

PENDIDIKAN IPS

# KONSTRUKTIVISTIK DAN TRANSFORMATIF

**Mohammad Imam Farisi**  
Guru Besar Pendidikan IPS pada FKIP UT



PENERBIT UNIVERSITAS TERBUKA 2023



PENDIDIKAN IPS

# KONSTRUKTIVISTIK DAN TRANSFORMATIF

**Mohammad Imam Farisi**  
Guru Besar Pendidikan IPS pada FKIP UT

PENERBIT UNIVERSITAS TERBUKA 2023

## **Pendidikan IPS Konstruktivistik dan Transformatif**

Penulis: Prof. Dr. Mohammad Imam Farisi, M.Pd.

ISBN: 978-623-153-220-6

e-ISBN: 978-623-153-221-3

Pemimpin redaksi : Drs. Jamaludin, M.Si.  
Redaktur pelaksana : R. S. Brontolaras, S.S.  
Penyunting : Made Yudhi Setiani, S.IP., M.Si., Ph.D.  
Desainer kover dan ilustrasi : Faisal Zamil, S.Des.  
Penata letak : Nono Suwarno

Penerbit Universitas Terbuka  
Jalan Cabe Raya, Pondok Cabe, Pamulang, Tangerang Selatan - 15437  
Banten – Indonesia  
Telepon: (021) 7490941 (hunting); Faksimile: (021) 7490147  
Laman: [www.ut.ac.id](http://www.ut.ac.id).

Edisi pertama  
Cetakan kesatu, Agustus 2023

©2023 oleh Universitas Terbuka

Hak cipta dilindungi undang-undang dan ada pada Penerbitan Universitas Terbuka.  
Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi

Dilarang mengutip sebagian ataupun seluruh buku ini dalam bentuk apa pun tanpa izin dari penerbit.



*Buku ini dibawah lisensi \*Creative commons\* Atribut Nonkomersial  
Tanpa turunan 4.0 oleh Universitas Terbuka, Indonesia.  
Kondisi lisensi dapat dilihat pada [Http: //creativecommons.or.id/](http://creativecommons.or.id/)*

### **Universitas Terbuka: Katalog dalam Terbitan (RDA Version)**

Nama : Mohammad Imam Farisi

Judul : Pendidikan IPS Konstruktivistik dan Transformatif (BNBB) ; penulis, Prof. Dr. Mohammad Imam Farisi, M.Pd. ; pemimpin redaksi, Drs. Jamaludin, M.Si. ; redaktur pelaksana, R. S. Brontolaras, S.S. ; penyunting, Made Yudhi Setiani, S.IP., M.Si., Ph.D. ; desainer kover dan ilustrasi, Faisal Zamil, S.Des. ; penata letak, Nono Suwarno.

Edisi: 1 | Cetakan : 1

Deskripsi : Tangerang Selatan : Universitas Terbuka, 2023 | 140 halaman ; 23 cm  
(termasuk daftar referensi)

ISBN: 978-623-153-220-6

e-ISBN: 978-623-153-221-3

Subjek: 1. Pendidikan IPS Konstruktivistik  
2. Pendidikan IPS Transformatif

3. Constructivist Social Sciences Education  
4. Transformative Social Sciences Education

Nomor klasifikasi: 372.8 [23]

202300209

Dicetak oleh PT Gramedia

## KATA PENGANTAR REKTOR UNIVERSITAS TERBUKA

Salah satu kebahagiaan sekaligus kegembiraan dan kehormatan bagi seorang Guru Besar melalui keahlian dan kepakaran yang dimilikinya dapat mewujudkan sebuah publikasi karya ilmiah. Dosen Universitas Terbuka, terutama Guru Besar memiliki tanggung jawab dan kewajiban yang melekat pada Tridarma Perguruan Tinggi, serta kewajiban khusus untuk menulis buku, publikasi karya ilmiah, dan diseminasi gagasan pada berbagai forum ilmiah dan profesi. Kehadiran Guru Besar di perguruan tinggi, termasuk di Universitas Terbuka sangat penting sebagai *the guardian of academic and scientific values*; sebagai parameter untuk menentukan kualitas dan tingkat kebersaingan (*competitiveness*) perguruan tinggi baik secara nasional maupun internasional.

Guru Besar UT merupakan garda terdepan dalam menjaga kewibawaan akademik melalui keahlian dan kepakaran dalam bidangnya. Keahlian dan kepakaran para Guru Besar UT salah satunya dapat terwujud melalui publikasi karya ilmiah yang berisi pembahasan secara mendalam tentang suatu bidang ilmu yang berkaitan dengan permasalahan lampau dan terkini.

Bagi seorang Guru Besar, buku merupakan salah satu bentuk perwujudan kebebasan mimbar akademik dan otonomi keilmuan. Mereka dapat menyatakan kepakaran keilmuannya secara terbuka dan bertanggung jawab mengenai sesuatu yang berkenaan dengan rumpun ilmu dan cabang ilmunya. Melalui buku itu pula seorang Guru Besar diharapkan dapat memberikan sumbangan pemikiran untuk kepentingan nasional, memimpin kelompok akademisi untuk memecahkan masalah nasional, dan berperan di tingkat internasional.

Melalui buku yang berjudul "*Pendidikan IPS Konstruktivistik dan Transformatif*" yang ditulis oleh salah seorang Guru Besar FKIP-UT, penulis menawarkan sebuah pemikiran Pendidikan IPS yang dikembangkan berdasarkan perspektif pemikiran yang konstruktivistik dan transformatif, yang diprediksi akan menjadi paradigma *mainstream* pengembangan Pendidikan IPS di abad ke-21. Buku ini membahas dan mendiskusikan evolusi Pendidikan IPS sejak awal pada jenjang pendidikan dasar (SD dan SMP).

Buku ini sangat menarik, dan karenanya, Saya berharap buku ini dapat memicu dan memacu para dosen di lingkungan UT untuk mengkaji lebih jauh pengembangan pemikiran dan praktik Pendidikan IPS pada jenjang pendidikan tinggi, khususnya dalam konteks Pendidikan Tinggi Jarak Jauh.

Pada kesempatan ini saya patut menyampaikan penghargaan dan terima kasih atas partisipasi penulis yang telah berupaya menghasilkan karyanya, sehingga buku ini dapat dibaca oleh khalayak umum. Saya berharap kajian dalam buku ini akan menjadi khasanah pengetahuan ilmiah yang dapat menjalankan fungsi sebagai *describing, explaining, predicting, controlling* untuk pengembangan Pendidikan IPS dalam konteks pendidikan tinggi jarak jauh yang dikembangkan oleh UT.

Selamat membaca.

Pondok Cabe, 4 September 2023  
Rektor UT



Prof. Ojat Darajat, M.Bus., Ph.D.  
NIP. 196610261991031001

## PENGANTAR

Apabila dikategorisasikan, masalah yang dihadapi di dalam Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial (PIPS) mencakup 5 (lima) aspek, yaitu (1) **landasan** (filosofis, psikologis, sosiologis, dan politis) kurikulum; (2) **isi** (lingkup dan sekuensi) kurikulum; (3) **pembelajaran** (pendekatan, metode, proses) terhadap isi atau muatan kurikulum, termasuk pola penataan lingkungan pembelajaran; dan (4) **tujuan** atau hasil belajar kurikulum; dan (5) **evaluasi** proses dan hasil belajar kurikulum. Jika dikaji dari dimensinya, mencakup dimensi: (1) ide, gagasan, atau konsepsi; (2) dokumen; (3) kegiatan atau proses; dan (4) hasil.

Buku ini akan membahas dan mendiskusikan evolusi PIPS sejak awal yang berlaku pada jenjang Pendidikan dasar (SD dan SMP), dan menawarkan sebuah pemikiran PIPS yang konstruktivistik dan transformatif terkait dengan kelima aspek tersebut di atas. Sebuah pemikiran yang diprediksi akan menjadi paradigma mainstream di abad 21.

Pemikiran PIPS yang konstruktivistik dan transformatif dalam buku ini akan difokuskan pada 3 (tiga) aspek, yaitu:

Pertama, standar kompetensi PIPS, dimaksudkan sebagai kemampuan-kemampuan dasar PIPS yang harus dimiliki dan dikembangkan pada diri siswa agar mampu membangun sendiri struktur pengetahuan, nilai, sikap, dan tindakannya secara mandiri.

Kedua, pola pengorganisasian konten PIPS, dimaksudkan sebagai cara atau pendekatan yang digunakan untuk menyusun dan mengembangkan pengalaman-pengalaman belajar PIPS yang dapat berkontribusi cara dan pendekatan siswa di dalam mengorganisasi dan membangun struktur pengetahuan, nilai, sikap, dan tindakannya dalam latar kehidupan pribadi, sosial, dan budaya secara mandiri.

Ketiga, struktur konten kurikulum PIPS dimaksudkan sebagai susunan dan keterkaitan antar pengalaman-pengalaman belajar PIPS, yang dipandang dapat memfasilitasi siswa secara mandiri dalam membangun struktur pengetahuan, nilai, sikap, dan tindakannya dalam latar kehidupan pribadi, sosial, dan budaya.

## DAFTAR ISI

vii

<b>Kata Pengantar Rektor</b>	iii
<b>Pengantar</b>	v
<b>Daftar Isi</b>	vii
<b>BAB I PENDAHULUAN</b>	<b>1</b>
A. Pendidikan Ideal	2
B. De-ideologisasi Pendidikan IPS	3
C. Dilema Paradigma Pendidikan IPS	4
<b>BAB II ESENSIALISME PARADIGMA LAMA PENDIDIKAN IPS</b>	<b>7</b>
A. Definisi sebagai Paradigma	8
B. Orientasi Pengembangan	9
<b>BAB III KONSTRUKTIVISME : PARADIGMA BARU PENDIDIKAN IPS</b>	<b>11</b>
A. Tiga Aliran Konstruktivisme	12
B. Konstruktivisme Integratif: Sebuah Model	14
<b>BAB IV DINAMIKA SOSIOHISTORIS-EPISTEMOLOGIS</b>	<b>19</b>
A. Periode I: CSS sd Awal 1930an	20
B. Periode II: 1930an sd 1970an	25
C. Periode III: Medio 1970an sd Awal 1980an	34
D. Periode IV: Medio 1980an Sampai Sekarang	37
<b>BAB V STANDAR KOMPETENSI PENDIDIKAN IPS</b>	<b>43</b>
A. Dinamika Historis-Epistemologis	44
B. Kompetensi Pendidikan IPS	46
1. Kompetensi Personal	46
2. Kompetensi Sosial	59
3. Kompetensi Intelektual	75
<b>BAB V POLA PENGORGANISASIAN KONTEN PENDIDIKAN IPS</b>	<b>93</b>
A. Konten PIPS sebagai Organisasi Sistemik	94
B. Prinsip Pengorganisasian Konten Pendidikan IPS	96
C. Tematik: Model Pengorganisasi Konten Pendidikan IPS	97

<b>BAB VI</b>	<b>STRUKTUR KONTEN PENDIDIKAN IPS</b>	<b>101</b>
A.	Teori Struktur Konten Kurikuler	102
B.	Debat Akademik Teori Struktur Konten	103
C.	Teori Struktur Pengetahuan: Dasar Teoretik Pengembangan Struktur Konten Pendidikan IPS	107
D.	Tiga Struktur Konten Pendidikan IPS	108
	1. Struktur Substantif	108
	2. Struktur Sintaktik	110
	3. Struktur Normatif/Afektif	113
	<b>DAFTAR PUSTAKA</b>	<b>115</b>
	<b>BIODATA PENULIS</b>	<b>126</b>



# BAB I PENDAHULUAN

## A. PENDIDIKAN IDEAL

Pendidikan yang ideal hakikatnya selalu bersifat *antisipatoris* dan *preparatoris*, yakni selalu mengacu ke masa depan dan mempersiapkan generasi muda untuk kehidupan masa depan yang jauh lebih baik, bermutu, dan bermakna. Apa dan bagaimana pendidikan ideal dengan sifatnya yang antisipatoris dan preparatoris seperti itu, berbeda bagi setiap bangsa dalam melihat dan menghadapi masa depannya.

Bagi bangsa Indonesia, kondisi, tantangan, dan masalah masa depan yang harus dihadapi berkaitan dengan pengembangan kualitas dan kemandirian manusia Indonesia yang memungkinkannya mampu dan proaktif menjawab tantangan globalisasi, baik di bidang sosial, budaya, ekonomi, politik, ilmu pengetahuan, maupun teknologi. Dalam konteks ini, pendidikan memiliki fungsi dan peran strategis. Pendidikan yang ideal bagi bangsa Indonesia, adalah pendidikan yang secara aktif mampu mengembangkan kapasitas, kemampuan, dan watak peserta didik dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa dan pembangunan peradaban bangsa yang bermartabat di dunia internasional.

Berpijak pada pemikiran itu pula, maka setiap komponen dalam sistem pendidikan nasional (dasar pemikiran; prinsip penyelenggaraan dan pengelolaan; jalur, jenjang, dan jenis pendidikan; kurikulum; pendidik dan tenaga kependidikan; sarana dan prasarana; partisipasi masyarakat; dan sistem evaluasi, akreditasi dan sertifikasi) secara sinergis dan integratif harus mengacu dan mendukung tercapainya kondisi pendidikan ideal dimaksud.

Pendidikan IPS (PIPS) sebagai salah satu komponen programatik dalam sistem pendidikan nasional, sesungguhnya banyak diharapkan untuk mendukung tercapainya tujuan ideal pendidikan. Seperti dikemukakan oleh *National Commission for Social Studies* (NCSS, 1994), bahwa tidak ada satupun cabang kurikulum sekolah yang lebih sentral daripada PIPS. Sejarah dan pertumbuhan penting dari PIPS semenjak abad lampau merupakan sebuah catatan yang sangat membanggakan, serta memberikan suatu keyakinan bahwa PIPS hingga kini tetap sangat dibutuhkan bagi anak. Senada dengan itu, Stanley (1985) juga berpandangan bahwa walaupun semua matapelajaran di sekolah bernilai atau berharga bagi anak, akan tetapi menurutnya, tidak ada yang lebih mendasar dan lebih penting daripada PIPS.

Akan tetapi, dalam implementasinya, PIPS juga dihadapkan pada persoalan yang sama. Sejumlah korelat yang dipandang menjadi penyebab PIPS kurang efektif untuk mendukung tercapainya tujuan pendidikan yang ideal diantaranya adalah substansi materi (konten),

pola pengorganisasian materi, kompetensi pengembangan, peran peserta didik dalam proses pengembangan substansi pendidikan, pembelajaran (konteks, metode, model), kompetensi guru (pedagogis dan profesional), buku teks atau pegangan peserta didik.

## B. DE-IDEOLOGISASI PENDIDIKAN IPS

Berbagai persoalan di atas, kemudian terakumulasi dalam bentuk terjadinya "*de-ideologisasi*" terhadap PIPS. PIPS tidak lagi dipercaya, tidak dipedulikan, dan tidak diyakini sebagai matapelajaran yang penting bagi siswa, baik untuk kepentingan melanjutkan studi ke jenjang pendidikan yang lebih tinggi, atau kepentingan nyata dalam kehidupan keseharian. Proses *de-ideologisasi* ini terjadi baik di kalangan peserta didik, guru, orang tua, maupun masyarakat.

Sejumlah indikasi yang memperlihatkan kecenderungan seperti itu antara lain, munculnya pandangan dan sikap siswa bahwa matapelajaran PIPS kurang menyenangkan dan membosankan, kurang relevan dengan kebutuhan/kenyataan, dan pada diri siswa melahirkan sikap negatif dan kurang percaya diri. Pendidikan IPS juga dipandang kurang memberikan basis bagi siswa untuk berefleksi kritis dalam memecahkan berbagai persoalan yang dihadapi masyarakat. Pada diri para orang tua dan masyarakat pun berkembang pandangan dan sikap yang memandang matapelajaran PIPS sebagai matapelajaran "kelas dua".

Terjadinya "*de-ideologisasi*" terhadap PIPS tersebut, memang bukan disebabkan oleh kondisi internal-mikro PIPS semata, melainkan juga karena kondisi eksternal-makro yaitu politik pendidikan nasional yang terlalu berorientasi pada sains dan teknologi, serta mentalitas masyarakat (khususnya masyarakat intelektual) Indonesia yang juga amat mementingkan ilmu eksakta dan teknologi. Sungguhpun begitu, *de-ideologisasi* jelas berpengaruh negatif terhadap eksistensi PIPS sebagai salah satu program pendidikan untuk anak. Konsekuensi lebih jauh dari terjadinya *de-ideologisasi* terhadap PIPS tersebut antara lain adalah sangat rendahnya minat dan hasrat anak/siswa untuk memilih PIPS sebagai bidang studi atau jurusan yang layak ditekuni.

Dalam kontinum perkembangan filsafat pendidikan, terjadinya *de-ideologisasi* merupakan proses alamiah. Bahwa kedudukan dan peran sebuah filsafat/ideologi pendidikan mengalami pasang-surut, sejalan dengan tuntutan dan dinamika internal yang terjadi di dalam dunia pendidikan dan komunitasnya, juga dinamika konteks eksternal—sosial, budaya, politik, sejarah, dan sebagainya. Dalam pengertian seperti itu, maka kelahiran, kemajuan dan kemunduran sebuah filsafat/ideologi

pendidikan, sesungguhnya bersifat siklikal, sebagai "*konsensus-responsif*" dunia pendidikan dan komunitasnya terhadap kondisi, tantangan, dan masalah yang dihadapi, internal maupun eksternal.

### C. DILEMA PARADIGMA PENDIDIKAN IPS

Persoalan yang dihadapi oleh PIPS sebagaimana dikemukakan di atas, jelas bukan sebatas persoalan di tingkat instrumental, metodologikal, atau praktikal. Melainkan sudah pada tataran paradigmatik. Yaitu, kekurangakurasian paradigma yang digunakan sebagai kerangka pemikiran di dalam mengembangkan PIPS sebagai sebuah program pendidikan, yang selama ini dikembangkan atas dasar paradigma esensialisme yang berorientasi pada proses dan produk keilmuan.

Hasil-hasil kajian mutakhir dari perspektif multikultural yang dilakukan oleh para pakar seperti Jegede (2000), Aikenhead (2002), Zamroni (2001), Stanley (1985), dan Ogawa (2002) juga sampai pada keyakinan bahwa keniscayaan kurikulum esensialistik semacam itu, dapat menghambat perkembangan tahapan progresif kognitif anak, mendistorsi atau merusak "*genuine concepts*", "*indigenous science*", atau "*spontaneous concept*" siswa tentang alam semesta yang dibangun dan dikembangkan dari keseharian pengalaman personal, sosial dan kulturalnya di masyarakat.

Pendidikan yang esensialistik juga dapat mencabut siswa dari situasi nyata yang menjadi basis pembentukan dan penggunaannya; kurang bermakna bagi siswa; dan menunjukkan adanya "hegemoni atau imperialisme pendidikan" atas diri siswa. Bahkan, lebih jauh lagi dapat mendistorsi atau merusak *self-concept* siswa yang merupakan faktor esensial bagi pembentukan identitas atau karakter siswa.

Berdasarkan berbagai alasan di atas, dan sejalan dengan terjadinya perubahan paradigma pendidikan semenjak medio 1980an, dari paradigma "*Mainstream Academic Knowledge*" ke paradigma "*Transformative Academic Knowledge*" (Banks, 1995), maka PIPS perlu direkonstruksi sejalan dengan perkembangan paradigma pendidikan mutakhir, yakni konstruktivisme. Signifikansi paradigma konstruktivisme (terutama konstruktivisme Piagetian dan Brunerian) dalam konteks rekonstruksi PIPS tersebut, juga sudah menjadi komitmen profesional NCSS sejak tahun 1994.

Dalam kaitan ini, Winataputra (2001a ; 2001b) menegaskan bahwa, pandangan konstruktivisme akan menjadi salah satu pilar

dari *social studies* abad 21, menggeser pandangan behaviorisme. Kecenderungan untuk menerima paradigma konstruktivisme juga terlihat di dalam PIPS Berbasis Kompetensi (KBK), baik sebagai salah satu prinsip dalam pengembangan kurikulum, maupun dalam pendekatan dan prinsip pengelolaan dan pengembangan kegiatan belajar mengajar, sekalipun rumusan definisi PIPS yang digunakan masih kental dengan orientasi paradigma esensialisme.

Suyanto (2003) juga memberikan dukungan atas signifikansi paradigma konstruktivisme dalam konteks pemberlakuan KBK, karena dipandang lebih mampu memberikan pengalaman bermakna kepada siswa selama proses belajar mereka, dan bisa melahirkan unjuk kerja siswa secara bermakna pula.

**BAB II**  
**ESENSIALISME PARADIGMA**  
**LAMA PENDIDIKAN IPS**

## A. DEFINISI SEBAGAI PARADIGMA

Dari hasil kajian penulis terhadap kurikulum PIPS (1968 sd 2006) menunjukkan bahwa selama ini kurikulum PIPS masih sangat kental dengan orientasi paradigma "*esensialisme*".

Salah satu indikasi pada orientasi paradigma "*esensialisme*" dapat dicermati dari "*definisi*" PIPS yang digunakan. Menjadikan definisi sebagai tolok ukur untuk menentukan orientasi paradigmatik pendidikan, dapat dirujuk pada pandangan Kuhn (2001). Bahwa definisi merupakan "*paradigma simbolik*" atau "*generalisasi simbolik*", yang menyimbolkan atau melambangkan sebuah kerangka pemikiran, pendekatan, dan penjelasan yang menentukan batas-batas dari fenomena atau realitas tertentu yang dimaksudkan oleh definisi tersebut. Dalam hal ini adalah fenomena PIPS.

Di dalam dokumen kurikulum PIPS Berbasis Kompetensi, misalnya, dinyatakan:

**"Pengetahuan sosial** adalah bahan kajian yang terpadu yang merupakan *penyederhanaan, adaptasi, seleksi, dan modifikasi dari konsep-konsep dan keterampilan-keterampilan disiplin ilmu sejarah, geografi, sosiologi, antropologi, dan ekonomi yang diorganisasikan secara ilmiah dan psikologis untuk tujuan pembelajaran.*" (Depdiknas, 2003: 3, cetak miring dan tebal dari penulis).

Definisi yang menyatakan bahwa PIPS sebagai "*simplifikasi ilmu-ilmu sosial atau ilmu-ilmu sosial yang diajarkan di sekolah*, adalah definisi yang dikembangkan dari pandangan esensialisme, atau PIPS yang dikembangkan di dalam tradisi "*social studies taught as social sciences*" dalam tipologi Barr, Barth, dan Shermis (1977; 1978).

Indikasi PIPS yang esensialistik juga tampak pada pemberian penekanan pada penguasaan siswa atas "*kompetensi dasar bidang keilmuan*" atau yang sejalan dengan "*garis berpikir keilmuan*" atau "*seperti telah ditetapkan oleh para ilmuwan sosial*" (Somantri, 2001). Definisi PIPS ini, mengalami perubahan di dalam kurikulum sekolah, yaitu: "Pengetahuan Sosial merupakan mata pelajaran yang mengkaji seperangkat peristiwa, *fakta, konsep, dan generalisasi* yang berkaitan dengan isu sosial dan kewarganegaraan". Akan tetapi, secara paradigmatik sesungguhnya tidak berbeda dengan maksud yang terkandung di dalam definisi sebelumnya.

Hal ini juga jelas dari rumusan tujuannya, "Pengetahuan Sosial mengajarkan *konsep-konsep dasar sosiologi, geografi, ekonomi, sejarah,*

dan kewarganegaraan melalui pendekatan pedagogis dan psikologis. Di samping bertujuan mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif, inkuiri, memecahkan masalah, dan keterampilan sosial. Dengan demikian, jelas bahwa apa yang dimaksud PIPS “berbasis kompetensi” pun tetap berfokus pada penguasaan “disiplin ilmu” (*science discipline*), dengan tetap memberikan penekanan pada penguasaan “dasar-dasar dan hakikat pengetahuan ilmiah”.

Dalam konteks pendidikan ideal pada era global yang menekankan arti penting ketangguhan, keberdayaan, dan kemandirian manusia dan bangsa Indonesia, jelas kurang efektif dicapai dengan konstruksi PIPS yang esensialistik. Kondisi tersebut, sama sekali berbeda dari kondisi tahun 1960an ketika pertama kali PIPS yang esensialistik-akademik dikembangkan, yang dasar-dasar teoretiknya dikembangkan menurut teori struktur pengetahuan (*structure of knowledge theory*). Pada era 1960an, orientasi esensialistik-akademik memang dipandang sebagai *single ruling doctrine for curriculum reform* di Amerika Serikat.

Dari sisi peserta didik, kelemahan utama PIPS esensialistik terletak pada pandangan bahwa mendidik, mendisiplinkan, dan mengajarkan anak hanya bisa dibenarkan manakala mengikuti prosedur dan standar yang sama seperti yang berlaku pada ilmuwan; dan bahwa keterampilan-keterampilan, konsep-konsep, dan nilai-nilai, dapat ditransmisikan oleh guru kepada para siswa. Dalam hal ini, siswa hanya diperankan sebagai “penerima pasif” (*passive recipient*) terhadap realitas dan kebenaran yang secara ontologis berada di luar dirinya. Sementara menurut pandangan mutakhir, siswa hakikatnya sebagai “subjek pendidikan” (*students as a subject of education*), sekaligus sebagai “user” dan “sasaran akhir” (*the ultimate target*), yang eksistensi serta segala kapabilitasnya harus diakui dan dihargai.

## B. ORIENTASI PENGEMBANGAN

PIPS esensialistik dikembangkan atas dasar pendekatan yang sangat berorientasi atau berbasis pada materi atau pengetahuan (*content-based curriculum development*). Materi-materi PIPS dipilih dan dikembangkan dari konten-konten keilmuan (*content-oriented*) yang menjadi tulang punggung PIPS, yaitu ilmu-ilmu sosial (antropologi, sosiologi, arkeologi, ekonomi, geografi, sejarah, hukum, ilmu politik), filsafat, psikologi, dan agama maupun materi-materi yang berkaitan dari humaniora, matematika, dan ilmu alam.



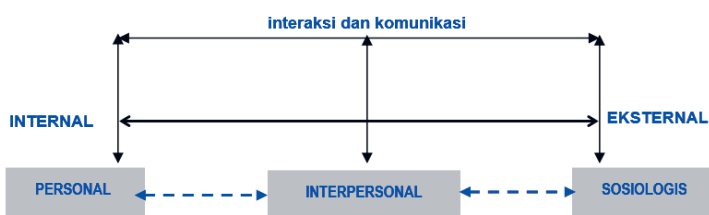
Pendekatan pengembangan ini digunakan mulai dari kurikulum PIPS 1947 sampai dengan Kurikulum PIPS 1994. Bahkan Kurikulum PIPS Berbasis Kompetensi 2006 pun memaknai kompetensi dalam konteks penguasaan materi/konten keilmuan. Akibatnya, PIPS tidak melahirkan unjuk kerja siswa secara bermakna. Siswa banyak tahu informasi, tetapi tidak bermakna bagi kehidupannya. Menurutnya, pendidikan di Indonesia--mengutip pendapat Freire (2002) mengikuti "*banking concept of education*". Artinya, guru hanya mendepositokan banyak informasi yang diturunkan dari berbagai cabang ilmu kepada siswa, tetapi tidak pernah membicarakan untuk apa informasi itu harus dikuasai siswa.

**BAB III**  
**KONSTRUKTIVISME: PARADIGMA**  
**BARU PENDIDIKAN IPS**

### A. TIGA ALIRAN KONSTRUKTIVISME

Dalam kepustakaan teori dan filsafat pendidikan, cikal bakal pemikiran konstruktivisme pertama kali dikemukakan oleh Giambatista Vico, seorang epistemolog Italia, tahun 1710 dalam karyanya *“De Antiquissima Itolorum Sapientia”*. Filsafat konstruktivisme ini kemudian dipopulerkan oleh Mark Baldwin (1967), serta diperdalam dan diperluas oleh Jean Piaget (1971). Konstruktivisme digunakan dalam konteks pembentukan pengetahuan, nilai, dan sikap oleh subjek, terutama dilihat dari dimensi *“aktif”* atau *“proses”*, yakni bagaimana pengetahuan, nilai, dan sikap dibangun atau dikonstruksi oleh subjek.

Secara konseptual, teori dan filsafat konstruktivisme memiliki tiga aliran pemikiran utama, tetapi inti pandangan mereka sama, yakni bahwa realitas tidak ada dengan sendirinya melainkan sebagai hasil bentukan atau konstruksi dari subjek (personal, inter-personal, dan komunal), dan bahwa kebenaran pengetahuan, nilai, dan sikap, senantiasa berubah melalui proses rekonstruksi-rekonstruksi skema kognitif, afektif dan psikomotorik subjek. Perbedaan di antara ketiga pemikiran tersebut lebih terletak pada faktor-faktor yang mempengaruhi *“subjek”* di dalam mengkonstruksi realitas. Apakah faktor internal atau *“mekanisme-mekanisme intra-psikologis”* (*personal*); faktor eksternal atau *“mekanisme-mekanisme sosial”* (*sosial*); atau faktor *“mekanisme-mekanisme inter-psikologis”* dan *“hubungan dialektis antara individu dengan masyarakat”* (*interpersonal/sosiokulturalisme*). Ketiga aliran teori dan filsafat konstruktivisme tersebut dapat divisualisasikan dalam sebuah garis kontinum sebagai berikut.



**Gambar 1:** Tiga perspektif konstruktivisme dalam kontinum dimensi internal-eksternal

**Aliran pertama** (*konstruktivisme personal*) memandang bahwa realitas bukan sebagai objek yang terlepas atau berada di luar eksistensi subjek, atau sebagai tiruan dan representasi dunia nyata menurut model dualisme dunia Cartesian, melainkan hasil bentukan atau konstruksi pemikiran dan imajinasi subjek atas realitas objek yang diamati dan dialami.

Menurut aliran ini, subjek pengetahuan adalah pribadi-pribadi yang memiliki kemampuan imajinasi dan intelektual untuk mengabstraksikan kenyataan dunia menurut mekanisme-mekanisme internal-psikologis mereka sendiri, serta kemudian dirumuskan dalam bentuk skema-skema kognitif yang terdapat di dalam dirinya. Dalam teori dan filsafat ilmu pengetahuan, pemikiran tersebut lazim disebut sebagai "*konstruktivisme-kognitif*" atau "*konstruktivisme personal*"; yang akar-akar teoretik dan filosofisnya dapat dilacak dalam pemikiran Plato, Bacon, Herbart, dan Piaget (Farisi, 2005). Penggunaannya dalam pendidikan di antaranya oleh Ausubel (1963), Bruner (1978), Gagne (1977), Purta (1991), Novak, Hanesian, dan Posner (Farisi, 2005).

**Aliran kedua** (*konstruktivisme sosial*) memandang bahwa realitas bukan sebagai semata-mata hasil bentukan atau konstruksi pemikiran dan imajinasi seorang subjek atas realitas objek yang diamati dan dialami. Realitas menurut aliran kedua ini, lebih sebagai hasil dari proses-proses interaksi antar-personal antar-subjek, dan dari hubungan-hubungan dialektis individu dengan konteks lingkungan kehidupan sosial tertentu.

Seperti pada aliran pertama, menurut aliran kedua subjek pengetahuan juga pribadi-pribadi, hanya saja menurut aliran ini pribadi-pribadi tidak membentuk sendiri realitas sesuai dengan mekanisme-mekanisme internal-psikologis mereka sendiri, melainkan atas dasar hasil interaksi-dialogis mereka dengan pribadi-pribadi lain ketika proses interaksi dan komunikasi interpersonal atau antara individu dan masyarakatnya berlangsung melalui "*psychological tools*" yaitu artifak-artifak simbolik—tanda, simbol, teks, rumus, alat-alat simbolik-grafis.

Dalam teori dan filsafat ilmu pengetahuan, pemikiran tadi lazim disebut sebagai "*konstruktivisme interpersonal*", atau "*konstruktivisme sosiokultural*", yang akar-akar teoretik dan filosofisnya dapat dilacak dalam pemikiran Marxian. Dasar pemikiran Marxian ini, kemudian digunakan dalam kajian perkembangan kognitif oleh Vygotsky dan Alexander Luria di tahun 1930an, dan setelah interupsi waktu yang cukup lama kembali dilanjutkan oleh Michael Cole, Peter Tulviste, James Wertsch, Laura Berk, dan Rafael Diaz; dan penggunaannya dalam pendidikan di antaranya oleh Daniel Elkonin dan Vasili Davydov, Reuven Feurstein, Ann Brown, Joseph Campione, Jürgen Guthke (Farisi, 2005).

