

BAB II

KERANGKA TEORI

A. Telaah Literatur tentang Teori Konstruksi Sosial

1. Melacak Akar Teori Konstruksi Sosial

Secara historis, konstruktivisme sosial berakar pada materialisme historis yang dikembangkan oleh Marx. Materialisme historis paling baik dipahami sebagai sebuah program penelitian, secara kasar dalam arti metodologi program penelitian yang diusulkan oleh Lakatos, inti dari materialisme historis adalah klaim bahwa basis ekonomi suatu masyarakat menentukan suprastrukturnya. Inti ini seharusnya menghasilkan teori atau hipotesis historis yang dapat diuji mengenai apa yang dimaksud dengan basis dan suprastruktur dalam berbagai masyarakat, dan mengenai cara-cara spesifik di mana keduanya saling terkait. Interpretasi yang paling kuat, tetapi bukan satu-satunya yang mungkin, adalah bahwa suprastruktur ditentukan secara kausal oleh basis. Pendekatan ini diambil oleh para sosiolog ilmu pengetahuan yang bekerja selama abad ke-20. Sebagai contoh, Karl Mannheim ingin menunjukkan bagaimana ilmu-ilmu humaniora dan teori-teori masyarakat ditentukan secara sosial;⁵² dan salah satu sosiolog terkemuka Amerika Serikat, Robert Merton, menyatakan bahwa kebangkitan dan keberhasilan ilmu pengetahuan terutama ditentukan oleh kekuatan-kekuatan sosial.⁵³

Sumber intelektual penting lainnya dari konstruktivisme sosial adalah pergantian sejarah filsafat ilmu pengetahuan abad ke-20.⁵⁴ Gerakan ini menentang keras realisme saintifik dan menolak klaim, yang sangat penting bagi filsafat ilmu pengetahuan tradisional, bahwa ada metode dan aturan saintifik rasional yang universal sehingga sejarah ilmu pengetahuan

⁵² Karl Mannheim, *Ideology and Utopia* (Basque: Barakaldo Books, 2020).

⁵³ Robert K. Merton dan Norman W. Store, *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations* (Chicago: University of Chicago Press, 1979).

⁵⁴ Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago: University of Chicago Press, 1996). Baca juga Ian Hacking, *The Social Construction of What?* (Cambridge: Harvard University Press, 1999).

dapat direkonstruksi secara rasional sebagai usaha intelektual yang terus menerus meningkatkan pengetahuan saintifik kita dengan menerapkan metode-metode ini. Sebaliknya, para pendukung gerakan ini melihat sejarah sains dan keyakinan ilmiah hancur oleh jeda kontingen dan bergantung pada sikap normatif dan asumsi-asumsi non saintifik yang tersembunyi, yang harus diungkap oleh filsafat sains yang memadai.

Latar belakang teoritis ketiga dari konstruktivisme sosial adalah program naturalisasi epistemologi yang diprakarsai oleh Quine. Gagasan penting dari program ini adalah bahwa epistemologi tradisional yang berpusat pada pertanyaan tentang justifikasi klaim pengetahuan (ilmiah) harus digantikan dengan studi ilmiah tentang proses kausalitas pembentukan kepercayaan dan informasi. Dengan cara ini, epistemologi seharusnya ditransformasikan menjadi ilmu pengetahuan alam.⁵⁵

Singkatnya, ada tiga gagasan historis yang memandu pendekatan konstruktivisme sosial, yang dipinjam dari sosiologi ilmu pengetahuan Marxis secara luas, dari peralihan historis filsafat ilmu pengetahuan abad ke-20, dan dari program naturalisasi epistemologi, yaitu bahwa perkembangan pengetahuan ilmiah ditentukan oleh kekuatan sosial, pada dasarnya bersifat berkesinambungan dan tidak tergantung pada metode rasional, dan harus dianalisis dalam kerangka proses sebab akibat dari pembentukan kepercayaan.⁵⁶

⁵⁵ Willard Van Orman Quine, *Ontological Relativity and Other Essays* (New York: Columbia University Press, 1969).

⁵⁶ Wolfgang Detel, "Social Constructivism," dalam *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, ed. oleh James D. Wright (Oxford: Elsevier, 2015), 228–34, <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.63081-7>.

2. Konstruksi Sosial dan Sosiologi Pengetahuan Berger-Luckmann

Sebagaimana arah disertasi ini, peneliti merasa perlu untuk menguraikan bagaimana pengetahuan ini dibuat, diterima, dibagikan, dan diperkuat. Hal ini menjadi dasar proses transformasi pengetahuan. Teori sosiologi pengetahuan mencirikan pengetahuan sebagai seperangkat keyakinan atau model mental yang digunakan orang untuk menafsirkan tindakan dan peristiwa di dunia. Cara memandang pengetahuan ini berbeda dengan empirisme, sebuah filosofi pengetahuan yang mengatakan bahwa cara kita melihat dunia adalah seperti apa adanya. Konstruktivisme sosial mengatakan bahwa kita membangun pengetahuan sebagai cara-cara untuk memahami dunia, dan bahwa cara-cara pemahaman ini adalah bagian dari bagaimana dunia dapat dipahami.

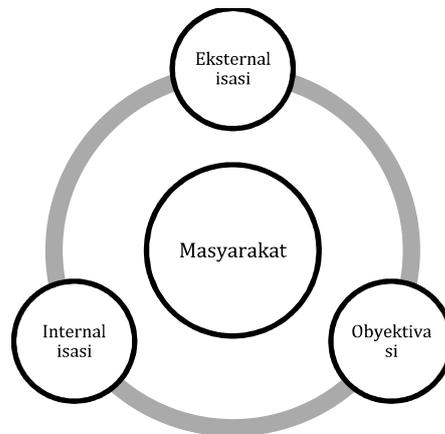
Realitas ini dibangun oleh individu-individu dalam kelompok-kelompok sosial selama periode waktu tertentu. Sebagian besar melalui percakapan dan melalui interaksi sosial, yang merupakan cara-cara untuk menjembatani kesenjangan di antara kesadaran-kesadaran pribadi individu yang berbeda. Bahasa, artefak, dan perilaku simbolis adalah perwujudan fisik bersama dari solusi kolektif dan permanen suatu kelompok terhadap masalah-masalah yang sedang dihadapi. Solusi-solusi ini bertahan dalam kelompok sebagai struktur interpretatif yang terus diartikulasikan, diberlakukan, dan dengan demikian diciptakan kembali dalam proses perilaku sosial.⁵⁷

Karena masyarakat ada sebagai realitas obyektif dan subyektif, maka setiap pemahaman teoritis yang memadai tentangnya harus memahami kedua aspek ini. Kedua aspek ini akan mendapat pengakuan yang tepat jika masyarakat dipahami dalam kerangka proses dialektis yang terus berlangsung, yang terdiri dari tiga momen simultan, yaitu

