to do something in response to them. Only when this sense of being able to initiate action is present can we say that there are the beginnings of selfhood...."*³⁸ (Setelah seseorang membangun suatu rasa hubungan.... dan beberapa gagasan tentang bagaimana tindakan atau perilaku kita dipanggil, kemampuan kita untuk

melakukan sesuatu sebagai respon terhadap mereka. Hanya ketika perasaan mampu untuk memulai tindakan ini hadir, kita dapat mengatakan bahwa ada permulaan dari keakuan....).

Asumsi fleksibilitas ini memungkinkan individu untuk menyesuaikan pola perilakunya. Baik pola perilaku kebiasaan maupun fleksibilitas adalah penting bagi individu, sebab meskipun kebiasaan menyimpan waktu dan energi, fleksibilitas memungkinkan individu untuk menyesuaikan diri dengan situasi baru.

Penyesuaian adalah *"is the most elementary process underlying all our activities"* (proses paling dasar yang mendasari semua aktivitas kita.)³⁹ Yang disesuaikan adalah pola perilaku kita, yang didefinisikan sebagai *"a definite relationship between a stimulus and response, which causes the organism to behave in a characteristic and uniform manner whenever the specific stimulus occurs"* (hubungan yang pasti antara stimulus dan respons, yang menyebabkan organisme berperilaku dengan cara yang khas dan seragam setiap kali stimulus tertentu terjadi).⁴⁰

Menurut Mannheim, pola perilaku seseorang mungkin bersifat biologis (*biological*), sementara yang lain

³⁷ Mannheim, *Sosiologi Pendidikan*, hal, 88.

³⁸ Ibid.

³⁹ Mannheim, *Sosiologi Sistemik*, hal. 8.

⁴⁰ Ibid.

mungkin diperoleh (*acquired*). Karena perilaku manusia bersifat fleksibel dan responsif terhadap realitas eksternal maka kemungkinan respons individu dikondisikan oleh institusi (bentuk perilaku yang diterima dan aturan atau kriteria kepercayaan dan tindakan). Institusi dipilih dari waktu ke waktu. *Knowledge is not inherited but must be learned* (Pengetahuan tidak diwariskan tetapi harus dipelajari).

Pola perilaku, pemikiran, emosi, dan evaluasi dipengaruhi oleh proses sosial. Kebiasaan terbentuk '*through responses to stimuli, and new combinations of stimuli may bring new combinations of responses*' (melalui respons terhadap rangsangan, dan kombinasi rangsangan yang baru dapat memunculkan kombinasi respons yang baru pula).⁴¹

Poin pentingnya adalah bahwa rangsangan eksternal yang mempengaruhi individu bersifat kultural dan struktural dan merupakan bagian dari studi ilmu-ilmu sosial pada tingkat yang muncul. Kita belajar, misalnya, untuk lebih memilih jenis makanan dan keyakinan agama dan politik yang lazim pada saat kita hidup dan dipengaruhi oleh perkembangan preferensi ini dengan lingkungan keluarga dan masyarakat.

Mannheim mempertimbangkan karya-karya sejumlah pemikir yang

relevan dengan proses ini. Dia membandingkan, misalnya, konsep Pavlov tentang *conditioned reflex* (refleks terkondisi) dengan gagasan Tarde tentang *imitation* (peniruan), dan membedakan: "*two kinds of response to stimuli; those made by ourselves as a consequence of our own experience, and those which are accepted by imitation*" (dua jenis respons terhadap rangsangan; respons yang dibuat oleh diri kita sendiri sebagai konsekuensi dari pengalaman kita sendiri, dan respons yang diterima melalui peniruan).⁴² Belajar melalui peniruan, atau dengan menjadikan orang lain sebagai model dan membentuk perilaku peran kita seperti mereka, merupakan proses sosial-psikologis mendasar yang penting.

Kembali ke asumsi dasar Mannheim tentang sifat manusia yang fleksibel: ia menyatakan bahwa kebiasaan dasar dapat bersifat 'biologis' atau 'diperoleh'. Ada beberapa perdebatan tentang sifat dasar biologis manusia, Adler, misalnya, percaya bahwa perilaku didasarkan pada keinginan untuk mengimbangi rasa rendah diri atau ketidakmampuan. Psikologi dinamis Freud didasarkan pada dua naluri utama, yaitu agresi dan seksualitas. Namun, baik Adler maupun Freud sepakat tentang pentingnya 'tahun-tahun awal masa bayi dalam

⁴¹ Ibid, hal. 8-12. Akan sangat berguna untuk membandingkan gagasan tentang kebiasaan yang sudah usang dengan konsep ideologi.

⁴² Ibid, hal. 13-14.

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

membangun sikap dan bentuk perilaku yang muncul kembali dalam kehidupan orang dewasa' (*years of infancy in establishing the attitudes and forms of behavior which reappear in adult life*).⁴³

Para psikoanalisis berpendapat bahwa ada dua dorongan universal; dorongan untuk menegaskan diri (*the self assertative*) atau dorongan agresif (*aggressive impetus*) dan dorongan seksual atau dorongan sosial (*the sexual or social impetus*). Kelompok behavioris berpendapat bahwa ada tiga pola emosi bawaan, yaitu kemarahan (*rage*), ketakutan (*fear*), dan kegembiraan (*joy*). Ini adalah pertanyaan-pertanyaan penting yang berhubungan dengan perkembangan diri dan teori pembelajaran (*theory of learning*). Namun, perlu diperhatikan bahwa terdapat polaritas pada implikasi dari berbagai teori ini, antara teori yang melihat manusia sebagai inisiator (*as the initiator*) dan teori yang melihat manusia sebagai makhluk yang dikondisikan (*as conditioned*) oleh lingkungannya.

Kontribusi Mannheim adalah upaya untuk mensintesis gagasan-gagasan behaviorisme, Freudianisme, dan Marxisme tanpa merangkul secara penuh salah satu dari aliran-aliran tersebut. Dalam kata-katanya:

Man's psychic equipment and his social character cannot be wholly defined in terms of behaviour patterns, habits,

*adjustments, imitations, and ideologies. The development of a personality does not consist only in the process of conditioning new responses, The mechanical laws of association are not sufficient for the interpretation of man. (Peralatan psikis manusia dan karakter sosialnya tidak dapat sepenuhnya didefinisikan dalam hal pola perilaku, kebiasaan, penyesuaian, peniruan, dan ideologi. Perkembangan kepribadian tidak hanya terdiri dari proses pengkondisian respon-respon baru, hukum-hukum asosiasi mekanis tidak cukup untuk menafsirkan manusia). We must build into the pragmatists and behaviourists concept of man's psychology some fundamental notions worked out by psychoanalysts without becoming totally committed to a Freudian view. These fundamental notions are the unconscious, repressions, and sublimation.*⁴⁴ (Kita harus membangun konsep pragmatis dan behavioris tentang psikologi manusia dengan beberapa gagasan mendasar yang telah disusun

⁴³ Mannheim dan Stewart, Op.Cit., hal. 78.

⁴⁴ Mannheim, *Sosiologi Sistemik*, hal. 17.

oleh para psikoanalisis tanpa harus berkomitmen penuh pada pandangan Freudian. Gagasan-gagasan mendasar ini adalah *the unconscious, repressions, and sublimation* (ketidaksadaran, represi, dan sublimasi).