**Aliran ketiga** (*konstruktivisme interpersonal atau sosiokulturalisme*) memandang bahwa realitas bukan sebagai proses intra-personal, atau antar-personal. Realitas menurut aliran ketiga ini adalah sebagai hasil konstruksi atau bentukan masyarakat dan budaya di mana pribadi-pribadi berada. Bahwa realitas tidak lain sebagai hasil bentukan atau konstruksi sosial dan kultural (*reality as a social and cultural constructions*)

atau "imajinasi sosial" (*reality as a social imagination*). Sedangkan individu membangun realitas hanya karena stimulasi dari lingkungan melalui makna-makna yang diperoleh di dalam aktivitas masyarakat melalui "*interaksi simbolik*" yang diciptakan oleh masyarakat.

Dalam teori dan filsafat ilmu pengetahuan, pemikiran tadi lazim disebut sebagai "*konstruktivisme sosiologis*", yang akar-akar teoretik dan filosofisnya dapat dilacak di antaranya dalam pemikiran Weber, Marx, Mead, Mannheim, Mills, Kuhn, Luckman dan Berger, dan Habermas; serta penggunaannya dalam pendidikan di antaranya oleh Herbarth, Dewey, Parker, Popkewitz, dan Maurice (Farisi, 2005).

## B. KONSTRUKTIVISME INTEGRATIF: SEBUAH MODEL

Untuk kepentingan rekonstruksi dasar-dasar pemikiran PIPS, ketiga aliran konstruktivisme di atas digunakan secara berbarengan secara integratif. Penggunaan ketiga perspektif konstruktivisme secara terintegrasi ini penulis sebut sebagai "*perspektif konstruktivisme-integratif*".

Pengertian "*integratif*" di dalam kerangka pemikiran ini merujuk pada pemikiran Ritzer (1992), dan Capra (2000). Mereka menyebutnya sebagai "pendekatan holistik" (*holistic approach*), "pendekatan terpadu" (*integrated approach*), "pendekatan sistemik" (*systemic approach*), atau "pendekatan ekologis" (*ecological approach*). Yakni suatu pendekatan yang melihat realitas atau persoalan sebagai suatu sistem, suatu relasi-relasi simbiotik di antara berbagai unsur di dalam sistem secara keseluruhan, dari berbagai perspektif secara terpadu.

Menurut Ritzer (1992), dan Capra (2000) di alam nyata segala sesuatu saling berkaitan terus-menerus selama-lamanya, dan karena itu tak ada garis pemisah yang tegas antara fenomena [fisikal, biologis, sosial, dll]. Bahwa organisme hidup, masyarakat, dan ekosistem, semuanya adalah *sistem*, dalam pengertian bahwa semua fenomena terjalin dalam kesalinghubungan dan kesalingtergantungan, membangun suatu keseluruhan terpadu, yang sifat-sifatnya tidak dapat direduksi menjadi sifat-sifat dari bagian-bagian yang lebih kecil.

Berpijak pada asumsi-asumsi epistemologis Ritzer dan Capra tersebut, penggunaan kerangka berpikir konstruktivisme secara integratif, holistik, terpadu, sistemik, atau ekologis di dalam penelitian PIPS, juga didasarkan pada argumentasi filosofis (epistemologis) dan teoretis sebagai berikut.

**Pertama**, secara filosofis (*epistemologis*), kajian-kajian ke-PIPS--an harus dibangun secara sinergis, integratif dan sistemik, sehingga

mampu merefleksikan "*realitas dinamis*" dari PIPS. Ikhtiar ke arah kajian terintegrasi terlihat jelas di dalam sejarah pengembangan pemikiran dan kajian ke-PIPS-an, di mana ilmu-ilmu kependidikan dan ilmu-ilmu sosial (termasuk psikologi) saling berkaitan. Dalam historisitas ilmu-ilmu sosial [pendidikan, dan psikologi] ada titik-titik terang yang semakin terarah bahwa *konstruksi-konstruksi teori disiplin ilmu-ilmu tadi juga diikuti di dalam merumuskan konstruksi teori PIPS*", serta dijadikan dasar epistemologis bagi pengembangan berbagai instrumentasi dalam PIPS.

Asumsi epistemologis tersebut, juga dikuatkan oleh asumsi bahwa kehidupan ini sesungguhnya merupakan sebuah keterpaduan yang utuh. Karena itu, apabila kita tidak mengkonstruksi PIPS berdasarkan kebenaran ini, niscaya akan membawa para siswa pada situasi krisis. Di kalangan komunitas PIPS di Indonesia sendiri, kajian secara integratif digagas oleh Somantri (2001) didasarkan pada pandangan bahwa sebuah konstruksi teoretik tidak harus menunggu ditemukan oleh bidang keilmuan itu sendiri. Suatu bidang disiplin ilmu bisa saja memanfaatkan teori-teori yang ada dari berbagai bidang keilmuan lain yang dipandang layak dan bermanfaat bagi tercapainya tujuan yang diharapkan.

**Kedua**, secara *teoretik*, penggunaan kajian secara terintegrasi, juga sangat penting dan mendasar untuk menghindari kemungkinan terjadinya "bias teori", karena di dalam sebuah teori terdapat sejumlah "perangkap-perangkap teori" (*teoretical traps*) yang seringkali kurang disadari. Perangkap-perangkap teori tersebut adalah perangkap teka-teki silang (*crossword puzzle trap*), perangkap pola-pikir (*the brain-treasure trap*), perangkap logika (*logic trap*), dan perangkap deskripsi (*descriptive trap*).

Penggunaan pendekatan integratif tersebut, secara teoretik juga semakin diperkokoh oleh adanya kesepakatan para pakar PIPS yang berhimpun di dalam organisasi NCSS (1994), bahwa "*Social studies is powerful when it is **integrative***":

*"Social Studies is the integrated study of the social sciences and humanities to promote civic competence. Within the school program, social studies provide coordinated, systematic study drawing upon such disciplines as anthropology, archaeology, economics, geography, history, law, philosophy, political science, psychology, religion, and sociology, as well as appropriate content from the humanities, mathematics, and natural sciences"* (NCSS, 1994:3).

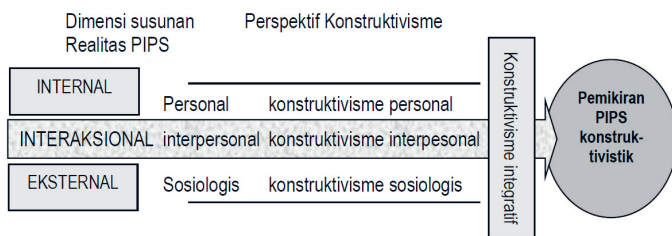
(PIPS sebagai **kajian terpadu** yang terdiri dari *ilmu-ilmu sosial* dan *humaniora* untuk mengembangkan kompetensi kewarganegaraan. Di dalam program sekolah, PIPS merupakan suatu bentuk **kajian terkoordinasi dan sistematis** yang berasal dari disiplin-disiplin seperti antropologi, arkeologi, ekonomi, geografi, sejarah, hukum, filsafat, ilmu politik, psikologi, agama, dan sosiologi, maupun materi-materi yang berkaitan dari humaniora, matematika, dan ilmu alam).

Penggunaan pendekatan integratif, secara teoretik juga didasarkan pada pemikiran Sanders (1996) yang secara khusus mengkaji fenomena-fenomena “perkembangan pemikiran siswa”, yang termasuk di dalam ontologi kajian “**ilmu-ilmu kognitif**” (*cognitive sciences*). Signifikansi kerangka pemikiran holistik, integratif, sistemik, atau ekologis dalam kajian kognitif, didasarkan pada asumsi epistemologis bahwa fenomena perkembangan kognisi organisme manusia sesungguhnya juga merupakan produk dari sebuah proses seleksi alamiah yang panjang di dalam suatu lingkungan yang terus berubah, dan karena itu organisme manusia [termasuk perkembangan kognisinya] juga dipengaruhi oleh lingkungannya (fisikal, sosial dan kultural).

Dalam konteks ini, dapat dikatakan bahwa pandangan-pandangan subjek (siswa, guru, atau pakar) tentang fenomena-fenomena PIPS (tujuan, isi, dan konteks pembelajaran) juga merupakan produk dari sebuah proses seleksi alamiah yang panjang di dalam suatu lingkungan psikologis, sosial dan kultural personal dan masyarakat yang terus berubah. Bahwa fenomena-fenomena PIPS pada dasarnya tersusun secara bertingkat tetapi terpadu, hasil interrelasi, saling-hubungan dan saling-ketergantungan esensial dari semua fenomena (personal, interpersonal, dan sosiokultural).

Perlu ditegaskan pula, bahwa susunan dan tingkatan konstruksi fenomena PIPS yang dimaksudkan, semata-mata hanyalah pembagian “konseptual”, bukan menggambarkan kenyataan yang sebenarnya tentang PIPS yang sedemikian kompleks dan silang-kait, serta dinamis atau berubah-ubah. Konseptualisasi tentang realitas PIPS ini hanya dimaksudkan untuk kepentingan analisis, atau “penyederhanaan” agar persoalan yang sedemikian kompleks dapat didekati dan dipahami secara lebih tajam dan terfokus, tanpa harus mendistorsi dan mereduksi realitas kurikulum PIPS ke dalam realitas-realitas partikular dan fragmentaris, yang sesungguhnya begitu kompleks, bertingkat, dan terintegrasi.

Model kajian integratif ketiga perspektif konstruktivisme tersebut, dapat divisualisasikan sebagai berikut.



**Gambar 2:** Model teoretik kajian tentang dasar-dasar pemikiran PIPS berdasarkan paradigma konstruktivisme-integratif (diadaptasi dan dimodifikasi dari Ritzer, 1992)



**BAB IV**  
**DINAMIKA SOSIOHISTORIS-**  
**EPISTEMOLOGIS**

Sejauh yang bisa dilacak dari jejak-jejak sosio-historis PIPS, implementasi secara integratif ketiga perspektif konstruktivisme tersebut di atas, telah memberikan signifikansi pijakan “psikologis, sosial, etika-moral” dalam pengembangan PIPS di dunia, termasuk Indonesia.

#### A. PERIODE I: COMMITTEE ON SOCIAL STUDIES SD AWAL 1930AN

Dokumen pertama yang secara jelas merefleksikan paradigma konstruktivisme integratif terdapat di dalam *the National Herbart Society papers of 1896-1897*, yang menegaskan bahwa PIPS sebagai “*delimiting the social sciences for pedagogical use*” (Saxe, 1991; Smith, Palmer, & Correia, 1995). Konsep tersebut kemudian dijadikan dasar pemikiran PIPS seperti terdapat di dalam dokumen “*Statement of the Chairman of Committee on Social Studies*”--Thomas Jesse Jones--yang dikeluarkan oleh Committee on Social Studies (CSS) tahun 1913 (Murry, 1988).

Dalam dokumen tersebut juga dinyatakan bahwa PIPS sebagai “*a specific field to utilization of social sciences data as a force in the improvement of human welfare*”, yang memiliki kesamaan konseptual dengan definisi PIPS dari Heber Newton, bahwa PIPS sebagai “*pecially selected from the social sciences for the purpose of improving the lot or the poor and suffering urban worker*” (Saxe, 1991:17). Sedangkan tujuan PIPS adalah mendidik siswa sebagai warganegara yang baik (*good citizenship*), warga-masyarakat yang konstruktif dan produktif; yaitu warganegara yang memahami dirinya sendiri dan masyarakatnya, mampu berasa sebagai warganegara, berpikir sebagai warganegara, bertindak sebagai warganegara, dan jika mungkin juga mampu hidup sebagaimana layaknya warganegara.

Untuk mencapai tujuan tadi, PIPS tidak memberikan pengetahuan yang rinci dan lengkap dari setiap bidang ilmu, melainkan sejauh materi-materi tersebut memiliki signifikansi kuat pada diri siswa dan komunitasnya, serta bisa meningkatkan hasrat mereka untuk lebih jauh mengerti dirinya dan lingkungannya.

Materi-materi dari tangan pertama atau yang diangkat dari lingkungan setempat, utamanya yang memahamkan siswa tentang relasi mutualistik dari kekuatan-kekuatan dan peristiwa-peristiwa sekitar yang bisa diamati dan dicermati dalam aktivitas keseharian di sekolah sangat disarankan, daripada materi-materi yang terdapat di dalam buku-buku teks. Kecuali yang memuat kondisi-kondisi dan pengalaman-pengalaman aktual, atau topik-topik keseharian seperti: sanitasi, kesehatan, perumahan, makanan alami, pekerja siswa, rekreasi, dan pendidikan sosial.

Pemilihan materi bersifat *“open-ended”*, tetapi disarankan agar disusun secara *“sekuensial”* atau *“paralel”* antara yang satu dengan yang lain, serta menekankan aspek *“kelenturan”* dan *“saling-kait”* antar-materi. Penyajian materi di kelas menggunakan *“sistem dua siklus”* (*a two-cycle system*), maksudnya materi pembelajaran untuk kelas yang lebih rendah diberikan kembali di kelas selanjutnya.

Materi pada siklus pertama memuat pengetahuan dan keterampilan esensial, mendasar atau basis bagi PIPS. Materi pada siklus kedua dikembangkan berdasarkan prinsip *“a broader horizon”*, termasuk di dalamnya kaitan-kaitan baru dan kajian yang lebih mendalam untuk pengembangan pengetahuan dan keterampilan siswa lebih jauh.

Penerapan pola siklus-berjenjang seperti itu menurut CSS dimaksudkan agar program dapat dicapai secara *“comprehensive and in a sense complete, course study for each period”*. Selain itu menurut CSS karena dengan pola lama rerata angka putus sekolah sangat tinggi, berkisar antara 90-95%. Khusus untuk sejarah sangat menekankan penggunaan pendekatan *“masalah”* atau *“topik”* yang ditentukan oleh guru.

Pengembangan materi sistem *“dua siklus”* tadi didasarkan pada *“psychological periods of children”*. Maksudnya, bahwa *“...topics for study be chosen on the basis of how they could be related to the life interests of students and suited of how they could be related to the life interests of students and suited to their current processes of development”* (Stanley, 1985:323).

Konseptualisasi PIPS di atas, secara lebih jelas dijabarkan di dalam dokumen CSS tahun 1915, *“The Teaching of Community Civics”* (Barnard, Carrier, Dunn, & Kingsley, 1915). Dalam dokumen tersebut warganegara yang baik didefinisikan sebagai sosok pribadi yang terbiasa melakukan sendiri dengan penuh hormat untuk kesejahteraan individu dan masyarakat yang mana ia adalah salah seorang anggotanya, dan mereka yang cerdas dan aktif bekerjasama dengan anggota masyarakat lain hingga akhir hayatnya.

Untuk mencapai tujuan tadi, CSS menekankan arti penting pengalaman-pengalaman tangan pertama siswa ketika dia hidup di tengah-tengah lingkungan keluarganya, karena ia merupakan bentuk kesan pertama siswa tentang bagaimana dia berlatih kebiasaan-kebiasaan sosial, seperti bekerjasama dan bertanggungjawab di dalam kehidupan komunitas. Bahkan CSS tegas menyatakan bahwa *“pendidikan di lingkungan rumah/keluarga adalah faktor pertama dalam pengembangan warganegara yang baik”*.

Tugas dan tanggungjawab pendidikan di sekolah adalah melanjutkan dan meningkatkan kebiasaan-kebiasaan sosial siswa di lingkungan keluarga ke dalam konteks lingkungan komunitas yang lebih besar, yaitu sekolah. Tekanan utama tetap diberikan pada arti penting pendidikan tentang komunitas kewarganegaraan, khususnya mengenai hak siswa atas relasi-relasi sosialnya di lingkungan sekolah.

Bahkan dalam pandangan CSS, PIPS di sekolah harus secara sadar memberikan kepada siswa kemampuan untuk menafsirkan tentang hakikat komunitas di lingkungan keluarga, beserta peran-peran yang ada di dalamnya. Hal ini dipandang penting untuk menanamkan kesadaran sejak dini pada siswa mengenai sifat interdependensi antar-individu di dalam sebuah komunitas.

Dari rekomendasi di atas, jelas bahwa CSS sangat menekankan signifikansi pengalaman keseharian siswa di rumah sebagai "faktor utama dan pertama" dalam pengembangan warganegara yang baik, sebagai keyakinan epistemologisnya bagi pengembangan PIPS. Ketika siswa masuk sekolah pun, CSS memandang penting pematapan hak siswa atas pengembangan kemampuan hubungan-hubungan sosialnya, melalui pengaitan kesadaran mereka atas pengalaman berhubungan sosial di lingkungan keluarga dan sekitar. Juga ditekankan bahwa pendidikan yang diberikan di sekolah harus pula "dimasukkan ke dalam kehidupan pribadi siswa". Dengan kata lain, siswa dan kehidupan kesehariannya harus menjadi "basis atau titik pijak" PIPS di sekolah.

Sebuah konsep kunci yang dapat dicermati baik dari dokumen CSS tahun 1913 dan 1915, berkaitan dengan komitmen bahwa PIPS sebagai "*socially oriented education*", adalah konsep tentang "*community-civics*" yang oleh CSS dipandang sebagai elemen terpenting dari "*warganegara yang baik*". "*Community-civics*" menurut CSS adalah "kondisi kewarganegaraan di dalam konteks komunitasnya". Maksudnya, seorang warganegara yang baik adalah mereka yang memiliki "perasaan sosial" (*social feeling*), "pikiran sosial" (*social thought*), dan melakukan "tindakan sosial" (*social action*) (Saxe, 1991:189; appendix). "*Community-civics*" adalah kondisi warganegara yang baik, yaitu mereka yang mampu:

1. "memahami komunitasnya" atau "memahami makna kehidupan komunitasnya";
2. mengetahui "apa yang bisa dilakukan dan bagaimana melakukan sesuatu untuk komunitasnya";
3. mengetahui apa yang menjadi hak komunitas yang perlu dihargai; serta
4. menunaikan kewajiban sosialnya secara penuh (Saxe, 1991).

Mengingat pentingnya "*community-civics*" dalam keyakinan epistemologis CSS, dalam dokumen tahun 1913 merekomendasikan agar hal tersebut sudah harus dimulai sejak tahun-tahun awal pendidikan dasar. Berkaitan dengan itu, CSS juga secara khusus memberikan panduan mengenai tujuan-tujuan khusus, dan metode pembelajaran PIPS dalam konteks "*community-civics*".

Tujuan-tujuan khusus komunitas kewarganegaraan adalah untuk membimbing siswa agar mampu: (1) mencermati arti penting dan signifikansi unsur-unsur kemakmuran komunitas, terutama kaitannya dengan diri mereka dan dengan komunitas-komunitas di mana ia adalah anggotanya; (2) memahami agen-agen sosial, baik pemerintah maupun swasta yang keberadaannya dimaksudkan untuk bergiat melindungi unsur-unsur kemakmuran masyarakat.; dan (3) mengenal tugas dan tanggungjawab kewarganegaraannya, sekarang dan masa mendatang, serta memberikan respon kepadanya dalam bentuk tindakan nyata. Sedangkan metode pembelajaran "*community-civics*" yang disarankan adalah: (1) fakta-fakta sosial (*social facts*) digunakan sebagai dasar untuk menentukan metode; dan (2) topik (*topic*) digunakan sebagai pendekatan pembelajaran (*approach to the topic*) (Barnard, Carrier, Dunn, & Kingsley, 1915; Saxe, 1991)

Sejumlah prinsip pembelajaran PIPS yang berorientasi pada "*community civics*" yang direkomendasikan oleh CSS untuk dipenuhi dalam pelaksanaannya di sekolah adalah:

1. arahkan siswa bahwa *minat-diri* sebagai bukti akhir
2. arahkan siswa bahwa minat-diri tersebut pada fitrahnya lebih *bersifat sosial* dan didasarkan pada *minat orang lain* atau *minat-bersama*
3. perkokoh siswa dengan motif yang kuat sehingga mampu membimbing mereka untuk *berbuat sesuatu* (bertindak). Tekankan kepada siswa bahwa motif tersebut terdapat di dalam akal sehat (*common sense*), yang di dalamnya juga terdapat minat mereka (Saxe, 1991).

Pandangan yang telah dibangun dan dikembangkan oleh CSS dalam rekomendasi tahun 1913 dan 1915, semakin ditegaskan di dalam "*immediate reception*" CSS pada tahun 1916, seperti dimuat di dalam laporan berjudul "*The Social Studies in Secondary Education*" (Dunn, 1916). Laporan diawali dengan definisi "*social studies*" sebagai berikut.

*"Social studies are understood to be those whose subject matter relates directly to the organization and development of human society, and to man as a member of social groups"* (h.9).

PIPS merupakan matapelajaran atau bidang kajian yang berkaitan dengan organisasi dan perkembangan masyarakat manusia dan dengan manusia sebagai anggota kelompok sosial. Maksudnya, bahwa PIPS adalah matapelajaran yang menggunakan atau memanfaatkan data-data ilmu-ilmu sosial untuk mempelajari hubungan manusia dalam masyarakat dan manusia sebagai anggota masyarakat, dan sebagai kekuatan dalam meningkatkan kesejahteraan manusia.

Tujuan utama PIPS adalah tercapainya tujuan sosial yaitu "*social efficiency*" yang dipandang sebagai "kata kunci pendidikan modern". CSS tidak memberikan definisi yang jelas dan tegas apa yang dimaksud "*social efficiency*". Secara teoretik dan filosofis, konsep tersebut didasarkan pada pemikiran Herbart bahwa PIPS sesungguhnya "*delimiting the social sciences for pedagogical use*", bukan sebagai "*simplifying the social sciences*" seperti dalam konsepsi Wesley tahun 1937 (Farisi, 2005).

Di dalam laporan CSS tersebut, sekaligus juga dipopulerkan istilah "*Social Studies*" sebagai bagian dari kurikulum sekolah. Bahkan, teoretisi PIPS belakangan seperti Rugg, Pierce, Tyron, Hanna, Taba, Wilson, dan lain-lain (Farisi, 2005) memandang bahwa melalui laporan tahun 1916 itu pula, CSS sesungguhnya telah menyusun garis-garis besar konseptualisasi PIPS dan mulai terfokus serta terpola sebagai PIPS yang spesifik. Maksudnya bahwa PIPS telah berkembang mantap sebagai program pendidikan yang mengekspresikan dan menekankan pada komitmen kuat untuk "kemajuan masyarakat", yang semenjak pertengahan abad 19 sudah menjadi isu dan perhatian dari para pembaharu sosial (*social reformers*). Dengan demikian, pandangan Winataputra (2001a; 2001b) yang menyatakan bahwa definisi Wesley sebagai pilar epistemologis pertama PIPS, perlu dikoreksi.

Ditegaskan pula oleh CSS dalam dokumennya tahun 1916 (Dunn, 1916), bahwa tujuan lebih penting daripada materi. Penegasan ini menggeser arti penting "materi" (*subject matter*) yang menjadi orientasi pokok dalam pengembangan PIPS semenjak periode pertama, dan menempatkan "tujuan" (*ends*) sebagai orientasi pokok PIPS. Untuk mencapai tujuan tadi, materi PIPS dan metode pembelajarannya perlu diadaptasikan kepada kebutuhan pertumbuhan sosial siswa yang bersifat segera. Dengan kata lain, materi dan metode harus bisa memberikan momen psikologis dan sosial, agar bisa lebih berfungsi secara efektif terhadap pengembangan minat-minat siswa dan proses pertumbuhan dirinya.

Disisilain, PIPS juga harus melatih siswa sebagai anggota masyarakat. Karena itu, apapun nilai-nilai pribadi yang siswa miliki sebagai "*personal culture*" sejauh tidak berkontribusi kepada pelestarian efisiensi sosial,

siswa sebagai bagian dari masyarakat dipandang telah “gagal dalam memenuhi fungsinya yang utama atau terpenting”. Dalam kaitan ini, PIPS harus bertanggungjawab melatih siswa menjadi warganegara yang baik yaitu “warganegara yang berketetapan yang baik” (*good citizen of neighborhood*) melalui keanggotaan yang efisien dari lingkungan masyarakat bertetangga, serta melestarikan rasa keberanggotaan di dalam komunitas dunia.

Rekomendasi-rekomendasi awal tentang PIPS sebagaimana dirumuskan di dalam laporan CSS tahun 1913, 1915, dan 1916 di atas tetap dipertahankan, hingga terbentuknya institusi baru pengembang PIPS yaitu “*National Council for the Social Studies*” (NCSS) tahun 1921 (Saxe, 1991). Bahkan pada waktu berdirinya, NCSS mengklaim bahwa PIPS adalah memaksimalkan hasil-hasil pendidikan bagi tujuan-tujuan kewarganegaraan yang sudah dicapai oleh CSS sebelumnya.

NCSS waktu itu hanya menyelaraskan, merevisi, dan melengkapi rekomendasi CSS tahun 1916, dan tidak menyusun rekomendasi lebih jauh. Salah satu alasannya adalah karena NCSS lebih tertarik untuk mengkaji gagasan kurikulum PIPS, atau karena NCSS lebih memfokuskan perhatian pada upaya untuk semakin mengokohkan eksistensi dan signifikansi PIPS di sekolah yang secara khusus mempersiapkan siswa sebagai warganegara untuk menghadapi masyarakat urban dan industri yang semakin kompleks (Farisi, 2005).

## **B. PERIODE II: 1930AN SD 1970AN**

Pada periode ini atau pasca CSS (1913-1916), konseptualisasi PIPS dicirikan oleh terjadinya pergeseran fokus pengembangan ke arah pengembangan dimensi intelektual-keilmuan. Pergeseran ini terjadi karena para proponent kelompok yang bersetuju dengan pengembangan intelektual-keilmuan memandang bahwa pada PIPS sebelumnya terdapat berbagai kelemahan, baik dari aspek metodologis maupun pedagogis yang perlu segera diantisipasi dan dibenahi. Selain faktor politis, yakni kekalahan Amerika dalam misi ruang angkasanya seperti telah diuraikan sebelumnya.

Mereka melihat, bahwa dari aspek historis dan filsafat, program PIPS selama ini dianggap tidak lebih sebagai hasil olahan sosial (*social stew*)” yang substansinya menyimpangkan pemikiran-pemikiran besar disiplin ilmu-ilmu sosial, serta lebih dekat pada tujuan-tujuan pendidikan yang “*indoktrinatif*” dan “*vokasionalisme*”. Bahkan Bestor lantang mengatakan agar PIPS dihapuskan saja, karena banyak kajian ilmu-ilmu sosial hanya diajarkan sambil lalu saja. Menegaskan kembali keberatan yang pernah

dikemukakan oleh sejarawan Henry Johnson, Bestor dengan sinis berkomentar bahwa sesungguhnya istilah '*social studies*' tersebut sama sekali tidak jelas, cenderung pada pendidikan '*fadisme*' [hanya mengikuti mode], serta telah *melecehkan* ilmu-ilmu sosial (sejarah) (Lybarger, 1991).

Pengembangan dasar-dasar pemikiran ke arah PIPS berbasis intelektual-keilmuan, diawali dengan lahirnya kesepakatan di dalam pertemuan pertama NCSS tanggal 28-30 Nopember tahun 1935 (14 tahun setelah berdiri) bahwa "*Social Sciences as the Core of the Curriculum*" (Lybarger, 1991). Dilanjutkan dengan publikasi tiga karya historiografi PIPS di bawah mandat NCSS. Ketiga karya tersebut, yakni dari Henry Johnson (1932), Rolla M. Tyron (1934), dan Edgar Wesley (1937) yang kental dengan orientasi intelektual-keilmuan (Lybarger, 1991).

Karya Johnson, salah seorang anggota CSS, berjudul "*The Social Sciences as School Subject*" (1932). Fokus utama kajiannya pada "rekomen-dasi-rekomen-dasi yang dipandang baru dan paling penting" yang pernah dihasilkan oleh CSS tahun 1916. Di dalam karyanya tersebut, Johnson berkesimpulan bahwa ilmu-ilmu sosial (sejarah dan geografi nasional) perlu dijadikan bahan kajian utama dalam PIPS untuk merangsang dan menumbuhkan kesadaran nasional atau nasionalisme pada diri siswa; dan program PIPS selama ini dikembangkan atas dasar minat dan kebutuhan siswa pada masa sekarang.

Seperti halnya Johnson, Tyron kolega Johnson di CSS, dalam tulisannya "*An Introduction to the History of the Social Sciences in Schools*" (1934) yang memfokuskan pada kajian tentang "signifikansi ilmu-ilmu sosial sebagai materi pelajaran di sekolah", juga berkesimpulan bahwa ilmu-ilmu sosial ayak dan penting dijadikan sebagai materi pokok yang perlu dimasukkan ke dalam kurikulum PIPS. Alasannya, karena ilmu-ilmu sosial hasil karya terpadu antara para guru besar perguruan tinggi, guru SD dan SLTP, serta para administrator pendidikan, serta mendapat dukungan dari kelompok-kelompok masyarakat terpelajar, organisasi-organisasi profesional, kelompok-kelompok civic dan persaudaraan, serta asosiasi-asosiasi pendidikan, seperti Asosiasi Sejarawan Amerika (AHA), Asosiasi Pengacara Amerika (ABA), Liga Kotapraja Nasional (NML), Liga Keamanan Nasional (NSL), dan Asosiasi Pendidikan Nasional (NEA).

Karya terakhir berasal dari Wesley, salah seorang staf CSS berjudul "*The Teaching the Social Studies*" (1937). Karya Wesley tersebut sesungguhnya bukan bagian dari laporan karya historiografi yang ditugaskan oleh NCSS, karena Wesley tidak menulis bagian apapun dari laporan tentang sejarah PIPS seperti diminta oleh NCSS. Karya Wesley tersebut hanya sebagai buku teks tentang sejarah PIPS, tidak dalam rangka sebagai laporan terhadap NCSS. Akan tetapi, kemudian



karya Wesley tersebut justru yang paling luas mendapat sambutan dari kalangan guru PIPS dibandingkan kedua karya di atas. Bahkan seperti dikatakan oleh Barr, Barth, & Shermis (1977), definisi PIPS dari Wesley (1937) pula lah yang kemudian dijadikan definisi "resmi" PIPS oleh "The United States of Education's Standard Terminology for Curriculum and Instruction". Definisi ala Wesley (1937) yang dimaksudkan adalah *social studies are the social sciences simplified for pedagogical purposes*.

Karya-karya historiografi di atas jelas merefleksikan orientasi pokok pada pengembangan dimensi intelektual-keilmuan. Bedanya, bila Tyron sama sekali menolak perlunya pertimbangan psikologis. Sementara Johnson (1934) dan Wesley (1937), masih memandang perlu pertimbangan psikologis dalam pengembangan intelektual-keilmuan. Namun pada dasarnya, mereka bertiga sesungguhnya adalah para proponent utama dalam tradisi intelektual-keilmuan sejak di masa CSS lalu.

Di kalangan komunitas PIPS global dan nasional sendiri, penggunaan perspektif psikologis memang sering dinisbatkan kepada karya historiografi Wesley (1937) di atas. Terma-terma *simplified, modified, adapted*, dan semacamnya yang terdapat di dalam definisi Wesley memang memberikan makna psikologis dalam hal pemilihan materi. Tetapi, bila dicermati, konsep Wesley tersebut, seperti dalam tafsir Wronski (1986), Frasser & West (1993), *The Thesaurus of ERIC Descriptor* (2001), *US Office of Education's Standard Terminology for Curriculum and Instruction*, NCSS (1994), maupun oleh Somantri (2001), sangat kentara bahwa orientasi intelektual-keilmuannya lebih menonjol daripada orientasi psikologisnya. Hal ini berarti, bahwa konsep Wesley tidak bisa dipandang sebagai peletak dasar-dasar psikologis terhadap pemikiran PIPS, melainkan lebih pada basis intelektual-keilmuan.

Argumentasi yang bisa diajukan, dapat dirujuk di antaranya pada pandangan Jean Fair (Farisi, 2005), bahwa dimensi psikologis menyarankan perlunya pertimbangan "kepuasan pribadi individual siswa" sebagai kerangka pemikiran yang dimungkinkan untuk PIPS. Brubaker, Simon, & William (Farisi, 2005), juga mengkonseptualisasikan dimensi psikologis sebagai program pendidikan yang memberikan perhatian selayaknya terhadap masalah personal siswa dan perkembangan alamiah mereka.

Dalam konteks ini, PIPS sebagai wahana bagi siswa untuk membentuk jati diri dan memperkuat persepsi psikologisnya tentang fitrah kediriannya. Tujuannya adalah mendidik dan memfasilitasi mereka agar lebih berhasil di dalam melakukan relasi-relasi sosial dan kekeluargaan, peningkatan diri-pribadi, pembentukan rasa percaya diri, serta kemampuan beraktualisasi-diri.