⁵⁷ Paul Jackson, "From Function to Use," dalam *Web 2.0 Knowledge Technologies and the Enterprise*, ed. oleh Paul Jackson, Chandos Information Professional Series (Oxford: Chandos Publishing, 2010), 167–70, <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-537-4.50006-5>.

eksternalisasi, obyektivasi, dan internalisasi.⁵⁸ Sejauh menyangkut fenomena masyarakat, momen-momen ini tidak boleh dianggap terjadi dalam urutan waktu. Sebaliknya, masyarakat dan setiap bagiannya secara simultan dicirikan oleh ketiga momen tersebut, sehingga analisis yang hanya melihat satu atau dua momen saja akan menjadi kurang tepat. Hal yang sama juga berlaku bagi setiap anggota masyarakat, yang secara simultan mengeksternalisasi keberadaannya sendiri ke dalam dunia sosial dan menginternalisasinya sebagai sebuah realitas obyektif. Dengan kata lain, berada di dalam masyarakat berarti berpartisipasi dalam dialektikanya.⁵⁹

Maka, masyarakat sebagai sebuah realitas dapat dibentuk berdasarkan dialektika dari proses eksternalisasi, obyektivasi, dan internalisasi yang berlangsung secara simultan dan berkelanjutan. Proses itu dapat digambarkan dalam skema berikut:



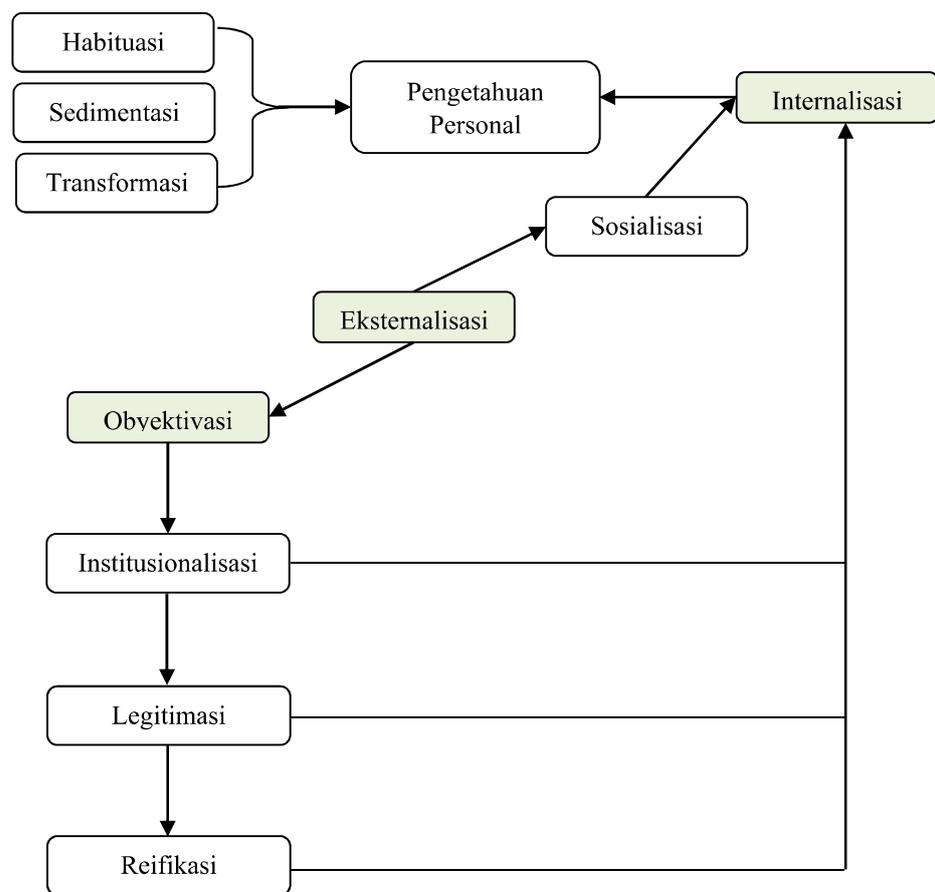
Gambar 1. Konstruksi Sosial Masyarakat sebagai Realitas

Dari sini, dapat dikatakan bahwa eksternalisasi merupakan ekspresi pengetahuan dalam bentuk simbolis. Obyektivasi adalah penciptaan konstruksi sosial bersama yang mewakili pemahaman kelompok tentang sesuatu. Sedangkan internalisasi yaitu penyerapan pengetahuan oleh

⁵⁸ Berger dan Luckmann, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*.

⁵⁹ Berger, *Invitation to Sociology: A Humanistic Perspective*.

penerima. Lebih lanjut, realitas yang terbentuk dari sebuah konstruksi sosial tersebut nantinya akan berimplikasi pada terbentuknya suatu pengetahuan yang diakui bersama oleh masyarakat (bisa berupa nilai, norma, aturan, budaya baru, atau konsensus lainnya). Dalam perspektif sosiologi, pembentukan pengetahuan dapat digambarkan sebagai berikut:



Gambar 2. Skema Konstruksi Pengetahuan Perspektif Sosiologi

Apa yang diketahui seseorang adalah pengetahuan pribadi, yang terdiri dari 'skema tipikal', yang merupakan kerangka kerja yang digunakan untuk menafsirkan dan memahami tindakan orang lain dan dunia fisik (penulis seperti Peter Senge dan Chris Argyris menyebutnya sebagai 'model mental' atau 'teori yang digunakan') dan pengetahuan resep, yaitu 'pengetahuan yang terbatas pada kompetensi pragmatis dalam

kinerja rutin'. Pengetahuan pribadi ini dibangun melalui sejumlah proses. Seseorang dapat menyerap pengetahuan dalam proses internalisasi, yang menggambarkan penyerapan pengetahuan oleh penerima. Atau seseorang dapat menciptakan pengetahuan baru dengan menggabungkan pengetahuan yang sudah ada di kepala sendiri atau melalui pembiasaan (pengembangan pengetahuan menjadi rutinitas yang berguna melalui pengulangan pekerjaan atau tugas) dan transformasi (secara radikal mengubah realitas subyektif dan menciptakan ide-ide baru).⁶⁰