Mannheim kemudian menulis tentang keyakinan para psikoanalisis bahwa "*personality develops out of the control and direction of energies which the infant experiences as associated with its erogenous zone*" (kepribadian berkembang di luar kendali dan arah energi yang dialami bayi terkait dengan zona sensitif seksualnya).⁴⁵ Frustrasi dini dapat membatasi kebebasan seluruh kepribadian. Ini adalah poin yang penting.

Penilaian Mannheim secara keseluruhan mengenai berbagai pendekatan termasuk kritik terhadap teori asosiasi dengan alasan bahwa teori ini memiliki penggunaan yang terbatas dalam psikologi pendidikan karena mengabaikan peran guru dan murid serta pentingnya kepribadian mereka dalam hubungan tersebut.⁴⁶ Psikoanalisis sangat membantu tetapi tidak komprehensif karena tidak memberikan perhatian yang memadai pada konteks sosial. Teori yang paling berguna adalah psikologi dinamik (*dynamic psychology*).

⁴⁵ Mannheim dan Stewart, Op.cit., hal. 78.

⁴⁶ Ibid. hal. 83.

Membahas tentang individu, kita harus mempertimbangkan aspek emosional (*emotional*), intelektual (*intellectual*), evaluative (*evaluative*), dan perilaku (*behavioral*), serta lingkungan (*environment*). Faktor lingkungan (struktur dan budaya) termasuk tahun-tahun awal pra-sekolah serta pengalaman sekolah. Faktor-faktor yang perlu dipertimbangkan termasuk apakah ada kompetisi awal yang terlalu intensif dan pengajaran yang buruk. Faktor-faktor tersebut dapat menyebabkan kinerja sekolah yang buruk dan perasaan gagal serta rendah diri, yang mana evaluasi diri yang negatif dapat mengarah pada perilaku kompensasi yang mungkin bersifat anti-sosial (*anti-social*) atau nakal (*delinquent*). Perilaku kompensasi ini memberikan kegembiraan, minat, prestasi, perhatian orang lain, pujian, dan atau persetujuan. Oleh karena itu, perhatian yang simpatik merupakan faktor penting yang perlu dipertimbangkan oleh guru. Hal ini dapat menjadi langkah awal dalam perbaikan perilaku dan dalam membina penyesuaian sosial (*social adjustment*) dalam tindakan dan sikap terhadap guru dan teman sebaya. Strategi seseorang akan bergantung pada apakah perilaku anti-sosial berbentuk pasif dan menarik diri atau aktif mencari peran alternatif (*an alternative role*).⁴⁷

⁴⁷ Ibid, hal. 77-81.

Psikologi dan Pembelajaran

Meskipun sifat dasar manusia adalah fleksibilitas yang tinggi, sifat ini terutama bergantung pada pengkondisian sosial (*social conditioning*).⁴⁸ Respon manusia dikondisikan oleh institusi (bentuk-bentuk perilaku yang diterima dan aturan-aturan atau kriteria kepercayaan dan tindakan). Tanpa pengkondisian institusional ini (polapola budaya), manusia akan mengalami kemunduran 'pada kecenderungan-kecenderungan naluriah yang terlihat jelas pada hewan-hewan yang lebih rendah' (*to the naked instinctual tendencies obvious in lower animals*).⁴⁹

Institusi-institusi ini dipilih dari waktu ke waktu. (Ini adalah dalil penting yang akan kita lihat.) Pengetahuan tidak diwariskan tetapi harus dipelajari, dan pembelajaran dimulai dari awal oleh setiap generasi. Melalui pembelajaran dan pengalaman, kita memperoleh kebiasaan berpikir dan berperilaku.

Agar pembelajaran dapat berlangsung, asas fundamental adalah memiliki kebutuhan atau dorongan yang dirasakan. Pembelajaran yang efektif terjadi ketika dalam menanggapi kebutuhan atau dorongan ini,

'seseorang secara aktif mengambil alih beberapa bagian dari lingkungannya, beberapa ide, kebiasaan, keterampilan, dan merajutnya menjadi pola perilaku yang baru untuk dirinya sendiri (*a person takes active hold of some part of his environment, some ideas, habits, skills, and weaves them into a new pattern of behaviour for himself*).⁵⁰

Mannheim membedakan antara teori-teori pengkondisian (*theories of conditioning*) yang pada dasarnya adalah pengkondisian didasarkan pada dorongan bawaan (seperti kemarahan, ketakutan, atau kegembiraan) atau teori-teori lain, seperti Pavlov, yang melihatnya dari segi dorongan yang diperoleh. Dalam kedua kasus tersebut, ketika kebutuhan atau dorongan muncul dengan sendirinya, hambatan terhadap kebutuhan ini dapat mengakibatkan ketidakpuasan (*dissatisfaction*). Ketidakpuasan ini kemudian menjadi dorongan untuk mencapai suatu tujuan atau kesiapan untuk bereaksi. Reaksi ini, jika berhasil, adalah dasar dari pencapaian.⁵¹ Akhirnya, agar pembelajaran dapat terjadi, maka pembelajaran tersebut harus dipertahankan. Harus tersedia untuk diingat dan digunakan. Menurut Mannheim, langkah-langkah tersebut

⁴⁸ Mannheim berpendapat bahwa meskipun individu bersifat fleksibel dalam hal isi, ia dilahirkan dengan dorongan-dorongan atau energi psikologis tertentu. Setiap orang memiliki 'energi psikologis (*psychological energy*) yang berusaha untuk mengekspresikan dirinya dalam pengalaman yang memuaskan,'

(Ibid., hal. 100). Dengan demikian, seseorang dapat menekankan spontanitas atau pengkondisian dan kontrol; atau seseorang dapat berpindah dari satu ke yang lain.

⁴⁹ Ibid, hal. 54.

⁵⁰ Ibid, hal. 54.

⁵¹ Ibid, hal. 65.

adalah langkah-langkah yang harus diikuti tanpa memandang apakah pembelajaran itu pasif (pengkondisian budaya) atau aktif.

Dalam pandangan Mannheim, penyimpanan pengetahuan bergantung pada sejumlah hukum.

Hukum pertama menyatakan bahwa: "*the more frequently we do an act the less attention it requires.*" (semakin sering kita melakukan suatu tindakan, semakin sedikit perhatian yang dibutuhkan).⁵² Hal ini digabungkan dengan sub-hukum yang menyatakan bahwa frekuensi selama periode tertentu yang diikuti dengan jeda menghasilkan penurunan efisiensi (*a lapse of efficiency*). Sub-hukum tambahan berikutnya adalah: "*If two processes are performed successfully with comparable frequency at different times, the one more recently performed will tend to be better*" (jika dua proses dilakukan secara sukses dengan frekuensi yang sebanding pada waktu yang berbeda, proses yang lebih baru dilakukan akan cenderung lebih baik).

Hukum kedua yang sangat penting dalam pengajaran menyatakan bahwa "*effective teaching can produce an undesired effect*" (pengajaran yang efektif dapat menghasilkan efek yang tidak diinginkan). Murid dapat mempelajari sesuatu untuk mendapatkan hadiah, seperti

menghafal puisi, namun hasil yang lebih penting, atau efek, dapat menghancurkan apresiasi murid terhadap puisi. Oleh karena itu, guru harus tahu, tidak hanya bahwa guru dapat melakukan seperti yang diminta, tetapi juga harus tahu apa efek dari pembelajaran tersebut.⁵³

Mannheim berpendapat bahwa salah satu tujuan dari seorang guru yang baik adalah agar murid: "*have as a goal and an incentive in his learning, the satisfaction of understanding and the pleasure of mastery of knowledge. These lead on to the excitement of achieving greater mastery*" (memiliki tujuan dan insentif dalam pembelajarannya, yaitu kepuasan akan pemahaman dan kesenangan akan penguasaan pengetahuan. Hal ini akan mengarah pada kegembiraan untuk mencapai penguasaan yang lebih besar).⁵⁴ Dalam pernyataan di atas, kita dapat melihat kombinasi Mannheim antara hukum-hukum psikologi yang berkaitan dengan pembelajaran dengan tujuan pendidikan dan peran guru. Ini adalah ilustrasi hubungan antara budaya dan kepribadian pada tingkat pemahaman yang efektif untuk digunakan dalam kehidupan sehari-hari.

