

Pendidikan sebagai Arena Simbolik: Telaah Konseptual Interaksionisme Simbolik George H. Mead

Halik

Universitas Jabal Ghafur, Sigli, Aceh, Indonesia

Email: halik@unigha.ac.id

Abstract

This article examines education as a meaning-laden social practice through the lens of George H. Mead's symbolic interactionism. Responding to the dominance of technocratic approaches in education that often neglect intersubjective dimensions, this study offers a conceptual framework to understand how learning occurs not merely through instruction but also through symbolic interaction that shapes students' consciousness, identity, and social order. Employing the core concepts of *mind*, *self*, and *society*, this article reveals education as a space where meaning is constructed, authority is negotiated, and social values are reproduced through everyday practices. Conducted as a reflective-conceptual library research, the study integrates classical and contemporary literature while drawing on local educational contexts such as dayah and madrasah. The findings suggest that schools function not only as instructional institutions but also as micro-societies that shape students as social subjects through symbols and interaction. In this light, symbolic interactionism provides a nuanced analytical lens to explore education as a dynamic and meaningful social process.

Keywords: Education, Symbolic Interactionism, George H. Mead, Mind, Self, Society, Social Meaning

Abstrak

Artikel ini membahas pendidikan sebagai praktik sosial yang sarat makna melalui pendekatan interaksionisme simbolik George H. Mead. Berangkat dari kritik terhadap pendekatan teknokratis dalam pendidikan yang cenderung mengabaikan dimensi intersubjektif, artikel ini menawarkan kerangka konseptual untuk memahami bagaimana proses belajar tidak hanya berlangsung secara instruksional, tetapi juga melalui interaksi simbolik yang membentuk kesadaran, identitas, dan tatanan sosial peserta didik. Dengan menggunakan konsep kunci *mind*, *self*, dan *society*, artikel ini memperlihatkan bahwa pendidikan adalah ruang di mana makna dikonstruksi, otoritas dinegosiasi, dan nilai-nilai sosial direproduksi dalam praktik sehari-hari. Kajian ini disusun dalam kerangka studi kepustakaan yang bersifat reflektif-konseptual, dengan mengintegrasikan literatur klasik dan kontemporer, serta menyertakan konteks pendidikan lokal seperti dayah dan madrasah. Temuan konseptual menunjukkan bahwa sekolah berperan bukan hanya sebagai lembaga instruksional, tetapi sebagai masyarakat mikro yang membentuk peserta didik sebagai subjek sosial melalui simbol dan interaksi. Dengan demikian, interaksionisme simbolik membuka ruang analisis baru terhadap pendidikan sebagai proses sosial yang hidup dan bermakna.

Kata Kunci: Pendidikan, Interaksionisme Simbolik, George H. Mead, Mind, Self, Society, Makna Sosial

A. PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan ruang sosial yang kompleks, di mana interaksi antarindividu tidak hanya berlangsung secara fungsional, tetapi juga simbolik. Di balik aktivitas formal seperti proses belajar mengajar, penilaian, dan kedisiplinan, tersimpan proses laten berupa pembentukan identitas, reproduksi nilai, serta konstruksi makna yang berlangsung melalui bahasa, gestur, simbol, dan relasi sosial sehari-hari. Sekolah, madrasah, maupun dayah tidak hanya bertugas mentransfer ilmu pengetahuan, tetapi juga menjadi arena di mana makna-makna sosial diproduksi, dinegosiasikan, dan diinternalisasi oleh peserta didik. Dalam perspektif ini, pendidikan lebih dari sekadar proses instruksional; ia adalah arena simbolik yang membentuk manusia sebagai subjek sosial dan kultural.

Sayangnya, pendekatan terhadap pendidikan selama ini masih banyak terjebak dalam paradigma struktural dan teknokratis yang menekankan efisiensi, output, dan performa akademik (Cingel Bodinet, 2016; Gunbayi & Sorm, 2018; Salima, 2016). Sementara itu, dimensi intersubjektif yang menyangkut bagaimana peserta didik membentuk pemahaman terhadap dunia sosialnya melalui interaksi sehari-hari masih kurang mendapatkan perhatian yang memadai. Padahal, proses pendidikan selalu melibatkan dialog simbolik antara individu dan lingkungannya. Dalam konteks ini, interaksionisme simbolik hadir sebagai pendekatan alternatif yang mampu membuka pemahaman lebih dalam terhadap pengalaman pendidikan sebagai proses sosial yang hidup dan bermakna.

Interaksionisme simbolik berkembang sebagai pendekatan mikrososiologis di awal abad ke-20, dengan George Herbert Mead sebagai figur sentral. Gagasan-gagasannya yang terhimpun dalam *Mind, Self, and Society* (1934) menawarkan perspektif bahwa diri (self), pikiran (mind), dan masyarakat (society) bukan entitas yang terberi, tetapi terbentuk secara sosial melalui interaksi simbolik. Mead menolak pemahaman individu sebagai entitas pasif, dan sebaliknya menekankan bahwa individu merupakan agen aktif yang membentuk dan dibentuk oleh interaksi yang dilalui secara simbolik (George, 2014; Ritzer, 2014). Dalam ruang pendidikan, pemikiran ini memberikan dasar teoretis untuk memahami bagaimana peserta didik mengonstruksi identitas, memahami otoritas, dan menegosiasikan nilai-nilai yang ada di lingkungan belajar.