Pengetahuan baru yang diserap atau diciptakan seseorang dapat dieksternalisasi, yang merupakan ekspresi pengetahuan dalam bentuk simbolis seperti ucapan, artefak, atau gerakan ke dalam dunia fisik, sehingga orang lain dapat memahami dan menginternalisasinya. Setelah dieksternalisasi, obyektivasi adalah penciptaan konstruksi sosial bersama yang mewakili kelompok dan bukan pemahaman individu tentang dunia. Pengetahuan obyektif ini 'disimpan' dalam simbol-simbol fisik seperti bahasa, perilaku, atau artefak yang memiliki makna sosial dan dapat dibagikan. Konsep-konsep yang diobyektivasi atau dibagikan kemudian tunduk pada legitimasi, sebuah proses di mana pengetahuan disahkan oleh orang atau kelompok yang memiliki kekuasaan dan maknanya divalidasi dan diterima sebagai 'benar' atau 'standar' oleh orang lain. Mereka menjadi 'institusi'. Akhirnya, seiring berjalannya waktu, reifikasi bertindak berdasarkan konsep-konsep yang disahkan untuk membuatnya tidak perlu dipertanyakan lagi dan menjadi jelas dengan sendirinya. Reifikasi adalah 'penangkapan fenomena manusia, seolah-olah mereka adalah sesuatu'. Ini adalah proses di mana konsep-konsep mengendap di benak kelompok dan mencapai eksistensi, yang tampaknya independen dari manusia, yang tidak lagi dapat ditentang.⁶¹

Ada beberapa proses yang digabungkan untuk membentuk rangkaian yang dapat dikenali. Sosialisasi adalah induksi yang

⁶⁰ Berger dan Luckmann, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*.

⁶¹ Berger, *Invitation to Sociology: A Humanistic Perspective*.

komprehensif dan konsisten dari seorang individu ke dalam dunia obyektif dari suatu masyarakat atau suatu sektor dari masyarakat tersebut. Ini adalah internalisasi bahasa dan pengetahuan khusus peran yang terdiri dari pengetahuan yang diobyektivasi dari suatu kelompok. Proses ini membentuk perilaku dan interpretasi individu terhadap makna organisasi. Internalisasi struktur sosial yang terobyektivasi dan eksternalisasi diri ke dalam struktur tersebut (dan dikoreksi serta dipandu jika terjadi kesalahan) melibatkan pendatang baru secara langsung dalam proses transformasi pengetahuan kelompok. Identitas individu terbentuk ketika orang mengenali dan mengadopsi peran dan perilaku.⁶²

Pelembagaan adalah proses dari waktu ke waktu dalam menetapkan pola tindakan yang telah ditetapkan sebelumnya yang menyebabkan aktor-aktor tertentu dalam peran tertentu berperilaku dengan cara-cara tertentu, dengan demikian membentuk sistem kontrol dan perilaku terhadap tipifikasi atau konsep yang telah diobyektivasi dan dibagikan bersama. Institusi terdiri dari struktur kognitif, normatif dan regulatif yang memberikan stabilitas dan makna pada perilaku sosial. Institusi diangkut oleh berbagai pembawa (budaya, struktur, dan rutinitas) dan mereka beroperasi di berbagai tingkat yurisdiksi. Institusi dimiliki bersama oleh para aktor; institusi bukanlah preferensi atau gagasan pribadi. Orang-orang dibiasakan dengan peran-peran, yang menentukan relevansi suatu lembaga dengan perilaku seseorang atau orang lain. Peran terkait dengan skema tipikal yang menentukan mode interaksi yang dapat diterima dan yang menentukan tingkat kebersamaan, objektivitas, dan otoritas pengetahuan.⁶³

⁶² Ibid.

⁶³ Berger dan Luckmann, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*.

B. Telaah Konsep Pendidikan Konstruktivisme

1. Historitas Konstruktivisme dalam Bidang Pendidikan

Konstruktivisme dalam aspek pendidikan menyatakan bahwa pengetahuan paling baik diperoleh melalui proses refleksi dan konstruksi aktif dalam pikiran.⁶⁴ Dengan demikian, pengetahuan adalah interpretasi intersubjektif. Pembelajar harus mempertimbangkan informasi yang diajarkan dan membangun interpretasi (berdasarkan pengalaman masa lalu, pandangan pribadi, dan latar belakang budaya). Konstruktivisme terbagi menjadi dua kubu utama, yaitu radikal dan sosial. Konstruktivisme radikal (atau kognitif) mengusulkan bahwa proses membangun pengetahuan tergantung pada interpretasi subjektif individu terhadap pengalaman aktif mereka. Sedangkan konstruktivisme sosial menegaskan bahwa perkembangan manusia berada dalam konteks sosial dan pengetahuan dibangun melalui interaksi dengan orang lain.

Ada tiga tokoh konstruktivisme yang paling banyak dibahas di dunia akademik. Jean Piaget termasuk dalam kubu konstruktivisme radikal. Lev Vygotsky, di sisi lain, berkonsentrasi pada aspek sosial pembelajaran melalui pengalaman. John Dewey berada di tengah-tengah kedua perspektif tersebut dan memiliki banyak ide yang sesuai dengan masing-masing pihak. Kesamaan yang menyatukan para pakar ini di bawah payung konstruktivisme adalah bahwa ketiganya percaya bahwa teori-teori pendidikan (misalnya behaviorisme dan humanisme) pada saat itu tidak cukup mewakili proses pembelajaran yang sebenarnya. Selain itu, ide-ide mereka berakar pada pengalaman di dalam kelas, bukan eksperimen di laboratorium (dibandingkan dengan behaviorisme).

Jean Piaget dikenal sebagai salah satu ahli teori pertama dalam konstruktivisme. Teori-teorinya menunjukkan bahwa manusia menciptakan pengetahuan melalui interaksi antara pengalaman dan ide mereka. Pandangannya tentang konstruktivisme merupakan inspirasi bagi

⁶⁴ Michael F. Mascolo dan Kurt W. Fischer, "Constructivist Theories," dalam *The Cambridge Encyclopedia of Child Development*, ed. oleh Brian Hopkins (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), 49–63.

konstruktivisme radikal karena idenya bahwa individu merupakan pusat dari proses penciptaan dan akuisisi pengetahuan. Sebagian besar teori Piaget berkembang melalui kerja sama dengan anak-anak di mana ia menantang gagasan bahwa anak-anak adalah pemikir yang lebih rendah dibandingkan dengan orang dewasa. Karyanya memberikan bukti bahwa anak-anak tidak lebih rendah secara kognitif dari orang dewasa. Dia membuktikan bahwa anak-anak berkembang secara berbeda dengan membangun teori yang melibatkan tahapan kognitif.⁶⁵

Teori kognitif Piaget mengeksplorasi bagaimana anak-anak berkembang. Teorinya membagi perkembangan menjadi empat tahap terpisah. Meskipun Piaget tidak pernah mengaitkan penelitiannya tentang perkembangan kognitif dengan pendidikan secara langsung, teorinya memainkan peran penting dalam kontribusinya terhadap teori pembelajaran. Berdasarkan penelitian terhadap perkembangan kognitif anak-anak, Piaget mengidentifikasi proses akomodasi (membangkitkan ulang representasi mental seseorang terhadap dunia eksternal agar sesuai dengan pengalaman baru) dan asimilasi (proses di mana seseorang atau beberapa orang memperoleh karakteristik sosial dan psikologis suatu kelompok) yang menjadi kunci dalam interaksi antara pengalaman dan gagasan. Kedua proses ini berfokus pada bagaimana pembelajaran terjadi dan bukan pada apa yang mempengaruhi pembelajaran.⁶⁶

Karya Lev Vygotsky berisi ruang lingkup utama yang berfokus pada aspek sosial dalam memperoleh pengetahuan. Dia menyarankan bahwa seseorang belajar paling baik melalui interaksi dengan orang lain. Melalui proses bekerja sama dengan orang lain, para pelajar menciptakan lingkungan yang memiliki makna yang sama dengan teman sebaya. Dengan berbaur dalam lingkungan baru, pembelajar dapat mengadaptasi interpretasi subjektif agar dapat diterima secara sosial. Vygotsky secara khusus menekankan bahwa budaya memainkan peran besar dalam

⁶⁵ Jean Piaget, *The Construction of Reality in the Child* (Oxford: Routledge, 1999).