Frustrasi

Pada bagian sebelumnya, perhatian difokuskan pada hubungan

⁵² Ibid, hal. 73. Mannheim juga menyebutkan faktor penting dari intensitas keterlibatan tetapi tidak membahasnya secara mendalam.

⁵³ Ibid, hal. 74

⁵⁴ Ibid.

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

antara kepuasan dorongan pribadi (*satisfaction of personal drives*) dalam proses pembelajaran yang sukses. Mannheim selanjutnya mengalihkan perhatiannya pada cara-cara di mana pembelajaran yang gagal sebagai akibat dari frustrasi. Dia membuat pernyataan berikut mengenai definisi frustrasi dan efeknya dalam hal ketidakmampuan atau ketidakmampuan belajar:

“Frustration is a subjective state which blocks satisfying achievement and because of the continuing failure, a cumulative depression ensues and even any potential success which might have been possible at the beginning becomes more and more unlikely”. (Frustrasi adalah keadaan subjektif yang menghalangi pencapaian yang memuaskan dan karena kegagalan yang terus menerus, depresi kumulatif pun terjadi dan bahkan potensi kesuksesan yang mungkin terjadi di awal menjadi semakin tidak mungkin).⁵⁵

Mannheim menambahkan bahwa ada tiga jenis faktor yang mungkin terlibat dalam ketidakmampuan belajar, yaitu ketidakmampuan bawaan (*innate disability*); pengaruh dalam hal

tindakan (*an influence in the field of action*); atau, beberapa gangguan pada kesadaran pelajar (*some disturbance of the consciousness of the learner*). Dengan demikian, masalahnya dapat diakibatkan oleh ketidakmampuan bawaan anak atau dari ketidakmampuan dalam struktur sosial.

Mannheim kemudian mengulas sejumlah teori mengenai munculnya rasa frustrasi dan efek dari faktor lingkungan, intelektual, dan emosional yang mempengaruhi kinerja sekolah. Namun, perlu dicatat bahwa Mannheim percaya bahwa bagaimanapun rasa frustrasi muncul, sekali muncul rasa frustrasi tersebut dapat terus menyebar. Akibatnya, anak-anak dapat:

“Begin to seek compensating forms of behavior which might provoke excitement, interest, and achievement, and at the sometime would attract the attention of others and give the children concerned some sense of significance.” (mulai mencari bentuk perilaku kompensasi yang dapat memancing kegembiraan, minat, dan prestasi, dan pada suatu waktu akan menarik perhatian orang lain dan memberikan rasa penting bagi anak yang bersangkutan).⁵⁶

⁵⁵ Ibid, hal. 75-76.

⁵⁶ Ibid, hal. 80. Perhatikan bagaimana teori frustrasi Mannheim tampaknya berhasil dalam

Bentuk-bentuk perilaku kompensasi ini bisa jadi bersifat anti-sosial.

Penulis menunjukkan sebelumnya bahwa konsepsi Mannheim tentang gagasan individu mencakup prasyarat keamanan, penerimaan, perhatian, dan rasa signifikansi. Oleh karena itu, tidak mengherankan jika ia menyatakan hal tersebut: *"Sympathetic consideration of a pupil's scholastic problems is very often followed by distinct improvement in his behavior and social adjustment."* (Perhatian yang simpatik terhadap masalah skolastik siswa seringkali diikuti dengan peningkatan yang nyata dalam perilaku dan penyesuaian sosialnya).⁵⁷

Jalan lain yang dapat diambil oleh rasa frustrasi termasuk rasa rendah diri, atau perasaan tidak konsisten. Anak-anak sering mencoba mekanisme kompensasi seperti menggertak. Maka dari itu, menjadi penting bagi para guru untuk menyadarkan anak-anak ini bahwa mereka menipu diri mereka sendiri.⁵⁸ Poin yang lebih umum adalah bagaimana Mannheim menggunakan sosiologi pendidikannya untuk menjelaskan proses-proses psikologis yang ada pada individu dan variabel-variabel struktural dan kultural yang

dapat mengatur proses-proses yang lebih individual tersebut.

Dalam pembahasannya mengenai peran frustrasi, ia memberikan kontribusi penting dengan mengembangkan apa yang dapat disebut sebagai *concept of relative achievement* (konsep pencapaian relatif) atau *relative frustration* (frustrasi relatif). Seseorang mengukur pencapaian berkaitan dengan pencapaian orang lain, oleh karenanya kepuasan atau frustrasi seseorang itu bersifat relatif.

Peran Guru dalam Pendidikan Kreatif

Pertimbangan di atas adalah prinsip-prinsip penting yang harus diperhatikan oleh pendidik. Salah satu asumsi dasar Mannheim adalah adanya energi psikis *"which seeks to express itself in satisfying experience"* (yang berusaha mengekspresikan dirinya dalam pengalaman yang memuaskan). Dia berpendapat bahwa *"the ways in which a child has learned to inhibit and canalize his spontaneous energy are of the greatest importance to any understanding of creative education"* (cara-cara yang digunakan anak untuk menghambat dan menyalurkan energi spontannya merupakan hal yang paling penting bagi pemahaman pendidikan

menjelaskan beberapa temuan Gerald Levy di Ghetto School. Lihat khususnya bab-bab yang berkaitan dengan perilaku guru di ruang makan

siang dan pasar gelap murid-murid dalam barang-barang terlarang.

⁵⁷ Ibid, hal. 80.

⁵⁸ Ibid, hal. 81.

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

kreatif).⁵⁹ Berdasarkan gagasan tentang pentingnya penerimaan, ia menyatakan bahwa koreksi seringkali dapat menyebabkan rasa minder di tahun-tahun berikutnya.⁶⁰ Oleh karena itu, peran guru atau orang dewasa harus selalu memberikan dorongan. Oleh karena itu, mungkin akan lebih baik untuk mengubah subjek yang diajarkan. Sebagai contoh, musik atau seni dapat digunakan dalam kasus anak-anak yang frustrasi agar mereka dapat menemukan 'kesuksesan di mana kemungkinan mereka sejak awal telah mengharapkan untuk menemukan kembali kegagalan dan kebosanan' (*success where they may very early have expected to discover again only failure and boredom*).⁶¹

Hal penting lain adalah "*retrace the present failure to its roots in the earlier inhibitions or inferiority, it is very possible to rebuild new learning associated with success*" (menelusuri kembali kegagalan saat ini hingga ke akarnya dalam hambatan atau rasa rendah diri sebelumnya, sangat memungkinkan untuk membangun kembali pembelajaran baru yang terkait dengan kesuksesan).⁶²

Teori membangun kembali ini, tentu saja, terkait dengan asumsi Mannheim bahwa proses belajar melibatkan seluruh kepribadian. Tetapi

variabel struktural dan proses kelompok juga harus dipertimbangkan:

"Very often it is far more practicable and successful to work through groups where the sense of unique oddity and failure is reduced and where a mutual sympathy in the members of the group can produce the enveloping trust in which success becomes possible." (Seringkali, jauh lebih praktis dan berhasil untuk bekerja melalui kelompok-kelompok di mana rasa keanehan dan kegagalan yang unik berkurang dan di mana rasa saling simpati di antara anggota kelompok dapat menghasilkan kepercayaan yang menyelimuti sehingga kesuksesan menjadi sebuah kemungkinan).⁶³

Tetapi pada suatu waktu guru harus menyadari kepribadian total murid-muridnya, kepribadiannya sendiri, dan batasan-batasan struktural di mana ia beroperasi:

"He should realize what are the realities of the classroom in terms of the attitudes which his pupils have toward him as a person and as a symbol of

⁵⁹ Ibid, hal. 102.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ibid, hal. 103.