Argumen lain, juga bisa dirujuk dari pendapat Barr, Barth, & Shermis (1977) dan Stanley (1985) bahwa pemikiran yang memandang PIPS sebagai "*social sciences tradition*", dengan penekanan pada penguasaan struktur, metodologi, dan keterampilan dasar ilmu-ilmu sosial, pada dasarnya sebagai "*perluasan*" dari konsep Wesley (1937). Dengan kata lain, konsep PIPS ala Wesley tidak lain ditegakkan di atas fondasi "*tradisi ilmu-ilmu sosial*" (*social studies taught as social sciences*), bukan psikologis yang berorientasi pada minat, kebutuhan siswa. Karena itu pula, PIPS akhirnya dipersepsikan sebagai "*adaptasi pengetahuan*" dan "*fusi atau integrasi*"; "*turunan*" (*offspring*) atau "*bagian dari*" (*a part of*) disiplin ilmu-ilmu sosial. Karena itu pula, dapat dipahami pandangan Somantri yang menyatakan bahwa antara PIPS dengan Ilmu-ilmu Sosial sesungguhnya tidak ada perbedaan secara "*prinsipial*", melainkan hanya perbedaan "*gradual*" dalam hal bagaimana materi keduanya diorganisasi.

Pemikiran intelektual-keilmuan Wesley (1937), Wronski (1986), Frasser & West (1993) di atas, kemudian dielaborasi serta semakin solid sebagai dasar pemikiran PIPS di era 1940-1950an dengan dukungan penuh dari karya historiografi Johnson (1932) dan Tyron (1935) di atas. Di kalangan pakar dan pengembang PIPS waktu itu, dominasi pemikiran Johnson dan Tyron seperti tertuang di dalam karya historiografinya tadi, dipandang sebagai disebut "*konsensus bersejarah*" yang memungkinkan bangsa Amerika berhasil memecahkan perbedaan-perbedaan pandangan yang terjadi waktu itu tanpa konflik.

Puncak evolusi pemikiran intelektual-keilmuan Wesley, Johnson dan Tyron terjadi pada tahun 1960an, ketika para ilmuwan dan pendidik ber-*ijima'* bahwa penguasaan disiplin ilmu sebagai keniscayaan. Dalam historiografi PIPS, era 1960an sering diklaim sebagai era "*New Social Studies*", yaitu suatu gerakan pembaharuan di kalangan komunitas pakar dan pengembang PIPS yang bertujuan untuk meningkatkan efektivitas dan kualitas program PIPS, melalui penguasaan kemampuan intelektual tingkat tinggi, dengan menempatkan metode inkuiri ilmiah dan pendekatan struktur disiplin ilmu sebagai substansi bidang kajian kurikulum PIPS. Tujuan utama PIPS adalah "*mempelajari ilmu-ilmu sosial secara mendasar dan komprehensif*". Pemikiran-pemikiran dari Bruner (1978), Schwab, serta Peters & Hirst (Popkewitz & Maurice, 1991) menjadi dasar-dasar pemikiran teoretik dan filosofis utama dari gerakan tersebut, seperti telah diuraikan sebelumnya.

Di Amerika, konsep tersebut tetap dipertahankan dan dikembangkan oleh "*Social Science Education Consortium*" (SSEC), *American Economic Association* (AEA), *Association of American Geographers* (AAG), *National Council for Geographic Education* (NCGE), *American*

*Sociological Association (ASA), American Anthropological Association (AAA), American Political Science Association (APSA), dan American Historical Association (AHA), American Psychological Association (APA), Organization of American Historians (OAH), Joint Council on Economic Education (JCEE)* (Popkewitz & Maurice, 1991), yang merupakan institusi-institusi komunitas pakar ilmu-ilmu sosial dalam gugus tugas NCC untuk pendidikan "*pre-collegiate*". Di Indonesia, konsep tersebut sudah menjadi "*position paper*" Himpunan Sarjana pendidikan IPS Indonesia (HISIPSI) (Winataputra, 2001a; Somantri, 2001).

Menurut catatan Barr, Barth, & Shermis (1977 ; 1978), pada waktu itu tercatat lebih dari 50 proyek pengembangan kurikulum dan bahan ajar PIPS dalam rangka proyek Gerakan PIPS-Baru tadi. Di antara 50 proyek tersebut, hasil pengembangan yang menonjol di antaranya kurikulum dan manual, seperti: (1) "*Man: A Course of Study (MACOS)*" (Bruner, 1965) yang berisi bahan-bahan kurikulum untuk bidang disiplin antropologi yang dikembangkan oleh University of Georgia; (2) "*Sociological Resources for the Social Studies (SRSS)*" dari *Social Sciences Laboratory Units dan the Amherst Project*; (3) kurikulum spiral (*a spiral conceptual curriculum*) dari proyek pimpinan Hilda Taba (1962); serta (4) kurikulum "*Man in Action Series*" karya proyek pimpinan Vincent Presno & Carol Presno (1966); dan kurikulum karya "*The Social Studies Curriculum Center*" Syracuse University yang berhasil mengidentifikasi 34 konsep dasar disiplin ilmu sosial dan sejarah (Price, Hickman, Ferraro, & Mahood, 1968).

Namun demikian, terhadap hasil-hasil pengembangan kurikulum dari gerakan "*New Social Studies*" di atas tak lepas dari kritik. Shaver misalnya, dalam surat presidensialnya kepada NCSS pada tahun 1976 juga menegaskan bahwa "*the structure of the discipline approach that dominated most curriculum development projects... social studies in 1960s was a fad that exemplified our long standing and unthinking subservience to professors in the academic disciplines*". Sehingga program (kurikulum) PIPS "*indicated a high level of intellectual fragmentation*" (Ross, 2020).

Pada tahun 1982, kembali Shaver menegaskan bahwa pemikiran seperti itu "*there would have been little discernable effect on educational practice if most of the studies reported in educational journals had never been conducted*" (Lybarger, 1991). Keprihatinan terhadap gerakan-gerakan yang mengarah kepada upaya menjadikan PIPS sebagai "bagian dari disiplin ilmu-ilmu sosial", juga dilontarkan oleh Michael Young dan Barr, Barth, & Shermis ketika keduanya mengkaji historisitas PIPS.

*“That there exists a dialectical relationship between access to power and the opportunity to legitimate certain dominant categories, and the process by which the availability of such categories to some groups enables them to assert power and control over others”* (Young, dalam Lybarger, 1991:9).

*“Why did the social studies evolve from a collection of separate courses into one field? With what purposes did the social studies begin? Whose purposes were these? What unrecognized and implicit assumptions were important? What are the meanings of the critical terms of the field, e.g. citizenship, decision-making, problem-solving, integration, democracy, and discipline?”* (Barr & Shermis, dalam Lybarger, 1991:9).

Smith, Palmer, dan Correia (1995) juga berpendapat bahwa hasil-hasil pengembangan kurikulum dari proyek tahun 1960an tersebut gagal karena tiga alasan. *Pertama*, ada kecenderungan bahwa reformasi kurikulum dilakukan hanya karena tersedia dana yang memadai, walaupun sesungguhnya tidak ada kebutuhan untuk melakukan reformasi. *Kedua*, para guru tidak banyak dilibatkan dalam pengembangan materinya, sehingga hasilnya tidak merefleksikan realitas pembelajaran di kelas, tidak mengakomodasi kebutuhan “kelas besar” yang merupakan kecenderungan di tahun 1970an. *Ketiga*, dalam orientasinya kurikulum tersebut bersifat “positivistik”, serta tidak diorientasikan kepada kebutuhan pendidikan kewarganegaraan.

Selain itu, ternyata pula bahwa teori Bruner yang dijadikan dasar teoretik tidak mudah diaplikasikan dalam pengembangan kurikulum PIPS. Joseph J. Schwab (1962) misalnya dalam bukunya *“The Concept of the Structure of a Discipline”* menegaskan karena “adanya perbedaan yang signifikan antara yang nyata dan yang sejati di antara fenomena-enomena yang berbeda”. Bahwa setiap disiplin ilmu memiliki karakteristik yang berbeda, sehingga aplikasinya pun tidak mungkin dilakukan melalui prosedur yang sama, serta hanya bisa dilakukan secara terpisah. Dalam kondisi seperti itu, PIPS yang bersifat “integratif” jelas tidak mungkin menggunakan prosedur yang sama terhadap materi dan proses keilmuan yang secara nyata dan fitrah berbeda karakteristiknya.

Fenomena ini bisa terjadi, karena para pakar dan pengembang program PIPS tahun 1960an kurang cermat melihat kaitan antara PIPS dan ilmu-ilmu sosial. Mereka cenderung untuk melihat evolusi PIPS hanya dari sudut pandang ilmu-ilmu sosial semata, dan tidak ada upaya untuk melihat dari sudut pandang yang lain. Karena alasan itu pula, gagasan yang dicoba dikembangkan melalui gerakan *The New Social*

*Studies* (Barr, Barth, dan Shermis, 1977; 1978; Byford, 2007) dipandang gagal dan kemudian ditinggalkan, tidak digunakan secara meluas, serta “terbang di bawa angin dan menghilang dari pandangan”, atau seperti kata Hertzberg (Lybarger, 1991) “tidak pernah merupakan sebuah reformasi besar yang dapat mencabut hingga akar-akarnya”.

Bila dicermati, kritik-kritik yang dilontarkan terhadap hasil-hasil pengembangan program PIPS tahun 1960an di atas, sesungguhnya bukan tertuju pada validitas pijakan epistemologisnya ataupun pada misi yang diemban, melainkan lebih pada adanya kecenderungan untuk ‘menyeret’ PIPS ke dalam kerangka berpikir ilmu-ilmu sosial, yaitu pada penguasaan “struktur disiplin ilmu” yang tampak begitu kuat dan mengkristal di dalam keyakinan para penggagas gerakan *the New Social Studies*.

Seperti dikatakan Brophy & Alleman (1996), bahwa “kegagalan” PIPS bukan terletak pada kerangka berpikir yang meletakkan konstruksi PIPS dalam konteks “*expanding communities of men*”, melainkan lebih pada “cara topik-topik PIPS tersebut dipikirkan”. Para pakar menurut Brophy & Alleman, cenderung meletakkan topik-topik PIPS tersebut dalam cara-cara berpikir ilmuwan sosial yang menganut prinsip “*cultural universals*”, dengan asumsi bahwa kebutuhan-kebutuhan dasar dan pengalaman-pengalaman sosial manusia “niscaya” terdapat di dalam semua kelompok masyarakat.

Mereka terlalu meniscayakan bahwa dengan cara berpikir seperti itu, siswa bisa mendapatkan “pengertian mendasar” atas konsep-konsep atau prinsip-prinsip universalitas tersebut. Mereka lupa bahwa yang esensial bagi siswa adalah bagaimana memahami mereka tentang bagaimana kerja sistem sosial berlangsung, mengapa pula terdapat perbedaan-perbedaan dalam konteks geografis dan waktu, serta bagaimana pula signifikansi kerja sistem sosial tersebut terhadap keputusan-keputusan sosial yang harus diambil oleh siswa sebagai pribadi, anggota masyarakat, atau sebagai warganegara.

Dalam konteks ini pula, berbagai kritik dan keprihatian dari para pakar dan pengembang PIPS di atas, dalam pandangan peneliti perlu dilihat sebagai upaya untuk mengingatkan para pakar dan pengembang PIPS agar segera menyadari, melakukan refleksi, serta mengajak untuk kembali kepada komitmen dan jatidiri PIPS semula yaitu meneruskan semua upaya yang telah dilakukan untuk meningkatkan kemajuan umat manusia. Sungguhpun hal ini tidak berarti pula bahwa seruan tersebut sepenuhnya dapat meredam konflik-konflik yang masih terus terjadi di kalangan para pakar dan pengembang program PIPS.

Diakui pula oleh Savage & Amstrong (1996), bahwa bahan-bahan kurikulum PIPS karya proyek 1960an, hingga kini sedikit mendapat perhatian di dalam pengembangan substansi program PIPS. Dewasa ini hanya beberapa sekolah saja yang masih menggunakan bahan-bahan tersebut. Salah satu faktornya adalah selain karena masih terdapat kontroversi dalam hal konten, juga karena persoalan dana bagi keberlanjutan pengembangan program tersebut lebih lanjut.

Terlepas dari kritik dan juga 'kegagalan' proyek-proyek PIPS di era 1960an, lahirnya gerakan "*the new social studies*" dengan segala hasilnya berupa sejumlah kurikulum PIPS dan manualnya tersebut (betapapun paradoksnya) tetap memiliki arti penting dalam evolusi historis-epistemologis PIPS.

**Pertama**, karena gerakan tersebut menandai terjadinya perubahan orientasi dalam PIPS dari program "pendidikan sosial" (*social education*) menjadi program "pendidikan ilmu-ilmu sosial" (*social science education*).

**Kedua**, pemikiran-pemikiran yang menjadi keyakinan epistemologis bagi para pengembang program PIPS "baru" semakin menegaskan arti penting sifat "integratif" dari program PIPS, serta betapa pentingnya siswa sebagai hal pokok dalam pengembangannya, seperti telah menjadi komitmen dan jatidiri awal PIPS.

**Ketiga**, seperti dikatakan Hass dan Hertzberg bahwa antara tahun 1960 hingga 1975 merupakan periode terjadinya reformasi dan perkembangan yang sesungguhnya di dalam pendidikan sosial.

Barbarengan dengan eforia gerakan PIPS-Baru dengan proyek-proyeknya, di tengah-tengah arus utama pemikiran PIPS era 1960an yang mengarah pada pengembangan dimensi intelektual-keilmuan, muncul pula pemikiran yang tak kalah gemanya, yaitu agar dimensi psikologis dan sosial PIPS juga mendapatkan penekanan. Bahkan, gerakan "menentang arus" ini justru memberikan kekuatan tersendiri bagi terjadinya pergeseran orientasi dalam pemikiran PIPS yang "*scientific oriented*"; atau setidaknya bersifat gabungan, antara dimensi psikologis-intelektual-sosial.

Gerakan yang dimaksudkan dipelopori oleh proyek-proyek pengembangan kurikulum PIPS pimpinan Paul R. Hanna (1965) yang berhasil mengembangkan kurikulum "*the expanding of humans community*". Gagasan awal kurikulum Hanna tersebut sudah dimulai tahun 1930an dan dielaborasi lebih lanjut pada tahun 1960an, justru ketika gerakan PIPS berada di puncak kejayaan "intelektualme'.

Di dalam konsep kurikulum Hanna tersebut siswa ditempatkan sebagai "pusat lingkaran", dan secara bertahap dan konsisten meluas ke lingkaran lingkungan-lingkungan sosial dari yang terdekat (sekitar)

hingga terjauh (dunia). Secara konseptual, sesungguhnya gagasan kurikulum Hanna tersebut sudah muncul sejak tahun 1913 di dalam pemikiran CSS tentang "*a broader horizon*" (Saxe, 1991).

Dasar teoretik dan filosofis kurikulum Hanna dan CSS tersebut, dapat dilacak di dalam "*Herbart's system of philosophy*", yaitu sistem filsafat yang asumsi-asumsi filosofisnya berpusat pada "*the analysis of experience*", dan memandang bahwa "*all mental phenomena result from interaction of elementary ideas*" (Clark, 2000).

Formulasi pemikiran Herbartian kemudian dirumuskan dalam sebuah teori yang dikenal sebagai "Teori Rekapitulasi Kesadaran" (*Recapitulation Theory of Cognition*) (Koops, 2015), yang menempatkan kesadaran pada "diri sendiri" sebagai "pusat sistem", kemudian meluas kepada kesadaran pada dunia "di luar-diri". Implikasinya adalah, bahwa pengembangan kurikulum mengikuti bangunan sekuensi dari gagasan-gagasan yang penting bagi individu. Artinya, pengembangan bahan kajian program harus dikembangkan secara "sekuensial" dari konsep-konsep atau gagasan-gagasan yang dipandang penting bagi siswa dari yang bersifat "pengenalan diri siswa sendiri" (*self*) meluas pada materi "pengenalan dunia luar yang semakin meluas" (*world*), terutama "dunia sosial" (*social world*). Karena itu pula kurikulum PIPS model Hanna dan CSS sering pula disebut model kurikulum "*expanding communities of men*" atau "*the widening horizons*".

Sistem filsafat Herbartian tersebut, oleh pakar PIPS juga diakui telah menjadi "landasan filsafat dalam gerakan PIPS secara keseluruhan" semenjak awal konseptualisasi PIPS. Karena itu pula, pandangan Kliebard (2004) dan Akenson (1987) bahwa dasar-dasar pemikiran kurikulum PIPS model Hanna tidak semata-mata diturunkan dari ilmu-ilmu sosial, melainkan juga dipengaruhi oleh konsepsi-konsepsi ilmiah dan predisposisi-predisposisi kultural dan institusional, serta menyatu dengan kebutuhan praktis sekolah, dapat dibenarkan.

Bahwa kurikulum Hanna didasarkan pada asumsi-asumsi epistemologis dari psikologi perkembangan anak, bahwa semua perkembangan haruslah mempunyai keseimbangan secara psikologis. Berdasarkan asumsi tersebut, kurikulum PIPS juga harus sesuai dengan *minat dan pengalaman siswa, tahapan perkembangan mental siswa, bisa menciptakan kesatuan dan keterhubungan, sejalan dengan pendidikan kewarganegaraan*; juga didasarkan pada keyakinan bahwa program tersebut bisa menggerakkan siswa belajar dari sesuatu yang sederhana dan nyata menuju yang abstrak. Dengan kata lain, perspektif baru dalam pengembangan kurikulum PIPS model Hanna telah dikaitkan dengan perubahan-perubahan sosial dan kultural, maupun kemajuan teori-teori ilmiah di dalam disiplin psikologi.

Memasukkan secara integratif antara dimensi psikologi, intelektual-keilmuan, serta dimensi sosial sebagai dasar pemikiran dalam pengembangan kurikulum Hanna (1965), karena diyakini bisa menjamin dan membantu siswa untuk menjadi seorang “warganegara yang produktif”, seperti juga menjadi keyakinan epistemologis dari para pengembangan program PIPS di era CSS (1913-1916). Jaminan seperti itu, menurut Hanna karena bagaimanapun program PIPS yang dikembangkan mesti memiliki keseimbangan, atau program PIPS secara berbarengan ditarik dari kesenangan artifisial dan pertentangan bebas yang sesungguhnya merupakan potret kehidupan masyarakat, serta dengan cara-cara di mana dunia sosial menghadirkan dirinya pada diri siswa. Hingga kini, NCSS menetapkan kurikulum model Hanna (tentunya dengan modifikasi dan elaborasi) sebagai kurikulum PIPS standar nasional.

### C. PERIODE III: MEDIO 1970AN SD AWAL 1980AN

Pada periode ini pengembangan konseptualisasi PIPS memasuki periode penuh pertentangan, tetapi juga sejumlah kemajuan yang dipandang signifikan. Pada periode tersebut perkembangan PIPS sarat dengan pertentangan definisi dan dasar pemikiran. Dalam pengertian tertentu, kondisi ini dia pandang bisa menyediakan sumber-sumber yang kaya bagi pengembangan wawasan pemikiran PIPS. Di sisi lain juga bisa menciptakan masalah serius bagi PIPS sendiri.

Realitas ini terjadi karena penelitian-penelitian tentang pembelajaran PIPS cenderung kurang memiliki konsepsi yang jelas mengenai apa yang dimaksud dengan PIPS. Sebaliknya pakar lain, misalnya, justru memandang bahwa periode ini merupakan periode yang sangat tenang, bahkan ada pula yang mengatakan sebagai periode kematian maya bagi PIPS” (*virtually dead*). Walaupun pendapat Newmann ini agak berlebihan, namun Stanley (1985) mengakui bahwa selama periode tersebut tingkat aktivitas (juga dana) memang lambat.

Sungguhpun demikian, upaya pembaharuan tetap dilanjutkan pada periode-periode selanjutnya, dan telah dicapai sejumlah perkembangan signifikan di dalam pengembangan dasar-dasar pemikiran PIPS. Bagi Brubaker, Simon, dan William (Farisi, 2005), pada periode ini—dan sebenarnya juga jauh sebelum itu—para epistemolog PIPS dari kelompok progresif terpecah ke dalam dua kelompok besar aliran pemikiran. Kelompok pertama, mereka yang memandang PIPS perlu “berpusat pada siswa”; dan kelompok kedua, mereka yang lebih menyukai “orientasi sosial” dan “masalah-masalah sosial”.



Pemikiran kedua kelompok tersebut, terefleksikan di dalam pernyataan resmi NCSS tahun 1971 berkaitan dengan konsep "*social action*" atau "*social participation*" sebagai keyakinan epistemologis baru bagi pengembangan PIPS. Dinyatakan bahwa "*social participation is a necessary and essential component of modern-day social studies programs*" yang terdapat di dalam "*Social Studies Curriculum Guidelines*" tahun 1971 (Gary, 1971).

Pernyataan NCSS tersebut dapat dipandang sebagai tonggak historis-epistemologis baru dalam perkembangan pemikiran PIPS. Keyakinan epistemologi baru ini dengan sendirinya menolak asumsi sebelumnya bahwa pengetahuan sendirilah yang akan mengarahkan individu untuk bertindak secara layak, seperti dalam keyakinan epistemologis Brunerian. Hal ini tidak berarti bahwa "struktur disiplin" sebagai substansi pengetahuan ilmiah menjadi tidak penting, melainkan lebih ditekankan pada "kebergunaan"nya dalam membantu anak menjadi aktor atau partisipan dalam proses-proses sosial kemasyarakatan.

Dengan kata lain, epistemologi baru dari NCSS 1971 bahwa PIPS dikembangkan sebagai program pendidikan yang memadukan antara pelibatan siswa secara aktif dengan perkembangan kemampuan berpikir terbaik mereka. Bahwa keterampilan intelektual akan mencapai perkembangan terbaiknya jika keterampilan tersebut langsung bisa digunakan/diterapkan

Di luar institusi NCSS, sejumlah perkembangan signifikan juga terjadi dalam rangka pengembangan epistemologi PIPS selama periode 1970-1980an seperti dicatat oleh Engle, Barr, Brubaker, Simon, dan William, Morrissett dari SSEC, Hertzberg, Barth, dan Shermis (Farisi, 2005) adalah adanya fakta bahwa hingga periode tersebut telah dicapai sejumlah pijakan epistemologis bagi PIPS.

Di antara berbagai pemikiran yang ada, yang menonjol dan menjadi karakteristik periode ini adalah pemikiran yang memandang penting pengembangan pendidikan berpikir kritis-reflektif yang berorientasi pada "masalah" dan "pemecahan masalah". Perubahan orientasi ini di satu sisi, sebagai bentuk kepedulian dari para pakar dan pengembang PIPS agar sejak dini bisa melatih diri sebagai partisipan aktif di dalam kehidupan sosial. Bagi mereka, partisipasi sosial adalah komponen penting dan mendasar dalam program PIPS modern. Demikian dinyatakan di dalam "Garis-garis Besar kurikulum PIPS" (*Social Studies Curriculum Guidelines*) NCSS tahun 1971 (Gary, 1971). Di sisi lain, hal ini juga merefleksikan penolakan terhadap asumsi-asumsi sebelumnya bahwa penguasaan struktur disiplin ilmu dengan sendirinya dapat membimbing siswa ke arah tindakan yang layak".

Namun demikian, NCSS tidak memandang penting “struktur disiplin” sebagai substansi program PIPS, melainkan lebih ditekankan pada “kebergunaan”nya dalam membantu siswa menjadi aktor atau partisipan dalam proses-proses sosial kemasyarakatan. Dengan kata lain, dalam visi NCSS bahwa PIPS sudah saatnya dikembangkan sebagai program pendidikan yang memadukan aspek-aspek terbaik dari keterlibatan aktif manusia dengan pengembangan kemampuan berpikir. Maksudnya, bahwa keterampilan intelektual, baru dapat dikembangkan lebih baik di dalam latar di mana siswa dapat secara aktif menggunakannya. Hal ini akan memberikan kepada mereka keyakinan bahwa mencapai pengetahuan dan menerapkan pengetahuan sama pentingnya.

Orientasi ‘baru’ dalam pengembangan gagasan kurikulum PIPS tentang pendidikan berpikir kritis-reflektif yang berorientasi pada “masalah” dan “pemecahan masalah tersebut, sesungguhnya sudah ditegaskan oleh Dewey di dalam CSS 1913-1916, yang dasar-dasar teoretik dan filosofisnya dikemukakan dalam bukunya “*How We Think*” (Dewey, 1910) dan “*Democracy and Education*” (Dewey, 1964). Sejauh yang bisa dilacak dari jejak-jejak sosio-historis epistemologi PIPS, setidaknya ada 6 (enam) pemikiran yang mendukung perlunya pendidikan berpikir kritis-reflektif dalam PIPS. Keenam pemikiran tersebut adalah:

**Pertama**, pemikiran dari Hunt & Metcalf (1955) yang memandang bahwa PIPS perlu dipikirkan sebagai wahana yang diharapkan mampu mendidik siswa “mengembangkan kemampuan mengambil keputusan secara cermat” serta mampu “memaksimalkan peluang bagi siswa agar bisa membuat keputusan-keputusan cerdas dan bernalar atas dasar apa yang mereka pandang berharga dan diyakini, serta bisa membimbing mereka menerima gagasan-gagasan atau prinsip-prinsip, dan bisa membimbing mereka mengambil tindakan lebih lanjut”.

**Kedua**, pemikiran yang memandang PIPS perlu diarahkan pada kemampuan “mengklarifikasi nilai” (*value clarification*) seperti dikemukakan oleh Metcalf, Hunt, dan Simon (Metcalf, 1971; Stanley, 1985). Menurut aliran ini, program PIPS perlu diarahkan pada kemampuan siswa melakukan “perjernihan nilai”, karena persoalan nilai--sekalipun nilai-nilai tersebut sudah menjadi konsensus tingkat tinggi--tidak bisa dipaksakan oleh siapapun, termasuk guru.

**Ketiga**, pemikiran yang memandang PIPS perlu diarahkan pada “tindakan sosial” (*social action*) yang dasar-dasar pemikirannya dikembangkan oleh Simon, Rath, Harmin, dan secara komprehensif oleh Newmann (Stanley, 1985). Program PIPS bagi aliran pemikiran ini, perlu menjadikan “kompetensi lingkungan” (*environmental competencies*)

sebagai tujuan pokoknya, yang selama ini telah gagal memberikan keterampilan yang memadai kepada siswa untuk mengambil tindakan sosial secara efektif. Yang dimaksud “kompetensi lingkungan” menurut Newmann adalah keterampilan dan pengetahuan yang memungkinkan siswa merasa mantap dan memiliki kemampuan untuk mempengaruhi lingkungannya.

**Keempat**, pemikiran yang memandang PIPS perlu diarahkan pada pengembangan “penalaran moral” (*moral reasoning*) yang digagas oleh Lawrence Kohlberg (1975; 1981). Tujuan program PIPS adalah membantu dan memfasilitasi siswa mengembangkan penalaran dan pertimbangan moralnya hingga mencapai tingkat tertinggi dengan cara melibatkan siswa dalam diskusi secara terstruktur masalah-masalah moral yang mereka hadapi melalui penalaran moral, hingga mereka secara bertahap bisa mencapai tingkatan yang lebih tinggi.

**Kelima**, pemikiran yang memandang PIPS perlu diarahkan pada “kajian sosial dan kebijakan politik” (*social and political policy analyses*)—istilah dari Engle—atau “pelibatan secara sosial dan politik” (*socio-political involvement*)—istilah dari Brubaker, Simon, dan Williams (Stanley, 1985). Pemikiran ini dikembangkan dari pemikiran “filsafat” dan “ilmu hukum atau *yurisprudensial*” dari Oliver dan Shaver, yang kemudian dikembangkan oleh Newmann bagi konsepsinya tentang “*social action*” (Stanley, 1985).

**Keenam**, pemikiran yang memandang PIPS perlu mengembangkan sikap “kritisisme sosial” (*social criticism*) yang digagas oleh Engle, karena sesungguhnya PIPS lebih tidak terikat pada tradisi daripada tradisi transmisi kewarganegaraan dan lebih manusiawi dan bebas daripada mereka yang mengambil posisi ilmu-ilmu sosial (Stanley, 1985). Pemikiran ini didasarkan pada asumsi bahwa perubahan dan reformasi sebagai kecenderungan yang wajar dari umat manusia, dan bahwa kebebasan pikiran dan pemerintahan demokratis merupakan lingkungan pergaulan yang diinginkan oleh pria dan wanita. Seperti pada pemikiran-pemikiran sebelumnya, secara filosofis pemikiran ini pun akar-akarnya dapat dilacak dalam filsafat progresivisme Deweyan, yang dimensi etisnya berasal dari filsafat Herbartian seperti telah dikemukakan sebelumnya.

#### D. PERIODE IV: MEDIO 1980-AN SAMPAI SEKARANG

Di kalangan komunitas PIPS, medio 1980an merupakan periode penting dalam pengembangan dasar-dasar pemikiran PIPS, yakni terjadinya reformasi mendasar yang ditandai penerimaan secara

luas paradigma konstruktivisme (Armento, 1991). Pada periode ini, pengembangan PIPS tidak lagi hanya bertujuan memberikan kepada siswa ilmu pengetahuan sebagai “produk” (*science as products*), berupa “batang tubuh dari fakta-fakta [konsep, generalisasi, dst] yang selama ini dipandang tidak perlu lagi dipersoalkan, dikritisi, atau diperbaharui”.

Program PIPS juga selayaknya membantu siswa agar mengerti *proses pembentukan pengetahuan* dan cara-cara para ilmuwan, nilai yang selalu menjadi tantangan PIPS (Banks, 1995). Dengan kata lain, program PIPS harus menyediakan dan memberikan kesempatan luas dan terbuka bagi siswa untuk turut berpartisipasi aktif dalam proses pembentukan pengetahuan, menurut cara-cara yang digunakan oleh para ilmuwan sosial. Proses pembentukan pengetahuan, juga seharusnya menjadi elemen kunci dari (program) kurikulum PIPS, yang di dalamnya berisikan metode, aktivitas, dan pertanyaan-pertanyaan yang memungkinkan siswa mengerti, mengkaji, menentukan bagaimana asumsi-asumsi budaya, pemikiran, perspektif, dan bias yang implisit berada di dalam sebuah disiplin mempengaruhi cara-cara pengetahuan dibentuk.

Menjadikan PIPS sebagai program pengembangan partisipasi sosial atau aksi sosial dengan membimbing siswa berlatih dalam proses berpikir kritis-reflektif terhadap konstruksi pengetahuan, juga memungkinkan mereka bisa mengerti bagaimana pengetahuan diciptakan dan dipengaruhi oleh ras, etnis, dan posisi-posisi klas individu dan kelompok (Banks, 1995).

Menempatkan proses pembentukan ilmu sebagai komponen utama dalam pengembangan program PIPS, kata Banks, berarti pula menjadikan PIPS yang dapat berperan dalam proses pembentukan dan pengembangan ilmu pengetahuan akademik yang transformatif (*making the social studies transformative*). Dalam konteks reformasi ini, “*Task Force on Scope and Sequence of National Council for the Social Studies*” (NCSS) pada tahun 1984 merumuskan definisi PIPS sebagai berikut:

*“Social studies can be defined as a field of study in the school curriculum whose objectives are derived from the nature of citizenship in a democratic society, as well as those related to other societies, whose content comes from the social sciences and other disciplines, as well as from the results reflection of students’ personal, social, and cultural experiences”* (NCSS, 1984).

PIPS dapat didefinisikan sebagai suatu bidang kajian dalam kurikulum sekolah yang tujuan-tujuannya diturunkan dari hakikat kewarganegaraan di dalam masyarakat demokratis, serta yang

berkaitan dengan masyarakat-masyarakat lainnya, yang kontennya berasal dari ilmu-ilmu sosial dan disiplin-disiplin yang lain, serta dari *hasil refleksi pribadi, sosial, dan pengalaman-pengalaman budaya siswa*.

Rumusan NCSS tersebut secara prinsipial jelas merefleksikan penerimaan secara luas konstruktivisme sebagai keyakinan epistemologis PIPS. Bahwa paradigma konstruktivisme yang diterima juga bukan konstruktivisme-kognitif Piagetian *an-sich*, melainkan dalam bentuk sintesis antara konstruktivisme-kognitif Piagetian-Brunerian dan konstruktivisme-sosial Vygotskyan-Lurian (juga termasuk Herbartian-Deweyan). Memadukan dimensi pengalaman psikologikal ala Piagetian-Brunerian dan pengalaman sosial dan kultural ala Vygotskyan-Lurian, juga menjelaskan bahwa di kalangan pakar dan epistemolog PIPS telah terjadi komitmen akademik dan profesional bahwa epistemologi yang tepat adalah "Epistemologi Sosial" (*Social Epistemology*), seperti yang diajukan oleh Pokewitz & Maurice (1991).