⁶⁶ Ibid.

perkembangan kognitif. Ia percaya bahwa bayi dilahirkan dengan kemampuan dasar untuk berkembang secara kognitif. Kemampuan dasar tersebut kemudian ditingkatkan melalui interaksi dengan orang lain dan akhirnya tumbuh menjadi proses mental yang lebih canggih.⁶⁷

Perspektif John Dewey memadukan fokus Piaget pada aspek kognitif konstruktivisme dengan fokus Vygotsky pada pembelajaran sosial. Susan J. Mayer memuat sinopsis mengenai posisi Dewey dalam konstruktivisme. Berlawanan dengan asumsi orang-orang yang memasang Dewey dan Piaget berdasarkan sejarah progresivisme baru-baru ini, Dewey memiliki kepedulian yang lebih luas dengan Vygotsky (yang karyanya tidak pernah ia baca). Baik Dewey maupun Vygotsky menekankan peran bentuk dan makna budaya dalam melanggengkan bentuk-bentuk pemikiran manusia yang lebih tinggi, sedangkan Piaget berfokus pada peran yang dimainkan oleh penalaran logis dan matematis. Di sisi lain, dengan Piaget, Dewey menekankan pengasuhan penalaran independen. Memang, teori Dewey yang luas tentang implikasi demokrasi terhadap pendidikan dapat dilihat sebagai upaya untuk mengintegrasikan penekanan penelitian dari kedua pakar tersebut.⁶⁸

Sama seperti Piaget dan Vygotsky yang tidak percaya pada hafalan dan ceramah yang berulang-ulang, karya Dewey menyatakan bahwa peserta didik yang terlibat dalam aktivitas dunia nyata akan dapat menunjukkan tingkat pengetahuan yang lebih tinggi melalui kreativitas dan kolaborasi.⁶⁹ Salah satu kutipan Dewey yang paling dikenal adalah: “Jika Anda ragu tentang bagaimana pembelajaran terjadi, lakukanlah penelitian yang berkelanjutan: pelajari, renungkan, pertimbangkan kemungkinan-kemungkinan alternatif, dan tentukan keyakinan Anda yang

⁶⁷ L. S. Vygotsky, *Thought and Language* (Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology Press, 1986).

⁶⁸ Susan J. Mayer, “Dewey’s Dynamic Integration of Vygotsky and Piaget,” *Education and Culture* 24, no. 2 (2008): 6–24.

⁶⁹ K. Behling dan D. Hart, “Universal Design: A Model for Professional Development,” dalam *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*, ed. oleh Sheryl Burgstahler dan Rebecca Cory (Massachusetts: Harvard Education Press, 2008), 109–25.

didasarkan pada bukti-bukti.”⁷⁰ Penekanan Dewey pada pembelajaran inkuiri yang berkelanjutan paling baik dipicu dengan memastikan sintesis lingkungan. Banyak guru pada saat itu bersikeras untuk memisahkan sekolah dari kehidupan anak-anak. Dewey tidak setuju dengan tekanan pemisahan tersebut. Penelitiannya menegaskan bahwa peserta didik perlu menghubungkan pengalaman kehidupan nyata dengan kegiatan sekolah untuk memungkinkan terjadinya pembelajaran.

Jadi, konstruktivisme dalam setting pendidikan menegaskan bahwa pengetahuan paling baik diperoleh melalui proses tindakan, refleksi, dan konstruksi. Piaget berfokus pada interaksi pengalaman dan ide dalam penciptaan pengetahuan baru. Vygotsky mengeksplorasi pentingnya belajar bersama teman sebaya dan bagaimana budaya mempengaruhi akomodasi dan asimilasi pengetahuan. Dewey menekankan inkuiri dan integrasi dunia nyata dan kegiatan di kelas. Kerangka kerja konstruktivis bergantung pada peserta didik untuk memegang kendali atas perolehan pengetahuan mereka sendiri dan mendorong instruktur untuk berperan sebagai fasilitator. Konstruktivisme memiliki keterbatasan, tetapi dapat memungkinkan pelajar untuk mencapai tingkat pengetahuan yang lebih tinggi daripada yang mungkin terjadi jika tidak.⁷¹

2. Teori Pendidikan Konstruktivisme Vygotsky

Vygotsky sangat percaya bahwa komunitas memainkan peran sentral dalam proses membangun makna. Perkembangan kognitif adalah proses yang dimediasi secara sosial di mana anak-anak memperoleh nilai-nilai budaya, kepercayaan, dan strategi pemecahan masalah melalui dialog kolaboratif dengan anggota masyarakat yang lebih berpengetahuan. Orang lain yang lebih berpengetahuan (*the more knowledgeable other*/MKO)

⁷⁰ William J. Reese, “In search of American progressives and teachers,” *History of Education* 42, no. 3 (1 Mei 2013): 320–34, <https://doi.org/10.1080/0046760X.2013.795616>.