⁶² Ibid, hal. 104.

⁶³ Ibid.

authority. Similarly, he must come to terms with the desires in himself to behave resentfully, which, by reason of his authority he can often get away with. Equally he must give himself the chance of happiness and success in his relationship by discovering within the school the opportunities for spontaneity and creativeness both within himself and within his pupils. Too much repression and supervision is a potent source of neurosis. The attitude of authoritative control in education very often produces negativism toward learning itself." (Ia harus menyadari kenyataan yang ada di dalam kelas dalam hal sikap murid-muridnya terhadap dirinya sebagai pribadi dan sebagai simbol otoritas. Demikian pula, ia harus berdamai dengan keinginan-keinginan dalam dirinya sendiri untuk berperilaku tidak menyenangkan, yang karena otoritasnya seringkali dapat ia lakukan. Sama halnya, ia harus memberikan kesempatan kepada dirinya

sendiri untuk mendapatkan kebahagiaan dan kesuksesan dalam hubungannya dengan menemukan di dalam sekolah berupa kesempatan spontanitas dan kreatifitas, baik di dalam dirinya sendiri maupun di dalam diri murid-muridnya. Terlalu banyak penekanan dan pengawasan adalah sumber neurosis yang kuat. Sikap kontrol otoriter dalam pendidikan seringkali menghasilkan negativisme terhadap pembelajaran itu sendiri.⁶⁴

Asumsi Naturalistik dan Teori Pembelajaran

Seperti yang telah disebutkan di atas, kepribadian manusia bersifat fleksibel dan dikondisikan oleh lingkungan sosial.⁶⁵ Pada bagian ini saya akan membahas implikasi dari asumsi naturalistik ini terhadap teori pembelajaran (*learning theory*). Gagasan mengenai kemampuan kondisi individu yang fleksibel menyatakan bahwa manusia adalah makhluk yang tidak memiliki inisiatif atau kreativitas (*man as a being without individual initiative or creativity*). Namun, kemungkinan untuk belajar memberikan manusia kemampuan

⁶⁴ Ibid, hal. 105.

⁶⁵ Mannheim menyatakan bahwa teori-teori yang berfokus pada interaksi antara manusia dan lingkungan adalah teori-teori naturalistik. Ia tidak hanya mengulas teori-teori naturalistik

dari para penulis seperti Kardiner, Mead, dan Davey, tetapi juga teori-teori yang lebih awal seperti Platonis dan Kristen. Lihat Bagian III, Bab IX, *The Social and Cultural concept of Personality*.

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

untuk bebas dari tekanan dan kendala eksternal. Seperti yang dikatakan Mannheim, *"ability to translate reality into terms of symbols or images, his ability to think and imagine is one of the great achievements of learning"* (kemampuan manusia untuk menerjemahkan realitas ke dalam bentuk simbol atau gambar, kemampuannya untuk berpikir dan berimajinasi adalah salah satu pencapaian besar dalam belajar).⁶⁶

Kemampuan untuk menerjemahkan pengalaman ke dalam simbol-simbol dan untuk berpikir serta berimajinasi menambah kemampuan kita untuk mengalami. Aktivitas internal eksplorasi mental: *"that goes on by means of memories, judgments, perceptions, concepts and ideals derived from previous experience. Thus a man can anticipate the expectation of others and can shape his behavior accordingly"* (yang berlangsung melalui ingatan, penilaian, persepsi, konsep, dan cita-cita yang berasal dari pengalaman sebelumnya. Dengan demikian, seseorang dapat mengantisipasi harapan orang lain dan dapat membentuk perilakunya).⁶⁷

Kemampuan berpikir dan berimajinasi, yang didasarkan pada kemampuan menerjemahkan pengalaman ke dalam simbol-simbol, menjadi dasar dari proposisi bahwa

individu tidak hanya mampu dikondisikan oleh kekuatan eksternal, tetapi juga memiliki kemampuan untuk bertahan dari pengkondisian tersebut dan untuk 'berdiri di atas budaya tersebut dalam ukuran tertentu' (*stand above that culture in some measure*).⁶⁸

Kapasitas mengantisipasi harapan orang lain adalah dasar dari perilaku peran. Mempelajari peran apa saja yang tersedia di masyarakat, memilih di antara peran-peran tersebut, memodifikasinya, dan menciptakan peran baru merupakan hal yang sangat penting untuk belajar hidup dalam masyarakat. Kemampuan untuk mengantisipasi ekspektasi orang lain memberikan kita kemampuan untuk memutuskan apakah akan memenuhi ekspektasi tersebut atau tidak, dan oleh karena itu dapat mengantisipasi konsekuensi yang mungkin terjadi jika kita melakukannya. Teori peran (*Role Theory*) sangat penting bagi Mannheim dan ia meninjau literatur di bidang ini dengan cukup intens.

Mannheim berpendapat bahwa individu itu fleksibel. Bahkan dia merasa, bersama George Herbert Mead, bahwa anak dilahirkan tanpa diri.⁶⁹ Anak-anak belajar dari respon orang lain atau dari kepuasan diri sendiri. Pada usia dini, hanya ada sedikit kesadaran diri atau observasi. Ketika

⁶⁶ Ibid, hal. 70

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Ibid, hal. 70-71.

⁶⁹ *The self* "emerges out of social experience." Ibid, hal. 94.

anak menjadi sadar akan orang lain, ia mulai meniru mereka, kemudian ia mampu memerankan bagian dari orang lain dan mengantisipasi respon mereka. Anak mulai belajar 'mengendalikan dan mengarahkan perilakunya sesuai dengan apa yang diharapkan orang lain terhadapnya' (*to control and direct his behavior in terms of what others expect of him*).⁷⁰ Dia 'mencoba melihat jenis situasi sosial di mana dia terlibat' (*tries to see the kind of social situation in which he is involved*), dan perilaku menjadi lebih konsisten dan terorganisir.⁷¹

Pada awalnya, perilaku anak mungkin "seperti bunglon" (*a chameleon like*), di mana "anak ingin menjadi segala-galanya bagi semua orang" (*the child wants to be all things to all people*).⁷² Namun, hal ini tidak dapat bertahan lama karena diperlukan suatu penyederhanaan peran. Dan pada titik inilah identitas individu dan konsep '*generalized other*' (orang lain yang digeneralisir) mulai muncul. Konsep '*generalized other*' (atau karakter nasional) yang memungkinkan kemampuan untuk memainkan peran sebagai anggota kelompok yang berbeda tanpa mengalami gegar budaya (*culture shock*). Diri kemudian muncul dengan kemampuan tidak hanya untuk mengantisipasi tindakan dan keinginan

orang lain, tetapi juga dengan rasa kemampuan diri sendiri untuk memulai tindakan.⁷³

Harga diri (*self-esteem*) atau rasa percaya diri: "*emerges as a self-regarding attitude in which our standing is reflected in the opinions which others seem to have of us*" (muncul sebagai sikap memandang diri sendiri di mana posisi kita tercermin dalam pendapat yang tampaknya dimiliki orang lain tentang kita).⁷⁴ Kita melihat peran tertentu sebagai peran yang diinginkan karena orang lain mengharapkan kita untuk bertindak seperti itu. Preferensi nilai berkembang dan terinternalisasi. Secara sadar dan atau tidak sadar, hal ini mempengaruhi aspirasi atau tujuan hidup kita.