Sejumlah kajian telah mengafirmasi pentingnya pendekatan ini dalam konteks pendidikan. Charon (2010) dan Ahmadi (2008) menunjukkan bahwa tindakan sosial dalam ruang pendidikan sangat bergantung pada makna yang dihasilkan dalam proses interaksi simbolik. Arifin (2007) secara khusus mengaplikasikan pendekatan ini dalam praktik pendidikan keagamaan di pesantren, menjelaskan bagaimana simbol-simbol seperti kopiah, sorban, dan perilaku mencium tangan berfungsi sebagai ekspresi otoritas dan relasi sosial yang terlembagakan secara simbolik. Penelitian lain seperti Siregar (2016) juga menegaskan bahwa praktik pendidikan tidak dapat dilepaskan dari konstruksi makna sosial yang berkelindan dengan norma dan simbol lokal. Bahri dkk., (2024) juga menunjukkan bahwa relasi guru dan murid dalam pendidikan Islam Nusantara kerap dibentuk melalui simbol-simbol religius dan tradisional, yang memperkuat norma kepatuhan dan penghormatan melalui praktik simbolik sehari-hari.

Kendati demikian, penggunaan konsep-konsep dasar dari Mead secara eksplisit—yakni *mind*, *self*, dan *society*—dalam menganalisis fenomena pendidikan masih terbatas. Sebagian besar kajian hanya menyentuh permukaan aspek simbolik tanpa menggali lebih dalam relasi dialektis antara individu dan masyarakat melalui proses dialogis sebagaimana dikembangkan dalam kerangka Mead. Oleh karena itu, kajian ini bertujuan untuk mengulas secara konseptual teori interaksionisme simbolik George H. Mead dan menunjukkan bagaimana konsep-konsep dasarnya dapat digunakan untuk memahami pendidikan sebagai ruang konstruksi makna, formasi identitas, serta arena sosial tempat simbol dan otoritas dinegosiasi setiap hari.

B. METODE

Kajian ini disusun sebagai studi kepustakaan (*library research*) yang bersifat konseptual-reflektif. Tujuannya adalah membangun kerangka pemahaman terhadap praktik pendidikan melalui lensa interaksionisme simbolik George H. Mead, dengan menekankan pada dinamika pembentukan makna, identitas, dan relasi sosial dalam ruang pendidikan. Pendekatan ini dipilih karena memberikan sudut pandang alternatif terhadap dominasi pendekatan struktural dan teknokratis dalam kajian pendidikan. Metode ini tidak bertujuan untuk menguji hipotesis atau menghasilkan generalisasi, melainkan

menawarkan kerangka konseptual yang memungkinkan pembacaan kritis dan reflektif terhadap fenomena pendidikan sebagai praktik sosial yang sarat makna.

Bahan kajian diperoleh melalui penelusuran literatur secara *purposive sampling*, yakni pemilihan sumber berdasarkan relevansi substansial terhadap tema penelitian. Kriteria inklusi meliputi: (1) literatur yang secara eksplisit membahas interaksionisme simbolik dan konsep-konsep utamanya (mind, self, society), (2) karya akademik tentang pendidikan sebagai praktik sosial, dan (3) referensi yang memberikan ilustrasi kontekstual, khususnya dalam pendidikan di Indonesia. Sumber literatur mencakup buku teori sosiologi klasik dan kontemporer, artikel jurnal bereputasi (baik nasional maupun internasional), serta studi kasus pendidikan dalam konteks lokal seperti dayah dan madrasah. Proses analisis dilakukan dengan pendekatan interpretatif-kualitatif. Setiap literatur dikaji secara mendalam untuk mengidentifikasi dimensi konseptual yang relevan dengan pendidikan sebagai praktik simbolik. Tahapan analisis mencakup: (1) identifikasi konsep utama dalam pemikiran George H. Mead, (2) kategorisasi tematik dalam praktik pendidikan berdasarkan kerangka mind, self, dan society, serta (3) refleksi kritis terhadap keterhubungan antara simbol, identitas, dan otoritas dalam ruang pendidikan.

C. HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Interaksionisme Simbolik: Lintasan Historis dan Kerangka Teoretik George H. Mead

Interaksionisme simbolik muncul sebagai salah satu pendekatan sosiologi yang berkembang pesat di Amerika Serikat pada awal abad ke-20, khususnya melalui tradisi intelektual Universitas Chicago yang kemudian dikenal sebagai Mazhab Chicago. Berbeda dari pendekatan-pendekatan sosiologi Eropa yang lebih struktural dan menekankan masyarakat sebagai realitas objektif yang mendahului individu, interaksionisme simbolik berangkat dari asumsi bahwa makna sosial dan struktur sosial itu sendiri dibentuk melalui proses interaksi simbolik antarindividu (Carter & Fuller, 2016; Husin et al., 2021; Serpe et al., 2020). Dalam pendekatan ini, individu tidak diposisikan sebagai objek pasif yang ditentukan oleh sistem sosial, melainkan sebagai subjek aktif, kreatif, dan reflektif yang berperan dalam membentuk realitas sosialnya.