⁷¹ D. H. Jonassen, “Evaluating Constructivistic Learning,” dalam *Constructivism and the Technology of Instruction*, ed. oleh Thomas M. Duffy dan David H. Jonassen (New York: Routledge, 1992), 137–48.

adalah seseorang yang memiliki tingkat kemampuan yang lebih tinggi atau pemahaman yang lebih besar daripada pelajar mengenai tugas, proses, atau konsep tertentu. MKO dapat berupa guru, orang tua, pelatih, atau bahkan teman sebaya yang memberikan bimbingan dan pemodelan untuk memungkinkan anak mempelajari keterampilan dalam zona perkembangan proksimal mereka (kesenjangan antara apa yang dapat dilakukan anak secara mandiri dan apa yang dapat mereka capai dengan bimbingan).⁷²

Vygotsky menekankan pentingnya 'aktivitas yang dimediasi' dalam pengembangan fungsi-fungsi psikologis yang lebih tinggi. Dia mengidentifikasi alat-alat fisik dan alat-alat psikologis sebagai sarana mediasi. Dia menunjukkan bahwa perkembangan tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial dan budayanya, sehingga satu-satunya cara untuk mengeksplorasi proses mental adalah dengan memahami konsep mediasi Vygotsky yang membuat terobosan dalam pemahaman kita tentang perkembangan pembelajar.⁷³ Vygotsky menegaskan kembali fakta bahwa interaksi sosial dengan artefak budaya merupakan bagian terpenting dalam perkembangan psikologis siswa. Alat atau artefak budaya mencakup semua hal yang kita gunakan, mulai dari hal-hal sederhana seperti pena, sendok, atau meja, hingga hal-hal yang lebih kompleks seperti bahasa, tradisi, kepercayaan, seni, atau ilmu pengetahuan.⁷⁴

Konsep mendasar dalam teori Vygotsky adalah Zona Perkembangan Proksimal (*Zone of Proximal Development /ZPD*). ZPD didefinisikan sebagai jarak antara tingkat perkembangan aktual yang ditentukan oleh pemecahan masalah secara mandiri dan tingkat perkembangan potensial yang ditentukan melalui pemecahan masalah di bawah bimbingan orang dewasa atau dalam kolaborasi dengan teman sebaya yang lebih mampu.⁷⁵ Maka, ZPD dipahami oleh Vygotsky untuk

⁷² Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*.

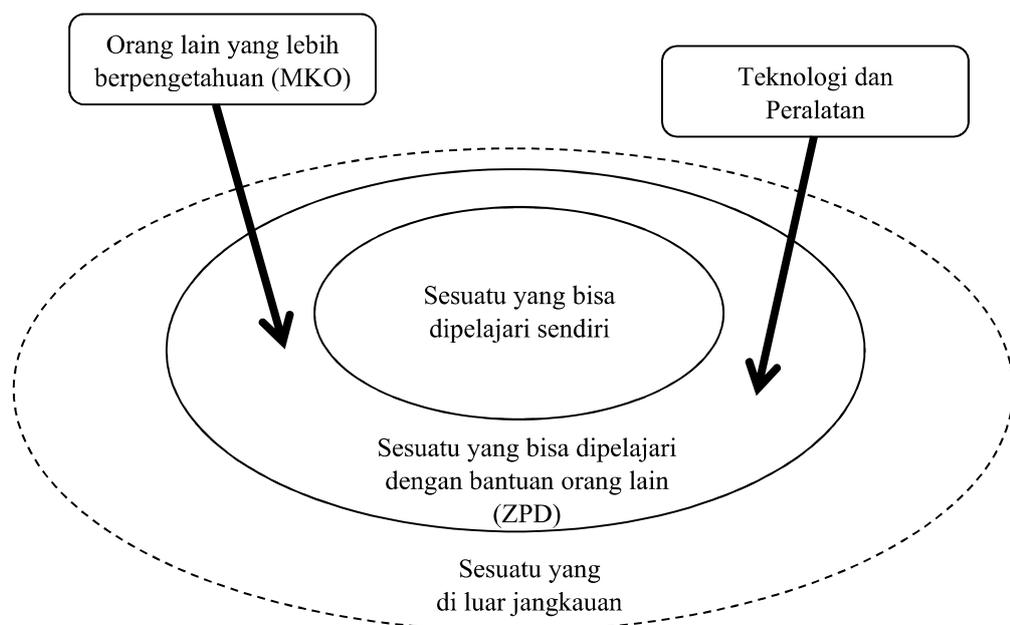
⁷³ Vygotsky, *Thought and Language*.

⁷⁴ L. S. Vygotsky, "Thinking and Speech," dalam *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, ed. oleh R. W. Rieber dan A. S. Carton, vol. 1, *Problems of General Psychology* (New York: Plenum Press, 1987), 39–284.

⁷⁵ Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*.

menggambarkan tingkat perkembangan pembelajar saat ini atau yang sebenarnya dan tingkat berikutnya yang dapat dicapai melalui penggunaan alat bantu semiotik dan lingkungan yang memediasi serta fasilitasi orang dewasa atau teman sebaya yang kompeten. Idennya adalah bahwa individu belajar paling baik ketika bekerja sama dengan orang lain selama kolaborasi bersama, dan melalui upaya kolaboratif dengan orang yang lebih terampil, peserta didik belajar dan menginternalisasi konsep, alat psikologis, dan keterampilan baru.

Mirip dengan adaptasi konstruktivisme radikal Piaget dari teorinya tentang perkembangan kognitif, Vygotsky mengacu pada teorinya sendiri tentang perkembangan sosial. Vygotsky percaya bahwa pembelajar dapat mencapai tingkat pembelajaran yang lebih tinggi melalui bantuan orang lain yang lebih berpengetahuan (dalam konteks pendidikan misalnya instruktur atau pendidik). Gambar 3 berikut ini memberikan simulasi dimana instruktur dapat memberikan dukungan dan meningkatkan proses pembelajaran. Area dimana instruktur harus paling peka terhadap bimbingan adalah Zona Perkembangan Proksimal (ZPD).



Gambar 3. Ilustrasi konsep ZPD Vygotsky

Seperti yang ditunjukkan pada Gambar 3, ZPD berada di antara apa yang telah diketahui oleh siswa dan konsep baru yang tidak dapat dikuasai tanpa bantuan instruktur. Zona Perkembangan Proksimal tidak terbatas hanya pada seorang pembelajar dan seorang instruktur atau pendidik. Vygotsky mendorong para pembelajar untuk membentuk kelompok. Pembentukan kelompok memungkinkan pembelajar yang kurang kompeten untuk belajar dari mereka yang telah menguasai keahlian tertentu.⁷⁶

Roosevelt berpendapat bahwa tujuan utama pendidikan dari perspektif Vygotskian adalah menjaga pembelajar tetap berada dalam ZPD mereka sendiri sesering mungkin dengan memberikan mereka pembelajaran yang menarik dan bermakna secara budaya serta tugas-tugas pemecahan masalah yang sedikit lebih sulit daripada apa yang mereka kerjakan sendirian, sehingga mereka harus bekerja sama dengan teman sebaya yang lebih kompeten atau dengan pendidik atau orang dewasa untuk menyelesaikan tugas tersebut.⁷⁷ Idenya adalah bahwa setelah menyelesaikan tugas secara bersama-sama, pembelajar akan dapat menyelesaikan tugas yang sama secara individu di lain waktu, dan melalui proses tersebut, ZPD pembelajar untuk tugas tersebut akan meningkat. Proses ini kemudian diulangi pada tingkat kesulitan tugas yang lebih tinggi.