Rasa tanggung jawab kita adalah salah satu aspek dari diri kita yang "*emerges out of the chances we have had to learn*" (muncul dari kesempatan yang kita miliki untuk belajar).⁷⁵ Karena rasa tanggung jawab kita bergantung pada kesempatan struktural yang tersedia untuk belajar bertanggung jawab, maka kita juga dapat menarik kesimpulan bahwa moralitas bersifat situasional (*morality is situationally variable*). Oleh karena itu, ini adalah tugas pendidik: "*to plan learning so that responsibility is being understood through action and through accepting the role which you know*

⁷⁰ Ibid, hal. 88.

⁷¹ Ibid, hal. 71.

⁷² Ibid.

⁷³ Ibid, hal. 88.

⁷⁴ Ibid, hal. 91.

⁷⁵ Ibid, hal. 94.

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

others expect you to play" (Untuk merencanakan pembelajaran sehingga tanggung jawab dapat dipahami melalui tindakan dan dengan menerima peran yang Anda tahu diharapkan orang lain).⁷⁶

Mannheim mengutip temuan Hartshorne May bahwa tidak ada moral yang terbawa di antara situasi-situasi tersebut dan oleh karena itu menyarankan bahwa *"it is better to arrange the situations so that the children may teach themselves"* (lebih baik mengatur situasi sehingga anak-anak dapat belajar sendiri).⁷⁷

Pada bagian ini, dimulai dengan asumsi fleksibilitas manusia dan kemampuannya untuk dikondisikan oleh kekuatan-kekuatan eksternal. Kemudian dibahas secara ringkas beberapa asumsi psikologis tertentu dari kaum behavioris dan aliran psikoanalisis dan diakhiri dengan rangkuman yang sangat ringkas tentang beberapa asumsi dasar dari para psikolog sosial naturalistik mengenai perkembangan diri.

Pada bagian selanjutnya, perhatian akan difokuskan pada beberapa faktor sosial atau struktural yang memang ada dan menyediakan kondisi aktual di mana perkembangan terjadi. Salah satu tujuan utama dari eksposisi ini, adalah untuk secara eksplisit mengilustrasikan kepedulian Mannheim terhadap faktor-faktor

struktural (*structural*), kultural (*cultural*), dan kepribadian (*personality*).

Faktor Sosiologis

Mannheim berasumsi bahwa manusia hidup secara berkelompok. Masing-masing kelompok ini pada tingkat tertentu meninggalkan "jejaknya pada karakternya" karena: *"group phenomena not simply individual psychologies multiplied a thousand fold but there is an immense variety of group formations and each of them has a different impact upon the individuals behavior"* (Fenomena kelompok bukan hanya psikologi individu yang dilipatgandakan seribu kali lipat, tetapi ada berbagai macam formasi kelompok dan masing-masing memiliki dampak yang berbeda pada perilaku individu).⁷⁸

Sebagai hasil dari dampak diferensial dari berbagai kelompok, anak dapat berperilaku berbeda dalam kelompok yang berbeda. Hal ini terjadi karena *"the changing nature of these group organizations... elicit appropriate ways of behaviour"* (sifat organisasi kelompok yang berubah-ubah... menimbulkan cara-cara perilaku yang sesuai).⁷⁹

Perbedaan mendasar harus dibuat antara kelompok primer dan sekunder. Kelompok primer bersifat akrab, spontan, dan memungkinkan kita untuk tampil dalam sejumlah peran

⁷⁶ Ibid, hal. 95.

⁷⁷ Ibid, hal. 96.

⁷⁸ Ibid, hal. 119.

⁷⁹ Ibid.

yang berbeda. Kelompok sekunder bersifat tidak langsung dan formal. Mannheim merasa bahwa kita pertama kali memperoleh sifat-sifat kepribadian kita di dalam kelompok primer karena *"We imitate the specific behaviour that we see in loved ones and do not for a number of years find ourselves guided by abstract ideals"* (kita meniru perilaku spesifik yang kita lihat pada orang yang kita cintai dan selama beberapa tahun tidak menemukan diri kita dibimbing oleh cita-cita abstrak).⁸⁰ Di dalam kelompok primer inilah kita pertama kali mengalami *kesatuan sosial dan perilaku sosial (social unity and social behaviour)*.⁸¹

Sejak anak-anak mulai belajar nilai dan sikap dalam lingkungan keluarga, *"Teachers have to be prepared to detect the positive and negative influences in the backgrounds of their pupils"* (guru harus siap untuk mendeteksi pengaruh positif dan negatif dalam latar belakang murid-murid mereka).⁸²

Setelah menyampaikan prinsip-prinsip umum ini, Mannheim mengulas sejumlah penelitian yang menyajikan bukti empiris yang menunjukkan pengaruh variasi latar belakang sosial terhadap perkembangan individu. Informasi inilah yang dimaksud oleh Mannheim dalam menyatakan bahwa guru perlu mengetahui latar belakang

murid-muridnya. Materi berikut ini tidak akan mengulas secara lengkap semua informasi yang disampaikan Mannheim. Perhatian kita akan difokuskan pada tipologi faktor-faktor yang akan diperiksa dan pada korelasi yang sangat penting, yang berkaitan dengan keterkaitan antara faktor-faktor struktural (*structural*), kultural (*cultural*), dan kepribadian (*personality*).

Tidaklah mengherankan jika studi ini menunjukkan bahwa struktur kesempatan lebih berpihak pada kelas atau kelompok status yang lebih tinggi (*higher classes or status groups*).⁸³ Mannheim juga mengulas sebuah penelitian yang menunjukkan perbedaan antara rumah⁸⁴ yang ditandai dengan kerukunan (*characterized by accord*) dan rumah yang ditandai dengan perselisihan (*characterized by discord*). Ketika kita mengingat pentingnya ia memberikan prasyarat kepribadian seperti keamanan dan dorongan, penting untuk menemukan bahwa rumah yang ditandai dengan kerukunan memberikan *"the child with protection, security, guidance and encouragement"* (perlindungan, keamanan, bimbingan, dan dorongan kepada anak).⁸⁵ Rumah-rumah seperti itu memberikan latihan melalui metode hidup berkelompok dan membumikan anak dalam standar

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid, hal. 120.

⁸² Ibid, hal. 122.

⁸³ Ibid, hal. 123.

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Ibid.

moral konvensional. Hal ini membuat beberapa upaya menafsirkan dunia luar pada anak dan untuk *"temper the wind to the shorn Lamb"* (meredam angin pada anak domba yang dicukur).