Fase awal perkembangan interaksionisme simbolik dipengaruhi oleh sejumlah tokoh penting seperti Charles Horton Cooley dengan konsep *looking-glass self*, W.I. Thomas dengan teorinya tentang *definition of the situation*, serta Erving Goffman yang

kemudian memperluas pendekatan ini ke dalam analisis dramaturgis. Namun, fondasi filosofis dan teoritis yang paling kuat berasal dari George Herbert Mead, seorang filsuf dan sosiolog yang dikenal karena pemikirannya tentang hubungan antara bahasa, kesadaran diri, dan masyarakat. Mead mengabdikan sebagian besar hidupnya di Universitas Chicago dan memberikan pengaruh besar terhadap pembentukan perspektif mikrososiologi di Amerika. Meskipun tidak banyak menerbitkan tulisan semasa hidupnya, gagasan-gagasannya kemudian dihimpun oleh murid-muridnya dalam buku *Mind, Self, and Society* (1934), yang hingga kini menjadi rujukan utama dalam tradisi interaksionisme simbolik (Ritzer, 2008).

Mead membangun kerangka teoretiknya atas dasar tiga konsep utama: *mind*, *self*, dan *society*, yang ketiganya dipahami sebagai produk dari proses interaksi sosial yang bersifat simbolik. Pertama, *mind* atau pikiran dalam pandangan Mead bukanlah entitas internal yang tertutup, melainkan kemampuan reflektif yang berkembang melalui penggunaan simbol-simbol sosial, terutama bahasa. Pikiran hadir sebagai hasil dari proses sosial, bukan pendahulunya. Dalam hal ini, manusia mampu melakukan *inner conversation*, yakni percakapan batin antara “diri” dan “yang lain” yang dibayangkan, sebagai dasar dari tindakan sosial yang bermakna (Crawford, 1935; Mead, 1934; Ritzer & Stepnisky, 2019). Proses berpikir itu sendiri menjadi mungkin karena individu telah belajar menggunakan simbol-simbol sosial untuk mengambil peran orang lain dalam pikirannya.

Kedua, *self* atau diri merupakan entitas sosial yang terbentuk melalui proses *role-taking*, yaitu kemampuan individu untuk menempatkan dirinya dalam posisi orang lain. Diri tidak hadir begitu saja, tetapi dibentuk melalui interaksi berulang yang memungkinkan individu untuk melihat dirinya sebagaimana orang lain melihatnya. Mead membedakan dua komponen utama dalam diri: *I* dan *Me*. *I* adalah aspek spontan, kreatif, dan tidak dapat diprediksi dari diri, sedangkan *Me* adalah sisi reflektif yang mencerminkan internalisasi sikap dan nilai-nilai sosial yang diperoleh dari lingkungan (Mead, 1934:174–178). Diri, dalam hal ini, tidak bersifat tetap, melainkan selalu terbentuk dan dibentuk dalam dialog antara *I* dan *Me* dalam setiap konteks sosial yang dijalani individu.

Ketiga, *society* atau masyarakat, dalam kerangka ini, tidak dipahami sebagai struktur objektif yang statis, melainkan sebagai proses dinamis yang terbentuk melalui

komunikasi simbolik. Masyarakat hadir sebagai jaringan interaksi yang memuat norma, nilai, dan harapan kolektif yang diinternalisasi oleh individu melalui konsep *generalized other*. Konsep ini menjelaskan bagaimana individu belajar bertindak tidak hanya berdasarkan respons terhadap satu orang tertentu, tetapi berdasarkan sistem nilai yang berlaku dalam komunitas secara lebih luas. Dalam konteks ini, masyarakat bukan sesuatu yang mendahului individu dalam arti substansial, tetapi terbentuk bersama melalui proses-proses sosial yang terus-menerus.

Herbert Blumer, murid langsung Mead, kemudian menyusun dan mempopulerkan pendekatan ini ke dalam tiga premis dasar yang terkenal (Blumer, 1966, 2013)

- Manusia bertindak terhadap sesuatu berdasarkan makna yang dimiliki oleh sesuatu itu bagi mereka.
- Makna tersebut muncul dari interaksi sosial antara individu dan orang lain.
- Makna tersebut disempurnakan dan dimodifikasi melalui proses interpretasi yang dilakukan individu dalam interaksi sosialnya.

Dengan kata lain, tindakan manusia bersifat interpretatif dan bukan reaktif. Ia dipandu oleh makna yang dibentuk dalam konteks sosial dan terus-menerus dinegosiasi. Dalam konteks pendidikan, kerangka ini sangat berguna untuk membaca bagaimana simbol, nilai, otoritas, dan relasi sosial terbentuk dan beroperasi secara laten dalam interaksi sehari-hari antara guru dan siswa, atau antar sesama siswa. Interaksi yang tampak sederhana seperti sapaan, pemanggilan nama, aturan berpakaian, atau respons terhadap nilai ujian, sesungguhnya mengandung konstruksi makna yang kompleks dan berperan dalam membentuk struktur sosial mikro di lingkungan pendidikan.

Oleh karena itu, kerangka *mind*, *self*, dan *society* bukan hanya menjelaskan cara manusia berpikir dan bertindak, tetapi juga membuka pemahaman bahwa realitas sosial dalam pendidikan dibentuk melalui simbol-simbol yang hidup dan dipertukarkan. Dengan menjadikan interaksionisme simbolik sebagai pisau analisis, artikel ini berupaya membaca ulang dunia pendidikan sebagai ruang simbolik tempat makna, identitas, dan tatanan sosial dikonstruksi secara dinamis dan relasional.