Konstruktivisme sebagai pijakan epistemologi PIPS, semakin ditegaskan oleh "*the House of Delegates*" NCSS tahun 1993, seperti dimuat di dalam dokumen "*Minutes of the 36<sup>th</sup> Delegate Assembly*" (Laughlin, 1995) dan "*A Vision of Powerful Teaching and Learning in the Social Studies*" (NCSS, 1993). Dalam dokumen tersebut dinyatakan bahwa "PIPS akan kokoh apabila terpadu, bermakna, berbasis nilai, aktif, serta menantang" (*social studies is powerful when it is integrative, meaningful, value based, active, and challenging*)" (Brophy & Alleman, 1995).

Dari lima karakteristik PIPS yang "powerful" tadi, salah satunya yang merefleksikan paradigma konstruktivisme adalah "bermakna" (*meaningful*). "*Social studies is powerful when it is meaningful*" dan "*membuat belajar bermakna adalah inti dari PIPS*" (Brophy & Alleman, 1995). Dalam visi NCSS, kebermaknaan program PIPS terjadi apabila memenuhi unsur-unsur seperti (1) materi, (2) metode, (3) proses, (4) asesmen, dan (5) peran guru.

**Dari sisi materi**, kebermaknaan program PIPS dicirikan oleh pemusatan pada materi (pengetahuan, nilai, keyakinan, disposisi, dan keterampilan) yang memungkinkan siswa "belajar jaringan yang saling berkaitan" di antara materi yang dipelajari. Materi-materi tersebut juga harus bermanfaat atau berguna bagi siswa baik ketika dia berada di sekolah maupun di luar kelas atau kehidupan kesehariannya. Materi PIPS juga harus berupa "gagasan penting" yang bisa mewedahi topik pembelajaran, serta mampu memberikan pengertian, apresiasi, dan bisa diaplikasikan dalam hidup kesehariannya. Hal ini bermakna bahwa

materi pembelajaran juga harus “dikaitkan dengan pengetahuan awal siswa” serta “berkaitan dengan komunitas”.

Sejalan dengan itu selama pembelajaran PIPS berlangsung, kepada siswa perlu dilatihkembangkan “keterampilan-keterampilan berpartisipasi” yang ada di dalam kehidupan masyarakat seperti: (1) bekerja efektif dalam kelompok-kelompok—mengorganisasi, merencanakan, membuat keputusan, dan mengambil tindakan; (2) membentuk koalisi-koalisi atas dasar minat dengan kelompok-kelompok lain; (3) mampu meyakinkan, berkompromi, dan tawar-menawar dengan orang lain; (4) mempraktikkan kesabaran dan ketekunan dalam bekerja untuk sebuah tujuan; dan (5) mengembangkan pengalaman dalam situasi lintas-budaya.

**Dari sisi metode**, kebermaknaan program PIPS dicirikan oleh kemampuan guru dalam menyajikan bahan kepada siswa serta menyatu dengan seluruh aktivitas pembelajaran.

**Dari sisi proses**, kebermaknaan program PIPS dicirikan oleh aktivitas pembelajaran yang terfokus pada keberlanjutan dalam mengkaji topik-topik penting secara mendalam, sehingga siswa memperoleh pengertian, apresiasi terhadapnya, serta selanjutnya bisa diaplikasikan dalam hidup kesehariannya. Proses pembelajaran juga bermakna manakala bisa menarik minat dan fokus perhatian siswa terhadap topik-topik penting yang dikaji, sehingga akhirnya bisa tertanam kuat di dalam pikiran mereka.

**Dari sisi asesmen**, program PIPS bermakna manakala materi yang diujikan dikembangkan dari topik-topik penting yang sudah siswa kaji dengan penuh minat dan perhatian, serta sudah benar-benar dipahami dan melekat kuat di dalam pikiran mereka. Serta dari sisi peran guru, program PIPS bermakna manakala guru tidak sekadar menjalankan tugasnya sebagai rutinitas, melainkan harus menjadi guru yang reflektif (*the reflective teacher*) baik dalam merencanakan, melaksanakan, maupun menilai proses dan aktivitas pembelajaran yang diselenggarakan.

Salah satu ciri guru reflektif adalah manakala guru “memiliki keberminatn-diri” (*have to be interested*) dan juga “mau bertindak secara berminat” (*have to act interested*) baik dalam hal memilih bahan dan strategi, mengalokasikan waktu, maupun dalam mengkomunikasikan harapan-harapannya kepada siswa. Dalam kaitan ini, Gardner (1975) menyarankan perlunya seorang guru reflektif memiliki kemampuan “berpikir secara *berbagai*” (*multiple intelligent*) yang semuanya harus berorientasi kepada siswa, baik secara “*linguistik, inter-personal, intra-personal, visual/spasial, kinestetikal, logika/matematika, maupun musikal*”.

Paradigma konstruktivisme di atas, kembali ditegaskan oleh NCSS di dalam dokumen *“Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies”* hasil kerja Task Force NCSS 1994. Di dalam dokumen tersebut tegas dinyatakan,

*“Social studies programs help students **construct a knowledge** base and attitudes drawn from academic disciplines as specialized ways of viewing realloi. Each discipline begins from a specific perspective and applies unique **“processes for knowing”** to the study of reality... It is important for students in social studies programs to begin to understand, appreciate, and apply knowledge, processes, and attitudes from academic disciplines. But even such discipline-based learning draws simultaneously from several disciplines in clarifying specific concept (NCSS, 1994: 4)*

“Program PIPS membantu siswa **membangun pengetahuan dasar** dan sikap-sikap yang berasal dari disiplin-disiplin akademik sebagai cara-cara yang khas dalam memandang realitas. Setiap disiplin dimulai dari sebuah perseptif khas dan keunikan mengaplikasikan **“proses menjadi tahu”** dalam mengkaji realitas...[karena itu] penting bagi siswa untuk mengerti, menghargai, dan menerapkan pengetahuan, proses-proses, dan sikap-sikap dari disiplin akademik. Tetapi, belajar berbasis disiplin harus secara simultan ditarik dari berbagai disiplin dalam menjernihkan konsep-konsep tertentu (terjemahan penulis).

Dari rumusan NCSS di atas, semakin tegas dan mantap bahwa paradigma konstruktivisme menjadi pilar utama epistemologi dalam pengembangan PIPS. Bahwa PIPS diarahkan pada upaya membantu siswa membangun sendiri pengetahuannya. Inilah evolusi mutakhir dari pengembangan gagasan PIPS, dengan segala dinamika pasang-surutnya yang ditegaskan atas pandangan tentang hakikat siswa siswa sebagai subjek PIPS. Paradigma konstruktivisme juga diprediksi akan menjadi paradigma PIPS abad 21.

Dari kajian sosiohistoris-epistemologis di atas juga jelas, bahwa perkembangan PIPS senantiasa ditandai oleh upaya menarik pendulum PIPS ke arah kepentingan disiplin ilmu-ilmu sosial.

**BAB V**  
**STANDAR KOMPETENSI**  
**PENDIDIKAN IPS**



## A. DINAMIKA HISTORIS-EPISTEMOLOGIS

Standar kompetensi yang dimaksudkan adalah kemampuan-kemampuan dasar PIPS yang dibutuhkan dan harus dimiliki dan dikembangkan pada diri siswa agar mampu membangun sendiri struktur pengetahuan, nilai, sikap, dan tindakannya secara mandiri dalam latar kehidupan pribadi, sosial, dan budaya. Standar kompetensi PIPS juga bersifat integratif dan inheren di dalam karakter siswa sebagai makhluk pribadi, makhluk sosial-budaya, maupun makhluk intelektual.

Secara historis-epistemologis, istilah “kompetensi” lahir sejalan dengan terjadinya perubahan sosial-budaya dari masyarakat dan budaya agraris ke masyarakat dan budaya industri atau teknologi. Dalam masyarakat dan budaya industri atau teknologi, manusia ibarat minyak, energi, dan tenaga listrik, dan pikiran manusia ibarat mesin komputer yang menjadi penggerak roda industri.

Dalam perspektif Lapp (1975), pemaknaan dan penggunaan istilah kompetensi waktu itu memang mengacu pada filsafat pendidikan teknologikalisme, sebagai paradigma unggul dalam masyarakat industri. Akan tetapi, istilah kompetensi tidak harus secara ekstrem ditempatkan dan didefinisikan dalam konteks seperti itu, karena sesungguhnya pemaknaan dan penggunaan sebuah konsep atau istilah selalu mengalami rekonseptualisasi dan rekontekstualisasi, mengacu pada filsafat pendidikan yang digunakan.

Dalam dinamika historis-epistemologis PIPS, konsep dan model pendidikan berbasis kompetensi sebenarnya bukan wacana baru. Sejak permulaan abad 20, telah banyak para pakar dan pengembang PIPS yang disebut sebagai “*the Old Master*” seperti Dewey, Counts, Charles, Beard, dan Rugg telah menggagas perlunya pendidikan berbasis kompetensi. Bahkan, konsep pendidikan berbasis kompetensi yang berorientasi pada “produktivitas ekonomi” dan “pekerja kritis” menurut Hirsch & Ross (2000) sudah muncul bersamaan dengan kelahiran konsep PIPS sebagai pendidikan kewarganegaraan yang berorientasi pada pembentukan warganegara yang arif, kritis, dan partisipatif, yang memadukan antara dimensi “socio-ekonomis” dan “socio-kultural”.

Dari hasil kajian terhadap dinamika historis-epistemologis PIPS, juga menunjukkan bahwa pembentukan dan pengembangan kemampuan atau kecakapan dasar siswa, atau kini lazim diistilahkan “kompetensi”, selama ini sudah digunakan, tetapi dengan pemaknaan dan penggunaan yang berbeda, bergantung pada filosofi pendidikannya. Perennialisme menekankan pada kompetensi “transmisi dan adaptasi” diri dalam kehidupan masyarakat. Esensialisme menekankan pada pembentukan

dan pengembangan kompetensi “keilmuan” dan “intelektualisme”. Progresivisme menekankan pada pembentukan dan pengembangan kompetensi “kritisisme-reflektif” bagi terjadinya perubahan social. Sedangkan rekonstruksionisme sosial menekankan pada pembentukan dan pengembangan kompetensi “pemecahan masalah” dan “partisipasi sosial” bagi kesejahteraan masyarakat.

Dalam konteks filsafat konstruktivisme, pemaknaan kompetensi digunakan dalam pengertian sebagai kemampuan atau kecakapan dasar yang harus dimiliki dan dikembangkan pada diri setiap siswa agar mampu membangun sendiri struktur pengetahuan, nilai, sikap, dan tindakannya dalam berbagai latar kehidupan sosial dan kultural; dan sebagai bagian integral dalam setiap ikhtiar siswa untuk membangun dan mengembangkan identitas, karakter, atau jatidirinya sebagai makhluk personal, sosiokultural dan intelektual.

Dalam sejumlah kepustakaan PIPS, tipologi kompetensi yang umum berlaku dalam PIPS mencakup aspek pengetahuan (*knowledge*), keterampilan (*skill*), nilai (*value*), dan sikap (*attitude*) dengan beberapa variasi di dalam unsur-unsur substantif dan penekanannya. Kecuali Banks (1984) dan Van Cleaf (1991) menambahkan aspek tindakan (*action*), tetapi secara substantif sama dengan apa yang dalam tipologi umum disebut “*skill*” (partisipasi/aksi sosial).

Ada pula pakar yang menggunakan terma lain tetapi memiliki maksud yang sama. Di antaranya adalah Michaelis (1976) yang menggunakan terma-terma “*conceptual*”, “*process*”, “*(social) skill*”, dan “*affective*” sebagai kompetensi PIPS. Martorella (1994) mengklasifikasikan kompetensi PIPS menjadi “*reflective*” (*head*), “*competent*” (*hand*), dan “*concerned citizen*” (*heart*). Schuncke (1988) membuat tipologi kompetensi PIPS dalam terma “*knowing*”, “*doing*”, dan “*caring*”. Zevin (1992) menggunakan terma “*didactic*”, “*reflective*”, dan “*affective*”. Brophy dan Alleman (1996) menggunakan terma “*understanding*”, “*appreciation*”, dan “*life application*”. CSS juga menggunakan terma “*social feeling*”, “*social thought*”, dan “*social action*” sebagai tiga kompetensi dalam konteks “*community civics*”-nya (Saxe, 1991).

Berdasarkan argumentasi di atas, tipologi kompetensi yang direkonstruksi di dalam studi ini pun, berbeda dengan tipologi yang umum dikenal seperti dikemukakan di atas. Kompetensi yang direkonstruksi di dalam studi ini, tidak dirumuskan atas dasar tiga tradisi besar PIPS menurut tipologi Barr, Barth, & Shermis (1977; 1978); atau lima tradisi PIPS menurut tipologi Martorella (1991) yang didasarkan dan dikembangkan dari tipologi Barr, Barth, & Shermis (1977; 1978), Nelson (1991), dan Michaelis (1976).

Walaupun demikian, beberapa kompetensi yang dirumuskan di dalam buku ini memiliki kesamaan dengan kedua tipologi tersebut tetapi dengan maksud, tujuan, dan pemaknaan yang berbeda. Kompetensi-kompetensi yang dirumuskan di dalam buku ini juga lebih terbatas, karena tidak dirumuskan berdasarkan rincian substantif dari Pokok Bahasan/Sub Pokok Bahasan yang terdapat di dalam kurikulum PIPS, sehingga jumlahnya tidak sebanyak butir-butir kompetensi kewarganegaraan yang berhasil diidentifikasi misalnya oleh Winataputra (2001a), atau identifikasi kompetensi seperti di dalam berbagai keputakaan PIPS.

Dasar pemikiran utama di dalam menyusun tipologi dan jenis kompetensi PIPS di dalam buku ini adalah "kemampuan-kemampuan dasar alamiah" (*native capacities, natural capabilities*) yang sudah dimiliki siswa untuk mengembangkan jati dirinya sebagai makhluk personal, sosiokultural, dan intelektual. Dengan demikian, kompetensi-kompetensi yang dirumuskan di dalam buku ini benar-benar bersifat "mendasar" bagi siswa dalam upaya membentuk dan membangun sendiri struktur pengetahuan/pengertian, keterampilan, nilai, sikap, dan tindakannya baik dalam konteks kehidupan pribadi, sosial, dan kultural; serta menjadi bagian integral dalam setiap ikhtiar siswa untuk membangun dan mengembangkan identitas, karakter, atau jati dirinya sebagai makhluk personal, sosiokultural dan intelektual.

Dengan kata lain, kompetensi yang dimaksudkan di dalam studi ini lebih dimaknai sebagai "karakter", atau dalam konteks KBK berarti "**Kurikulum Berbasis Karakter**", bukan dalam pengertian kompetensi yang dipahami selama ini. Dengan sifatnya yang "mendasar", kompetensi-kompetensi yang dirumuskan di dalam studi ini diyakini kenyal dan terbuka terhadap berbagai perubahan kurikulum yang niscaya tak terhindarkan.

Kompetensi-kompetensi atau kemampuan-kemampuan dasar PIPS (*social studies competencies*) yang dapat dirumuskan di dalam studi ini mencakup tiga dimensi pengembangan, yaitu: (1) kompetensi-kompetensi personal; (2) kompetensi-kompetensi sosial, dan (3) kompetensi-kompetensi intelektual.

## **B. KOMPETENSI PENDIDIKAN IPS**

### **1. Kompetensi Personal**

Kompetensi personal adalah kompetensi yang bertujuan membentuk dan mengembangkan kepribadian-dirinya sebagai makhluk personal atau individu yang merupakan hak dan tanggungjawab

personalnya. Sebuah tanggungjawab yang selama ini terpinggirkan di dalam pendidikan IPS.

Orientasi dasar pembentukan dan pengembangan kompetensi personal ini di dalam PIPS pada upaya *mengenalkan* siswa, dan membangun "*kesadaran diri*" (*self-awareness*) siswa pada dirinya sebagai *makhluk pribadi* (*homo persona*) dengan segala keunikan dan keutuhan pribadinya yang senantiasa akan terus berkembang.

Sejumlah kompetensi personal siswa yang perlu dikembangkan di dalam PIPS adalah kompetensi-kompetensi yang berkaitan dengan: (1) pembentukan konsep dan pengertian diri; (2) sikap objektif terhadap diri-sendiri; (3) aktualisasi diri; (4) dan kreativitas diri; dan (5) penghayatan terhadap nilai dan sikap keberagaman dalam kehidupan pribadi dan sosial.

#### **a. Pembentukan Konsep Diri**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa memahami dan menyadari status, predisposisi, dan kapasitas kediriannya sebagai pribadi, dalam konteks kehidupan keseharian personal, sosial dan kultural.

Pembentukan dan perkembangannya, selain oleh konseptualisasi diri siswa sendiri, juga oleh persepsi orang lain terhadapnya. Temuan ini berbeda dengan Sumantri yang dalam kerangka pemikiran Clark (2000) memandang bahwa pembentukan konsep dan pengertian diri banyak bergantung pada persepsi orang lain terhadap diri siswa daripada oleh siswa sendiri. Namun demikian, menurutnya pandangan terhadap diri-sendiri (*self-concept*) merupakan salah satu dari tiga faktor tentang hakikat siswa yang perlu mendapatkan perhatian di dalam pendidikan. Kepemilikan kompetensi konsep-diri akan membuat individu siswa mampu berusaha mencapai kehidupan yang baik dan menghindarkannya dari memandang dirinya rendah (*inferiority*).

Signifikansi pembentukan konsep dan pengertian diri sebagai salah satu kompetensi PIPS juga didukung oleh sejumlah hasil penelitian (empirik dan kepustakaan) yang ditinjau oleh Jantz & Klawewitter (1985); Wyner & Farquhar (1991); dan Alleman & Rosaen (1991). Dalam tinjauan tersebut, disimpulkan bahwa kepemilikan kompetensi konsep dan pengertian diri siswa dipandang sebagai "*crucial component*" dan "*dominant purposes*" dalam PIPS.

Kompetensi tersebut dipandang sebagai pemberi dasar atau fondasi bagi siswa untuk lebih mengetahui dan memahami dirinya dan harga dirinya, sebagai dasar untuk membedakan dirinya dengan orang lain, yang dipandang esensial bagi kepentingan belajar selanjutnya; dan

menjadi dasar bagi PIPS dalam mengembangkan kapabilitas mental yang dipandang penting bagi siswa untuk merealisasikan diri; sebagai pengorganisasi dan penyaring terhadap apapun sikap dan reaksi orang lain tentang dirinya.

Kepemilikan kompetensi konsep-diri juga memberikan kepada siswa pengertian diri lebih baik, dari sisi pribadi maupun orang lain di luar dirinya; juga dipandang sangat berpengaruh terhadap perilaku siswa dengan bertindak sebagai "sistem penyaring" yang melibatkan persepsi siswa dan konstruksi realitas siswa; berkaitan secara positif dengan kemampuan dan prestasi akademik siswa; dengan sikap, perilaku, dan performansi siswa di sekolah/kelas.

Kompetensi konsep-diri juga dipandang penting bagi siswa agar mereka mampu bersikap dan bertindak, baik di dalam kehidupan pribadi maupun sosial, atas dasar suatu nilai tertentu yang telah menjadi miliknya, menjadi panduan dalam dirinya; serta sebagai motivator bagi siswa dalam pencapaian hasil-hasil belajarnya, tidak hanya oleh akuntabilitas dan sistem peringkat.

Dalam kerangka pemikiran teoretik penahapan perkembangan anak model Erickson (2010), yang memandang bahwa siswa usia sekolah dasar merupakan fase penuh tantangan karena terjadi proses peralihan fokus dari diri-sendiri dan rumah ke perhatian terhadap lingkungan sekitar, kelompok sebaya, dan sekolah. Alleman & Rosaen (1991) berpendapat bahwa risiko terbesar yang akan dihadapi mereka adalah munculnya perasaan inferioritas-diri. Sejauh siswa mampu atau sukses menghadapi tantangan-tantangan baru di sekolah, kemungkinan terjadinya rasa dan sikap rendah-diri bisa diantisipasi. Mereka akan mampu menunaikan tugas-tugas sekolah secara tuntas, belajar secara general peran menjadi seorang siswa, dan mulai mengembangkan rasa efikasi-diri melalui penyelesaian pekerjaannya; dan dalam konteks yang lebih luas akan berpengaruh terhadap perkembangan emosional dan sosial siswa.

Sejalan dengan itu, maka PIPS harus menjadi wahana sistemik di dalam upaya membantu dan memfasilitasi setiap siswa membentuk dan mengembangkan konsep dan pengertian dirinya secara positif, termasuk pengembangan konsep diri akademik siswa, karena studi ini juga melihat adanya korelasi positif antara konsep dan pengertian diri siswa yang baik dengan minat, apresiasi, dan prestasi akademik mereka, baik PIPS maupun pelajaran yang lain.

Hasil-hasil studi Zimiles menyimpulkan bahwa konsep dan pengertian diri siswa merupakan hasil "interaksi kognitif-afektif" antara pemahaman dan kesadaran siswa atas diri-sendiri dan atas dunia

sosialnya. Zimiles (1982) menyebut kompetensi ini sebagai "*the child's integrative skills*". Studi Nucci (2001) juga menegaskan ada dilema yang inheren ketika kita mendefinisikan konsep dan pengertian diri siswa secara singular sebagai pandangan yang semata merujuk kepada tindakan-tindakan individual. Menurutnya, ada cukup bukti bahwa konsep dan pengertian diri siswa sesungguhnya merupakan "*a physical, social, and academic being*".

Demikian pula Lewis (1990) menemukan bukti bahwa konseptualisasi diri siswa merupakan fungsi hubungan struktural antara tindakan diri-sendiri dengan tindakan orang lain, atau konsekuensi dari individualitas dan interaksi interpersonal; atau dalam terminologi Erickson, Furth & Pickert (Alleman & Rosaen, 1991) sebagai fungsi-fungsi konstan di dalam kehidupan sosial siswa. Sedangkan Combs, Avila, & Purkey (Jantz & Klaweitter, 1991) memandang bahwa konsep dan pengertian diri siswa sebagai bentuk persepsi diri yang melibatkan kesadaran dan pemahaman watak diri-sendiri dan orang lain atau sosial atas pengalaman, posisi, dan status dirinya dalam tatanan sosial, karakteristik-karakteristik dan identitas personal.

Sementara Alleman & Rosaen (1991) berpandangan bahwa konsep dan pengertian diri siswa merupakan karakteristik-karakteristik sosial-emosial (*social-emotional characteristics*) dari seorang siswa, yang terbentuk dari hasil kesadaran diri-sendiri di dalam konteks relasi dengan orang lain, sebagai respon mereka terhadap ekspektasi-ekspektasi sosial; atau terbentuk dan berkembang di dalam konteks relasi-relasi interpersonal.

Konsep dan pengertian diri bersifat multidimensional atau multifaset; pembentukannya berkaitan erat dengan unsur-unsur baik yang bersifat personal, sosial dan kultural-kultural. Faktor-faktor personal yang secara integratif membentuk dan mengembangkan konsep dan pengertian diri siswa adalah rasa dan sikap takacuh/peduli pada diri-sendiri, kebanggaan-diri, harga-diri, dan percaya diri, yang diperkuat oleh ketakacuhan/kepedulian, kebanggaan, dan kepercayaan dari orang lain.

Hal ini menegaskan kembali atas tinjauan hasil-hasil penelitian yang dilakukan Jantz & Klaweitter (1991); Wyner & Farquhar (1991). Sekalipun ada sebagian hasil penelitian yang mereka tinjau, menyimpulkan bahwa unsur-unsur personal tersebut secara konseptual/teoretik berbeda dengan konsep dan pengertian diri. Akan tetapi mereka sepakat bahwa unsur-unsur tersebut merupakan korelat dari konsep dan pengertian diri.

Sedangkan faktor-faktor sosial-kultural yang secara integratif membentuk dan mengembangkan konsep dan pengertian diri siswa adalah, pola relasi dan interaksi pertemanan kelas, dan sikap guru terhadap siswa di dalam kelas. Temuan ini sejalan dengan berbagai hasil penelitian yang ditinjau oleh Alleman & Rosaen (1991) tentang pengaruh interaksi dan kultur sekolah/kelas dalam proses pembentukan dan pengembangan konsep dan pengertian diri siswa.

Dari sisi substansinya, studi-studi tersebut juga memberikan makna substantif terhadap hasil-hasil penelitian tentang pengaruh etnisitas, gender, dan kesempatan berpartisipasi proses pembentukan dan pengembangan konsep dan pengertian diri siswa. Bahwa identifikasi siswa dalam etnik berimplikasi positif dan penting terhadap konsep-diri mereka. Lingkungan kelas yang secara etnik heterogen juga cenderung mampu mengembangkan sikap lebih menerima berkenaan dengan perbedaan etnik. Demikian pula bahwa pembentukan kelompok-kelompok kerjasama di kelas berpengaruh positif terhadap relasi antar kelompok etnik.

Dalam paradigma teoretik yang lebih luas, kompetensi konsep dan pengertian diri mencakup kemampuan siswa mengenal dan menyadari adanya: (1) dorongan-dorongan dasar yang terdapat di dalam dirinya; (2) bakat, kemampuan, watak, minat, kebutuhan, dan sebagainya); (3) nama, identitas-diri, harga-diri sebagai anggota sebuah kelompok ras, budaya, etnisitas, dan nasionalitas, sekalipun dari hasil kajian lapangan fenomena tersebut bagi siswa masih belum dipahami secara komprehensif dan belum tampak.

Sementara dari tinjauannya tentang konsep dan pengertian-diri, Alleman & Rosaen (1991) memandang bahwa kapasitas kognitif, etnisitas, gender, dan kesempatan berpartisipasi sebagai faktor-faktor yang mempengaruhi pembentukan dan perkembangan konsep dan pengertian-diri siswa; (4) keunikan pengalaman dan posisi dan status dirinya dalam tatanan sosial, orientasi diri, ciri-ciri pribadi, dan identitas diri menurut waktu dan tempat; dan konsep diri akademik, yaitu konsep dan pengertian diri siswa terhadap minat, kemampuan, dan prestasi akademiknya.

Agar kompetensi konsep dan pengertian diri siswa bisa terbentuk dan berkembang secara optimal pada diri setiap siswa sebagai individu, maka program-program kurikuler PIPS secara ajek harus memiliki relevansi yang kuat dan konsisten dengan kelayakan individual, pola-pola pertumbuhan dan keunikan personal setiap siswa. Pencapaiannya juga tidak boleh terancam oleh keyakinan-keyakinan dan program-program pendidikan yang lebih berorientasi akademik-keilmuan ; yang

disadari oleh sebagian besar pakar dapat mendistorsi atau merusak *self-concept* siswa.

Dalam kaitan ini, penting diperhatikan bahwa pembentukan dan pengembangan konsep dan pengertian diri siswa tersebut tetap harus dilakukan secara akademik, tidak hanya didasarkan pada pemikiran-pemikiran subjektif dari siswa semata; dan PIPS memiliki peran dan tanggungjawab membantu siswa melakukan pembentukan dan pengembangan konsep dan pengertian dirinya secara akademik (*student's academic self-concept and self-understanding*) tersebut. PIPS juga tidak boleh mengunci siswa hanya di dalam persepsi-persepsi dan peran-peran yang dituntut oleh orang lain atas dirinya, melainkan juga harus memberikan ruang gerak bagi siswa untuk mengekspresikan konsep dan pengertian dirinya secara bebas di dalam kelas pembelajaran PIPS, karena hal itu diyakini sebagai cara belajar terbaik bagi siswa. Sebab, keterbatasan siswa mengekspresikan konsep dan pengertian dirinya bisa melahirkan perasaan rendah diri yang selanjutnya menyebabkan mereka mempunyai banyak masalah di sekolah, tidak populer, dan bertingklahku dengan cara yang tak lazim (nakal, suka mengganggu, dan semacamnya).

#### **b. Sikap Objektif Terhadap Diri Sendiri**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa melakukan evaluasi-diri objektif dan tidak subjektif terhadap kemampuan sendiri di dalam rangka memposisikan dan memerankan diri di dalam konteks kehidupan pribadi, dan juga di dalam konteks relasi-relasi sosial mereka baik di lingkungan kelas, keluarga, maupun di masyarakat luas.

Kepemilikan kompetensi "objektivitas-diri" pada siswa tersebut menunjukkan bahwa mereka sudah memiliki kecenderungan diri untuk menjauhi sikap-sikap "egosentrisme", atau "apa kata saya". Temuan tersebut sejalan dengan studi Piaget yang menemukan bahwa memasuki fase operasional kongkrit pandangan egosentrisme yang melekat pada diri anak fase sebelumnya (pra-operasional) mulai berubah sejalan dengan aspek-aspek pertumbuhan kognitifnya dan penambahan kapasitas kemampuan bahasanya, sehingga memungkinkan anak terlibat di dalam sosialisasi yang lebih luas (315).

Signifikansi kompetensi objektivitas-diri siswa dapat dicermati dari hasil studi Piaget pada siswa usia pendidikan dasar. Hanya berbeda dengan Piaget, studi ini lebih memperlihatkan pengaruh faktor sosial (relasi dan interaksi sosial) selain faktor personal dalam pembentukan dan perkembangan kompetensi objektivitas-diri, sementara Piaget lebih menempatkan faktor kognitif sebagai korelat utamanya. Piaget



memandang bahwa kemampuan bersikap objektif tersebut sebagai salah satu bentuk perubahan besar dalam pemikiran anak, dari pandangan yang egosentrisme pada fase pra-operasional ke arah pandangan yang lebih terbuka dan objektif ketika memasuki fase operasi kongkrit. *"The child in the concrete operations period now has a more objective view of the universe and better understands how others see things* (Thomas, 1979).

Dalam studi itu pula, Piaget dan Inhelder (1971) mengungkapkan bahwa munculnya pemikiran egosentrisme pada anak fase pra-operasional sesungguhnya disebabkan karena mereka belum dapat mengantisipasi bagaimana sebuah objek dilihat dari sudut pandang lain atau melihat adanya setiap perbedaan di dalam suatu objek yang dilihatnya. Ketika anak sudah mampu mengantisipasi adanya perbedaan sudut pandang atau melihat adanya variasi-variasi pada sebuah objek yang dilihatnya, dan ketika anak mulai aktif terlibat dalam interaksi-interaksi sosial kecenderungan egosentrisme tersebut lambat laun hilang, hal ini terjadi ketika dia memasuki operasional kongkrit.

Temuan Piaget dan Inhelder tersebut, kontras dengan hasil studi Harris (Wyner & Farquhar, 1991) yang menemukan bahwa indikasi tentang kepemilikan pengertian emosional yang jauh dari pandangan egosentrisme anak sesungguhnya sudah muncul sejak usia 6 tahun (fase pra-operasional). Sehingga kemudian, Lee (Wyner & Farquhar, 1991) berargumentasi bahwa "bukti-bukti empirik dari teori egosentrisme Piaget hanyalah merupakan sebuah artifak yang perlu dikaji ulang (*was an artifact of testing*)" (h.110).

Dalam konteks PIPS, signifikansi kemampuan objektivitas-diri siswa dapat dicermati dari hasil-hasil studi empirik berikut. Cauley & Murray (Jantz & Klaweiter, 1991) misalnya menyimpulkan dalam studinya bahwa siswa SD sudah memiliki persepsi yang realistis terhadap kemampuannya, dan hal tersebut berpengaruh terhadap kemampuan siswa di dalam menyelesaikan tugas-tugas sekolahnya. Jantz & Klaweiter (1991) dalam tinjauannya juga menyimpulkan bahwa "siswa SD sudah memiliki kemampuan menilai diri-sendiri secara tepat kemampuan dan usahanya sendiri dan siswa lain". Kemampuan objektivitas-diri juga dipandang penting untuk melatih siswa mengenal diri-sendiri dan orang lain, dan berinteraksi dengan orang lain berdasarkan penilaiannya, serta belajar menyukai, menerima, atau menghormati diri-sendiri atau orang lain.

Kepemilikan kemampuan objektivitas-diri siswa juga dipandang (Armstrong, 1996) memiliki arti penting dalam mendidik siswa bersikap toleran terhadap berbagai pandangan, paradigma dan keyakinan orang lain yang berbeda; juga merupakan bagian penting bagi

pengembangan kemampuan siswa berpikir reflektif dan pemecahan masalah. Sedangkan Schuncke (1988) melihat signifikansinya dari sisi kemampuan siswa dalam hal "*perspective taking*", berinteraksi dengan orang lain, melihat dunia secara utuh, dan menginterpretasikan situasi sebagaimana halnya orang lain mengkajinya berdasarkan perasaan dan pemikiran aktual. Yonemura (Wyner & Farquhar, 1991) melihat pada lebih mungkin siswa secara bebas dan terbuka pula memposisikan dan memerankan diri (sikap, perasaan, dan pandangan) dalam kehidupan kelas dan sosial. Di dalam kompetensi objektivitas-diri sesungguhnya juga memuat dimensi kesadaran sosial yang oleh para pakar dipandang sebagai komponen penting di dalam PIPS.