Rumah perselisihan, di sisi lain adalah: *"Marked by persistent conflict and divergence of aims between the parents, the child seldom gains a sense of family unity and hence his personal security is more precarious"* (ditandai dengan konflik yang terus-menerus dan perbedaan tujuan antara orang tua, anak jarang mendapatkan rasa persatuan keluarga dan karenanya keamanan pribadinya lebih genting).⁸⁶

Sebagai akibatnya, *"result the child can become dissatisfied with his parents, feel inadequate within himself, be unable to plan, lack will and ambition, and find himself a rebel within his home and perhaps a delinquent outside"* (anak dapat menjadi tidak puas dengan orang tuanya, merasa tidak mampu, tidak dapat membuat rencana, tidak memiliki kemauan dan ambisi, dan menjadi pemberontak di dalam rumah dan bisa menjadi nakal di luar rumah).⁸⁷

Ada sejumlah faktor struktural yang mempengaruhi persiapan anak sebelum masuk sekolah dan yang terus memberikan pengaruh ketika ia berada di sekolah. Hal ini termasuk latar belakang sosial ekonomi, tingkat kerukunan keluarga, sejauh mana metode pelatihan permisif, biasa saja, atau represif. Jelaslah bahwa variasi

dalam struktur dan budaya situasi keluarga memiliki dampak yang besar pada perkembangan anak. Pada bagian selanjutnya, saya akan membahas faktor-faktor struktural dan kultural dalam lingkungan sekolah.

Pembelajaran dan Pengembangan di Sekolah

Mannheim mengangkat masalah sekolah pada titik transisi di mana anak mengalami sekolah untuk pertama kalinya. Pergi ke sekolah adalah sebuah:

"Major crisis because he (the child) passes from a range of familiar contacts into a new and strange world; in which he has no guarantee that he will be regarded with affection or be given the security which in a good home he has already received. If on the other hand, his infancy has been disturbed and troubled at home he carries the expectation of anxiety and conflict with him into the novel scheme of life which he finds in school." (Krisis besar karena dia (anak) berpindah dari berbagai kontak yang sudah dikenalnya ke dalam dunia yang baru dan asing; di mana dia tidak memiliki jaminan bahwa dia akan diperlakukan dengan penuh kasih sayang

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Ibid, hal. 123.

atau diberi rasa aman yang telah dia terima di rumah yang baik. Sebaliknya, jika masa kanak-kanaknya terganggu dan bermasalah di rumah, ia membawa harapan akan kecemasan dan konflik ke dalam skema kehidupan baru yang ia temukan di sekolah).⁸⁸

Namun, penting juga untuk dicatat bahwa sekolah mewakili transformasi penting dari pengalaman dasar ke pengalaman menengah. Hal ini sebagian merupakan masalah tujuan, tetapi, juga merupakan salah satu fungsi laten pendidikan. Bagian dari perubahan ke hubungan sekunder adalah faktor ukuran yang muncul. Ketika jumlah anak dalam sebuah sistem meningkat, maka akan terjadi penurunan yang sesuai dalam tingkat hubungan pribadi yang mungkin terjadi antara guru dan murid. Kadang-kadang guru dipaksa untuk berurusan dengan anak-anak secara lebih rutin daripada jika jumlahnya lebih sedikit. Hal ini tentu saja terjadi kecuali jika masyarakat mampu dan berkeinginan untuk menyediakan satu guru untuk setiap dua, tiga, atau empat anak.

Penting untuk dicatat bahwa anak adalah anggota dari dua struktur;

⁸⁸ Ibid, hal. 125. Mannheim mengulas temuan-temuan dalam buku L.A. Cook, *Community Background in Education*.

⁸⁹ Ibid. , p. 125. Akan menarik untuk dapat mengkorelasikan ketiga jenis ini dengan

keluarga dan sekolah. Pendidik dan orang tua harus menyadari sifat hubungan antara rumah dan sekolah dan harus memahami efek diferensial dari pola hubungan yang berbeda. Mengutip L.A. Cook, Mannheim membedakan antara keluarga yang kooperatif, keluarga yang antagonis terhadap sekolah, dan keluarga biasa yang berada di tengah-tengah.⁸⁹

Ruang Kelas

Pada suatu ketika, Mannheim menawarkan sebuah model ruang kelas yang disajikan di bawah ini secara singkat. Ukuran kelas besar, usia murid konsisten, ada orang dewasa yang lebih tua yang berperan sebagai guru. Struktur fisiknya terdiri dari meja-meja yang disusun berjajar dan semuanya menghadap ke arah guru. Guru dan murid tidak saling memilih. Mereka mulai sebagai orang asing (*strangers*) yang berkumpul untuk tujuan bisnis. Siswa diharapkan untuk tetap berada di meja mereka, sementara guru memiliki kebebasan untuk bergerak. Penilaian digunakan untuk *promote competition* (mendorong persaingan) untuk 'memilah yang terbaik dari sudut pandang intelektual' (*sort out the best from the intellectual point of view*) dan bukannya 'sebagai bantuan untuk pengajaran yang lebih efisien' (*as an aid*

variabel SES, tingkat kesepakatan atau perselisihan dan penggunaan metode pelatihan yang longgar (*lax*), moderat (*moderate*), atau permisif (*permissive*).

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

to more efficient teaching).⁹⁰ Kehadiran adalah wajib dan waktu diatur berdasarkan waktu mulai dan berakhirnya hari sekolah. Para siswa 'sering dinasihati untuk memperhatikan dan tidak boleh membuang-buang waktu' (*are frequently exhorted to pay attention and not to waste time*).⁹¹ Selain itu, "they are expected to learn what they may not wish to learn because they have seldom any say in its choice" (mereka diharapkan untuk mempelajari apa yang mungkin tidak ingin mereka pelajari karena mereka jarang memiliki hak untuk memilih).⁹² Selain itu, mereka juga diperiksa dan dikoreksi berdasarkan prestasi.

Mannheim membedakan antara isi kelas yang nyata dan laten:

"There is the routine of attendance, punctuality, self-submergence to authority, the silence of the class, the recognition of hierarchy..... These factors represent the latent content, the underlying effect of the organization of the school. What I have called the manifest content of school work is represented by active

*learning. The latent content is represented by passive learning, the habits, data, attitudes, picked up through constant, familiar, steady contact with a state of affairs we do not have to think about".*⁹³ (Ada rutinitas kehadiran, ketepatan waktu, ketundukan diri pada otoritas, keheningan kelas, pengakuan hirarki..... Faktor-faktor ini mewakili konten laten, efek yang mendasari organisasi sekolah. Apa yang saya sebut sebagai konten nyata dari pekerjaan sekolah diwakili oleh pembelajaran aktif. Konten laten diwakili oleh pembelajaran pasif, kebiasaan, data, sikap, yang diperoleh melalui kontak yang konstan, akrab, dan mantap dengan keadaan yang tidak perlu kita pikirkan).

Guru adalah seorang pemimpin institusional, bukan pemimpin alamiah. Dia mungkin memiliki kecerdasan di atas rata-rata dan terlatih dalam materi pelajarannya dan cara

⁹⁰ Ibid, Lihat halaman 137-138.

⁹¹ Ibid, hal. 138.

⁹² Ibid.