2. Pendidikan sebagai Praktik Sosial yang Sarat Makna

Dalam dinamika kehidupan sosial, pendidikan tidak pernah berdiri sebagai aktivitas netral (Kartono, 2010). Ia adalah praktik yang penuh dengan simbol, makna, dan relasi kuasa yang beroperasi secara halus namun membentuk. Dalam konteks ini,

pendidikan tidak cukup dipahami sebagai instrumen formal yang mentransfer pengetahuan, tetapi harus dilihat sebagai arena di mana manusia belajar tidak hanya tentang apa yang harus diketahui, tetapi juga tentang siapa dirinya, bagaimana bersikap, kepada siapa harus tunduk, dan terhadap apa harus taat (Amin et al., 2022). Pendidikan, dengan demikian, adalah medan simbolik yang aktif, tempat konstruksi diri dan dunia sosial berlangsung secara terus-menerus.

Setiap tindakan dalam pendidikan membawa muatan makna: suara guru yang mengatur kelas, posisi duduk yang tetap, nilai angka yang tercantum di rapor, seragam yang dikenakan setiap hari, atau bahkan isyarat nonverbal seperti lirikan, senyuman, dan keheningan. Semua ini tidak berdiri sendiri, tetapi bekerja dalam jejaring simbolik yang dimaknai oleh siswa dan guru sebagai bentuk komunikasi sosial. Interaksionisme simbolik membantu kita untuk melihat bahwa makna atas tindakan ini tidak bersifat objektif, melainkan lahir dari proses interaksi sosial yang terus dikonstruksi dan dinegosiasikan.

Dalam kelas, misalnya, otoritas guru tidak melekat secara otomatis pada statusnya sebagai pendidik, melainkan dibentuk secara simbolik melalui cara ia berbicara, cara siswa merespons, serta pengulangan ritual yang mengukuhkan posisinya. Ketika seorang siswa memilih diam saat ditegur atau aktif menjawab pertanyaan, itu bukan semata reaksi biologis, melainkan hasil dari *interpretasi simbolik* terhadap konteks sosial yang ia alami. Bahkan tindakan “tidak belajar” pun, dalam banyak kasus, merupakan bentuk respons atas makna yang dibangun tentang pelajaran, guru, atau sistem pendidikan itu sendiri. Lebih jauh, pendidikan juga menciptakan identitas melalui proses labeling dan ekspektasi sosial. Sebutan “anak rajin”, “bandel”, “nakal”, atau “berprestasi” tidak hanya menunjukkan kondisi objektif, tetapi membentuk cara siswa memahami dirinya. Mereka belajar tentang siapa mereka melalui cermin sosial yang diberikan oleh lingkungan—guru, teman sebaya, bahkan struktur institusional. Dengan kata lain, sekolah membentuk *self* bukan hanya melalui instruksi, tetapi melalui praktik simbolik yang terus-menerus memberi makna terhadap tindakan.

Pendidikan juga memperlihatkan bagaimana masyarakat mikro dibentuk dan direproduksi. Sekolah bukan hanya ruang belajar, tetapi juga miniatur masyarakat yang memiliki aturan, norma, ritual, dan simbol kolektif yang diinternalisasi oleh warganya. Dalam konteks ini, konsep *generalized other* dari Mead menjadi penting untuk

menjelaskan bagaimana siswa menyesuaikan perilakunya terhadap harapan sosial yang lebih besar daripada sekadar perintah guru. Mereka belajar bahwa tertib di kelas bukan hanya demi guru, tetapi karena ada nilai sosial yang lebih besar—entah disiplin, hormat, atau tanggung jawab—yang telah tertanam dalam sistem simbolik sekolah. Dengan melihat pendidikan sebagai praktik sosial yang penuh makna, kita dituntut untuk tidak hanya mengukur efektivitasnya melalui angka, tetapi juga memahami proses simbolik yang membentuk pengalaman pendidikan itu sendiri. Interaksionisme simbolik memberi kita cara untuk membaca realitas ini—bukan hanya apa yang terlihat, tetapi bagaimana sesuatu dimaknai. Pendidikan, pada akhirnya, adalah proses mem manusiakan manusia, dan proses itu tidak bisa dilepaskan dari bagaimana kita membentuk dan ditentukan oleh simbol dalam kehidupan sosial.