Studi yang penulis lakukan (Farisi, 2005) juga menunjukkan bahwa sikap objektif siswa terhadap diri-sendiri berkorelasi dengan konsep dan pengertian diri. Sejauh siswa memiliki konsep dan pengertian diri yang positif, mereka cenderung bersikap objektif terhadap dirinya; demikian pula sebaliknya.

Ada beberapa faktor yang menurut Erickson (2010) diduga sangat kontributif terhadap pembentukan dan pengembangan kompetensi objektivitas-diri siswa, yakni: (1) adanya pertimbangan "*risiko-diri*" dan "*risiko sosial*"; (2) semakin luasnya jalinan relasi dan interaksi sosial siswa, sebagai konsekuensi dari peralihan fokus dari diri-sendiri dan rumah ke perhatian terhadap lingkungan sekitar, kelompok sebaya, dan sekolah; dan (3) keterlibatan aktif siswa dalam permainan-permainan yang oleh Haris dipandang sebagai wahana bagi siswa untuk saling berkoeksistensi antara perasaan dan keyakinan dirinya dengan perasaan dan keyakinan orang lain atau teman-teman sepermainannya. Arti penting bermain/permainan di dalam melatih kemampuan siswa untuk "berpikir secara divergen", juga didukung oleh hasil studi Vandenberg & Sutton-Smith (Wyner & Farquhar, 1991). Temuan tersebut kontras dengan pandangan Piagetian tentang model "assimilasi permainan".

Agar kompetensi sikap objektif pada diri sendiri tersebut bisa terbentuk dan berkembang secara optimal pada diri setiap siswa, maka guru harus mampu membelajarkan dan mendidik siswa untuk secara objektif mengenal diri-sendiri dan orang lain. Beberapa cara yang direkomendasikan berdasarkan sejumlah temuan empirik antara lain: (1) penilaian guru terhadap siswa harus mencerminkan penilaian yang tepat terhadap kemampuan dan konsep diri siswa; (2) perilaku mengajar guru harus sangkil sehingga mampu meningkatkan objektivitas-diri siswa; (3) menampilkan cara, sikap, dan perilaku mengajar yang interaktif dan demokratis daripada otoritatif sehingga tercipta suasana kelas yang positif dan demokratis, dan mendorong siswa untuk membuat keputusan kelas bersama daripada sepenuhnya diputuskan oleh guru.

### c. **Kemampuan Aktualisasi Diri**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa untuk mengekspresikan atau mengaktualisasikan pengetahuan, nilai, sikap, dan keterampilan personalnya melalui berbagai media aktualisasi (lisan, tulisan, dan gerak) yang tersedia dan memungkinkan dalam berbagai konteks kehidupan keseharian personal, sosial dan kultural.

Kompetensi ini juga dipandang sebagai muara tunggal untuk melihat sejauh mana pandangan, nilai, keterampilan, dan sikap siswa terhadap dirinya mewujud di dalam aktivitas nyata keseharian. Studi penulis (Farisi, 2005) juga menunjukkan bahwa kemampuan siswa untuk beraktualisasi tercipta dari adanya kepercayaan-diri (*self-confidence*) mereka yang kuat terhadap apa yang ada pada dirinya dan atas dasar itu pula mereka memutuskan apa yang layak dilakukan, sedangkan bentuknya siswa senantiasa tetap beradaptasi dengan ekspektasi, tuntutan, dan penerimaan sosial. Dengan kata lain, aktualisasi-diri siswa tetap harus ditempatkan di dalam koridor "*reciprocal responsibility*" antara tanggungjawab pribadi dan tanggungjawab pribadi, atau sebaliknya (Martorella, 1985).

Signifikansi kompetensi aktualisasi-diri pertama kali secara tegas dan dirumuskan dalam teori dan filsafat dikemukakan Dewey (1962), yang memang memandang bahwa "*the child becomes the sun about which the appliances of education; he is the center about which they are organized*" (h. 34). Pandangannya tersebut kemudian dikenal sebagai konsepsi pendidikan yang berpusat pada anak (*child-centered education*). Dalam konsepsi Dewey (1962) aktualisasi-diri harus menjadi tujuan utama pendidikan, "*Not knowledge or information, but-self-realization, is the goal*" (h. 9). Aktualisasi-diri dalam pandangan Dewey memiliki dua makna, personal dan sosial.

**Secara personal**, aktualisasi-diri dimaknai sebagai kemampuan siswa mengekspresikan diri dalam bentuk pemikiran, sikap, dan tindakan berdasarkan minat, nilai, pengalaman, gagasan, naluri, kesadaran, imajinasi, dan kebutuhan mereka sendiri ke dalam berbagai medium (perkataan, tulisan, aktivitas fisik, dll) di dalam kehidupan nyata.

**Secara sosial**, aktualisasi-diri siswa dimaknai sebagai kemampuan siswa mengekspresikan diri dalam bentuk relasi, partisipasi, interaksi, sebagai proses atau aktivitas dirinya untuk turut memberikan makna terhadap dirinya di dalam berbagai realitas kehidupan sosial. Pandangannya tersebut, sejalan dengan filsafat pragmatismenya bahwa kebenaran ilmu terletak pada penerapan atau pemanfaatannya dalam kenyataan, karena "ilmu sesungguhnya adalah instrumen untuk bertindak secara berhasil", maka kemampuan aktualisasi-diri bagi Dewey

(1962) pada dasarnya juga merupakan suatu hubungan yang bersifat organik antara teori dengan praktik (*the organic relation of theory and practice*) (h.84).

Konsep aktualisasi-diri Deweyan di atas—terutama paradigma sosialnya—kemudian digunakan sebagai dasar konseptualisasi PIPS pada periode-periode awal perkembangannya (Saxe, 1991:appendix). Hal ini akan didiskusikan lebih lanjut di bagian kompetensi sosial (partisipasi sosial).

Jarolimek dan Parker (1993) juga mengatakan bahwa PIPS harus memberikan kepada siswa "*many opportunities for self-realization*" (h.4). Zevin (1992) juga memandang signifikansi kompetensi mengekspresikan diri (*self-expression*) atau aktualisasi/realisasi diri (*self-actualization, self-realization*) secara akademik, yakni kemampuan siswa berekspresi dan beraktualisasi diri dalam bentuk karya-karya maupun gagasan-gagasan yang bisa siswa hasilkan. Michaelis (1976) memandang PIPS harus berkontribusi tercapainya kompetensi realisasi-diri melalui pemberian pengalaman-pengalaman yang dapat meningkatkan tumbuhnya potensi, konsep-diri, dan seperangkat nilai-nilai personal siswa.

Adanya kesempatan siswa untuk beraktualisasi-diri juga akan lebih memungkinkan siswa meningkatkan kemampuan "pengaturan-diri" (*self-directive*), kreativitas, harga-diri, pengertian tentang konsep-konsep dan antar-kelompok yang berkaitan dengan sekolah, keluarga, dan aktivitas-aktivitas di dalam komunitas, serta meningkatkan efektivitas personalnya di dalam kehidupan dan kemampuan bekerja dengan orang lain. Pertimbangan pembentukan dan pengembangannya, betapapun tetap harus berdasarkan pada dorongan-dorongan dasar yang terdapat di dalam dirinya; bakat, kemampuan, watak, minat, kebutuhan siswa (Sumaatmadja, 2003; Wiriaatmadja, 2003).

Saxe (1994) bahkan menyatakan bahwa kompetensi ekspresi-diri tersebut sebagai "*the fourth need*" yang bersifat universal bagi setiap siswa sebagai personal. Beraktualisasi-diri adalah unsur vital "*to well-being of the individual child*", suatu kebutuhan yang berkaitan erat dengan pengertian siswa sebagai pribadi tunggal (*a single individual*) di antara kelompoknya yang merupakan basis bagi setiap makhluk manusia. Bahkan lebih jauh, Saxe berargumentasi, bahwa aktualisasi-diri akan lebih memungkinkan siswa dengan penuh hasrat mempraktikkan dan meluaskan ketujuh kemampuan intelegensi dari Gardner (1975) meliputi kemampuan linguistik, logika, musik, spasial, kinestetik tubuh, intrapersonal, dan interpersonal. Tujuan akhir dari aktualisasi-diri adalah membangun rasa-percaya diri, harga-diri, bukan hanya sebatas unjuk pengetahuan dan pengertian.

Dalam paradigma hukum universal, yakni *Konvensi PBB Tentang Hak-hak Anak* (UNO, 1989) juga dinyatakan bahwa hak setiap anak dengan pertimbangan utama ditekankan pada “minat-minat terbaiknya” (*best interest of child*) untuk mendapatkan perlindungan dan jaminan yang dibutuhkan untuk beraktualisasi-diri “*for his or her well-being*” (psl.3); yang dipandang sebagai bentuk jaminan maksimalisasi kemungkinan perkembangan dan keberlanjutan anak (psl.6); termasuk aktualisasi-diri anak dalam mengekspresikan pendapatnya secara bebas berdasarkan pandangan-pandangannya dalam segala aspek yang berdampak pada dirinya (psl.12); mengekspresikan pemahaman dan kesadaran keberagamaanya (pasl. 14); berassosiasi dalam suatu kelompok, organisasi, atau perkumpulan lainnya, di dalam suatu masyarakat demokratis, sejauh dimungkinkan oleh hukum, atau tidak mengganggu keamanan, tatanan, kesehatan, dan moralitas publik; atau hak-hak asasi dan kebebasan orang lain (psl.15).

#### **d. Kreativitas Diri**

Kompetensi ini berkaitan kemampuan siswa dalam hal “mencipta” (*create*) secara kreatif dan inovatif, baik yang bersifat kognitif, afektif, dan psikomotorik dengan segenap kapasitas yang dimiliki dalam konteks kehidupan keseharian personal, sosial dan kultural. Dalam konteks tujuan PIPS, kompetensi ini berkaitan erat dengan pembentukan dan pengembangan “konatif”, yaitu kemampuan atau kualitas seseorang yang ditunjukkan tidak hanya dalam bentuk kepemilikan pengetahuan dan pengertian, nilai, sikap, dan moral; tetapi juga keinginan untuk melaksanakan dan membuktikannya di dalam kehidupan keseharian, dan membentuk suatu kebiasaan atau jatidirinya.

Studi penulis (Farisi, 2005) juga menunjukkan bahwa kompetensi ini bersifat inheren dan integratif dengan hakikat ke-anak-an mereka yang memiliki kecenderungan kuat untuk selalu ingin tahu; selalu ingin mencoba dan membuktikan secara nyata apa yang sedang dan sudah dipelajari; keberminatan yang kuat pada sesuatu; serta dorongan diri untuk menemukan sendiri. Akan tetapi studi ini juga menunjukkan bahwa pemantapan dan pengembangannya sangat bergantung pada kesempatan, dukungan, dan mediasi dari guru dan lingkungan sosial dan kultural pembelajaran. Kompetensi kreativitas-diri tidak hanya berkaitan dengan fungsi otak dan intelegensi manusia, melainkan pula berkaitan dengan nilai, sikap dan kepribadian.

Kompetensi kreativitas-diri juga merupakan sebuah fenomena sosial-kultural, di mana proses, produk, dan kebermaknaannya berkaitan dan dipengaruhi oleh konteks lingkungan sosial dan kultural; dan satu

hal yang niscaya bahwa kreativitas-diri berkulminasi pada pemberian makna dan arah bagi eksistensi manusia sebagai makhluk. Dalam konteks PIPS, signifikansi kompetensi kreativitas-diri ditekankan oleh Barner & Bergdorf (Farisi, 2005), bahwa kreativitas "*is a rather elusive factor in human affairs*"; yang kerap dicirikan oleh kemampuan berpikir "*what is not*", melakukan reksperimen dengan penuh kesenangan, penuh antusias dalam berbagi gagasan dan mengajukan pertanyaan dalam diskusi kelas, dan bahkan sebagai sosok yang "*inability to followdirectios*".

Michaelis (1976) juga memandang signifikansi kreativitas-diri sebagai korelat dari kemampuan aktualisasi-diri yang mampu menjadikan siswa pribadi yang efektif di dalam kehidupan personal, sosial dan kulturalnya. Demikian pula, Stopksky dan Lee (1994) juga mengakui bahwa kreativitas-diri merupakan keterampilan dasar (*basic skill*) yang sangat penting dan dibutuhkan oleh setiap siswa agar mereka menjadi "*educated youth*", dan "*a creative thinker*", yang mampu melihat pola-pola baru yang terdapat di dalam informasi yang ada, memecahkan masalah secara kreatif, yang merupakan keterampilan dasar yang dibutuhkan oleh siswa memasuki abad 21, bahkan menjadi pemimpin di era global.

e. *Penghayatan Terhadap Nilai dan Sikap Keberagamaan*

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa memposisikan dan memerankan diri dalam konteks kehidupan keseharian pribadi dan sosial sebagai "*makhluk ilahiyah*" yang segala pengetahuan, nilai, sikap, dan tindakannya harus didasarkan dan dipertanggungjawabkan terhadap penciptanya.

Defnisi tempat agama dalam kurikulum PIPS diakui seringkali dipenuhi oleh informasi yang salah, di antaranya bahwa persoalan yang berkaitan dengan keberagamaan merupakan wilayah khusus "Pendidikan Agama". Bahkan di Amerika dan barat umumnya, agama merupakan "*private matter or culture*" dan tidak perlu diajarkan di sekolah, sehingga kemudian diyakini menyebabkan terjadinya banyak krisis dalam berbagai aspek kehidupan masyarakat (Hunt & Metcalf, 1955; Brameld, 1965; Stopsky & Lee, 1994).

Akan tetapi sejalan dengan pengertian, dan kesadaran diri baru pada hakikat manusia dan tanggungjawab moral-etis pendidikan, terutama dengan munculnya filsafat rekonstruksionisme (Brameld, 1965) yang salah satunya memandang bahwa dimensi agama sebagai salah satu elemen dari "*education as power*", skismatisme agama dalam dunia pendidikan formal (termasuk dalam PIPS) terus diupayakan untuk dikikis, walaupun bukan tanpa tantangan dan hambatan.

Seperti dicatat oleh Brennan (Stopsky & Lee, 1994) *"it would be impossible to teach meaningfully many subject in the social sciences or the humanities without some mention of religion"* (h. 42). Adalah sulit dibayangkan, kata Stopsky & Lee, bagaimana siswa secara akurat mengerti kehidupan masa lalu Amerika tanpa pengetahuan tentang agama. Pandangan keduanya, menjadi sangat signifikan untuk konteks Indonesia yang secara sosial-kultural adalah manusia dan bangsa yang "ber-Ketuhanan Yang Maha Esa", dan menempatkan keimanan dan ketakwaan sebagai salah satu landasan dan tujuan pendidikan nasional.

Adalah juga hak bagi setiap siswa untuk secara leluasa memiliki pemikiran dan kesadaran keberagamaan, dan mengekspresikannya di dalam realitas kehidupan nyata, sejauh dimungkinkan oleh hukum, atau tidak mengganggu keamanan, tatanan, kesehatan, dan moralitas publik; atau hak-hak asasi dan kebebasan orang lain.

Dalam konteks ini, kompetensi keberagamaan tidak harus selalu dimaknai dalam konteks pendidikan agama, karena substansi keberagamaan juga terdapat dan menjelma di dalam segala aspek kemanusiaan dan hidup manusia. Bahwa kemampuan keberagamaan tidak harus selalu muncul atau dikaitkan dengan aktivitas keagamaan, melainkan bisa terungkap dalam pemahaman dan kesadaran sosial siswa. Artinya, kesadaran terhadap nilai dan sikap keberagamaan pada diri siswa, kerap tersisipkan dalam konteks relasi-relasi sosial yang mereka bangun dan jalani di antara sesama teman atau orang lain. Hal tersebut sangat mungkin terjadi karena secara langsung dan inheren berkaitan dengan penghayatan diri sebagai makhluk Allah SWT.

Penghayatan terhadap keberagamaan dalam konteks sosial, juga telah memberikan makna bagi siswa bahwa agama secara substantif terpendar di dalam setiap aspek kehidupan dirinya. Karena itu, pembentukan dan pengembangan kemampuan ini bisa dikaitkan dengan kajian-kajian dibidang humaniora, mencakup aspek etika dan estetika, pendekatan nilai, orientasi nilai, dan kesadaran nilai. Kajian-kajian tentang etika dan estetika, juga dapat menghindarkan kegersangan peraihan iptek dengan keceriaan, kegembiraan, semangat, keyakinan, dan optimisme diri yang juga termuat di dalam ajaran-ajaran agama. Kajian tentang nilai-nilai kemanusiaan dan capaian-capaian gemilang umat manusia yang terdapat di dalam agama, juga sastra, filsafat, seni, dan lain-lain. Kajian reflektif agama dan moralitas sebagai wilayah yang ditabukan—*closed areas*. Bisa juga dilakukan melalui kajian-kajian geografis yang dalam bahasa qur'anic bahwa alam semesta itu sesungguhnya menjadi tanda kebesarannya.

Signifikansi kompetensi keberagaman tersebut dalam konteks PIPS tidak hanya dilihat sebagai kemampuan yang mampu menyelaraskan, menyeimbangkan, menyatukan antara "*keimanan dan ketakwaan*" sebagai "*core value*" kehidupan bangsa Indonesia (tidak hanya sebatas "*private culture*" ) yang bersifat "*intracognitive knowledge*" (pengetahuan dari dalam batin/nurani manusia yang dianggap riil, adil, benar, dan indah, serta mendorong manusia untuk berperilaku) dengan "*pikiran, rasio*" sebagai "*public culture*" yang bersifat "*extracognitive knowledge*" (pengetahuan mengenai dunia kebendaan dan bisa diuji tingkat kebenarannya oleh siapapun) sebagai kekuatan terbesar manusia yang telah melahirkan peradaban tinggi (Somantri, 2001).

Artinya, dalam PIPS pengembangan kemampuan berpikir secara akademis, berpikir dalam rangka mengambil keputusan yang lebih baik secara rasional tetap harus dilandasi oleh iman dan takwa; mampu memahamkan kepada siswa pengaruh agama dalam berbagai konflik sosial, dan kemudian mengubahnya menjadi sikap dan perilaku siswa utamanya dalam hal toleransi dan simpati di antara umat seagama dan antar umat beragama. Kompetensi ini sangat penting bagi siswa sebagai fondasi bagi khasanah kehidupan yang penuh makna dan kultural; yakni sebuah "*ethical community*" (Stopsky & Lee, 1994) yang dalam paradigma pembangunan masyarakat Indonesia lazim dikenal sebagai "masyarakat madani".

## 2. Kompetensi Sosial

Kompetensi sosial adalah kemampuan yang bertujuan membentuk dan mengembangkan karakter atau jatidiri siswa sebagai makhluk sosio-kultural, yang dalam pandangan siswa diartikan sebagai makhluk yang senantiasa ingin mencari kawan atau sahabat, perlu bekerjasama, membangun relasi-relasi sosial di antara mereka guna memenuhi kebutuhan dan kepentingan personal, sosio-kulturalnya.

Sungguhpun pembentukan karakter siswa sebagai personal penting, akan tetapi dalam kapasitasnya sebagai makhluk sosio-kultural, karakter personal tersebut perlu dikembangkan lebih luas dalam kompetensi-kompetensi sosial di dalam semangat layanan yang lebih luas terhadap masyarakat dan budayanya. Dengan kata lain, kompetensi sosial ini berkaitan dengan pembentukan dan pengembangan pengembangan "*kesadaran*" dan "*kepribadian*" siswa sebagai makhluk sosio-kultural. Dengan kepemilikan kompetensi-kompetensi sosial tersebut siswa sejak dini diharapkan sudah terbentuk dan terbina didalam dirinya bahwa mereka secara fitriah adalah anggota masyarakat yang matang pada saatnya nanti. Pembentukan dan pengembangan



kompetensi-komptensi sosial yang sesuai dengan tuntutan sosial pada masa kini dan mendatang, termasuk tuntutan di dalam masyarakat global.

Sejumlah kompetensi dasar sosial yang dapat dirumuskan dari temuan lapangan yang dipandang perlu dimiliki dan dikuasai oleh siswa sebagai makhluk sosio-kultural adalah: (1) pemahaman dan kesadaran atas hakikat diri sebagai anggota atau bagian dari masyarakat; (2) pemahaman dan kesadaran atas tatakrama/sopan santun dalam kehidupan bermasyarakat; (3) kemampuan berkomunikasi; (4) kemampuan interaksi sosial; (5) kemampuan bekerjasama dengan sesama; (6) sikap prososial atau altruisme; dan (7) kemampuan partisipasi sosial; (8) pemahaman dan kesadaran terhadap keberbedaan dan kesederajatan (gender, etnis, dan budaya).

#### **a. *Pemahaman dan Kesadaran sebagai Anggota Masyarakat***

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa memahami dan menyadari hakikat sosial dirinya dalam konteks kehidupan sosial dan budaya.

Kemampuan memahami dan menyadari hakikat kediriannya sebagai anggota atau bagian dari masyarakat, dipahami siswa sebagai sesuatu yang tidak dapat dilepaskan dari kebutuhan dasar setiap orang, dan dari eksistensi dirinya sebagai makhluk sosio-kultural, yang senantiasa ingin mencari kawan atau sahabat. Makna memahami dan menyadari hakikat kediriannya sebagai anggota atau bagian dari masyarakat bagi siswa juga dipahami sebagai hal yang tidak dapat dilepaskan dari realitas bahwa sesungguhnya manusia itu pada dasarnya bersaudara, yang perlu bekerjasama, membangun relasi-relasi sosial di antara mereka guna memenuhi kebutuhan dan kepentingan masing-masing.

Pembentukan dan pengembangan kompetensi ini dipandang penting untuk: (1) memberikan pemahaman dan kesadaran terhadap diri-sendiri di dalam latar sosial—sekolah, keluarga, dan masyarakat luas; (2) membentuk paradigma sosial siswa yang lebih baik dan kompleks, yang salah satunya dicirikan oleh kemampuan memahami dan menyadari secara lebih baik dunia tempat mereka hidup dan berpartisipasi; (3) membentuk dan mengembangkan tanggungjawab sosial siswa untuk mengidentifikasi, mengerti, dan bekerja memecahkan masalah yang dihadapi utamanya di dunia sekitarnya.

Kompetensi ini juga dipandang penting untuk memberikan kemampuan siswa berefleksi serius dan peningkatan kemampuan memecahkan masalah terutama ketika mereka berkesempatan untuk

membuat keputusan-keputusan sosial yang melibatkan dirinya dan orang lain, atau mampu mempertemukan perbedaan dan keragaman kebutuhan antara dirinya dan orang lain di dalam sebuah komunitas.

**b. Kepatuhan pada Sopan Santun dan Tatakrama Sosial**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa untuk memposisikan dan memerankan diri berdasarkan komitmen-komitmen pengetahuan, nilai, sikap, dan tindakan yang terdapat di dalam dirinya, dalam konteks tatanan moral dan etika kehidupan sosial.

Kompetensi ini dipandang penting oleh siswa agar setiap orang mengenal, menyadari dan mematuhi tatakrama/sopan santun yang terdapat di dalam kehidupan keluarga maupun masyarakat, karena tatakrama atau sopan santun dipandang sebagai salah satu sendi terciptanya tatanan kehidupan masyarakat yang aman, tertib, dan harmonis. Selain itu, tolok ukur keberhargaan seseorang sebagai anggota masyarakat, adalah penghargaan dan kepatuhannya terhadap norma, aturan, atau tatakrama yang berlaku di masyarakat.

Kehidupan sosial penuh dengan paradoks, terutama antara hak pribadi dan hak sosial. Di satu sisi, hak individu untuk berekspresi harus dijamin dan dilindungi, tetapi hak sosial atas kehidupan yang tatakrama dan santun, yang merupakan kode moral dan etika bagi perilaku sosial, dan sebagai fondasi bagi terbentuknya "*the well-being of society*" juga harus dijamin dan dilindungi (Michaelis, 1976). Siswa juga memahami dan menyadari bahwa realitas kehidupan masyarakat tidaklah sepenuhnya harmonis; tetapi ada pula situasi-situasi "konflik" ketika muncul perbedaan kebutuhan dan kepentingan antara pribadi dengan orang lain/masyarakat. Dengan kata lain, konflik oleh siswa dipahami dan disadari sebagai bagian dari kehidupan sosial. Dalam kaitan inilah, pembentukan dan pengembangannya kompetensi ini dipandang penting untuk membingkai kebebasan ekspresi sosial siswa agar tetap sejalan dengan tatanan moralitas publik.

Dengan kata lain, kompetensi ini dimaksudkan untuk membentuk dan membangun kemampuan siswa bertindak secara benar dan baik (*doing good and right*) dengan penuh sikap "konformistis" terhadap norma-norma etis dan moral yang terdapat di dalam kehidupan masyarakat tanpa menghilangkan hak-hak individualnya. PIPS adalah "media ketertiban" (*instrument of order*), yang mengemban misi menegakkan supremasi hukum, kesantunan masyarakat, terutama dalam suatu masyarakat yang sangat majemuk, penuh konflik berantai, yang tidak kondusif bagi suatu bangsa yang sedang membangun seperti Indonesia (Somantri, 2001).

Kompetensi ini juga memberikan siswa dasar-dasar pemahaman dan kesadaran atas pola-pola perilaku yang dihormati dan dinjunjung tinggi di dalam lingkungan rumah dan sekolah; dan aturan-aturan yang terdapat di dalam relasi-relasi di dalam kehidupan sosial-kemasyarakatan; membangun kesadaran siswa terhadap hak dan tanggungjawab sosialnya untuk memantapkan berbagai sistem nilai, kepercayaan, dan sikap, aturan, dan kode moralitas yang berlaku di keluarga, sekolah, dan masyarakat luas.

### **c. Kemampuan Berkomunikasi**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa mengekspresikan diri dalam bentuk bahasa (lisan, tulisan, atau gerakan), di dalam proses pertukaran informasi, atau ketika siswa saling bertukar pikiran dan pendapat—termasuk eliminasi suatu pendapat—mengenai sesuatu atau beberapa hal. Tetapi makna terpenting dari kompetensi ini, seperti dinyatakan oleh siswa adalah penanda bahwa dirinya “ada”, tidak melulu “mengikuti kata orang”, dan bahwa dirinya juga memiliki makna dalam proses pembentukan pemikiran sosial.

Signifikansi kompetensi komunikasi bagi siswa, diungkapkan dalam studi Piaget, Vygotsky, dan Brown yang ditinjau dan diikhtisarkan oleh Thomas (1979). Dari studi mereka dapat disimpulkan bahwa: (1) kompetensi komunikasi sudah terbentuk sejak usia 2 tahun dan terus berkembang mencapai tingkat kemampuan komunikasi dasar pada usia 7 tahun; (2) ada kaitan antara faktor kematangan dan pengalaman langsung (Piaget); lingkungan sosial-kebahasaan (Vygotsky); dan frekuensi, tingkat kemudahan, konteks verbal, dan peran semantik (Brown) dalam pembentukan dan perkembangan kemampuan komunikasi; (3) kemampuan komunikasi memiliki arti penting bagi anak untuk: sosialisasi, ekspresi, dan examinasi perasaan, pikiran, dan sikapnya kepada orang lain.

Dalam kaitan ini, PIPS sebagai salah satu bentuk pendidikan formal di sekolah, berperan besar dalam pembentukan dan pengembangan kemampuan berkomunikasi anak; dan hal ini juga diakui oleh para pakar. Dewey (1962) berpandangan bahwa kemampuan komunikasi pada anak—khususnya kemampuan berbahasa—merupakan bentuk ekspresi paling sederhana dalam ekspresi sosialnya. Dalam konteks kehidupan komunitas, Dewey (1964) juga berargumen bahwa sesungguhnya kehidupan sosial itu identik dengan komunikasi. Bahwa keberlanjutan kehidupan manusia dan komunitas juga terjadi “by” dan “in” komunikasi. Bahwa komunikasi adalah cara di mana manusia dan komunitas memungkinkan mentransmisikan juga mengubah tujuan, kepercayaan, aspirasi, pengetahuan, hingga tercipta suatu kebersamaan.

Saxe (1994) bahkan menegaskan bahwa kemampuan komunikasi merupakan kebutuhan universal pertama (*the first universal need*) bagi setiap siswa; bahkan Martorella memandangnya tidak hanya sebagai sebuah kompetensi sosial, melainkan lebih sebagai "*social skill for survival*" dalam pengertian mencapai kehidupan yang harmonis, berkeahlian, dan produktif. Kemampuan komunikasi memungkinkan mereka bisa saling berbagi gagasan dengan orang lain; memberikan pertimbangan kepada pemikiran dan gagasan orang lain; menghargai toleransi; membangun konsensus secara demokratis; dan mengekspresikan kebebasannya secara holistik. Kemampuan komunikasi melalui bahasa (*linguistic ability*)--tulisan, gambar, gerak, dan lisan--sebagai alat/media bagi siswa untuk mengemukakan pikiran, menguji gagasan-gagasan mereka melalui cara-cara konfirmasi, negosiasi dengan sesama temannya, dan prediksi.

Martorella (1985) juga memandang kemampuan komunikasi sebagai aspek sentral agar siswa nantinya bisa hidup harmonis di dalam kehidupan sosialnya, yang dapat menumbuhkan sikap toleransi dan keterbukaan pikiran (*openmindedness*) dalam memahami cara pandang orang yang mungkin berbeda dengan cara pandang dirinya. Pembentukan dan pengembangannya perlu ditekankan pada kemampuan berbicara, mendengarkan, resolusi konflik, dan negosiasi.

Hal yang sama juga dikemukakan oleh Stopsky & Lee (1994), bahwa komunikasi merupakan kemampuan yang mendasar dalam relasi dan interaksi manusia. Karena itu menurutnya, PIPS harus memberikan kesempatan bagi siswa mengembangkan keterampilan komunikasinya. Berbeda dengan Martorella (1985), pembentukan dan pengembangan kemampuan komunikasi menurutnya perlu ditekankan pada keterampilan membaca, menulis, berbicara, mengemukakan pandangan, dan mendengarkan yang dianggapnya sebagai keterampilan-keterampilan dasar yang dapat membantu siswa merasakan dunianya.

#### **d. Kemampuan Interaksi Sosial**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa membangun relasi dan interaksi sosial baik dalam kehidupan keluarga, sekolah, maupun masyarakat luas berdasarkan kapasitas pengetahuan, nilai, sikap, dan keterampilan interaksionalnya.

Studi yang penulis lakukan (Farisi, 2005), mengungkap bahwa interaksi sosial (pertemanan) cenderung bersifat tertutup (*closed social interaction*), hanya terjadi di antara orang atau sekelompok orang yang memiliki kesesuaian dan keterikatan antar-personal, serta masing-

masing yang berinteraksi harus sama-sama memberikan makna. Akan tetapi sifat ketertutupan pola interaksi pertemanan di kalangan siswa tersebut, makna hubungan pertemanan dan sebaya di kalangan siswa tetap sangat penting, terutama dalam pembentukan kompetensi interaksi sosial, seperti diungkap dari hasil-hasil studi Brendt, Hartup & Moore (Wyner & Farquhar, 1991). Menurut studi itu pula disimpulkan bahwa "*the place of friendships in the child's social world as basic elements in the elaborate social structure that constitute the social world of peers*" (Wyner & Farquhar, 1991:114).

Studi yang penulis lakukan (Farisi, 2005), juga menunjukkan ada empat dasar pertimbangan yang digunakan siswa di dalam melakukan interaksi sosial, yaitu:

- (1) "psikologis" (*psychologically*), artinya menyenangkan, tempat mencurahkan atau berbagi rasa (teman curhat), bisa menghibur dirinya di kala dirundung kesedihan, sabar, tidak suka mengganggu, tidak nakal, tidak suka bohong, dan tidak suka marah;
- (2) "sosial" (*socially*), artinya baik, ramah, perhatian sama teman, suka menolong, pendiam, tidak cerewet atau banyak bicara;
- (3) "intelektual" (*intellectually*), artinya pintar, sebagai tempat bertanya, belajar, dan bertukar pikiran, dan tidak suka menyontek;
- (4) "fisik" (*physically*), artinya cantik, lincah, lucu, bisa membela dirinya di kala ada teman yang mengganggu. Dalam kasus ini, paradigma gender tidak banyak berpengaruh terhadap pandangan mereka, artinya siswa tidak membatasi hubungan di antara mereka hanya dengan sesama gender.

Temuan tersebut tidak jauh berbeda dari sejumlah hasil studi dari Vygotsky, Patterson & Bank, Wyner, Berndt, Spencer, Brookins, Allen, Hartup, Moore, Lewis, yang ditinjau dan diikhtisarkan oleh Wyner & Farquhar (1991). Studi-studi tersebut menemukan bukti bahwa kemampuan interaksi sosial pada anak dipengaruhi oleh faktor "interpsikologis" dan "intrapsikologis"; adanya kesamaan nilai, minat, dan aktivitas; adanya perlindungan, minat, kepercayaan, aturan regulatif, rasa saling berbagi, saling membantu, dan negosiasi; intensitas dan kualitas sosialisasi; adanya teman khusus; dan kepemilikan konsep dan pengertian diri.