⁹³ Ibid., p. 139. Pada poin lain; Mannheim mengajukan pertanyaan tentang apa itu sekolah; apa yang telah terjadi; dan apa yang bisa terjadi? Dia menyarankan bahwa sekolah tidak perlu dibatasi pada pengertian tradisional

yang berakar pada bangunan, lokasi, dan peralatan. Kemungkinan-kemungkinan alternatif yang dimungkinkan, misalnya, oleh sekolah radio dan televisi yang memiliki program-program yang sama namun tidak berada di wilayah yang sama, dieksplorasi. (Lihat hal. 134)

mengajarkannya. Selain itu, *"as an adult he is separated from the range of his pupils by physique, experience, responsibility, competence, status, class, manners, manner and appearance"* (sebagai orang dewasa ia dipisahkan dari jangkauan murid-muridnya oleh fisik, pengalaman, tanggung jawab, kompetensi, status, kelas, sopan santun, cara dan penampilan).⁹⁴ Lebih lanjut dicatat bahwa: ketika murid 'bertemu dengan guru baru mereka, persyaratan pertama yang tersirat dalam hubungan tersebut adalah dominasi-kepatuhan' (*meet their new teacher the first requirement implicit in the relationship is dominance-submission*).⁹⁵ Mannheim mengutip Waller yang mencatat bahwa *"until the teacher's definition of the situation has been accepted he cannot relax. Friendly attitudes must spring up only in a situation defined in terms of teacher domination"* (sampai definisi guru tentang situasi telah diterima, ia tidak dapat bersantai. Sikap ramah harus muncul hanya dalam situasi yang didefinisikan dalam hal dominasi guru).⁹⁶

Di luar struktur sekolah itu sendiri, dominasi ini didukung oleh otoritas hukum dan pemerintah. Dan Mannheim menerima klaim penting bahwa dominasi-kepatuhan adalah kondisi yang diperlukan untuk mengajar terlepas dari bagaimana hal itu dicapai.

Mannheim membahas pertanyaan: *"How does the human interaction between our thirty-five twelve-year-old and their teacher grow?"* (Bagaimana interaksi manusia antara tiga puluh lima anak berusia dua belas tahun dan guru mereka tumbuh)?⁹⁷ Pertanyaan sebelumnya adalah apa yang mereka bawa ke dalam situasi tersebut.

"The teacher brings into the classroom his views of his job, his prejudices, his personal fears and inadequacies, his ambitions, his humanity and affection. The thirty-five twelve-year-old whom he has to teach differ in physique, appearance, intelligence, sociability, temperament and social and personal background. They have the chance unity of a class and after a time together they begin to develop a sense of solidarity and a working compromise with the teacher... The age of the children, their standing vis-a-vis the other pupils in the school, and the degree of responsibility given to them by their teachers make a great deal of difference to the influence they have upon the school and the schools upon

⁹⁴ Ibid, hal. 138-139.

⁹⁵ Ibid, hal. 139.

⁹⁶ Ibid, hal. 139.

⁹⁷ Ibid, hal. 141.

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

*them.*⁹⁸ (Guru membawa pandangannya tentang pekerjaannya, prasangkanya, ketakutan dan ketidakmampuan pribadinya, ambisinya, rasa kemanusiaan dan kasih sayangnya ke dalam kelas. Tiga puluh lima anak berusia dua belas tahun yang harus dia ajar berbeda dalam hal fisik, penampilan, kecerdasan, kemampuan bersosialisasi, temperamen, dan latar belakang sosial dan pribadi. Mereka memiliki kesempatan untuk bersatu dalam satu kelas dan setelah beberapa waktu bersama, mereka mulai mengembangkan rasa solidaritas dan kompromi dengan guru... Usia anak-anak, posisi mereka dibandingkan dengan murid-murid lain di sekolah, dan tingkat tanggung jawab yang diberikan kepada mereka oleh guru mereka, membuat banyak perbedaan pada pengaruh yang mereka miliki terhadap sekolah dan sekolah terhadap mereka).

Pentingnya paragraf di atas menunjukkan daftar hal-hal yang harus diperiksa dalam setiap studi tentang sistem sekolah tertentu serta

serangkaian pertanyaan yang harus dipertimbangkan dalam diskusi tentang sistem sekolah yang ideal.

Meskipun Mannheim menganjurkan peraturan super guru, dia tidak menganjurkan kontrol total. Dia kembali mengutip Waller: *"In the most happily conducted institutions all the teachers and some of the leading students feel that they have a very real voice in the conduct of school affairs."*⁹⁹ (Di lembaga yang paling bahagia, semua guru dan beberapa siswa terkemuka merasa bahwa mereka memiliki suara yang sangat nyata dalam pelaksanaan urusan sekolah.)

Mannheim mengakhiri bahasan ini dengan menunjukkan lokus dan faktor lain yang perlu dipertimbangkan. Hal tersebut meliputi:

"The often submerged, out-of-school life of the children, the differences in the children themselves, the general influence of the whole of the life of the school upon each child and upon the class units, the attitude of the home to education and teachers in general, the success or failure in school work, the kind of incentives which the teacher puts before his class and the esteem in which the school is held by the people of the

⁹⁸ Ibid, hal. 140.

⁹⁹ Ibid, hal. 141.

neighborhood."¹⁰⁰

(Kehidupan anak-anak yang sering tenggelam dan tidak bersekolah, perbedaan-perbedaan dalam diri anak-anak itu sendiri, pengaruh umum dari seluruh kehidupan sekolah terhadap setiap anak dan terhadap unit-unit kelas, sikap orang tua murid terhadap pendidikan dan guru pada umumnya, keberhasilan atau kegagalan dalam studi pekerjaan sekolah, jenis insentif yang diberikan oleh guru terhadap kelasnya, serta penghargaan yang diberikan oleh masyarakat sekitar terhadap sekolah tersebut).

DISKUSI

Seperti yang telah saya kemukakan di seluruh tulisan ini, ada konsistensi dan kesinambungan dalam teori sosial Mannheim dan berikutnya, sosiologi pendidikannya. Tidak masuk akal jika tidak mempertimbangkan berbagai aspek lain dari karyanya. Saya tidak terlalu peduli dengan apakah Mannheim sepenuhnya benar atau tidak tentang sifat individu, karena jelas kita mengetahui lebih banyak hari ini tentang topik ini daripada yang kita lakukan pada tahun 1947. Yang penting adalah bagaimana Mannheim berusaha

mengkoordinasikan temuan-temuan epistemologisnya; usahanya untuk menemukan setidaknya seperangkat nilai yang bersifat sementara (*temporary*) dan relasional (*relational*) yang akan menjadi panduan untuk bertindak; usahanya untuk menghubungkan apa yang kita ketahui, apa yang perlu kita ketahui, dan bagaimana kita mengetahui untuk mengindikasikan jenis pendidikan yang dibutuhkan pada suatu titik dalam sejarah. Ini adalah jenis-jenis pertanyaan yang harus ditanyakan pada setiap zaman.

Tidaklah mengherankan jika Mannheim meneliti faktor kepribadian, budaya, dan sosiologis atau struktural yang terlibat dalam proses pendidikan. Sebagian besar pembahasannya bukan merupakan kontribusi orisinalnya sendiri, melainkan rangkuman dari pengetahuan kontemporer yang paling relevan. Dengan demikian, ia meninjau teori-teori kepribadian, gagasan tentang ciri-ciri budaya dasar suatu zaman, dan studi sosiologis tentang proses pendidikan.

Mengambil sudut pandang bahwa perlu untuk mempertimbangkan sosiologi pendidikan Mannheim dalam hubungannya dengan bagian lain dari karyanya, mudah untuk melihat bagaimana ia sendiri melakukan upaya ini. Dia mencatat bahwa ada prasyarat fungsional (*functional prerequisites*) dari struktur dan Budaya serta

¹⁰⁰ Ibid, hal. 1112.

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

individu. Hal-hal ini harus diperhitungkan, baik ketika seseorang sekedar menggambarkan realitas saat ini atau melarang untuk masa depan atau keadaan yang lebih baik.