ZPD bukanlah milik lingkungan belajar atau pembelajar, tetapi ZPD adalah milik interaksi antara keduanya. Penggambaran zona yang tepat yang menjadi tujuan instruksi ditentukan oleh strategi instruksional, dan bukan milik pembelajar itu sendiri. Dengan demikian, peran pendidik bukan untuk memberikan isyarat terstruktur untuk memfasilitasi kinerja, tetapi melalui pembicaraan eksploratif dan mediasi sosial lainnya membantu pembelajar dalam mengambil kendali atas pembelajaran

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Franklin Delano Roosevelt, "Zone of Proximal Development," dalam *Encyclopedia of Educational Psychology*, ed. oleh Neil J. Salkind (London: SAGE Publications, Inc., 2008).

mereka sendiri. Perhatiannya bukan hanya pada menciptakan zona perkembangan proksimal individu, tapi juga zona kolektif yang saling terkait sebagai bagian dari sistem pengajaran.⁷⁸

C. Pola Pendidikan Islam di Ma'had Aly

1. Dinamika Ma'had Aly di Indonesia

Secara definitif, Ma'had Aly adalah “pendidikan pesantren jenjang pendidikan tinggi yang diselenggarakan oleh pesantren dan berada di lingkungan pesantren dengan mengembangkan kajian keislaman dengan kekhasan pesantren yang berbasis kitab kuning secara berjenjang dan terstruktur.”⁷⁹ Sedangkan orientasi Ma'had Aly yaitu mencetak ulama yang mempunyai kedalaman ilmu agama Islam (*tafaqquh fi al-dīn*) berbasis kitab kuning, berakhlak mulia, dan berwawasan global, serta memiliki komitmen kebangsaan.⁸⁰ Guna mencapai tujuan itu, Ma'had Aly diarahkan untuk melaksanakan pendidikan, penelitian, serta pengabdian kepada masyarakat. Dengan jenjang sarjana (*marhalah ula*), magister (*marhalah tsaniyah*), dan doktor (*marhalah tsalisah*), pengkajian Islam di Ma'had Aly dapat diselenggarakan secara holistik dan kontinyu.

Lebih konkretnya, Ma'had Aly diperkenankan untuk mengembangkan rumpun ilmu agama Islam berbasis kitab kuning dengan pendalaman bidang ilmu keislaman tertentu dalam bentuk konsentrasi kajian. Hal itu menyesuaikan dengan tradisi akademik atau kekhasan pesantren yang bersangkutan. Pemerintah juga memperbolehkan Ma'had Aly untuk menyelenggarakan lebih dari satu konsentrasi kajian rumpun ilmu agama Islam, jika dikehendaki. Yang baku, kurikulum Ma'had Aly

⁷⁸ Karim Shabani, Mohamad Khatib, dan Saman Ebadi, “Vygotsky’s Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers’ Professional Development,” *English Language Teaching* 3, no. 4 (Desember 2010): 237–48.

⁷⁹ Peraturan Menteri Agama Nomor 31 tahun 2020 tentang Pendidikan Pesantren, Pasal 1 ayat 8. Lihat juga Peraturan Menteri Agama Nomor 32 tahun 2020 tentang Ma'had Aly, Pasal 1 ayat 4.

⁸⁰ Hal ini sesuai dengan Peraturan Menteri Agama Nomor 32 tahun 2020 tentang Ma'had Aly, Pasal 2 ayat 1.

wajib memasukkan materi muatan Pancasila, Kewarganegaraan, dan Bahasa Indonesia.⁸¹

Dengan hadirnya PMA No. 31 tahun 2020 tentang Pendidikan Pesantren⁸² dan PMA No. 32 tahun 2020 tentang Ma'had Aly,⁸³ maka keberadaan Ma'had Aly mendapatkan pengakuan yang semakin luas dan kokoh. Lulusan Ma'had Aly dianggap setara dengan lulusan Perguruan Tinggi Umum maupun Perguruan Tinggi Keagamaan Islam.

Ma'had Aly di Indonesia pertama kali berdiri di Pondok Pesantren Salafiyah Syafi'iyah Sukorejo Situbondo, pada tahun 1990 atas prakarsa As'ad Syamsul Arifin, dan atas restu serta dukungan segenap ulama, baik dalam maupun luar negeri. Pada tahun-tahun berikutnya Ma'had Aly bermunculan di beberapa Pondok Pesantren di Indonesia. Namun hingga tahun 2015 Ma'had Aly yang telah berjalan belasan hingga puluhan tahun tersebut belum mendapatkan status formal.

Padahal apabila ditilik dari perspektif legal-formal, telah banyak perundang-undangan yang mendukung formalisasi Ma'had Aly. Secara berurutan, pernah terbit PMA Nomor 3 Tahun 2012 tentang Pendidikan Keagamaan Islam.⁸⁴ PMA ini sebenarnya dimaksudkan sebagai pelaksanaan PP Nomor 55 Tahun 2007 tentang Pendidikan Agama dan Pendidikan Keagamaan.⁸⁵ Namun belum sampai disosialisasikan, peraturan ini dicabut dengan adanya PMA Nomor 9 Tahun 2012.⁸⁶ Alasan pencabutan PMA ini menurut Dirjen Pendidikan Islam saat itu, Nur Syam, peran pemerintah dalam pendanaan pendidikan Islam kurang nampak.

⁸¹ Keterangan ini dapat ditemukan pada Peraturan Menteri Agama Nomor 31 tahun 2020 tentang Pendidikan Pesantren, Pasal 56.

⁸² Kementerian Agama Republik Indonesia, Peraturan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 31 Tahun 2020 tentang Pendidikan Pesantren.

⁸³ Kementerian Agama Republik Indonesia, Peraturan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 32 Tahun 2020 tentang Ma'had Aly.

⁸⁴ Kementerian Agama Republik Indonesia, Peraturan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 3 Tahun 2012 tentang Pendidikan Keagamaan Islam.

⁸⁵ Republik Indonesia, Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 55 Tahun 2007 tentang Pendidikan Agama dan Pendidikan Keagamaan.

⁸⁶ Kementerian Agama Republik Indonesia, Peraturan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 9 Tahun 2012 tentang Pencabutan Peraturan Menteri Agama Nomor 3 Tahun 2012 Tentang Pendidikan Keagamaan Islam.