3. Membaca Pendidikan Melalui Interaksionisme Simbolik

Jika pendidikan dipahami sebagai praktik sosial yang sarat makna, maka pendekatan interaksionisme simbolik memungkinkan kita untuk membacanya secara lebih tajam. Alih-alih melihat pendidikan sebagai sistem formal dengan input dan output terukur, pendekatan ini mengajak kita untuk menelusuri lapisan-lapisan makna yang tersembunyi di balik interaksi sehari-hari antara guru dan siswa, antara siswa dan institusi, serta antara individu dan masyarakat pendidikan secara luas. Dalam ruang ini, konsep *mind*, *self*, dan *society* sebagaimana dirumuskan oleh George Herbert Mead tidak hanya berguna secara teoritis, tetapi juga membuka ruang interpretasi terhadap pengalaman-pengalaman pendidikan yang bersifat simbolik dan relasional.

a. *Mind* dalam Pendidikan

Dalam kerangka interaksionisme simbolik, konsep *mind* tidak dimaknai sebagai aktivitas mental internal semata, melainkan sebagai produk dari proses sosial. George H. Mead menyatakan bahwa *mind* tumbuh melalui penggunaan simbol, khususnya bahasa, dalam interaksi sosial yang berulang. Bahasa memungkinkan individu untuk mengambil peran orang lain dalam pikirannya, mengantisipasi respons sosial, dan melakukan *inner conversation* sebelum bertindak (Mead, 1934). Ini adalah landasan dari kemampuan reflektif manusia.

Dalam konteks pendidikan, *mind* bekerja bukan hanya ketika siswa menerima pengetahuan baru, tetapi ketika ia menafsirkan simbol-simbol yang hadir di sekitarnya. Sebuah nilai ujian, teguran guru, ekspresi wajah teman, atau posisi duduk di kelas

bukanlah informasi netral. Ia dimaknai dalam konteks relasi sosial. Seorang siswa tidak hanya “tahu” bahwa nilai 40 adalah angka rendah, tetapi ia *merasakan* bahwa angka itu berarti “gagal”, “memalukan”, atau “tidak sesuai harapan”—makna yang diperoleh dari interaksi sebelumnya dengan guru, orang tua, atau norma kelas.

Misalnya, dalam sistem pendidikan di dayah, santri dapat mengembangkan *mind* melalui penafsiran simbolik terhadap isyarat nonverbal dari seorang Teungku. Teungku tidak perlu berbicara banyak untuk menyampaikan ketidaksetujuan; sebuah tatapan atau keheningan panjang sudah cukup menjadi simbol yang bermakna dalam struktur interaksi yang telah dipahami bersama. Santri yang sudah terbiasa berada dalam lingkungan tersebut akan menangkap pesan itu sebagai isyarat koreksi, bukan sekadar ekspresi emosional. Ini mencerminkan bagaimana *mind* terbentuk dan bekerja dalam medan simbolik yang khas.

Namun dinamika ini tidak terbatas pada sistem pendidikan tradisional. Dalam ruang kelas daring—yang kini menjadi bagian integral dari pengalaman belajar siswa modern—*mind* juga beroperasi melalui simbol yang berbeda. Tanda “kamera mati” selama Zoom meeting, ketidakhadiran siswa dalam ruang virtual, atau jeda panjang sebelum menjawab pertanyaan guru dapat dimaknai secara berbeda oleh masing-masing pihak. Guru dapat menafsirkan itu sebagai bentuk ketidaktertarikan, sementara siswa mungkin memaknainya sebagai rasa malu, keterbatasan akses, atau strategi menghindar. Interaksi yang sebelumnya terbentuk melalui tatap muka kini direduksi menjadi simbol digital yang tetap membutuhkan penafsiran sosial.

Dalam konteks pendidikan yang menyisipkan muatan religius, seperti madrasah, simbol-simbol keagamaan juga menjadi bagian dari proses pembentukan *mind*. Seorang siswa yang mendengar ucapan “bismillah” sebelum memulai pelajaran atau “alhamdulillah” setelah menjawab soal dengan benar tidak hanya melihatnya sebagai ritual verbal, tetapi sebagai bagian dari kerangka simbolik yang membentuk kesadarnya tentang nilai, otoritas, dan makna keberhasilan.

Dengan demikian, *mind* dalam pendidikan bukan sekadar fungsi kognitif yang mengelola informasi, melainkan medan kesadaran yang tumbuh dalam relasi simbolik. Proses berpikir tidak terjadi di ruang hampa, tetapi dalam jaringan simbol yang dihidupi, dinegosiasikan, dan dipertukarkan secara sosial. Dalam kerangka ini, pendidikan bukan

hanya membentuk apa yang dipikirkan, tetapi juga *bagaimana* berpikir itu dibentuk oleh makna-makna sosial yang melekat pada simbol-simbol keseharian.

b. *Self dalam Pendidikan*

Dalam kerangka George H. Mead, *self* adalah identitas sosial yang terbentuk dan terus berkembang melalui interaksi simbolik. Mead menegaskan bahwa individu tidak lahir dengan kesadaran diri yang utuh. Kesadaran itu dibentuk secara bertahap ketika individu mulai melihat dirinya melalui sudut pandang orang lain—melalui proses yang disebut *role-taking* (Mead, 1934). Proses ini memungkinkan individu menempatkan diri dalam posisi sosial tertentu, memahami harapan terhadap peran tersebut, dan bertindak sesuai dengan harapan itu. Dalam lingkungan pendidikan, proses pembentukan *self* sangat kentara. Siswa belajar mengenali dirinya bukan hanya melalui prestasi akademik, tetapi juga melalui bagaimana guru, teman sebaya, dan institusi memberi makna pada tindakan mereka. Seorang anak yang diberi label “bermasalah” oleh guru secara terus-menerus akan cenderung menginternalisasi makna tersebut dalam cara ia melihat dirinya sendiri. Ini bukan hanya tentang sikap individu, melainkan tentang konstruksi sosial atas identitas melalui simbol, bahasa, dan perlakuan.