Mannheim merasa bahwa pendidikan harus terdiri dari pengembangan untuk hidup. Pendidikan harus memberikan akar bagi stabilitas serta keamanan yang dibutuhkan untuk menghadapi perubahan. Pendidikan harus memberikan pengetahuan yang akurat tentang; dunia tempat kita hidup agar kita dapat menemukan tempat kita di dunia sebagai individu dan memiliki dasar minimal pengetahuan umum dan tujuan yang disepakati bersama dalam perspektif waktu historis tertentu.

Oleh karena itu, Mannheim mengajukan pertanyaan-pertanyaan penting mengenai diagnosis sosial dan hubungannya dengan pendidikan. Apakah dia menjawab pertanyaan-pertanyaan ini dengan benar, masih bisa diperdebatkan. Namun yang jelas, Karl Mannheim menginginkan sebuah dunia di mana pendidikan memainkan peran utama. Tugas apa yang lebih baik yang dapat kita harapkan dari sosiologi pendidikan?

KESIMPULAN

Bertolak dari pembahasan di atas dapat disimpulkan sebagai berikut:

Pertama, Pendekatan interdisipliner Mannheim terhadap pendidikan dan sosiologi pendidikan meliputi; (1). Tujuan Sosiologi

Pendidikan, (2). Pengembangan Kurikulum dan Fungsi Sekolah, (3). Meninjau Ulang Posisi Nilai Mannheim dan Kaitannya dengan Tujuan Pendidikan, (4). Perdebatan Individualis-Kolektifis dalam Pendidikan, (5). Sifat Sosial-Psikologis Individu dan Perkembangan Kepribadian sebagai Aspek Pendidikan dan Pembelajaran, (6). Psikologi dan Pembelajaran, (7). Frustrasi, (8). Peran Guru dalam Pendidikan Kreatif, (9). Asumsi Naturalistik dan Teori Pembelajaran, (10). Faktor Sosiologis, (11). Pembelajaran dan Pengembangan di Sekolah, dan; (12). Ruang Kelas.

Kedua, refleksi terhadap sosiologi pendidikan mannheim bisa diringkas berikut ini: (1) Ada konsistensi dan kesinambungan dalam teori sosial Mannheim dan sosiologi pendidikannya. Mannheim berusaha mengkoordinasikan temuan-temuan epistemologisnya; usahanya untuk menemukan setidaknya seperangkat nilai yang bersifat sementara (*temporary*) dan relasional (*relational*) yang akan menjadi panduan untuk bertindak. (2) Mannheim meneliti faktor kepribadian, budaya, dan sosiologis atau struktural yang terlibat dalam proses pendidikan. Pembahasannya adalah rangkuman pengetahuan kontemporer yang paling relevan. Ia meninjau teori-teori kepribadian, gagasan tentang ciri-ciri budaya dasar suatu zaman, dan studi sosiologis tentang proses pendidikan. (3) Mannheim mencatat bahwa ada

prasyarat fungsional (*functional prerequisites*) dari struktur dan budaya serta individu. Mannheim merasa bahwa pendidikan harus terdiri dari pengembangan untuk hidup. Pendidikan harus memberikan akar bagi stabilitas serta keamanan yang dibutuhkan untuk menghadapi perubahan. Pendidikan harus memberikan pengetahuan yang akurat tentang; dunia tempat kita hidup agar kita dapat menemukan tempat kita di dunia sebagai individu dan memiliki dasar minimal pengetahuan umum dan tujuan yang disepakati bersama dalam perspektif waktu historis tertentu.

DAFTAR PUSTAKA

- Mannheim, Ernest. "Karl Mannheim: In Memoriam," *American Journal of Sociology*, Vol. 52, hal. 471-474.
- Mannheim, Karl. "Adult education ,and the social sciences," *Tutors' Bulletin of Adult Education*, seri ke-2, No. 20, Februari 1938, hal. 27-34.
- Mannheim, Karl, dan Stewart, W. *An Introduction to the Sociology of Education*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1962.
- Mannheim, Karl. "Democratic Planning and the New Science of Society," *This Changing World*. Disunting oleh J.R.M. Brumwell, London: George Routledge and Sons, 1945.
- Mannheim, Karl. *Diagnosis of Our Time*. New York: Oxford University Press, 1944.
- Mannheim, Karl. *Essays on Sociology and Social Psychology*. Diedit oleh Paul Kecskemeti. New York: Oxford University Press, 1953.
- Mannheim, Karl. *Essays on The Sociology of Culture*. Diedit oleh A. Lowe. New York: Oxford University Press, 1950.
- Mannheim, Karl. *Essays on the Sociology of Knowledge*. Diedit oleh Paul Kecskemeti. London: Routledge and Kegan Paul, Ltd, 1952.
- Mannheim, Karl. *Freedom, Power and Democratic Planning*. Diedit oleh Hans Gerth dan Ernest K. Branstedt. London: Routledge and Kegan Paul, Ltd, 1951; New York: Oxford University Press, 1950.
- Mannheim, Karl. "German Sociology (1919...:1933)," *Politica*, 1, Februari 1934, hal. 12-33.
- Mannheim, Karl. *Ideology and Utopia*. Diterjemahkan oleh Louis Wirth dan Edward Shils, New York: Harcourt, Brace and Co, 1936.
- Mannheim, Karl. *Man and Society in an Age of Reconstruction: Studies in Modern Social Structure* (Diterjemahkan oleh Edward Shils), London: Routledge and Kegan Paul; New York: Harcourt, Brace & World, 1940.
- Mannheim, Karl. *Rational and Irrational Elements in Contemporary Society*, London: Humphry Milford, 1934. (L.T. Hobhouse Memorial Trust Lecture, No. 4, Disampaikan pada tanggal 7 Maret 1934, di Bedford College for Women).

Sosiologi Pendidikan Mannheim (Sebuah Refleksi)

- Mannheim, Karl. *Systematic Sociology: An Introduction to the Study of Society* (ed. oleh J.S. Eros dan W.A.C. Stewart), London: Routledge and Kegan Paul; New York: Oxford University Press, 1957.
- Mannheim, Karl. "The Crisis of Culture in the Era of Mass-Democracies and Autarchies," *The Sociological Review*, XXVI, April 1934, (Kuliah umum yang disampaikan dengan judul *The Social Causes of Cultural Decline*," London School of Economics, 29 Januari 1934).
- Mannheim, Karl. "The Function of the Refugee," *New English Weekly*, Vol. 27, No. 1, 19 April 1945, hal. 5-6.
- Mannheim, Karl. "The Meaning of Popularization in Mass Society," *The Christian News-Letter*, Suplemen No. 227, 7 Februari 1945.
- Mannheim, Karl. "The Place of Sociology." *In Conferences on the Social Sciences: Their Relations in Theory and Teaching*, London, 1936.
- Mannheim, Karl. "Utopia," *Encyclopedia of the Social Sciences*. Disunting oleh Edwin R. A. Selitman. XV, 1935, hal. 201.
- Remmling, Gunter W. "Karl Mannheim: revision of an intellectual portrait," *Social Forces*, Vol. 40, No. 1, Oktober 1961, hal. 23-30.
- Remmling, Gunter W. *Road to Suspicion: A Study of Modern Mentality and the Sociology of Knowledge*. New York: Appelton-Century Crofts, 1967.
- Ringer, Fritz. *The Decline of the German Mandarins*. Cambridge: 1969.
- Shils, Edward. "Karl Mannheim." *The International Encyclopedia of the Social Sciences*, 9.
- Stewart, William A.C. *Karl Mannheim on Education and Social Thought*. London: Harrap, 1967.