Studi yang penulis lakukan (Farisi, 2005) juga mengungkap bahwa dalam suatu interaksi sosial di antara siswa memunculkan adanya dua sosok, yakni: (1) "bintang" (*star*) yaitu siswa yang paling disenangi/disukai karena memenuhi sejumlah faktor dalam interaksi sosial; (2) "tersisih" (*a*

*rejectee*) yaitu siswa yang paling tidak disukai/disenangi terutama karena alasan psikologis, yakni karena siswa tersebut adalah pribadi yang “nakal dan suka mengganggu” “suka mencari gara-gara”.

Fenomena tersebut kemudian oleh sebagian pakar dipandang bahwa dalam interaksi sosial pertemanan sesungguhnya tidak ada prinsip “ekualitas/kesederajatan”. Menurut Berndt (Wyner & Farquhar, 1991), hal itu terjadi karena dalam interaksi tersebut terdapat kecenderungan persaingan atau rivalitas di antara mereka untuk memilih dan mempengaruhi siapa yang harus menjadi “bintang atau bos” dan/atau menjadi “yang tersisih”, yang dipandang sebagai penolakan terhadap adanya prinsip kesederajatan dalam interaksi sosial di kalangan siswa. Tetapi hal yang demikian itu, sesungguhnya sudah menjadi karakteristik dan fenomena umum dalam komunitas manusia di manapun.

Signifikansi kompetensi interaksi sosial dalam PIPS berkaitan erat dengan pembentukan dan pengembangan kesadaran pada diri-sendiri dan diri orang lain. Menurut Vygotsky (Kozulin, 1998), hanya dalam interaksi sosial individu dapat membentuk dan mengembangkan kesadaran pada diri-sendiri, dan kesadaran pada diri sendiri juga berarti kesadaran terhadap orang lain.

Arti penting kompetensi interaksi sosial dalam PIPS juga diungkap oleh sejumlah studi (Wyner & Farquhar, 1991) yang menemukan bahwa siswa sudah memiliki kemampuan untuk pemahaman sosial yang berkaitan dengan arti pertemanan (*friendships*), hubungan sebaya (*peer relations*). Kemampuan interaksi sosial (pertemanan atau sebaya) dipandang penting bagi pembentukan dan pengembangan pemahaman sosial (*social cognition*) pada siswa, dan makna resiprositas dan pertukaran dalam suatu interaksi sosial; makna kehidupan kelompok dan dunia sosial dalam konteks kehidupan sosial; menentukan tingkat kemampuan penyesuaian sosial siswa dalam konteks yang lebih luas; juga lebih memungkinkan siswa menyadari eksistensi dirinya secara personal, sosial dan kultural.

Dalam kaitan ini, secara spesifik CSS (Saxe, 1991) merekomendasikan bahwa tanggungjawab pertama dan penting yang harus ditunaikan oleh PIPS berkaitan dengan kompetensi ini adalah “pemantapan hak relasi sosial anak” (*establishment of right social relation*) yang sudah mereka peroleh dalam kehidupan keluarga, sehingga siswa lebih menyadari sifat interdependensi di dalam kehidupan masyarakat. Sedangkan Sunal & Haas (1993) memandang bahwa kompetensi interaksi sosial merupakan bentuk “*social living education*” yang dapat membantu siswa menjali berbagai faset kehidupan, di keluarga, tempat ibadah, sekolah, maupun masyarakat umum.

**e. Kemampuan Bekerja Sama**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa membangun dan mengembangkan bekerjasama dengan orang lain secara positif dalam berbagai aspek kehidupan sosial berdasarkan kapasitas personal yang dimiliki.

Pembentukan dan pengembangan kemampuan ini juga dipandang penting oleh siswa karena sebagai sebuah keniscayaan sebagai makhluk sosio-kultural. Ada enam faktor yang oleh siswa dipandang mendasar bagi suatu kerjasama yang erat dan harmonis, yakni: (1) rasa saling membutuhkan (*requiring each other*); (2) rasa persaudaraan (*brotherhood*); (3) kesederajatan (*equality*); (4) keterbukaan diri (*open mindedness*); (5) kesadaran keberagamaan (*religious mindedness*); dan (6) saling menghargai (*mutual respect*). Berdasarkan hal tersebut, tampak adanya kaitan interaksional antara faktor psikologis, sosial, intelektual, dan nilai, di dalam pandangan siswa tentang kerjasama. Siswa juga sudah memiliki pemahaman dan kesadaran betapa interdependensi dan resiprositas sangat penting di dalam kehidupan sosial.

Erickson (Jantz & Klawewitter, 1991) juga mengemukakan bahwa pembentukan dan perkembangan kompetensi kerjasama pada anak sejalan dengan perubahan dalam orientasi mereka dari “egosentris” menuju “kooperatif”, yang ketika anak berusia delapan tahun. Faktor-faktor yang mempengaruhi perubahan orientasi anak tersebut adalah konteks kehidupan, lingkungan, dan interaksi sosial, juga perubahan persepsi mereka sendiri sebagai partner dalam struktur sosial.

Sejumlah studi tentang kompetensi kerjasama dalam PIPS (Leming, 1991) menemukan bahwa kompetensi kerjasama sangat penting bagi anak untuk memperbaiki ketidakajegan antara arti penting kerjasama bagi keberhasilan seseorang dengan sistem akademik sekolah yang cenderung individualistik dan kompetitif; berpengaruh positif terhadap prestasi dan produktivitas akademik anak, memperbaiki relasi antar-kelompok ras dan antara siswa kelompok rendah dan tinggi prestasi akademiknya, meningkatkan harga-diri, mengembangkan timbang-rasa, timbal-balik dan saling percaya, dan meningkatkan kecenderungan perilaku pro-sosial siswa; serta meningkatkan rasa suka, daya tarik, kepercayaan, dan keberterimaan oleh guru atau antar-teman.

Secara konseptual, kompetensi kerjasama juga sudah menjadi komitmen CSS dalam konteks pembentukan “*community civics*”. Dalam dokumen CSS 1915 “*The Teaching of Community Civics*” (Barnard, et al., 1915) dikemukakan bahwa sebelum siswa masuk sekolah, latihan dan kebiasaan yang dia terima pertama kali dari keluarganya berkenaan dengan “*impressions of cooperation and responsibility*”, yang salah

satunya dicirikan oleh adanya kesadaran terhadap sifat interdependensi di dalam kehidupan masyarakat. Karena itu "*good citizen may be defined as a person who...is active and intelligent in his cooperation with his fellow members to that end*" (h. 9).

Siswa adalah "*a real factor in community affairs*", dan karena itu kerjasamanya dalam berbagai tahapan kehidupan masyarakat merupakan aspek penting dari tanggungjawab sosialnya ketika kelak dewasa. Kompetensi tersebut juga dipandang penting untuk mengembangkan pemahaman dan kesadaran siswa mengenai sifat interdependensi dalam relasi antarmanusia; dan berkaitan dengan pengembangan kesadaran global (*global consciousness*) atau kerjasama antar-bangsa di dunia. Bouler (Stopsky & Lee, 1994) juga mengatakan bahwa tanggungjawab utama PIPS adalah membangun kesadaran komunitas dan komitmen kepada kerjasama.

#### **f. Sikap Sosial atau Altruisme**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa mengeliminasi perilaku-perilaku negatif dan agresif yang muncul dari dorongan egoisme diri; dan mengembangkan perilaku-perilaku sosial seperti suka membantu, menolong, berbagi rasa, terhadap/dengan sesamanya atas dasar kesadaran sendiri.

Komitmen terhadap pembentukan dan pengembangan kompetensi ini sudah ditegaskan semenjak periode paling awal perkembangan PIPS. Di dalam dokumen CSS 1913 direkomendasikan, bahwa dalam upaya pencapaian "*community civics*", pembelajaran perlu diarahkan pada upaya memperkokoh motif yang kuat pada diri siswa untuk *berbuat sesuatu* (bertindak) di dalam minat-minat sosial, hingga suatu saat siswa memiliki altruisme ideal yang dapat membimbing mereka mengambil tempat di dalam minat-minat orang lain dan menempatkan minat komunitas di atas minat diri-sendiri (Saxe, 1991).

Di dalam dokumen CSS 1915 (Saxe, 1991) juga dikemukakan bahwa "*conduct that has self-interest as an evident end*". Akan tetapi, minat-diri tersebut menurut CSS akan menjadi esensial jika bisa bermanfaat bagi orang lain dan komunitasnya. Artinya, minat-diri seseorang secara bertahap harus diarahkan pada apresiasi terhadap "*interest of others*" atau terhadap "*a common interest*" yang sesungguhnya pula di dalamnya memuat minat-diri siswa. Dalam keyakinan CSS, hal ini akan menjadi "*starting point*" bagi PIPS dalam mengupayakan pengembangan sikap simpati dan altruisme yang sesungguhnya. Kompetensi sikap pro-sosial dan altruisme yang di dalamnya memuat empati, sensitivitas, dan simpati kepada orang lain menjadi semakin signifikan di alam PIPS



untuk mengantisipasi kecenderungan siswa untuk bersikap agresif, dan perilaku anti-sosial lainnya, yang oleh Sorokin disebut sebagai "*negative types of human beings*", akibat kemajuan teknologi, penambahan penduduk, kompleksitas kehidupan masyarakat, dan terjadinya eskalasi konflik kemanusiaan seperti dewasa ini.

Signifikansi pembentukan dan pengembangan kompetensi sikap prososial dan altruisme bagi siswa didukung oleh sejumlah temuan penting. Spodek, misalnya menemukan bahwa siswa sudah memiliki kemampuan kognisi sosial yang berhubungan dengan perilaku prososial, dan *perspective taking*. Lebih rinci Urgurel-Semin melaporkan bahwa sikap lebih mementingkan diri-sendiri (*selfish*) pada anak mulai terkikis dan mulai menampilkan sikap prososial dan altruismenya secara konstan meningkat sejak anak berusia 7 tahun (63%), usia 9-10 tahun (77%), dan memasuki usia 12 tahun sikap *selfish* tersebut sama sekali tidak tampak (Wyner & Farquhar, 1991).

Studi-tudi tersebut juga dikuatkan oleh temuan Wright, Handlon & Gross, Scheider, Midlarsky & Bryan, dan Staub. Bahkan, studi Damon, menegaskan bahwa sikap prososial dan altruisme anak sudah muncul sejak usia 6 tahun, sekalipun masih dalam situasi terbatas dan sebatas kepada orang yang mereka kenal dan sukai (Wyner & Farquhar, 1991). Dari studi-studi ini teridentifikasi dua faktor penting dalam proses pembentukan dan pengembangan kompetensi sikap prososial dan altruisme pada anak, yaitu:

- (1) **Kematangan usia**, artinya anak cenderung bersikap prososial dan altruisme anak meningkat sejalan dengan pertambahan usianya, walaupun tidak sepenuhnya eksklusif.
- (2) **Lingkungan sosial**, terutama ketika anak berada dalam "proses sosialisasi" atau dalam terminologi Bandura sebagai proses "**belajar sosial**" (*social learning*). Artinya, bahwa anak cenderung bersikap prososial dan altruisme ketika mereka semakin intens berinteraksi dengan lingkungan/orang lain; berempati dengan orang lain. Dari proses sosialisasi, anak juga mendapatkan penguatan dari orang yang lebih tua, seperti dilaporkan oleh Wright, Midlarsky & Bryan, Alfreed, dan Staub; meningkatkan perkembangan moral anak, seperti dilaporkan oleh Emler & Rushton, dan Rushton; melakukan pemodelan dan identifikasi-diri dengan orang yang lebih tua, seperti dilaporkan oleh Mussen & Eisenberg-Berg; adanya stimulasi situasi yang memungkinkan anak melakukan proses inferensial terhadap terhadap informasi-informasi yang diterima, seperti dilaporkan oleh Karniol (Wyner & Farquhar, 1991); dan

- (3) **Variasi budaya**, artinya sejauh mana budaya menjadi “*a force shaping*” disposisi anak terhadap sikap-sikap prososial, altruisme, persaingan, atau kerjasama. Menurut Eisenberg & Mussen (Wyner & Farquhar, 1991), dalam banyak budaya, sikap-sikap prososial, altruisme bersifat pradominan, sedangkan sikap-sikap lain seperti egoisme dan *selfish* dijadikan norma. Tetapi mereka juga menemukan sejumlah karakteristik budaya yang sangat penting bagi pembentukan dan pengembangan kompetensi sikap prososial dan altruisme anak, yakni: (a) kepedulian orang tua terhadap sikap-sikap saling berbagi, dan berorientasi pada kelompok; (b) adanya organisasi yang sederhana, dan/atau berlatar tradisional, pedesaan; (c) penekanan tugas-tugas wanita pada fungsi-fungsi ekonomi penting; (d) adanya kehidupan di dalam keluarga luas; (e) pemberian tugas-tugas dan tanggungjawab dini kepada anak.

#### **g. Kemampuan Partisipasi Sosial**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa untuk berpartisipasi (langsung dan tidak langsung) dalam berbagai aktivitas sosial-kemasyarakatan sejauh dimungkinkan sesuai dengan kapasitas personal yang dimiliki. Seperti dikemukakan dalam bab sebelumnya, partisipasi sosial dilihat dari dimensi hubungan antara kesadaran mereka terhadap hak dan kewajiban sebagai warga masyarakat atau negara, yang merentang dari lingkungan keluarga, sekolah, hingga kehidupan masyarakat luas.

Sementara itu, dari sejumlah studi yang ditinjau dan diikhtisarkan Leming (1991) dan Ferguson (1991) tentang pengaruh pelibatan siswa dalam aktivitas sosial (pemecahan masalah sosial, layanan jasa sosial hingga partisipasi langsung dalam kegiatan-kegiatan sosial) dan aktivitas politik (penyelesaian isu-isu politik) terhadap peningkatan kesadaran dan partisipasi sosial dan politik siswa sebagai warga masyarakat dan politik, memperlihatkan hasil yang bervariasi.

Dalam tinjauan tersebut **partisipasi sosial**, terbukti berpengaruh kecil terhadap peningkatan harga-diri siswa, dan peningkatan moral siswa. Partisipasi sosial juga sangat berpengaruh terhadap perkembangan moral siswa apabila dilakukan dengan: (1) memberikan pengalaman langsung yang lebih lama; (2) meningkatkan kesadaran siswa terhadap kompetensi bertindak dengan penuh tanggungjawab, kewibawaan diri, rasa mempunyai tugas pribadi, dan sikap yang lebih positif terhadap orang dewasa, serta rasa kompetensi social. Akan tetapi, partisipasi sosial tidak berpengaruh signifikan terhadap rasa bermasyarakat dan tanggungjawab sekolah, keterlibatan pada masyarakat yang sudah diantisipasi (Leming, 1991; Ferguson, 1991).

Dalam hal **partisipasi politik**, tinjauan tersebut menemukan bahwa siswa kurang memiliki kesadaran politik apalagi terlibat dalam politik. Jikapun ada, namun hanya sedikit mempengaruhi peningkatan minat mereka terhadap pemikiran politik, wibawa politik, sinisme, kewajiban warganegara, atau partisipasi politik yang sudah diantisipasi. Partisipasi politik juga berpengaruh tinggi terhadap: (1) minat siswa terhadap peristiwa-peristiwa politik, dan sikapnya terhadap partisipasi politik; (2) peningkatan pengetahuan siswa tentang pemerintahan dan keterampilan menyelidiki, penalaran dasar, dan wibawa politik. Namun, partisipasi politik tidak berpengaruh terhadap toleransi dan kepercayaan politik siswa (Leming, 1991; Ferguson, 1991).

Berdasarkan tinjauan atas temuan-temuan tadi, Leming (1991) berargumentasi sungguhpun hasil-hasil studi yang ditinjau kurang memuaskan tentang arti partisipasi sosial bagi peningkatan kesadaran dan tanggung sosial maupun politik siswa, namun apabila jangka waktu partisipasi sosial lebih lama, siswa lebih menghayati keterlibatan sosial yang dijalani. Apalagi jika didukung oleh antusiasme guru yang memadai, maka hasil akhirnya ialah luasnya respon yang positif maupun negatif, dengan respon rata-rata secara relatif tidak terpengaruh. Tetapi, kata Leming (1991) selanjutnya "pengaruh potensial dari keterlibatan dalam kehidupan bermasyarakat pada perkembangan siswa merupakan suatu pertanyaan tentang maha pentingnya bagi pendidikan sosial".

Seperti ditegaskan oleh Leming (1991) terhadap hasil tinjauannya di atas, dan hasil studi ini yang menemukan bahwa siswa tetap memandang arti penting partisipasi sosial sebagai bentuk kesadaran dan tanggungjawab sosialnya, harapan untuk memperoleh manfaat positif berupa perolehan keterampilan-keterampilan dalam hubungan antar-manusia, intelektual, utamanya menembus keterpisahan antara sekolah dan masyarakat atau realitas sosialnya dengan melibatkan nilai, sikap, dan perilaku siswa tetap harus menjadi kepedulian dan komitmen kuat dari pendidikan, khususnya PIPS.

Konsepsi paling awal tentang kompetensi partisipasi sosial dalam pendidikan dapat dirujuk pada tulisan Dewey (1897) "*My Pedagogic Creed*". "*All education proceeds by the participation of individual in the social consciousness of the race*" (h. 1). Partisipasi sosial penting bagi setiap pribadi karena memungkinkannya secara berkesinambungan membentuk kekuatan, memekatkan kesadaran, membentuk kebiasaan-kebiasaan, melatih gagasan-gagasan, dan meningkatkan perasaan dan emosi yang terdapat di dalam diri pribadi. Dalam pandangan Bruner (1969) gagasan partisipasi sosial Dewey tersebut merefleksikan sikap penentangannya terhadap kehampaan dan kekakuan formalisme pendidikan di sekolah

di era 1890an, sehingga dipandang gagal mengapresiasi hakikat anak dengan hanya sedikit memberikan perhatian kepada keterkaitan belajar dengan dunia pengalaman anak.

Komitmen pada partisipasi sosial tersebut kembali ditegaskan di dalam rumusan "*The Seven Cardinal Principles of Education*" dari komisi "National Education Association" (NEA) tahun 1918, yang salah satunya adalah prinsip "*harmonious self-development*" yang dalam interpretasi Brubacher (1947) tidak lain sebagai reformulasi dari tujuan pendidikan dalam pemikiran Spencer (Stanley, 1985) "*...the aims of education in the order of their survival value to the individual and to society*" atau "*complete living*" (h. 328). Prinsip tersebut kemudian digunakan pula sebagai dasar pemikiran PIPS pada periode-periode awal perkembangannya.

Di dalam dokumen CSS tahun 1913-1916 (Saxe, 1991) kompetensi partisipasi sosial dimaknai sebagai kemampuan siswa menjadi anggota kelompok sosial yang konstruktif, yang mampu berpikir secara kewarganegaraan (*to think civically*), dan jika mungkin hidup secara kewarganegaraan (*to live civically*), aktif dan cerdas dalam bekerjasama dalam proses pembentukan kewarganegaraan komunitas (*community civics*), memiliki loyalitas dan rasa tanggung jawab kepada kotanya, bangsa, dan negaranya sesuai dengan kapasitas personal yang dimiliki. Sebagai anggota CSS, Rugg dan Counts (Lybarger, 1991) penggagas rekonstruksionisme sosial juga menegaskan arti penting "kritisisme dan partisipasi sosial" sebagai tujuan utama PIPS sebagai program pendidikan.

Presno & Presno (1966) dalam kurikulum "*Man in Action*", juga memberikan perhatian pada pembentukan dan pengembangan kompetensi partisipasi sosial. Dalam rasional kurikulumnya, keduanya berpandangan bahwa "*the study of human action*" haruslah menjadi inti PIPS, utamanya dalam hal "*...should be encouraged to apply learned concepts to new situations*" dan "*able to make rational decisions and participate actively in a democratic political system*" (Stanley, 1985:326). Kompetensi partisipasi sosial ini semakin mendapat tempat di dalam PIPS periode 1970an, seperti misalnya yang dapat diungkap dari pemikiran-pemikiran Simon, Rath, Harmin, dan secara komprehensif oleh Newmann (Stanley, 1985).

NCSS pada tahun 1979 juga memandang penting kompetensi partisipasi sosial melalui program-program yang "*to provide experiences whereby students can attain a sense of personal, social, and social efficacy*", serta "*be able and willing to critically assess and help resolve the important issues facing society*" (Bank, 1985: 8). Partisipasi sosial juga digunakan oleh Joyce & Alleman-Brooks sebagai dasar pengembangan

kurikulumnya yang menekankan pada "*lifelong roles approach*". Rasional yang mendasari pendekatan tersebut adalah "...*that one of the major purposes of social studies is to help children "become active, knowledgeable, adaptive human beings, capable of functioning within the range of lifelong roles to which they aspire"*" (Schuncke, 1985:28).

Komitmen terhadap urgensi kompetensi partisipasi sosial tersebut, semakin tegas sejalan dengan penerimaan dan pengakuan luas terhadap filsafat "**rekonstruksionisme**" yang menekankan arti penting dimensi "**social criticism**", dan "**social participation**". Dalam konteks PIPS, kelahiran filsafat rekonstruksionisme ini oleh Banks (1984) dipandang sebagai titik awal bagi terjadinya perubahan transformatif yang menyeluruh terhadap konstruksi pendidikan PIPS.

Pada tahun 1980an, kompetensi partisipasi sosial kembali menjadi gagasan sentral di dalam pemikiran kurikulum Superka & Hawke (Schuncke, 1988) yang dikenal sebagai "*a social-roles approach*". Gagasan mereka oleh para pakar dipandang sebagai dasar pemikiran "terbaru" waktu itu (tahun 1980an), atau paling komprehensif dalam pengembangan pemikiran kurikulum PIPS. Komitmen Partisipasi sosial juga dikemukakan oleh NCSS (1984), Martorella (1985), dan Schuncke (1988). Di era 1990an, signifikansi pengembangan kompetensi social dikemukakan Zevin (1992), Sunal & Hass (1993), NCSS (1994), dan Lindquist (1995), dengan fokus pada keragaman pada sisi substansinya, juga memberikan penekanan yang sama terhadap arti penting kompetensi partisipasi sosial untuk siswa, mencakup aspek intelektual (*knowing*) hingga partisipasi nyata dalam berbagai peristiwa dan masalah sosial-kemasyarakatan hingga kebijakan politik (*doing*).

#### **h. Pemahaman dan Kesadaran atas Keberbedaan dan Kesederajatan**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa memahami, menyadari, bersikap, dan bertindak terhadap orang lain berdasarkan pengakuan dan penghargaan terhadap keberbedaan dan kesederajatan dalam hal identitas gender, etnis, dan budaya. Hasil studi Farisi (2005) menunjukkan bahwa siswa sudah memiliki pemahaman, kesadaran, dan sikap terhadap identitas gender, etnis, dan budaya. Siswa pun memiliki sikap-sikap stereotipe gender, terutama ketika relasi dan interaksi sosial di antara mereka "bermasalah", tetapi tidak dalam situasi yang normal/wajar. Mereka pun paham dan sadar bahwa setiap orang dilahirkan dalam kelompok gender, etnis, dan budaya tertentu yang tidak harus sama, tetapi mereka tetap sederajat, dan harus saling menghargai satu sama lain.

Dari studi tentang masalah gender, etnis, dan budaya dalam konteks PIPS, ditinjau dan diikhtisarkan oleh Wyner dan Farquhar (1991); Alleman dan Rosaen (1991), ditemukan bahwa sejak kelas 1 siswa sudah memiliki pemahaman tentang gender dan peran-peran sosialnya berdasarkan stereotipe gender berdasarkan hasil belajar mereka tentang peran-peran yang dimainkan oleh orang tua dalam relasi-relasi menurut status yang dimiliki. Berdasarkan temuan tersebut, dapat disimpulkan bahwa fungsi sekolah adalah sebagai institusi penting dalam transmisi pengaturan antar-generasi. Hasil studi Asosiasi Nasional untuk Pendidikan Anak (NAYC) terhadap anak usia 8-9 tahun, menemukan bahwa pada diri mereka sudah memiliki prasangka etnik dan rasial (Stopsky & Lee, 1994).

Tinjauan Farisi (2005) atas hasil-hasil studi yang dilakukan Stangor & Ruble, dan Liben & Bigler menemukan bahwa siswa sudah memiliki pengertian tentang peran gender dan stereotipe gender secara normatif, dan pengertian mereka cenderung meningkat sejalan dengan peningkatan usia. Juga ditemukan bahwa anak cenderung bersikap insisten atas peran-peran sosialnya berdasarkan stereotipe-gender yang mereka pahami. Siswa telah menyadari perbedaan di antara orang, dan siswa belajar tentang sikap-sikap sosial mereka dari perbedaan-perbedaan tersebut. Siswa akan berkurang sikap berprasangkanya jika mereka dibantu mengidentifikasi stereotipe dan generalisasi yang berlebihan, dan memfokuskannya pada perilaku-perilaku positif saja. Berkaitan dengan itu, pembelajaran diharapkan dapat menginterupsi terhadap pemikiran-pemikiran dan generalisasi-generalisasi bias dengan cara membantu siswa merefleksikan pandangannya melalui diskusi antar-siswa, dengan menyediakan kesempatan kepada mereka mengemukakan informasi yang benar berkaitan dengan kelompok-kelompok sosial dan perilaku-perilaku sosial.

Sementara itu, dalam konteks kurikulum PIPS, signifikansi pembentukan dan pengembangan kompetensi pemahaman dan kesadaran terhadap keberbedaan dan kesederajatan (gender, etnis, dan budaya) mendapat dukungan para pakar. Banks (1985) misalnya berpandangan bahwa PIPS harus membantu siswa mengembangkan pengetahuan dan sikap tentang masalah-masalah ras, kelompok etnik, dalam rangka mengembangkan komitmen siswa terhadap nilai-nilai kemanusiaan dan demokratis seperti martabat dan ekuualitas manusia.

Michaelis (1976) juga menekankan arti penting kompetensi kesadaran atas dampak perbedaan budaya yang tercermin dalam cara-cara memandang, menilai, dan bertindak; pengertian dan apresiasi terhadap etnik dan antarbudaya; hak-hak individu dan kelompok, nilai-nilai kelompok-kelompok etnik yang kontributif terhadap warisan

budaya, dalam konteks hubungan antarmanusia. Stopsky & Lee (1994) berdasarkan realitas keragaman dalam kehidupan masyarakat, juga menegaskan arti penting kompetensi ini dalam mengembangkan sikap empati, penghargaan terhadap integritas dan keberbedaan individual dan hak-haknya, menghilangkan prasangka pribadi dan kelompok dalam rangka penghargaan terhadap diversitas kemanusiaan.

Hal yang sama juga ditekankan oleh Jarolimek dan Parker (1993) bahwa siswa perlu memiliki kepedulian terhadap nilai-nilai kebebasan, keadilan, ekualitas, peduli kepada orang lain, martabat manusia, yang sudah menjadi konsensus di dalam masyarakat plural. Pengertian dan pemahaman keragaman budaya (*multicultural understanding*), mencakup pemahaman tentang kelompok-kelompok budaya dan etnik, juga dipandang sangat penting bagi siswa agar mereka mampu mengidentifikasi, menghargai, dan menghilangkan prasangka kelompok; mengembangkan rasa bangga, pengertian dan penghargaan terhadap keragaman kelompok yang telah membangun bangsa, dan terhadap kesederajatan gender dalam kehidupan masyarakat, termasuk keterlibatan dalam peran-peran sosial.

Munculnya masalah-masalah sosial di dalam kehidupan masyarakat Indonesia yang multi etnis, dan budaya belakangan ini, seperti kasus-kasus yang terjadi di Sampit, Ambon, Jakarta, dan wilayah-wilayah lain di Indonesia; serta yang juga banyak terjadi di berbagai wilayah belahan dunia lain, seperti kasus di Afrika, Balkan, Eropa Timur, Amerika, dsb. menjadikan kajian tentang keragaman gender, etnis, dan budaya dalam PIPS sebagai keniscayaan. Masalah keragaman gender, etnis, dan budaya semakin mendapat tempat dan menjadi salah satu paradigma utama di dalam kurikulum posmodernisme.

Mengikuti saran Efland (McGregor & Roland, 1992), pembentukan pemahaman dan kesadaran gender, etnis, dan budaya pada siswa tidak harus dilakukan dan kajian dalam jangkauan yang luas, melainkan cukup dengan memberikan kepada siswa kajian-kajian yang bersifat "*little narratives*" yang diangkat dari pengertian siswa yang mendalam yang diperoleh dan dihayati dari pengalaman-pengalaman setempat.

Terpenting kata Efland (McGregor & Roland, 1992), dalam pembelajarannya mengurangi dan kalau perlu menunda pemberian "*grand naratives*" yang cenderung ke arah mencapai kesatuan atau konsensus pemahaman, dan memberikan porsi lebih besar kepada terjadinya keragaman perspektif dan pertimbangan personal. Hal ini sangat ditekankan agar pada diri siswa sejak dini, terbentuk dan berkembang perhatian, pemahaman, penghayatan, dan kesadaran akan arti penting keragaman gender, etnisitas, dan multikultural.

### 3. Kompetensi Intelektual

Kompetensi ini bertujuan membentuk dan mengembangkan karakter atau jati diri siswa sebagai makhluk berpikir, menggunakan kemampuan atau daya nalar atau fikirnya dalam menerima, memproses, dan membangun pengetahuan, nilai, sikap, dan tindakannya baik dalam kehidupan personal, sosial dan kulturalnya.

Kompetensi intelektual (berpikir atau bernalar) merupakan satu-satunya kemampuan yang hanya dinisbatkan kepada manusia, tidak kepada makhluk lain. "*Allah has not created anything better than reason*". Kompetensi berpikir atau bernalar tersebut juga merupakan kekuatan terbesar manusia yang memungkinkan mereka mampu berpikir dan berbuat sehingga bisa melahirkan atau menciptakan peradaban tinggi seperti sekarang ini (Somantri, 2001). Salah satu sebabnya adalah karena pada diri setiap manusia—termasuk siswa—terdapat sejumlah dorongan dasar yang bersifat intelektual, yaitu: (1) rasa ingin tahu (*sense of curiosity*), (2) hasrat ingin membuktikan secara nyata apa yang sedang dan sudah dipelajari (*sense of reality*), (3) dorongan untuk menemukan sendiri (*sense of discovery*) (Sumaatmadja, 2003). Atas dasar itu, pembentukan dan pengembangan kompetensi intelektual siswa merupakan sebuah keniscayaan atas fitrah dirinya sebagai manusia.

Secara umum kompetensi intelektual diartikan sebagai kemampuan berpikir atau bernalar yang didasarkan pada adanya kesadaran atau keyakinan atas sesuatu baik yang bersifat fisik, sosial, psikologis, dll. (indrawati atau tidak) yang dipandang memiliki makna baik bagi dirinya maupun orang lain. Termasuk dalam kompetensi intelektual dalam pengertian ini adalah kemampuan berpikir "standar" maupun "ilmiah".

**Berpikir standar** adalah kemampuan berpikir (*thinking abilities*), atau "cara-cara berpikir" (*ways of thinking*) yang bersifat "*standar*" bagi setiap manusia, tanpa harus dikaitkan dengan cara-cara berpikir suatu disiplin ilmu tertentu, melainkan lebih pada upaya melatih dan membina siswa agar dapat bermanfaat dalam memenuhi kebutuhan perkembangan hidup mereka, baik secara psikologis, sosial dan budaya pada masa kini dan mendatang.

**Berpikir ilmiah** adalah kemampuan berpikir (*thinking abilities*), atau "cara-cara berpikir" (*ways of thinking*) berdasarkan pada kesadaran adanya masalah yang perlu mendapatkan pemecahan secara kritis-reflektif, objektif, dan dukungan fakta yang mendukung dan teruji.

Tujuan akhir dari pengembangan kedua jenis kompetensi intelektual tersebut adalah terbentuknya kemampuan siswa untuk mengkonstruksi atau membangun (*building/ construction*) konsep-konsep dan gagasan-gagasan abstrak; maupun proyek-proyek nyata



(*concrete projects*) dengan menyusun dan menemukan kaitan antar unsur-unsur, atau “mendekonstruksi”-nya (*deconstruction*) menjadi unsur-unsur yang lebih kecil berdasarkan cara-cara memperoleh pengetahuan yang bersifat “standar” atau “ilmiah” bagi setiap siswa. Kedua kemampuan tersebut dipandang sebagai kebutuhan dasar kedua bagi setiap siswa.