Konsep *self* dalam pendidikan dapat dijelaskan melalui dua dimensi utama yang ditawarkan Mead: *I* dan *Me*. *I* adalah aspek spontan dan kreatif dari diri yang memungkinkan siswa bertindak di luar ekspektasi sosial, sementara *Me* adalah sisi reflektif yang terbentuk dari internalisasi sikap orang lain. Ketika siswa berbicara di depan kelas dengan ide-ide segar yang belum pernah dikemukakan, ia sedang mengekspresikan *I*-nya. Namun ketika ia menahan diri karena mengingat peraturan atau penilaian guru, ia sedang merespons dari sisi *Me*. Identitas siswa, dalam hal ini, bukanlah sesuatu yang tetap, melainkan hasil dari dialektika antara kebebasan bertindak dan tekanan untuk menyesuaikan diri.

Dimensi performatif dari identitas ini juga dapat dibaca melalui pendekatan dramaturgis Erving Goffman (1956), yang melihat interaksi sosial sebagai panggung di mana individu menampilkan versi diri yang sesuai dengan ekspektasi situasional. Dalam ruang kelas, siswa belajar memainkan peran tertentu—baik sebagai “teladan”, “pembangkang”, maupun “penengah”—berdasarkan bagaimana mereka membaca harapan sosial dari guru, teman sebaya, dan aturan institusi. Dengan demikian, identitas

tidak hanya dibentuk, tetapi juga dipentaskan dan dinegosiasikan melalui simbol dan tindakan sosial.

Di lingkungan pendidikan dayah, proses pembentukan *self* berlangsung dalam kerangka simbolik yang kuat. Santri tidak hanya belajar memahami peran sebagai murid secara kognitif, tetapi juga melalui simbol-simbol budaya yang khas. Sebagai contoh, mengenakan jubah, meniru cara bicara Teungku, atau menggunakan istilah-istilah keagamaan tertentu bukanlah sekadar bentuk ekspresi, melainkan bentuk *role-taking* yang membentuk identitas religius mereka. Dalam proses ini, santri menginternalisasi bukan hanya pengetahuan, tetapi juga nilai-nilai otoritas, kesalehan, dan loyalitas sosial.

Namun hal serupa juga terjadi dalam sistem pendidikan umum. Seorang siswa SMA yang terlibat aktif dalam organisasi siswa (OSIS), mengenakan pakaian rapi, dan berbicara sesuai dengan nilai-nilai yang dijunjung oleh sekolah sedang menjalani proses pembentukan *self* yang bersifat institusional. Identitasnya sebagai “siswa teladan” tidak datang secara alami, tetapi dibentuk melalui serangkaian interaksi simbolik—baik verbal maupun non-verbal—yang diperkuat oleh institusi melalui penghargaan, pengakuan, atau ekspektasi.

Sementara itu, proses pembentukan identitas juga dapat bersifat problematis. Ketika siswa gagal memenuhi ekspektasi lingkungan, ia dapat mengalami krisis identitas. Misalnya, siswa dari latar belakang sosial atau budaya minoritas yang merasa tidak cocok dengan norma dominan sekolah akan mengalami disonansi antara *I* dan *Me*. Dalam kasus seperti ini, peran guru sebagai mediator simbolik menjadi sangat penting. Melalui interaksi yang inklusif, guru dapat membantu siswa membentuk identitas yang tidak hanya sesuai dengan norma sosial, tetapi juga memberi ruang pada ekspresi diri yang otentik. Dengan demikian, *self* dalam pendidikan tidak pernah netral. Ia terbentuk melalui interaksi yang penuh makna, yang berlangsung dalam ruang simbolik institusi. Setiap sapaan, label, ekspektasi, atau pengabaian membawa pesan simbolik yang membentuk cara siswa memandang dirinya. Dalam kerangka ini, memahami pembentukan *self* bukan hanya soal psikologi individu, tetapi soal membaca secara kritis bagaimana pendidikan membentuk identitas sosial dan relasi kuasa di dalamnya.

c. Society dalam Pendidikan

Dalam kerangka interaksionisme simbolik, *society* tidak dipahami sebagai entitas abstrak yang berdiri di atas individu, melainkan sebagai hasil dari serangkaian interaksi

bermakna yang berlangsung antarindividu. George H. Mead melihat masyarakat sebagai proses yang terus berlangsung— diciptakan, dinegosiasikan, dan diperkuat melalui simbol-simbol sosial. Dalam konteks pendidikan, pemahaman ini membawa kita pada pandangan bahwa sekolah bukanlah sekadar institusi formal yang menjalankan kurikulum, tetapi merupakan *masyarakat mikro* tempat pembentukan nilai, otoritas, dan solidaritas sosial berlangsung setiap hari.

Sekolah atau lembaga pendidikan lainnya menciptakan tatanan sosial melalui pengulangan simbolik: upacara bendera, sistem absensi, pemilahan kelas, struktur organisasi siswa, serta pemberian sanksi dan penghargaan. Semua praktik ini mencerminkan nilai-nilai tertentu—seperti disiplin, loyalitas, prestasi, dan keteraturan— yang kemudian diinternalisasi oleh warga sekolah sebagai bagian dari *generalized other*. Konsep ini merujuk pada kemampuan individu untuk memahami dan menyesuaikan diri terhadap harapan sosial yang bersifat umum. Dalam dunia pendidikan, ini berarti siswa tidak lagi mematuhi aturan semata karena perintah guru, tetapi karena mereka telah memahami bahwa aturan tersebut adalah representasi nilai-nilai kolektif yang hidup dalam masyarakat sekolah.