Padahal tujuan peraturan ini sedianya untuk memperkuat kewenangan pemerintah dalam penyelenggaraan pendidikan Islam.⁸⁷

Setelah pencabutan itu, Kemenag menerbitkan PMA Nomor 13 Tahun 2014 tentang Pendidikan Keagamaan Islam. Selanjutnya secara lebih lugas, pada akhir tahun 2015 terbitlah PMA Nomor 71 tahun 2015 tentang Ma'had Aly.⁸⁸ Kemudian melalui Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam No. 3002 Tahun 2016 tentang Izin Pendirian Ma'had Aly pada Pondok Pesantren,⁸⁹ terdapat 13 Ma'had Aly se-Indonesia yang diberi SK Izin Pendirian lengkap dengan *takhasusnya*. Dengan demikian, ketiga belas Ma'had Aly tersebut telah diakui secara formal sebagai pendidikan pesantren jenjang pendidikan tinggi yang sejajar dengan Perguruan Tinggi yang lain di Indonesia, baik Perguruan Tinggi Umum seperti UGM, UI, ITB dan yang lain, maupun Perguruan Tinggi Umum Bercorak Agama seperti UIN dan IAIN.⁹⁰

Sebelum terbitnya UU Nomor 18 Tahun 2019 tentang Pesantren, Ma'had Aly adalah kelanjutan dari Pendidikan Diniyah Formal. Jadi secara nomenklatur, Ma'had Aly diposisikan dalam kategori pendidikan diniyah jalur formal jenjang pendidikan tinggi. Sedangkan setelah adanya UU Pesantren, Ma'had Aly merupakan kelanjutan dari pendidikan muadalah ulya, pendidikan muadalah wustha dan ulya yang berkesinambungan, atau pendidikan diniyah formal ulya. Secara nomenklatur, Ma'had Aly tidak lagi termasuk kelompok pendidikan diniyah formal, tetapi termasuk pendidikan formal khas pesantren, dan hanya boleh dirintis dan didirikan oleh pesantren.⁹¹

⁸⁷ Kemenag, "Kemenag Cabut PMA Nomor 3 Tahun 2012," <https://kemenag.go.id>, 19 Juni 2012, <https://kemenag.go.id/nasional/kemenag-cabut-pma-nomor-3-tahun-2012-5rfoyi>.

⁸⁸ Kementerian Agama Republik Indonesia, Peraturan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 71 Tahun 2015 tentang Ma'had Aly.

⁸⁹ Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 3002 Tahun 2016 tentang Izin Pendirian Ma'had Aly pada Pondok Pesantren.

⁹⁰ Saat ini, jumlah Ma'had Aly di Indonesia mencapai 78 unit. Selengkapnya, lihat EMIS Kementerian Agama, "Sebaran Ma'had Aly Nasional."

⁹¹ Abd. Halim Soebahar, *Pesantren dan Negara Perspektif Undang-Undang, Peraturan Presiden, Peraturan Menteri Agama, dan Peraturan Daerah Provinsi Jawa Timur* (Yogyakarta: Bildung, 2022), xiv–xviii.

Ma'had Aly merupakan pelembagaan tradisi intelektual pesantren-kampus yang berkarakter pesantren sebagai jawaban atas semakin mudarnya motivasi santri dalam penguasaan kitab-kitab *turath* (kitab-kitab salaf). Ma'had Aly memiliki jenjang, jalur dan jenis yang lebih sistematis dibandingkan dengan pondok pesantren. Jika dipadankan dengan pendidikan tinggi, Ma'had Aly memiliki distingsi pada penguasaan kitab-kitab *turath* dan berbasis pesantren. Sejak ditetapkan sebagai pendidikan pesantren jenjang pendidikan tinggi pada PMA Nomor 71 tahun 2015 tentang Ma'had Aly, dan diperbarui pada beberapa rincian mekanismenya melalui PMA Nomor 32 tahun 2020 tentang Ma'had Aly, Ma'had Aly mengalami dilema antara bertahan sebagai institusi yang memiliki independensi akademik atau mengikuti standardisasi kelembagaan pemerintah.

Kontestasi Ma'had Aly memiliki posisi yang strategis dalam mencapai tujuan kelembagaannya. Distingsi Ma'had Aly terletak pada standar inputs, moralitas, akademik dan *takhasus*. Maka, Ma'had Aly diharapkan fokus terhadap sistem layanan berbasis pada *indigenous*-nya dalam menjaga kualitasnya sebagai lembaga *tafaqquh fi al-din*. Sistem layanan mahasantri bukan sekedar akademik, tapi solusi atas krisis ulama-kiai dan jalan keluar bagi tercerapnya sistem pendidikan tinggi di Indonesia terhadap pola yang positivistik.⁹²

Ma'had Aly terbukti memberikan banyak kontribusi nyata dalam meningkatkan pemahaman keislaman, baik terhadap mahasantri maupun masyarakat secara umum. Peran itu faktanya juga sejalan dengan kekhasan masing-masing pesantren. Hingga kini, Ma'had Aly terbukti menjadi penghasil kader ulama, pemberi contoh teladan, penyokong pendidikan nasional, tempat pembentukan karakter, pusat belajar agama, agen pembangunan, serta sebagai sekolah bagi masyarakat.⁹³ Untuk memfasilitasi hubungan kerjasama dan menyamakan pandangan antar

⁹² Wafa, "Kontestasi Ma'had Aly antara Kualitas dan Formalitas."

⁹³ Sirajuddin, "Kontribusi Ma'had Aly Dalam Peningkatan Pemahaman Keislaman: Studi Komparasi Antara Darul Munawwarah Dan MUDI Mesjid Raya."

Ma'had Aly, seluruh pimpinan Ma'had Aly bersepakat membentuk perkumpulan dengan nama Asosiasi Ma'had Aly Indonesia (AMALI).⁹⁴ Dengan demikian, Ma'had Aly senantiasa bertumbuh bersama seiring berjalannya waktu.

2. Pesantren sebagai Basis Konstruksi Pendidikan Islam di Ma'had Aly

Pesantren sebagai akar pendidikan Islam di Indonesia begitu besar implikasinya terhadap dinamisnya pengkajian Islam di Indonesia.⁹⁵ Variasi pesantren dengan berbagai program yang ditawarkan menjadi salah satu pembahasan yang selalu hangat didiskusikan di kalangan cendekiawan muslim. Beberapa program yang dinamis perkembangannya di dunia pesantren adalah Ma'had Aly. Perkembangan Ma'had Aly dapat dikatakan pesat. Sampai saat ini, jumlah Ma'had Aly mencapai 78 unit.⁹⁶ Ini sekaligus menunjukkan bahwa penyelenggaraan Ma'had Aly memiliki keberlanjutan yang bagus.

Pesantren salafiyah yang dikenal dengan corak tradisionalnya memiliki sejumlah modal sosial yang patut untuk diperhitungkan. Terlebih lagi saat ini telah banyak pesantren salafiyah yang juga ikut serta dalam penyelenggaraan Ma'had Aly. Ini semakin menunjukkan bahwa pesantren salafiyah tidak menutup kemungkinan untuk berkembang secara dinamis dan adaptif, menyesuaikan dengan tantangan zaman dan kebutuhan masyarakat.⁹⁷

Berdasarkan kajian Dakir dan Umiarso, dengan mengoptimalkan modal sosial yang dimilikinya, pesantren mampu menerobos keterbelakangan masyarakat menjadi tata masyarakat yang lebih baik.

⁹⁴ AMALI (Asosiasi Ma'had Aly Indonesia), "Sejarah AMALI."