Sejumlah kompetensi dasar intelektual yang dipandang perlu dimiliki dan dikuasai oleh siswa sebagai makhluk berpikir adalah kemampuan: (1) berpikir kritis-reflektif; (2) berpikir kontekstual; (3) berpikir pragmatis; (4) kemampuan keruangan/spasial (keterampilan geografis); (5) kemampuan pemahaman dan kesadaran tentang waktu; (6) kemampuan logika-matematika; dan (7) kemampuan pemahaman dan kesadaran kesejarahan.

#### **a. Kemampuan Berpikir Kritis-Reflektif**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa untuk selalu berpikir secara aktif, persisten, dan berdasarkan pertimbangan yang cermat dan bukti-bukti yang jelas terhadap setiap bentuk pemikiran, nilai, sikap, dan tindakan yang diterima dan diambil, baik dalam konteks kehidupan keseharian personal, sosial dan kultural.

Secara konseptual, **berpikir kritis** diartikan sebagai kemampuan berpikir atau bernalar yang didasarkan pada skeptisisme terhadap informasi yang diterima, atau berorientasi kepada dunia luar dengan penuh keyakinan, tetapi skeptis. Orientasi tersebut merupakan pencarian yang aktif, bukan penerimaan pasif terhadap tradisi, kekuasaan, atau pendapat umum, atau sesuatu yang sudah ditentukan atau harus diterima sebagai harga mati.

**Berpikir reflektif** diartikan sebagai kemampuan berpikir atau bernalar yang bersifat aktif, persisten, berpijak pada suatu pertimbangan yang cermat terhadap setiap keyakinan atau bentuk pengetahuan yang berdasar atau didukung oleh bukti-bukti yang jelas, dan dengan kesimpulan yang diinginkan. Dengan kata lain, berpikir reflektif adalah berpikir atau bernalar berdasarkan suatu “keyakinan yang sudah teruji” (*belief examined*), yakni berdasar atau didukung oleh bukti-bukti yang sudah teruji (*to state the grounds that support it*), menurut pola yang bersifat “konsekuensial” (*consequence*) atau “konsekuatif” (*consecutive*).

Pandangan para pakar terhadap kedua bentuk berpikir atau bernalar tersebut bervariasi. Bahwa berpikir kritis dan berpikir reflektif “serupa”, keduanya identik dengan logika informal, dan sebagai konsepsi mental yang tak terdefiniskan (*the mental conception essentially undefined*) (Cornbleth, 1991). Akan tetapi, Hunt & Metcalf (1955)

memandang bahwa keduanya secara esensial identik dengan berpikir ilmiah, atau cara berpikir yang lazim digunakan di dalam ilmu sosial, yang dalam PIPS juga dikenal sebagai “**inkuiri-reflektif**” atau “**inkuiri ilmu-ilmu sosial**” (Barr, Barth, & Shermis, 1977; Banks, 1985).

Apapun variasi dalam pandangan mereka tersebut, ada kesepakatan bahwa kompetensi berpikir kritis-reflektif bukan sebatas sebagai sebuah “*psychological formation*”, yang misterius dan mekanistik; melainkan bersifat “*inter-psychological formation*”, bahkan juga “*sociological formation*”, terbentuk dan berkembang secara sosial dan historikal. Juga tidak hanya dipahami sebagai sebuah daftar dari sejumlah keterampilan-keterampilan atau komponen-komponen mental dan logika semata, melainkan lebih pada pemahaman atas karakteristik-karakteristik atau ciri-cirinya.

Karakteristik pokok dalam berpikir kritis-reflektif adalah: (1) adanya keraguan, kebimbangan, atau kesangsian, hasrat untuk mengkaji atau meneliti lebih jauh untuk memperoleh fakta-fakta yang jelas yang bisa mendukung bukti-bukti yang membenarkan atau menyalahkan keyakinan yang ada; (2) kemampuan mengajukan pertanyaan, mencari informasi, termasuk bukti dan contoh yang relevan dengan pertanyaannya, penalaran, dsb.; (3) adanya sifat atau kualitas pikiran dan jiwa yang kritis; dan (4) skeptisisme reflektif.

Dalam konteks PIPS, pandangan inilah yang banyak digunakan, seperti misalnya oleh Shaver (Cornbelth,1985) dalam arti berpikir berdasarkan prinsip-prinsip demokratis mengenai harga-diri manusia dan persetujuan yang rasional. Sedangkan Cherryholmes dan Giroux (Cornbelth,1985) memaknainya sebagai berpikir dengan cara mempertanyakan asumsi epistemologis, politis, dan sosial yang bersifat populer, maupun keyakinan khusus berikut praktiknya; atau berpikir atas dasar pengetahuan tentang fakta, konsep, generalisasi, keterampilan dalam proses, kemampuan berpikir dan mengambil keputusan secara intelektual; dan kemampuan belajar bagaimana belajar (*learning how to learn*).

Berdasarkan kriteria atau karakteristik yang dikemukakan di atas, studi Farisi (2005) juga menunjukkan bahwa siswa SD sudah memiliki kemampuan berpikir kritis-reflektif, tetapi pengungkapannya masih sangat impulsif, spontan, dan bersifat kongkrit (kelas 1-3); dan kemampuan membuat “hipotesis-hipotesis” dan “proposisi-proposisi” verbal (kelas IV, sekitar 10 tahun). Dalam beberapa aspek, kemampuan tersebut menurut studi Piaget (Thomas, 1979) embrionya sudah tampak pada anak ketika berusia 12-18 bulan (fase kelima dari tahap sensori-motorik) yang dicirikan oleh kemampuan mengaplikasikan

pengetahuan tentang objek yang diingat dan dipahaminya ke dalam situasi baru (menggunakan objek untuk suatu tujuan tertentu dalam situasi baru). Kemampuan tersebut terus berkembang pada usia 18-24 bulan (fase sensori-motorik akhir). Pada usia tersebut anak sudah memiliki kemampuan yang Piaget sebut "*reflective intelligence*" yang bersifat sensorik dalam memecahkan masalah yang secara visual dihadapi dengan cara memadukan antara aspek mental dan kognitif dan kemampuan memanipulasi objek yang sudah terbentuk sebelumnya.

Hanya saja kesempatan, dukungan, dan pola pembelajaran yang kurang kondusif masih terlihat kendala-kendala bagi upaya pengembangannya lebih jauh. Di samping karena faktor kesimpangsiuran mengenai konsep dan aplikasi berpikir kritis-reflektif itu sendiri di kalangan guru. Dalam konteks yang lebih luas, Cornbelth (1985) mengemukakan bahwa dalam PIPS berpikir kritis "*does not sense to be widespread*", salah satu alasannya adalah "*there are political, social, and epistemological as well as pedagogical reasons...has not been established as an integral aspect of schooling*" (h. 53).

Akan tetapi, Shaver (Cornbelth, 1985) tetap berkeyakinan bahwa berpikir kritis tersebut sangat penting karena sejalan dengan penerimaan secara luas prinsip-prinsip demokrasi, yang salah satunya mengenai harga-diri manusia; dan pengakuan internasional terhadap hak-hak anak untuk mengekspresikan pendapatnya secara bebas berdasarkan pandangan-pandangannya dalam segala aspek yang berdampak pada dirinya, sejauh dimungkinkan oleh hukum, atau tidak mengganggu keamanan, tatanan, kesehatan, dan moralitas publik; atau hak-hak asasi dan kebebasan orang lain, maka pembentukan dan pengembangan kompetensi berpikir kritis menjadi signifikan untuk dikembangkan oleh PIPS.

Arti penting kompetensi berpikir kritis-reflektif dalam PIPS, sudah dikemukakan sejak periode awal perkembangan PIPS, berkaitan dengan kemampuan siswa berpikir kritis-reflektif terhadap "masalah-masalah demokrasi". Signifikansi kompetensi ini dikemukakan kembali pada tahun 1950an oleh Hunt & Metcalf (1955). Akan tetapi, baru mendapat perhatian luas sejak warsa 1960/1970an melalui pemikiran-pemikiran Oliver & Newmann, Engle, Brubaker, Massialas & Cox, Giroux, dan lain-lain (Barr, Barth, & Shermis, 1977; Cornbleth, 1985; Stanley, 1985). Sejak itu pula kompetensi berpikir kritis-reflektif tak dapat dipisahkan lagi di dalam PIPS. Di Indonesia sendiri, dukungan terhadap arti penting kompetensi berpikir kritis-reflektif dikemukakan diantaranya oleh Al-Muchtar, Hasan, dan Somantri.

Sejumlah argumen mengenai arti penting kompetensi berpikir kritis-reflektif, dikemukakan oleh para pakar PIPS, karena alasan: sifat materi atau masalah yang dipelajari dalam PIPS merupakan “ranah yang tak tersusun secara baik” (*ill-structured domains*) (Cornbleth, 1985:29); mampu mengembangkan kemampuan mengambil keputusan dan pemecahan masalah secara reflektif; melatih kemampuan yang bisa mengarahkan kehidupannya; membuat intisari, menganalisis, dan mengaplikasikan informasi yang diperoleh sehingga bisa bermanfaat; memecahkan masalah secara tepat dan harmonis berdasarkan data-data yang diperoleh secara jelas; mengevaluasi data, menghasilkan gagasan-gagasan baru, berdasarkan pertimbangan yang matang dan opini yang cerdas; kesadaran adanya masalah, mengembangkan hipotesis dan mengujinya, dan mengembangkan kesimpulan.

Pembentukan dan pengembangan kompetensi berpikir kritis-reflektif, semakin mendapatkan tempat dan peran di dalam konstruksi kurikulum posmodernisme. Pakar yang dianggap sebagai pandega kurikulum posmodernisme adalah William E. Doll (MacGregor & Ronald, 1992). Gagasan dasar Doll (1995) tentang kurikulum posmodernisme dituangkan di dalam tulisannya “*Foundations for a post-Modern Curriculum*” (Doll, 1989).

Berkaitan dengan kompetensi berpikir kritis-reflektif, Doll (1995) menegaskan bahwa kurikulum harus “terbuka” (*openess*) dalam arti “*generativity, multiple layers of interpretation, and varied realms of meaning*”. Untuk mencapai hal tersebut, kurikulum harus “kaya” (*richness*), sarat dengan masalah, peluang, menantang, dan mengundang siswa untuk masuk berdialog dengan kurikulum dan juga bekerja dengan kurikulum. Dalam konteks ini, kompetensi berpikir kritis-reflektif menjadi sangat penting dan mendasar untuk dikembangkan, karena siswa akan selalu terlibat dalam proses dan aktivitas “*going and going and going and going*”.

#### **b. Kemampuan Berpikir Kontekstual**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa untuk berpikir dengan mempertimbangkan setiap pemikiran, nilai, sikap, dan tindakannya dilihat dari derajat relevansi dan konformitasnya terhadap konteks atau lingkungan tempat dirinya berada. Termasuk nilai, norma, dan etika sosial yang diakui, diyakini, dan dijunjung tinggi oleh masyarakat setempat, berdasarkan pemahamannya tentang pemikiran, nilai, sikap, dan tindakan dirinya dan yang berlaku di dalam masyarakat.

Seperti ditunjukkan di dalam studi Farisi (2005), bahwa seorang siswa memahami dan menyadari benar bahwa dirinya selain sebagai

mahluk pribadi, juga sebagai mahluk sosio-kultural yang hidup di dalam suatu dan menjadi anggota masyarakat. Sebagai mahluk bermasyarakat, mereka menyadari bahwa apapun yang dipikirkan dan dilakukan harus didasarkan pada kepedulian terhadap realitas dan masalah yang ada, terjadi, dan dihadapi di dalam masyarakatnya.

Seperti sudah dikemukakan di awal bab ini, konteks adalah situasi atau lingkungan (psikologis, interpersonal, sosial, kultural, historikal, dan lain-lain) yang merupakan bagian integral di dalam cara-cara berpikir, bersikap, dan bertindak subjek terhadap dunianya, serta bagaimana pikiran, sikap, dan tindakan tersebut harus dibangun, ditafsirkan, dan dimaknai.

Dengan demikian, "berpikir dalam konteks" (*thinking in context*) atau "berpikir kontekstual" (*contextual thinking*) dimaksudkan sebagai cara berpikir seseorang terhadap dunianya, serta bagaimana pikiran tersebut dibangun di dalam konteks tertentu. Pengembangan kompetensi ini juga sangat cocok bagi siswa jenjang pendidikan dasar, karena karakteristik penting dari konstruksi pengetahuan alamiah mereka adalah "*a highly contextual*" (Kozulin, 1998).

Secara teoretik, para pakar PIPS mengakui bahwa model perkembangan intelektual Piagetian yang menekankan arti penting konteks "psikologis" tidak bisa seluruhnya berlaku dan menentukan pembentukan pengetahuan anak untuk semua situasi dan dan bidang subjek. Konteks-konteks lain (sosial, interpersonal, sosial, kultural, historikal, dll) juga diakui sebagai faktor lain yang juga penting di dalam aktivitas berpikir siswa. Bahwa perubahan-perubahan yang terjadi pada anak adalah sebagai hasil dari pengaruh banyak faktor, seperti kehidupan keluarga, kondisi sosial ekonomi, kesehatan, dan juga sekolah.

Seperti juga dalam pemikiran Berger & Luckmann (1966), bahwa konstruk pengetahuan pada dasarnya adalah "konstuksi sosial tentang realitas" (*the social construction of reality*) dalam pemikiran individu atau kelompok, sebagai hasil interaksi antar individu atau kelompok dalam suatu "permainan akal manusia" (*tricky*) tentang fenomena-fenomena sosial. Proses berpikir itu sendiri adalah "*internalizations of social intercourse, an inner colloquy patterned by early external dialogue*" (Bruner, 1969). Mungkin saja, struktur neural dasar sangat berpengaruh dalam aktivitas berpikir ketika anak baru dilahirkan. Akan tetapi, dalam perkembangan lebih lanjut konteks sosial dan kultural tak dapat dinafikan juga besar pengaruhnya terhadap aktivitas dan produk berpikir anak. Lebih dari itu, adalah realitas pula bahwa fenomena tersebut tidak hanya dalam tataran berpikir anak, melainkan pula dalam pembentukan komitmen-komitmen akademik dan profesional di kalangan ilmuwan.

Dalam pandangan CSS (Saxe, 1991), kepemilikan kompetensi berpikir kontekstual, siswa tidak hanya berpikir hanya berdasarkan pada informasi yang diterima dan minat semata, melainkan pula berdasarkan pada pertimbangan yang baik (*good judgement*), yakni pertimbangan yang didasarkan pada unsur-unsur esensial di dalam sebuah situasi sosial yang dihadapi sehingga siswa mampu menemukan makna yang terbaik bagi dirinya dan komunitasnya; mampu mengembangkan diri sebagaimana dia artikan sendiri, tetapi juga memiliki relevansi yang sempurna secara sosial (*socially relevant excellence*).

Dalam paradigma hukum universal, juga ditegaskan bahwa adalah hak setiap anak untuk mengekspresikan pendapat atau pemikiran-pemikiran terbaiknya secara bebas dalam segala aspek yang berdampak pada dirinya; berdasarkan "minat-minat terbaiknya" (*best interest of child*), yang dibutuhkan untuk beraktualisasi-diri "*for his or her well-being*", atau maksimalisasi kemungkinan perkembangan dan keberlanjutan anak. Tetapi penting pula diperhatikan agar ekspresi kebebasan berpikir dan berpendapat anak tersebut, harus tetap berada di dalam koridor yang dimungkinkan oleh hukum, tidak mengganggu keamanan, tatanan, kesehatan, dan moralitas publik; atau hak-hak asasi dan kebebasan orang lain.

### c. **Kemampuan Berpikir Pragmatis**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa untuk memikirkan setiap bentuk pemikiran, nilai, sikap, dan tindakan yang dikemukakan dan diterima dari orang lain sejauh yang dipandang "bermanfaat atau berguna", baik bagi dirinya sendiri maupun bagi orang lain/masyarakat, berdasarkan pemahamannya tentang pemikiran, nilai, sikap, dan tindakan dirinya dan yang berlaku di dalam masyarakat.

Secara konseptual, "**pragmatis**" (*pragmatic*) adalah:

*"its essential feature is to maintain the continuity of knowing with activity which purposely modified the environment...to adapt the environment to our needs and to adapt our aims and desires to the situation in which we are live...by conceiving the connection between ourselves and the world in which we live"* (Dewey, 1964:344).

Berdasarkan konseptualisasi tersebut, berpikir pragmatif adalah kemampuan berpikir atau bernalar yang hasilnya (pemahaman atau pengertian) bisa digunakan atau bermanfaat untuk memodifikasi dan mengubah lingkungan tempat manusia menjalani kehidupan dan mengarahkannya bagi keberlanjutan kehidupan manusia itu sendiri. Bahwa kebenaran ilmu terletak pada penerapan atau pemanfaatannya

dalam kenyataan, karena “ilmu sesungguhnya adalah instrumen untuk bertindak secara berhasil”, merefleksikan suatu hubungan yang bersifat organik antara teori dengan praktik (*the organic relation of theory and practice*). Keyakinan epistemologi konstruktivisme di atas, dengan sendirinya menolak asumsi-asumsi epistemologis sebelumnya bahwa pengetahuan bisa mengarahkan sendiri pada tindakan yang layak.

Sejumlah faktor yang menjadi latar belakang penerimaan epistemologi baru dalam pengembangan PIPS antara lain:

*Pertama*, “kegagalan” dari reformasi PIPS oleh gerakan *the New Social Studies* dengan pemikiran “struktur disiplin”-nya yang dipandang telah melepaskan siswa dengan realitas sosialnya. Keterisolasian siswa tadi menyebabkan mereka tidak bangkit kesadaran terhadap isu dan masalah-masalah nyata yang senantiasa mereka hadapi dalam hidup kesehariannya.

*Kedua*, pengembangan keterampilan intelektual semata, juga dipandang mengandung “*some danger that programs may become abstract, academic, and sterile in their appeal to the natural interest*” (Jarolimek, 1977:12) bagi siswa. Sementara yang lebih mereka butuhkan adalah sebuah pendidikan yang lebih berorientasi pada “*activity-oriented programs*” yang memungkinkan mereka bisa lebih terlibat dalam latihan-latihan kerja dan menuntut mereka untuk mencari tahu, berspekulasi, mencari informasi, mempertanyakan, menguji firasat, sampai pada kesimpulan.

*Ketiga*, temuan berbagai hasil penelitian ke-PIPS-an yang dilakukan pada awal tahun 1970an yang intinya bahwa PIPS yang “steril” dari persoalan-persoalan nyata di luar kelas telah menjadikan mereka seperti “tahanan”. Komitmen kepada pembentukan dan pengembangan kompetensi berpikir pragmatis tersebut, juga ditegaskan di dalam rekomendasi NCSS tahun 1971 (Jarolimek, 1977), bahwa keterampilan intelektual akan mencapai yang terbaik jika dikembangkan dalam konteks di mana mereka dapat menggunakannya, sehingga bisa memastikan bahwa memperoleh pengetahuan dan menerapkannya tidak akan terlalu jauh satu sama lain.

#### **d. Kemampuan Keruangan/Spasial**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa memikirkan setiap pengetahuan, nilai, sikap, dan tindakannya dalam konteks relasi dan paradigma keruangan tempat dirinya berada dan menjalani kehidupan personal dan sosial, berdasarkan pemahamannya terhadap berbagai aspek pengetahuan geografis.

Kompetensi geografis yang perlu dikembangkan mencakup kompetensi-kompetensi: (1) **ruang geografis**, yang berkaitan dengan pemetaan (tempat, lokasi, daerah, dsb); (2) **ruang historis**, yang berkaitan dengan tempat, lokasi, daerah dalam suatu peristiwa bersejarah atau peninggalan-peninggalan bersejarah; (3) **ruang ekonomis**, yang berkaitan dengan tempat, lokasi, daerah terjadinya berbagai aktivitas ekonomi; (4) **ruang budaya (geografi budaya)**, yang berkaitan dengan tempat, lokasi, daerah budaya lokal, nasional, dan internasional. Kemampuan-kemampuan dasar geografis merupakan kompetensi intelektual lain yang juga dipandang penting bagi siswa.

Signifikansi kompetensi-kompetensi keruangan/spasial ini, bukan hanya karena secara substantif banyak materi PIPS yang berkaitan dengan dimensi spasial, atau karena geografi secara tradisional merupakan salah satu "*backbone*" dalam PIPS. Melainkan, karena eksistensi kehidupan manusia tidak bisa dilepaskan dari realitas dan masalah geografis yang sangat memerlukan kemampuan atau keterampilan geografis/spasial; atau kemampuan yang berkaitan dengan pengembangan "*kesadaran keruangan*".

Kajian tentang kompetensi spasial/geografis pertama kali dilakukan Piaget tahun 1956 (Thomas, 1979). Dalam studinya tersebut, Piaget menemukan bahwa kompetensi dasar spasial/geografis anak sudah muncul pada fase sensorimotorik, tepatnya usia antara 4-8 bulan, yakni kemampuan memahami tentang posisi atau letak objek-objek; pada usia 8-12 bulan berkembang menjadi pemahaman terhadap adanya hubungan kausalitas antar-objek dalam ruang pada tahap awal. Perkembangan penting dalam hal kemampuan spasial anak terjadi pada usia 12-18 bulan, anak sudah memiliki konsepsi permanen tentang posisi objek, hubungan kausalitas antar-objek, dan pergerakan objek dalam ruang dan waktu; dan pada tahap operasi kongkrit (usia SD) anak sudah memiliki kemampuan dan paradigma geografis.

Dari studi-studi terbaru tentang kompetensi spasial anak yang ditinjau dan diikhtisarkan oleh Jantz dan Klawewitter (1991) diperoleh sejumlah informasi penting. Intinya adalah bahwa: (1) asumsi-asumsi Piaget, Bruner, dan Inhelder bahwa kompetensi geografis anak berkembang menurut tahapan-tahapan memerlukan penilaian lebih lanjut; (2) keengganan guru-guru mengenalkan konsep pemetaan kepada anak dengan alasan takut mereka belum memiliki struktur kognitif yang sesuai, tak lagi dapat dijamin kebenarannya; (3) teori-teori Piaget, Bruner, dan Inhelder masih merupakan generalisasi yang terlampau luas, dan perlu dikaji lebih jauh dan diterapkan untuk situasi-situasi khusus (mis. Memperhatikan faktor-faktor lingkungan, verbalisasi,



pengalaman, dan pengaruh-pengaruh imajinal pada pemahaman anak tentang ruang).

Dalam tinjauan tersebut dikemukakan, bahwa peta dan pembacaan peta sudah bisa dilakukan oleh siswa pendidikan dasar, akan tetapi hanya karena kehati-hatian guru terhadap teori-teori yang ada hal tersebut telah diabaikan. Mengutip hasil-hasil studi Portugaly, Robinson & Spodek, dan Blaunt & Stea, Hatcher (Jantz & Klawewitter, 1991) juga melaporkan bahwa anak kecil sudah memiliki keterampilan ruang dan kemampuan membuat abstraksi informasi dari simbol-simbol yang terdapat di dalam peta.

Studi Park & James (Jantz & Klawewitter, 1991) terhadap siswa kelas 1, 2, 3, dan 5, juga menemukan bahwa tidak ada bukti bahwa strategi yang dipergunakan siswa kelas 1 untuk memproses informasi keruangan itu kurang rumit dari strategi yang dipakai oleh siswa-siswa kelas 5. Lane & Pearson (Jantz & Klawewitter, 1991), juga menyimpulkan bahwa anak-anak seperti halnya orang dewasa, sudah mempunyai kemampuan mengubah fokus perhatian mereka dalam membaca simbol yang sesuai dengan tuntutan tugas, sekalipun antara keduanya kemungkinan ada perbedaan perkembangan dalam kemampuan paradigma ruang.

Temuan yang sama juga dilaporkan oleh Liben, Moore, & Golbeck (Jantz & Klawewitter, 1991), bahwa anak-anak mampu menampilkan pelaksanaan yang lebih baik pada situasi kelas daripada dengan menggunakan model. Akan tetapi, apabila anak diberi petunjuk untuk model ruang yang harus dibuat rekonstruksinya, mereka juga akan mampu melaksanakan lebih baik. Hewes (Jantz & Klawewitter, 1991), bahkan mengingatkan para pakar agar sejak tahun-tahun pertama hingga usia 6 tahun, anak sudah diberi pemahaman dan kesadaran terhadap ruang dan waktu yang memungkinkan mereka mampu memperoleh konsep-konsep, penalaran induktif dan deduktif yang menuju kepada generalisasi-generalisasi, dan ekplanasi, serta kemampuan analisis nilai.

Stoltman (Jantz & Klawewitter, 1991), juga berhasil melakukan rekonstruksi tahapan keterampilan geografis/peta—membaca peta—yang berbeda dengan Piaget, Bruner, dan Inhelder. Menurut Stoltman, perkembangan kemampuan membaca peta anak berkembang dalam tahapan-tahapan: (1) kemampuan membayangkan simbol-simbol pada peta; (2) kemampuan menghubungkan simbol dengan apa yang diwakilinya; (3) kemampuan melibatkan perkembangan mengenai pola dan lokasi butir-butir di peta dan mengungkapkan hubungan-hubungan yang ada dengan kata-kata; (4) kemampuan memahami skala numerik; dan (5) kemampuan membuat intisari dari data dan membuat kesimpulan-kesimpulan tentang daerah informasi yang diamatinya.

Stoltman (Jantz & Klaweitter, 1991), juga berpendapat bahwa kemampuan menggambar peta pada anak berkembang secara bertahap melalui tahapan-tahapan, yaitu: (1) menggambar peta tetapi masih tidak teratur, khususnya dalam menunjukkan hubungan-hubungan (5-7 tahun); (2) menghubungkan peta dengan lingkungan yang sebenarnya dibuat, meskipun belum sampai pada koordinasi objek yang diamati; juga menggambar realita pada peta tetapi belum sampai pada adanya hubungan total dari objek yang digambar (7-9 tahun); (3) membayangkan hubungan antar objek yang dipetakan dan menarik kesimpulan informasi atas dasar hubungan-hubungan itu (usia 9-12 tahun).

Penting pula dicatat studi Hatcher dan Hawkins (Jantz & Klaweitter, 1991), bahwa pembentukan dan pengembangan keterampilan peta harus merupakan suatu kontinum dari yang kongkrit hingga yang abstrak. Keterampilan membaca dan menggambar peta seperti: gambaran, pembuatan dan penggunaan simbol, paradigma, dan skala juga harus dimulai dari tempat-tempat yang dikenal anak dalam lingkungan kehidupannya (ruang kelas, tempat bermain, kamar tidur, sekolah, jalan ke rumah, dan sebagainya).

Berdasarkan tinjauan Jantz dan Klaweitter (1991) di atas, jelas bahwa kompetensi spasial/geografis sudah terbentuk dan berkembang secara baik dan memadai pada siswa sejak jenjang pendidikan dasar. Karena itu alasan-alasan karena keterbatasan media/peraga baik dalam hal ketersediaan maupun kompetensi guru untuk menggunakannya, jangan sampai mengabaikan aspek mendasar dalam hal penguasaan kompetensi ini. Tentang arti penting kompetensi spasial tersebut dalam PIPS, tak satupun pakar yang membantah, karena geografi secara tradisional sudah merupakan salah satu "*backbone*" dalam PIPS.

Dari seluruh kepustakaan PIPS yang diketahui peneliti, tidak ada satupun pakar yang tidak memasukkan keterampilan spasial sebagai kompetensi dasar pada kurikulum pendidikan dasar. Dalam kaitan ini, pandangan Armstrong (Farisi, 2005) bahwa kompetensi geografis baru bisa dimulai pada jenjang pendidikan dasar (kelas IV) yang dipusatkan pada pendalaman pemahaman tentang kehidupan manusia di lingkungan geografis rumah, kemudian dilanjutkan dengan perbandingan dengan berbagai lingkungan geografis rumah di dunia, perlu pula dipersoalkan, dan tidak didukung oleh hasil-hasil studi yang sudah dikemukakan di atas.

Untuk mengembangkan kompetensi-kompetensi tersebut kajian keruangan ditekankan pada pengembangan kemampuan-kemampuan tentang: pengenalan lokasi/tempat/ daerah, relasi spasial, pergerakan

dalam ruang, paradigma geografis; bentuk dan perubahan wilayah; paradigma geografis; kemampuan membaca; menganalisis; membuat abstrak, dan menarik kesimpulan dari peta ketika anak sudah memasuki operasi formal awal; pertumbuhan penduduk dan distribusi penduduk dalam konteks ruang; pengembangan konsep-konsep spasial seperti ruang topologis dan proyektif; mengenal dan menggunakan simbol, arah, jarak, dan sistem grid; membuat peta dan model peta relief lingkungan rumah, sekolah, dan lingkungan sekitar.

#### **e. Pemahaman dan Kesadaran Waktu**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa memahami dan menyadari secara intelektual terhadap makna waktu dalam kehidupan personal, sosial dan kultural; serta kemampuan menempatkan setiap pemikiran, nilai, sikap, dan tindakannya dalam konteks waktu berdasarkan pengertiannya tentang waktu.

Kompetensi ini juga bersifat mendasar bagi siswa jenjang pendidikan dasar. Pengembangan pemahaman dan kesadaran waktu mencakup kompetensi-kompetensi: (1) **waktu geografis**, yang berkaitan dengan waktu di suatu tempat/daerah berdasarkan posisinya dilihat dari besarnya derajat garis bujur yang dihitung dari "0°" atau Greenwich; dan makna waktu dalam transisi atau perubahan kependudukan, atau aktivitas sosial (keluarga, lokal, nasional, dan internasional); (2) **waktu ekonomis**, berkaitan dengan makna waktu dalam kehidupan ekonomi (keluarga, lokal, nasional); dan (3) **waktu historis** yang berkaitan dengan "**waktu tempo**", yakni waktu proses berlangsungnya suatu peristiwa sejarah; dan "**waktu durasi**", yakni kesatuan waktu antara kini, sekarang dan mendatang (keluarga, lokal, nasional, dan internasional).

Studi tentang pemahaman dan kesadaran terhadap waktu seperti ditinjau dan diikhtisarkan oleh Jantz dan Klawewitter (1991) memberikan sejumlah informasi tentang pengembangan kompetensi tentang waktu. Menurut Piaget (Thomas, 1979), pemahaman tentang "**waktu kronologis**" sudah terbentuk sejak fase operasional kongkrit, tepatnya pada usia 4-8 bulan ketika anak mulai mampu mengatur tindakannya secara urut untuk mencapai tujuannya. Anak juga dapat menghargai peristiwa kalau semua peristiwa itu disajikan secara berurutan seperti yang terdapat pada acara televisi atau seperti dalam jadwal mereka sehari-hari. Anak juga dapat memisahkan waktu dari jarak, meskipun hanya pada taraf yang sangat mendasar.

Memasuki fase periode kongkrit, anak mulai mampu mengembangkan kemampuan mengkoordinasikan peristiwa-peristiwa yang terkait dengan waktu. Mereka juga mampu memahami urutan

peristiwa sesuai dengan dengan waktu, pengertian lamanya masa panen, dan keserempakan peristiwa. Pada fase operasi formal awal (usia 11-12 tahun) anak sudah memiliki kemampuan "*paradigma waktu*" (temporal dan historis) dalam bentuk imajinasi tentang kondisi-kondisi dari suatu permasalahan yang dihadapi. Jadi bagi Piaget, ruang dan waktu adalah konsep perkembangan, nyata hanya dalam pengertian kontekstual. Anak juga mampu mengembangkan sistem mereka sendiri untuk mengukur waktu, dan pengertian anak tentang waktu secara bertahap berkembang dari yang sederhana dan terus berkembang semakin kompleks menurut tingkat kematangannya. Bahkan menurut Zaccaria (Sunal & Haas, 1993) kemampuan siswa berpikir formal tentang waktu, seperti: waktu fisikal, urutan, pergantian, dan percepatan yang berkaitan dengan sains tersebut.

Akan tetapi, perlu dicermati bahwa studi Piaget dan Zaccaria tersebut berkaitan dengan karakteristik-karakteristik waktu dalam konteks keruangan dan sains (fisika). Apakah karakteristik-karakteristik waktu tersebut sama penggunaannya dalam konteks kesejarahan masih banyak pertanyaan. Studi Jantz dan Klawewitter (1991) menunjukkan, bahwa prinsip-prinsip dasar tentang waktu dan kronologi yang dirumuskan atas konsep hubungan abstrak sangat sukar dipahami dan dicapai anak.

Studi Levin dan Gilat (Maxim, 1987) juga memberikan catatan kritis terhadap studi Piaget; bahwa pemahaman anak tentang konsep waktu menurut alam waktu, bukan menurut alam ruang. Artinya pemahaman anak tentang waktu tidak bisa dipahamkan menurut konsep ruang, demikian pula sebaliknya. Atas dasar itu, mereka mengingatkan agar landasan teori tentang bagaimana sebenarnya pemahaman anak tentang konsep waktu berkembang, masih harus diselesaikan.