Contoh konkret bisa dilihat dalam cara siswa merespons struktur waktu. Bel berbunyi bukan sekadar penanda teknis, melainkan simbol bahwa ada transisi tanggung jawab—dari kebebasan menuju keteraturan. Siswa yang memilih untuk tetap berada di kelas meskipun guru belum datang menunjukkan bahwa mereka telah menginternalisasi makna simbolik dari jadwal. Dalam sistem seperti ini, aturan menjadi *masyarakat* itu sendiri: ia hadir, bukan dalam bentuk abstrak, tetapi dalam tindakan sehari-hari yang dilakukan oleh siswa, guru, dan seluruh komunitas sekolah.

Dalam konteks dayah, tatanan sosial dibentuk melalui relasi yang lebih kental secara budaya dan spiritual. Otoritas seorang Teungku tidak bergantung pada struktur birokratis, melainkan pada penghormatan simbolik yang dibangun dalam relasi sehari-hari. Ketika santri tidak berani duduk sejajar dengan gurunya, ketika mereka mencium tangan sebagai tanda adab, atau ketika mereka merasa bersalah bukan karena melanggar aturan tertulis tetapi karena mengecewakan guru, semua itu menunjukkan bahwa *society* telah hidup dan meresap dalam kesadaran kolektif. Identitas dayah sebagai lembaga tidak dibentuk oleh surat keputusan, tetapi oleh simbol-simbol yang terus dipertukarkan dalam praktik harian.

Namun, simbol-simbol sosial ini tidak selalu bekerja secara harmonis. Dalam beberapa konteks, siswa bisa mengalami ketegangan antara nilai yang dibentuk oleh masyarakat sekolah dan nilai yang mereka bawa dari luar. Misalnya, siswa dari keluarga marginal mungkin mengalami konflik nilai ketika sistem sekolah menekankan kompetisi akademik sebagai satu-satunya ukuran prestasi. Dalam situasi ini, *society* yang dibentuk oleh institusi pendidikan bisa berfungsi sebagai arena penyesuaian atau justru perlawanan simbolik. Ketika siswa menolak mengenakan seragam, berbicara dengan gaya berbeda, atau bahkan absen secara diam-diam, mereka sedang menegosiasikan posisi mereka dalam struktur sosial pendidikan yang mereka rasakan tidak merepresentasikan nilai-nilai mereka.

Dalam pandangan ini, pendidikan adalah proses sosial yang hidup—bukan hanya pengajaran, tetapi pembentukan norma bersama. Sekolah sebagai masyarakat mikro tidak hanya membentuk siswa, tetapi juga dibentuk oleh siswa dalam kesehariannya. Struktur sosial dalam pendidikan bersifat dinamis, senantiasa dinegosiasikan, dikukuhkan, dan kadang ditantang, melalui tindakan simbolik yang berulang dan bermakna. Dengan membaca pendidikan sebagai *society* dalam kerangka Mead, kita diajak untuk tidak melihat aturan, struktur, atau sistem sebagai entitas beku, tetapi sebagai hasil dan arena dari proses sosial yang berlangsung terus-menerus dan penuh makna.

Oleh karena itu, pendidikan tidak hanya menjadi arena pewarisan nilai-nilai kolektif, tetapi juga ruang dialektika antara struktur sosial yang menuntut keteraturan dan agensi individu yang penuh kreativitas dan resistensi. Siswa, guru, dan komunitas pendidikan berperan aktif dalam membentuk dan merumuskan ulang tatanan sosial melalui tindakan simbolik sehari-hari. Sekolah tidak lagi cukup dibaca sebagai tempat “transfer” pengetahuan, tetapi sebagai laboratorium sosial tempat norma dinegosiasikan, otoritas diuji, dan makna dikonstruksi ulang dalam setiap interaksi. Inilah kekuatan pendidikan sebagai masyarakat mikro yang hidup.

D. KESIMPULAN

Pendidikan bukanlah ruang netral yang hanya memfasilitasi alih pengetahuan dan keterampilan, melainkan arena sosial yang kaya akan makna, simbol, dan negosiasi identitas. Melalui pendekatan interaksionisme simbolik yang dikembangkan oleh George Herbert Mead, artikel ini menunjukkan bahwa praktik pendidikan berlangsung dalam jejaring simbolik yang membentuk cara individu memahami dirinya, orang lain, dan

struktur sosial tempat mereka berada. Konsep *mind*, *self*, dan *society* bukan hanya memberikan kerangka konseptual untuk membaca dinamika sosial dalam pendidikan, tetapi juga menawarkan pemahaman bahwa proses belajar dan mengajar adalah proses reflektif yang sarat interaksi dan interpretasi.