⁹⁵ Budhy Munawar Rahman, "Masa Depan Wajah Islam Indonesia: Kajian atas Islam Moderat-Progresif," *Nusantara: Journal for Southeast Asian Islamic Studies* 15, no. 1 (17 Juni 2019): 10–28, <https://doi.org/10.24014/nusantara.v15i1.10610>.

⁹⁶ Data terkini dapat dilihat di EMIS Kementerian Agama, "Sebaran Ma'had Aly Nasional."

⁹⁷ Wahyu Iryana, "Tantangan Pesantren Salaf di Era Modern," *AL-MURABBI: Jurnal Studi Kependidikan dan Keislaman* 2, no. 1 (4 September 2015): 64–87. Lihat juga Ahmad Damanhuri, Endin Mujahidin, dan Didin Hafidhuddin, "Inovasi Pengelolaan Pesantren Dalam Menghadapi Persaingan Di Era Globalisasi," *Ta'dibuna: Jurnal Pendidikan Islam* 2, no. 1 (29 Agustus 2013): 17–37, <https://doi.org/10.32832/tadibuna.v2i1.547>.

Bahkan gerak perubahan sosial yang dilakukan pesantren, yang mengintegrasikan nilai keagamaan dengan berbagai bidang kehidupan di masyarakat yang dilandasi semangat kekeluargaan dan ditopang asas kepercayaan, dalam tataran empiris ternyata menjadi dasar kuat pada hubungan profesional.⁹⁸

Sebagai lembaga pendidikan sekaligus sosial-keagamaan yang *indigenous*, pesantren salafiyah tentu memiliki modal sosial yang melekat padanya.⁹⁹ Dengan modal sosial ini, pesantren salafiyah dipastikan memiliki potensi yang luar biasa dalam menyelenggarakan Ma'had Aly.

Ma'had Aly merupakan pendidikan pesantren jenjang pendidikan tinggi. Artinya, Ma'had Aly berpotensi sangat besar untuk mengembangkan kekhasan yang dimiliki oleh pesantren. Dalam pengembangan itu, kita dapat merujuk pada teori konstruktivisme sosial. Konstruktivisme sosial, sebuah teori pembelajaran sosial yang dikembangkan oleh psikolog Rusia, Lev Vygotsky, menyatakan bahwa individu merupakan partisipan aktif dalam menciptakan pengetahuan mereka sendiri. Vygotsky percaya bahwa pembelajaran terjadi terutama dalam lingkungan sosial dan budaya, bukan hanya di dalam diri individu.¹⁰⁰ Teori konstruktivisme sosial sangat berfokus pada pasangan dan kelompok-kelompok kecil.¹⁰¹

Sebagai contoh, siswa belajar terutama melalui interaksi dengan teman sebaya, guru, dan orang tua mereka, sedangkan guru menstimulasi dan memfasilitasi percakapan dengan memanfaatkan aliran percakapan

⁹⁸ Dakir Dakir dan Umiarso Umiarso, "Pesantren dan Perubahan Sosial: Optimalisasi Modal Sosial bagi Kemajuan Masyarakat," *Al-A'raf: Jurnal Pemikiran Islam dan Filsafat* 14, no. 1 (2017): 1–22, <https://doi.org/10.22515/ajpif.v14i1.587>.

⁹⁹ Miya Nurohmah, Hari Subiyantoro, dan Imam Sukwatus Suja'i, "Peran Modal Sosial dalam Pendidikan Pesantren di Era Society 5.0," *EQUILIBRIUM: Jurnal Ilmiah Ekonomi dan Pembelajarannya* 9, no. 2 (2021): 133–41, <https://doi.org/10.25273/equilibrium.v9i2.10010>.

¹⁰⁰ Lisa M. Schreiber dan Brielle Elise Valle, "Social Constructivist Teaching Strategies in the Small Group Classroom," *Small Group Research* 44, no. 4 (1 Agustus 2013): 395–411, <https://doi.org/10.1177/1046496413488422>.

¹⁰¹ Matthew D. Johnson dan Thomas N. Bradbury, "Contributions of Social Learning Theory to the Promotion of Healthy Relationships: Asset or Liability?," *Journal of Family Theory & Review* 7, no. 1 (2015): 13–27, <https://doi.org/10.1111/jftr.12057>.

alami di kelas.¹⁰² Konstruktivisme sosial menunjukkan bahwa pengajaran dan pembelajaran yang sukses sangat bergantung pada interaksi interpersonal dan diskusi, dengan fokus utama pada pemahaman siswa tentang diskusi.¹⁰³ Hal yang sama dapat dijumpai pada proses pembelajaran di Ma'had Aly, dimana mahasantri difasilitasi penuh oleh para dosen pengajar dalam mengembangkan kajian keislaman sesuai dengan karakter pesantren.

Salah satu konstruksi inti dari teori konstruktivisme sosial Vygotsky adalah zona perkembangan proksimal (*Zone of Proximal Development/ZPD*), yang menekankan peran instruktur dalam pembelajaran individu. ZPD menggambarkan aktivitas yang dapat dilakukan siswa tanpa bantuan, dan aktivitas yang tidak dapat dilakukan siswa tanpa bantuan instruktur. ZPD menunjukkan bahwa, dengan bantuan instruktur, siswa dapat memahami dan menguasai pengetahuan dan keterampilan yang tidak dapat mereka kuasai sendiri. Setelah siswa menguasai keterampilan tertentu, mereka dapat menyelesaikannya secara mandiri. Dalam teori ini, instruktur memainkan peran integral dalam akuisisi pengetahuan siswa, bukan sebagai sosok yang pasif.¹⁰⁴

Pada konteks Ma'had Aly, dosen mengajarkan intisari kitab kuning kepada mahasantri dengan kontekstualisasi yang integratif. Kitab kuning yang dikaji di setiap pesantren tentunya disesuaikan dengan identitas atau kekhasan yang ingin ditunjukkan oleh pesantren kepada khalayak. Melalui proses inilah dilakukan transformasi keilmuan dari dosen ke mahasantri, yang tentunya akan bermuara pada pengembangan kekhasan pesantren, sebagaimana identitas kepesantrenan yang diasosiasikan oleh masyarakat kepada pesantren tersebut.

¹⁰² Katherine C. Powell dan Cody J. Kalina, "Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom," *Education* 130, no. 2 (22 Desember 2009): 241–51.

¹⁰³ Richard S. Prawat, "Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective," *American Journal of Education* 100, no. 3 (1992): 354–95, <https://doi.org/10.1086/444021>.

¹⁰⁴ Michelle L. Davis dkk., "Learning Principles in CBT," dalam *The Science of Cognitive Behavioral Therapy*, ed. oleh Stefan G. Hofmann dan Gordon J. G. Asmundson (San Diego: Academic Press, 2017), 67, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803457-6.00003-9>.