Pembentukan *mind* tidak terjadi secara mekanis, melainkan melalui interaksi simbolik yang memungkinkan individu menafsirkan dunia sosial secara reflektif. *Self* pun tidak hadir secara alamiah, tetapi terbentuk melalui pengalaman sosial dan internalisasi makna dalam relasi sosial yang terus berubah. Sementara itu, *society* dalam konteks pendidikan tidak dapat direduksi pada struktur formal seperti kurikulum atau regulasi, tetapi harus dibaca sebagai proses sosial yang hidup dan terus dinegosiasikan melalui tindakan-tindakan simbolik dalam ruang-ruang pendidikan.

Artikel ini menegaskan bahwa dengan membaca pendidikan melalui kerangka interaksionisme simbolik, kita dapat membongkar lapisan-lapisan makna yang tersembunyi di balik praktik-praktik harian di sekolah, madrasah, atau dayah. Pendidikan bukan hanya reproduksi nilai, tetapi juga arena di mana otoritas dipertanyakan, identitas dibentuk, dan nilai-nilai kolektif diuji serta dimaknai ulang. Dengan demikian, kajian ini tidak hanya mengafirmasi pentingnya pendekatan mikro-sosiologis dalam memahami pendidikan, tetapi juga memperluas cakrawala pembacaan teoretis terhadap pendidikan sebagai proses sosial yang dinamis dan reflektif.

DAFTAR PUSTAKA

- Ahmadi, D. (2008). Interaksi Simbolik: Suatu Pengantar. *Mediator: Jurnal Komunikasi*, 9(2), 301–316. <https://doi.org/10.29313/mediator.v9i2.1115>
- Amin, K., Ikramatoun, S., Halik, H., & Darwin, D. (2022). Relevansi Pemikiran Paulo Freire terhadap Pendidikan di Aceh. *SOCIA: Jurnal Ilmu-Ilmu Sosial*, 19(1), 13–21. <https://doi.org/10.21831/SOCIA.V19I1.34640>
- Arifin, A. Z. (2007). Mengenal dan Mengaplikasikan Perspektif Interaksionisme Simbolik. *Jurnal Sosiologi Reflektif*, 1(2), 1–21.
- Bahri, S., Sakdiyah, H., & Tanjung, H. B. (2024). Relasi guru dengan murid dalam perspektif pendidikan Islam. *Tawazun: Jurnal Pendidikan Islam*, 17(2), 473–494. <https://doi.org/10.32832/TAWAZUN.V17I2.16731>
- Blumer, H. (1966). Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead. *American Journal of Sociology*, 71(5), 535–544. <https://doi.org/10.1086/224171>
- Blumer, H. (2013). Society as symbolic interaction. In *Human Behavior and Social*

Processes: An Interactionist Approach.

- Carter, M. J., & Fuller, C. (2016). Symbols, meaning, and action: The past, present, and future of symbolic interactionism. *Current Sociology*, 64(6), 931–961. <https://doi.org/10.1177/0011392116638396>
- Charon, J. M. (2010). *Symbolic Interactionism: An Introduction, an Interpretation, an Integration*. Prentice Hall.
- Cingel Bodinet, J. (2016). Pedagogies of the futures: Shifting the educational paradigms. *European Journal of Futures Research*, 4(1), 21. <https://doi.org/10.1007/s40309-016-0106-0>
- Crawford, W. R. (1935). MEAD, GEORGE H. Mind, Self and Society, from the Standpoint of a Social Behaviorist. Pp. xxxviii, 401, Chicago: University of Chicago Press, 1934. \$5.00. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 179(1), 272–273. <https://doi.org/10.1177/000271623517900175>
- George, R. (2014). *Sosiologi Ilmu Berpengetahuan Berparadigma ganda* (11th ed.). Rajawali Pers.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. University of Edinburg Social Sciences Research Centre.
- Gunbayi, I., & Sorm, S. (2018). *SOCIAL PARADIGMS IN GUIDING SOCIAL RESEARCH DESIGN: THE FUNCTIONAL, INTERPRETIVE, RADICAL HUMANIST AND RADICAL STRUCTURAL PARADIGMS*. 9, 57–76.
- Husin, S. S., Ab Rahman, A. A., & Mukhtar, D. (2021). THE SYMBOLIC INTERACTIONISM THEORY: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW OF CURRENT RESEARCH. *International Journal of Modern Trends in Social Sciences*, 4(17), 113–126. <https://doi.org/10.35631/IJMTSS.417010>
- Kartono, K. (2010). Endidikan Kritis Dan Reformasi Pendidikan Nasional. *Khazanah Pendidikan*, 3(1). <https://doi.org/10.30595/jkp.v3i1.641>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*.
- Ritzer, G. (2014). *Teori Sosiologi*. Kreasi Wacana.
- Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2019). *Teori Sosiologi Edisi 10*. Pustaka Pelajar.
- Salima, S. (2016). *Educational paradigm: Implementation of the competence-based approach to the higher school system*. 11, 12699–12710.
- Serpe, R. T., Stryker, R., & Powell, B. (2020). Structural Symbolic Interaction and Identity Theory: The Indiana School and Beyond. In *Identity and Symbolic Interaction* (pp. 1–33). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41231-9_1
- Siregar, N. S. S. (2016). Kajian tentang Interaksionisme Simbolik. *Jurnal Ilmu Sosial-Fakultas Isipol UMA*, 4(2), 100–110. <http://ojs.uma.ac.id/index.php/perspektif/article/view/86>