Temuan yang sama juga dikemukakan oleh Jenkins dan Shacter (Maxim, 1987) bahwa pada jenjang kelas-kelas awal SD (1-3) kemampuan anak berkaitan dengan waktu masih sebatas pada hari, bulan, dan tahun, yang dikaitkan dengan masa lalu dan masa depan diri-sendiri. Sungguhpun anak menunjukkan minat terhadap kejadian masa lalu, akan tetapi seringkali masih sangat kacau mengenai kapan persisnya kejadian itu. Namun setidaknya mereka sudah memahami bahwa masa lalu adalah waktu orang-orang tua hidup. Pada jenjang kelas selanjutnya (4-6) anak sudah menyadari adanya kekuatan sejarah di dalam kehidupan dirinya dan menyadari bahwa dirinya sebagai makhluk menjejarah (*themselves as historical being*). Asosiasi Nasional untuk Pendidikan Anak (Stopsky & Lee, 1994) juga menemukan bahwa walaupun anak mengalami kesulitan memahami konsep waktu, tetapi

mereka dapat mengerti warisan-warisan sejarah mereka, melalui teknik-teknik seperti biografi, sejarah lisan, dan fiksi sejarah.

Berdasarkan sejumlah hasil studi tentang kompetensi anak tentang waktu, Zaccaria (Sunal & Haas, 1993) menyarankan empat pola yang berbeda untuk pembentukan dan pengembangan kompetensi anak tentang waktu, yaitu (1) masa lampau diingat dan dihubungkan dengan tindakan-tindakan masa kini; (2) menggunakan waktu sebagai kerangka untuk menandai aktivitas-aktivitas yang sudah, sedang, dan akan dilakukan; (3) memodifikasi waktu masa depan menjadi kegiatan sekarang; dan (4) mengaitkan waktu dengan keterampilan-keterampilan yang digunakan dalam sejarah atau hal-hal yang menarik di dalam sejarah.

Preston dan Herman (Jantz & Klaweitter, 1991) berdasarkan hasil studinya, merekomendasikan empat bidang kajian dalam upaya membentuk dan mengembangkan kompetensi berkaitan dengan waktu di dalam PIPS, yakni: (1) konsep kesatuan temporal (misalnya: hari, tanggal, dan jadwal harian); (2) peristiwa harus dilihat sebagai bagian-bagian rangkaian kronologis (misalnya: pelajaran tertentu dalam jadwal pelajaran).

Dalam kaitan ini, garis waktu merupakan strategi yang sangat berguna untuk memudahkan konsep susunan kronologis; (3) mengajar siswa berpikir tentang suatu peristiwa terpisah dari waktu kini dengan menggunakan satuan-satuan ukuran waktu (misalnya: waktu masuk sekolah, istirahat, pergantian jam pelajaran, waktu pulang sekolah); dan (4) mengembangkan pengertian waktu sejarah, yang oleh Jantz memerlukan konsep waktu yang dikembangkan secara sempurna dan merupakan keterampilan yang cenderung diperbaiki setelah siswa lulus SD.

Levstick & Pappas (Jantz & Klaweitter, 1991) berdasarkan studinya terhadap siswa kelas 2, 4, dan 6, merekomendasikan, bahwa untuk mengajarkan hal-hal yang berkaitan dengan sejarah dan kronologi, bisa dilakukan dengan menempatkan peristiwa-peristiwa sejarah ke dalam jengkal-jengkal waktu berdasarkan rentang kompleksitasnya. Tetapi pola ini cenderung lebih cocok untuk siswa yang lebih tinggi (SLTP/SMU).

Sementara Saxe (1994) mengusulkan enam bidang kajian dalam rangka pengembangan kompetensi siswa SD tentang waktu, yaitu: (1) mengenalkan arti waktu; (2) penggunaan waktu; (3) masa lalu; (3) perubahan; (4) kesinambungan; dan (4) dan paradigma kesejarahan. Maxim (1987) menyarankan penggunaan benda, aktivitas, dan peristiwa yang secara langsung berkaitan dengan kehidupan pribadinya dalam

rentang waktu yang tidak terlalu jauh (detik, menit, jam, hari, minggu, bulan, dan tahun) baik yang mereka ingat atau catat dalam buku catatan harian siswa.

Sementara Michaelis (1976), Martorella (1985), dan Wiriaatmadja (2005) menyarankan penggunaan "*Time Charts*" "*Time Lines*" yang berisi tanggal, bulan, atau tahun untuk memvisualisasikan suatu peristiwa temporal dan kronologis berkaitan dengan siklus keseharian siswa; Jarolimiek dan Wiriaatmadja menyarankan penyederhanaan konsep waktu lampau-sekarang-mendatang dalam siklus kehidupan keseharian siswa; serta Welton dan Mallan menekankan arti penting pendidikan karir bagi pembentukan kompetensi penggunaan waktu luang secara bijak (khusus untuk waktu ekonomis).

#### **f. Kemampuan Logika-Matematika**

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa memahami secara cerdas berbagai bentuk logika matematika dasar dan kebermaknaannya dalam konteks kehidupan keseharian pribadi dan sosial.

Kemampuan siswa SD--usia 7-12 tahun--terhadap konsep-konsep logika-matematika, menurut Piaget mencakup (1) kemampuan "*reversible transformations*", mencakup kemampuan "*inversion*" berkaitan dengan penjumlahan (*addition*) dan pengurangan (*reduction*); dan "*reciprocity*" berkaitan dengan operasi timbal-balik ( $A < B$  adalah bisa dibalik menjadi  $B > A$ ) dalam suatu operasi konservasi antar objek yang berbeda, tanpa mengubah apapun karakteristik dari objek yang dikonversi; (2) kemampuan tentang satuan "luas" (*width*) dan "berat" (*weight*) sebagai dua dimensi terpisah dari objek, juga interaksi keduanya; dan kemampuan tentang jumlah (*number*) dan "ukuran" (*size*) dari suatu objek, juga kemampuan tentang "perbandingan" (*comparison*) objek-objek berdasarkan luas, berat, jumlah atau ukurannya.

Sejumlah kompetensi yang harus dikembangkan pada siswa SD berkaitan dengan kemampuan logika-matematika meliputi kemampuan-kemampuan berbagai jenis pola penghitungan: (1) **geografi**: perhitungan **skala** (perhitungan perbandingan) dalam teknik pembuatan peta atau denah; perhitungan waktu lokasi/tempat/daerah berdasarkan letak astronomisnya dihitung dari derajat garis *Greenwich* ( $0^\circ$ ); perhitungan luas wilayah yang sesungguhnya berdasarkan ukuran skala peta; teknik penghitungan derajat bujur dan lintang ( $360^\circ$ ); perhitungan perbandingan antara luas laut dengan pulau; dan perhitungan demografis atau penambahan penduduk, kepadatan penduduk; (2) **ekonomi**: berbagai bentuk perhitungan sederhana

berkaitan dengan uang, tabungan, dan jual beli; dan (3) **sejarah**: perhitungan tentang masa kekuasaan kerajaan, penjajahan, perlawanan bangsa Indonesia.

Dengan demikian, pengembangan kompetensi logika-matematika dalam PIPS tidak dikembangkan secara terpisah, melainkan terintegrasi dalam kompetensi-kompetensi lain seperti:

**Geografi**: melalui klasifikasi dan kategorisasi objek menurut ukuran, simbol-simbol matematika dalam peta/denah/model suatu penampakan geografis, perbandingan luas dan ukuran antara lautan dan daratan atau wilayah dalam bentuk skala, berbagai perhitungan kependudukan, ukuran temperatur udara, dan lain-lain;

**Sejarah**: melalui simbol-simbol angka (tanggal, bulan, dan tahun) suatu peristiwa temporal dan kronologis dalam bentuk "*Time Charts*" "*Time Lines*"; dan

**Ekonomi**: melalui jumlah kebutuhan dan persediaan dan perbandingannya baik dalam bentuk perhitungan angka maupun melalui bentuk grafik atau tabel, jumlah produksi dan barang, penggunaan jumlah uang dalam aktivitas jual-beli, tabungan, dan kebutuhan sehari-hari (pribadi, kelas, keluarga); jumlah penerimaan pajak, pengeluaran dan pendapatan negara.

#### g. Pemahaman dan Kesadaran Kesejarahan

Kompetensi ini berkaitan dengan kemampuan siswa memahami, menyadari, bersikap, dan bertindak secara cerdas tentang makna kesinambungan, perubahan, dan kausalitas antara masa lalu-kini-mendatang dalam kehidupan manusia, berdasarkan pada pemahamannya tentang berbagai aspek kesejarahan dalam berbagai konteks kehidupan (personal, keluarga, lokal, nasional, dan dunia).

Dalam PIPS materi kesejarahan dipandang oleh siswa sebagai "pelajaran yang paling tidak disukai dan paling sulit" terutama berkaitan dengan penanaman pemahaman dan kesadaran tentang sejarah dan maknanya bagi mereka. Sungguhpun demikian, tidak berarti bahwa kompetensi kesejarahan sama sekali mustahil dikembangkan pada siswa. Ada beberapa alasan yang bisa dikemukakan, secara konseptual maupun empirik.

Secara **konseptual**, arti penting materi kesejarahan diberikan dalam PIPS karena alasan-alasan berikut.

*Pertama*, sejarah--khususnya nasional--dan unsur-unsur kunci dalam sejarah akan mensosialisasikan kepada siswa untuk menerima nilai-nilai secara kritis bagi kemandirian tradisi demokratis.

*Kedua*, pendidikan sejarah bersama dengan pendidikan geografi secara tradisional sudah merupakan "*backbone*" dalam PIPS.

*Ketiga*, sejarah menyediakan paradigma-paradigma bagaimana manusia dan masyarakatnya melalui perjalanan waktu menjadi terdidik membangun dan mengembangkan jatid dirinya sebagai warganegara.

Secara **empirik**, arti penting materi kesejarahan diberikan dalam PIPS karena alasan-alasan berikut.

*Pertama*, hasil tinjauan terhadap hasil-hasil studi tentang pembelajaran sejarah, Downey & Levstik (Sunal & Haas, 1993) menyimpulkan bahwa tidak cukup bukti bahwa menunda pembelajaran sejarah adalah sesuai dengan perkembangannya, dan bahwa teori tahap-global tampaknya memiliki kekuatan penjelasan yang terbatas dalam pemikiran sejarah.

*Kedua*, anak menurut Piaget (Thomas, 1979) sudah memiliki kemampuan pemahaman "*prinsip kausalitas*" dalam relasi antar-objek yang ditemui dalam konteks ruang dan waktu (kelas 3); dan kemampuan pemahaman "*paradigma waktu*" (temporal dan historis) dalam bentuk imajinasi tentang kondisi-kondisi dari suatu permasalahan yang dihadapi (kelas 4-6).

*Ketiga*, siswa menurut Jenkins & Shacter juga sudah memiliki pemahaman tentang makna hari, bulan, dan tahun yang secara langsung berkaitan dengan masa lalu dan masa depan siswa sendiri; dan pengaruh kekuatan sejarah di dalam kehidupan siswa dan kesadaran bahwa dirinya sebagai makhluk menyejarah (*themselves as historical being*) (Maxim, 1987).

Berdasarkan sejumlah hasil studi dan pemikiran konseptual pula, sejumlah aktivitas yang bisa dilakukan bagi pengembangan kompetensi kesejarahan—khususnya kesinambungan, perubahan, dan kausalitas—dapat dilakukan dengan cara: dipusatkan pada tiga aspek, yaitu: (1) membuat masa lampau itu benar-benar-nyata; (2) membangun pemahaman tentang kaitan antara lingkungan-lingkungan dan peristiwa-peristiwa kekinian; dan (3) mengembangkan rasa cinta dan penghargaan untuk belajar sejarah, termasuk pengertian tentang keterbatasan-keterbatasannya.

Pengembangan kompetensi kesejarahan menurut Downey & Levstik (Sunal & Haas, 1993) juga bisa dilakukan dengan memberikan kepada siswa latar pengetahuan yang memadai tentang sejarah dengan cara memberikan pengantar kesejarahan lebih awal dan mendalam di dalam kurikulum sekolah melalui penggunaan pengalaman-pengalaman dan peristiwa-peristiwa yang familiar dengan anak, dan kajian terhadap sejarah isu-isu mutakhir; atau menurut Egan (Sunal & Haas, 1993) dengan menggunakan "**cerita analogi**" (*story analogy*) tentang apa yang sedang dan sudah terjadi, karena anak usia SD kebutuhan emosionalnya berada pada "**fase mitis**" (*mythic stage*).



**BAB V**  
**POLA PENGORGANISASIAN**  
**KONTEN PENDIDIKAN IPS**

## A. KONTEN PIPS SEBAGAI ORGANISASI SISTEMIK

Pola pengorganisasian isi/konten kurikulum dimaksudkan sebagai *cara atau pendekatan* yang digunakan untuk menyusun dan mengembangkan pengalaman-pengalaman belajar PIPS yang dapat berkontribusi cara dan pendekatan siswa di dalam mengorganisasi dan membangun struktur pengetahuan, nilai, sikap, dan tindakannya dalam latar kehidupan pribadi, sosial, dan budaya secara mandiri. Isi kurikulum dimaksudkan sebagai muatan pengalaman-pengalaman belajar PIPS (pengetahuan, nilai, dan sikap) yang bermakna (*meaningful learning experiences*) bagi siswa.

Pola pengorganisasian isi kurikulum tersebut dikaji dari aspek: tingkat kesesuaian, relevansi, kebermaknaan, dan kelayakannya dilihat dari: (a) konteks personal siswa (konstruksi pengetahuan lama, domain pengalaman, jaringan struktur pengetahuan, identitas sosio-kultural, dan domain psikologi siswa); dan (b) konteks sosial, kultural, dan historikal masyarakat yang menjadi latar kehidupan keseharian siswa dan pengembangan dan implementasi PIPS.

Dalam perspektif konstruktivisme Piagetian maupun Vygotskyan, organisasi muatan internal anak terbentuk di dalam suatu "organisasi sistemik" (*systemic organization*) atau "tubuh informasi dan keyakinan" (*a body of information or belief a person*) yang tersimpan dalam bentuk "skema-skema" (*cognitive and affective schemes*) yang saling berkaitan satu dengan lain membangun sebuah "jaringan struktural-fungsional"; bukan sebatas sebagai agregat dari kemampuan, keterampilan, dan potongan-potongan informasi yang terpisah-pisah.

Pola organisasi konten kurikulum sebagai organisasi sistemik ini, sangat relevan dan bisa mengakomodasi pemikiran-pemikiran "kurikulum posmodernisme" yang sudah menjadi wacana akademik dewasa ini. Seperti dikemukakan oleh Efland (Farisi, 2005), kurikulum posmodernisme menekankan pada arti penting isi kajian yang bersifat "*little narratives*" yang diangkat dari pengertian siswa yang mendalam yang diperoleh dan dihayati dari pengalaman-pengalaman setempat, sehingga bisa memberikan porsi lebih besar bagi terjadinya keragaman perspektif dan pertimbangan personal siswa.

Bahkan, William Doll (1985) yang di kalangan posmodernisme dianggap sebagai pandega kurikulum posmodernisme, di dalam mengembangkan gagasannya tentang kurikulum posmodernisme, juga banyak beranjak dari pemikiran-pemikiran Dewey (1962), Piaget (Thomas, 1979), dan Bruner (1978), yang sesungguhnya pula adalah teoretisi dan filosof beraliran konstruktivisme.

Menempatkan dasar pemikiran kurikulum posmodernisme dalam “terma-terma (evolusi) biologis”, Doll (1985; 1995) bermaksud bahwa kurikulum sebagai pola pengaturan pengalaman belajar bermakna, harus memberikan peluang besar kepada siswa untuk melakukan aktivitas “pengorganisasian-diri” (*self-organization*), “pengaturan-diri” (*self-regulation*) ke arah penciptaan bentuk kreasi-kreasi baru secara spontan sepanjang hidupnya, yang sesungguhnya merupakan sebuah proses akomodasi dan adaptasi berkesinambungan dari siswa ketika berinteraksi, berdialog, bernegosiasi dengan dirinya, orang lain, lingkungannya (biologis, sosial, kultural, dsb). Pandangan Doll (1985; 1995) tersebut, didasarkan pada pandangan Piaget (Thomas, 1979) bahwa kemampuan pengaturan-diri secara otonom, atau organisasi-diri adalah esensi dari hidup itu sendiri.

Seperti juga sudah dikemukakan di atas, rekonstruksi pola organisasi isi kurikulum dalam kajian ini juga terdapat paralelitas dengan empat fondasi kurikulum posmodernisme (*the Four R's*), yakni:

- (1) kaya (*Richness*), bahwa kurikulum harus bersifat generativitas, multi-tafsir, dan multi-makna. Dasar ini identik dengan prinsip siklus-berjenjang;
- (2) rekursif (*Recursion*), bahwa kurikulum harus mengundang siswa untuk selalu berefleksi tentang dan berdialog dengan dirinya, serta berinteraksi secara berkelanjutan dengan siswa lain, guru, teks, kebudayaan, dll. Dasar ini identik dengan prinsip sirkularitas atau spiral;
- (3) keterhubungan (*Relations*), yaitu bahwa kurikulum harus merupakan sebuah jaringan, pola-pola keterhubungan, atau sebuah sistem yang kompleks, kaya, multi-tafsir dan stabil. Dasar ini identik dengan prinsip sirkularitas, spiral, siklus-berjenjang, dan keterjalinan; dan
- (4) keketatan (*Rigor*), yaitu bahwa kurikulum harus koheren, integratif, atau merupakan kesatuan yang dinamis dari masalah, peluang, atau tantangan di dalam isi kurikulumnya. Dasar ini identik dengan prinsip keterjalinan tematikal dan rekonstruksi-rekonstruksi makna (Doll, 1989).

Dengan mengidentifikasi keempat pilar di atas, maka gagasan kurikulum posmodernisme sesungguhnya terdapat adanya paralelitas dengan gagasan rekonstruksi kurikulum di dalam studi ini. Bisa dikatakan pula, bahwa gagasan kurikulum posmodernisme sesungguhnya berpijak dan dikembangkan di atas paradigma konstruktivisme, tetapi ditempatkan di dalam konteks dan wacana posmodernisme.

## B. PRINSIP PENGORGANISASIAN KONTEN PENDIDIKAN IPS

Sementara pola perkembangan organisasi muatan internal anak terbentuk menurut pandangan konstruktivisme Piagetian mengikuti prinsip "*sirkularitas*" atau "*siklus-berjenjang*" sejalan dengan tahapan perkembangan personal siswa; atau menurut Vygotsky (Kozulin, 1998) mengikuti prinsip "*saling kerjasama, saling mendukung, dan saling memediasi di antara fungsi-fungsi psikologis*" melalui mekanisme internal atau intra-psikologis (konstruktivisme personal); mekanisme interpersonal, inter-psikologis, atau sosial (konstruktivisme interpersonal/sosiokultural); juga melalui mekanisme eksternal atau sosiologis (konstruktivisme sosiologis).

Dengan demikian, maka secara paradigmatik, isi kurikulum PIPS dipandang memiliki sebuah pola organisasi dan struktur, apabila tercipta dalam bentuk sebuah "jalinan atau relasi sistemik yang saling berkaitan penuh makna" di antara satu bagian materi dengan bagian materi yang lain, hingga membangun sebuah totalitas atau kesatuan bidang-materi (*subject matter*); berdasarkan prinsip "*sirkularitas*" atau "*siklus-berjenjang*", serta sejalan dengan mekanisme-mekanisme personal, interpersonal, dan sosiologis.

Berdasarkan konteks dan prinsip di atas, maka gagasan rekonstruksi pola organisasi materi PIPS perlu didasarkan prinsip "*a student's psychological, socio-cultural, and intellectual horizons reconstructions character-based*" (Farisi, 2005: 255), yakni bawa materi-materi kurikulum PIPS:

1. dapat dimengerti, dijelaskan, dan dimaknai secara personal (*individually defined*). Artinya, bahwa pola organisasi isi kurikulum harus *assimilatif, akomodatif, dan adaptif* dengan mekanisme-mekanisme dan fungsi-fungsi internal siswa.
2. merupakan alat-alat psikologis (*psychological tools*) yang bersifat sosiokultural yang dapat dijadikan mediasi dan jembatan bagi siswa untuk melakukan modifikasi dan transformasi struktur dan fungsi-fungsi internalnya (kognitif, afektif, dan motorik) ketika interaksi dan komunikasi pembelajaran terjadi (*a sociocultural learning mediated*).
3. memiliki relevansi dan signifikansi tinggi secara sosial, kultural, dan historikal (*a socially, culturally, and historically relevant excellence*).
4. merupakan suatu jalinan atau relasi yang saling berkaitan penuh makna (*a meaningful systemic organization*) di antara satu bagian materi dengan bagian materi yang lain, menjadi sebuah totalitas atau kesatuan materi (*subject matter*).

5. mengikuti pola “*sirkular*”, “*spiral*”, atau “*siklus-berjenjang*” dengan cakupan materi yang semakin luas, kaya, variatif, dan berlapis.
6. memungkinkan siswa mampu melakukan *rekonstruksi-rekonstruksi* terhadap konstruksi pengetahuan, domain pengalaman, dan jaringan struktur pengetahuan (faktual, deklaratif/konseptual, prosedural, metakognitif, dan normatif/afektif) yang ada, menjadi sesuatu yang baru, dan lebih baik. Agar rekonstruksi terjadi, isi kurikulum harus menantang dan sarat masalah yang dapat menstimulasi dan menuntut siswa terlibat secara aktif, kritis, dan reflektif untuk menemukan pemecahannya.
7. berpijak pada dan bertujuan mengembangkan kompetensi-kompetensi personal, sosial, dan intelektual, sebagai dasar bagi siswa untuk melakukan rekonstruksi-rekonstruksi pengetahuan, nilai, sikap, dan tindakan secara mandiri di dalam konteks kehidupan personal dan sosial.
8. mampu menyinambungkan, memperkuat, dan memperluas struktur alamiah dan sosiokultural siswa dan masyarakat yang menjadi konteks kehidupan siswa sebagai makhluk sosio-kultural, kultural, dan historikal.

### C. TEMATIK: MODEL PENGORGANISASI KONTEN PENDIDIKAN IPS

Untuk mewadahi kedelapan prinsip yang didasarkan pada konteks dan prinsip pengorganisasian struktur internal siswa di atas, maka materi PIPS perlu direkonstruksi secara terintegrasi dalam suatu “*jalinan tematikal*” (*thematic approach*) dalam bentuk topik-topik, gagasan-gagasan, kejadian-kejadian, praktik-praktik, proses-proses, kasus-kasus, dan/atau masalah-masalah yang saling terkait antara yang satu dengan yang lain, baik pada tataran individual maupun dalam tataran kehidupan masyarakat (keluarga hingga global).

Tema-tema dikembangkan dari hal-hal yang “*berkaitan langsung*” atau “*dekat*” dengan pengalaman dunia kehidupan personal dan sosiokultural nyata di mana siswa terlibat langsung atau berdekatan dengannya.

Dengan kata lain, tema-tema harus dapat dimengerti, dijelaskan, dan dimaknai secara personal (*individually defined*); menjadi alat-alat psikologis (*psychological tools*) sosiokultural yang dapat memediasi belajar siswa (*a sociocultural learning mediated*); serta memiliki relevansi dan signifikansi tinggi secara sosial, kultural, dan historikal (*a socially, culturally, and historically relevant excellence*) (Bruner, 1969).

Prinsip ini penting agar tema betul-betul memiliki makna bagi dirinya, lebih realistik dan bermanfaat bagi siswa dalam menghadapi kenyataan hidup; tidak melepaskan siswa dari pokok materi yang terdapat di dalam pengalaman hidup (*the subject matter of life-experience*) yang akan menyebabkan minat sosial siswa yang permanen akan hilang.

Selanjutnya, tema-tema tersebut dikembangkan secara sirkular, spiral atau siklusal ke lingkup yang makin luas ke arah tema-tema yang "*tidak berkaitan langsung*" atau "*jauh*" dengan pengalaman dunia kehidupan sosial nyata keseharian siswa. Pola tersebut dipandang sangat bermanfaat bagi siswa untuk memodifikasi dan sekaligus memperluas struktur pengetahuan, domain pengalaman, jaringan struktur internalnya (pengetahuan, nilai, sikap, dan tindakan), dan identitas kulturalnya sebagai konteks bagi terjadinya *rekonstruksi-rekonstruksi*, yang sesungguhnya menjadi esensi di dalam kurikulum konstruktivistik.

Tema dijadikan sebagai pengorganisasi materi didasarkan pertimbangan-pertimbangan sebagai berikut (Farisi, 2005):

- (1) lebih memungkinkan siswa memahami dan mengkaji topik-topik, gagasan-gagasan, kejadian-kejadian, praktik-praktik, proses-proses, dan/atau masalah-masalah, secara komprehensif (pendekatan, pengertian, nilai, keterampilan, sumber, dll), dan penuh apresiatif dalam suatu jalinan atau keterkaitan yang utuh dan bermakna;
- (2) karena sifatnya yang komprehensif dan apresiatif, sangat dimungkinkan menyediakan pengalaman-pengalaman, dan aktivitas-aktivitas belajar, sehingga diharapkan dapat melatih dan mengembangkan kompetensi-kompetensi siswa (personal-sosial-intelektual) secara "*wide range*";
- (3) memungkinkan siswa menemukan karakter atau latar dari setiap gagasan-gagasan, kejadian-kejadian, praktik-praktik, proses-proses, dan/atau masalah-masalah yang dikajinya, yang dipandang penting untuk merangsang pemunculan dorongan-dorongan dasar yang tepat di dalam dirinya;
- (4) membantu siswa secara mandiri mengembangkan kriteria-kriteria yang bisa digunakan di dalam mengassess berbagai situasi sosial yang termuat di dalam gagasan-gagasan, kejadian-kejadian, praktik-praktik, proses-proses, dan/atau masalah-masalah yang dikajinya;
- (5) membantu siswa memperkuat daya ingat (*retention*) siswa karena mereka dapat mengaplikasikan secara langsung pengetahuan, nilai, keterampilan, dan sikap personalnya melalui tema yang dikajinya.

Berdasarkan prinsip-prinsip di atas, maka gagasan pola pengorganisasian isi kurikulum PIPS dari Hanna (1965), Taba (1962), CSS Saxe, (1991) dan Dewey (1962) yang menempatkan siswa sebagai titik fokus (*a self-centric focus*) dan muatan kurikulum berupa gagasan, kejadian, praktik, proses, kasus, dan/atau masalah yang terjadi di lingkungan sekitar yang memungkinkan siswa melakukan kontak langsung, dekat, dan intim dengan pengalaman kesehariannya, masih bisa digunakan dan relevan dengan prinsip sirkularitas atau siklusal dalam perspektif konstruktivisme. Selain itu, secara epistemologis juga sejalan dengan pengertian rekonstruksi yang sudah dikemukakan sebelumnya, maupun dalam perspektif konstruktivisme yang lebih menekankan pada makna *negotiating*, *interacting*, dan *dialoging*, dan bukan "*radical revolution*" ala Kuhnian (Kuhn, 2001).

Akan tetapi, pemberlakuan prinsip "artikulasi yang ketat dan logis" terhadap konsep dan generalisasi, serta kemampuan dan keterampilan intelektualisme-keilmuan, dipandang terlalu atomistik, tidak bisa dipertahankan lagi. Salah satu sebabnya, adalah karena fenomena kurikulum di tingkat praksis tidak bisa sepenuhnya dibingkai dan diatur menurut suatu pola yang logis, kaku dan disiplin-formal. Konstruksi kurikulum demikian, cenderung mengabaikan realitas konteks praktis yang pada dasarnya sangat "kontekstual-fenomenalistik-holistik" (Winataputra, 2001a). Prinsip pengartikulasian secara ketat dan logis ala Taba dan Tyler (Conrad & Haworth, 1995), juga merupakan sasaran utama kritik dari banyak proponent aliran pemikiran kurikulum posmodernisme.

Berdasarkan argumentasi di atas, maka rekonstruksi pola organisasi materi kurikulum PIPS yang diupayakan dan diajukan di dalam kajian ini, menempatkan "tema-tema" atau "jalinan tematikal" sebagai pengorganisasi materi, bukan konsep dan generalisasi dalam sistem kurikulum Hanna (1965), dan Taba (1962); menekankan pada dan bertujuan untuk mengembangkan "kompetensi-kompetensi dasar" (personal-sosial-intelektual) siswa secara simultan, bukan pada kemampuan atau keterampilan intelektualisme semata dalam sistem kurikulum Taba (1962).

Penggunaan kompetensi-kompetensi yang direkonstruksi di dalam studi ini, disesuaikan dengan tema-tema yang dikembangkan secara sirkular atau spiral dari tema-tema yang berada pada tataran kehidupan individual siswa, lingkungan terdekat, hingga lingkungan dunia. Lingkungan dalam rekonstruksi ini hanya berfungsi sebagai konteks bagi pemilihan dan pengembangan tema-tema, bukan sebagai fokus kajian seperti di dalam pola CSS dan Hanna.

**BAB VI**  
**STRUKTUR KONTEN**  
**PENDIDIKAN IPS**



## A. TEORI STRUKTUR KONTEN KURIKULER

Struktur isi kurikulum dimaksudkan sebagai *susunan dan keterkaitan* antar pengalaman-pengalaman belajar PIPS, yang dipandang dapat memfasilitasi siswa secara mandiri dalam membangun struktur pengetahuan, nilai, sikap, dan tindakannya dalam latar kehidupan pribadi, sosial, dan budaya.

Struktur isi kurikulum yang dimaksudkan mencakup: (1) struktur substantif/konseptual, (2) struktur sintaksis/prosedural, dan (3) struktur normatif/afektual. Ketiga struktur materi PIPS tersebut akan dikaji dari aspek: (a) "*kebermaknaan dan kelayakannya*" untuk mendukung pembentukan kompetensi-kompetensi dasar PIPS yang hendak dikembangkan; (b) "*keseimbangan*" komposisi dan distribusi antar struktur materi; dan (c) "*sekuensi*" dari struktur materi, termasuk "*tingkat keluasaan*" maupun "*tingkat kedalaman*" materi untuk setiap jenjang kelas; (d) "*bahan dan sumber*" dari mana struktur materi tersebut disusun dan dikembangkan.

Setidak-tidaknya, hingga Piaget (Thomas, 1979) menemukan teori-epistemologis tentang asal-usul pembentukan dan perkembangan pengetahuan pada manusia (*epistemologi genetik*), dan teori tentang struktur internal anak, belum ada satupun ikhtiar keilmuan yang mengarah pada perumusan teori tentang struktur materi kajian (*structure of subject matter*). Sungguhpun debat teoretis dan filosofis tentang hakikat materi-kajian dalam kurikulum pendidikan sudah terjadi sejak lama.

Berdasarkan hasil kajian Piaget tadi, pakar pertama yang mengajukan teori tentang struktur isi materi kajian adalah Jerome S. Bruner (1978) dalam karyanya "*Process of Education*". Ditegaskan oleh Bruner, bahwa "*the structure of a subject*" haruslah dikaitkan dengan teori tentang struktur pengetahuan (*structure of knowledge*). Asumsinya adalah bahwa intelektualitas atau cara-cara manusia membangun pengetahuan "*sama atau paralel*" bagi semua manusia, tak pandang usia—tak terkecuali pada anak dan ilmuwan. Karena itu, menurut Bruner, fondasi setiap mata pelajaran apa pun dapat diajarkan kepada siapa pun pada usia berapa pun, (terlepas dari usia mereka). Bahwa "anak adalah seorang ilmuwan" (*the young child as scientiest*) atau "pembangun teori" (*children as theory builder*) (Chaille & Britain, 1991).

Implikasinya, adalah bahwa struktur materi kurikuler dapat diturunkan dari struktur disiplin ilmu (*a structured-oriented curriculum*), dan tugas para ilmuwan lah yang memilih dan merumuskan masing-masing struktur disiplin untuk dijadikan sebagai struktur isi kurikulum.

Atau seperti dikatakan Shavelson (Philips, 1987), bahwa struktur materi pelajaran, pada akhirnya adalah apa yang ada di dalam pikiran para ilmuwan besar. Karenanya, struktur konten kurikulum PIPS pun harus sejalan dengan "*garis berpikir keilmuan*" atau "*seperti telah ditetapkan oleh para ilmuwan sosial*" (Somantri, 2001).

Pengembangan struktur isi kurikulum berdasarkan "**struktur**" disiplin ilmu, menurut Bruner memberikan empat keuntungan: (1) isi kurikulum menjadi semakin komprehensif (*more comprehensible*) karena hanya gagasan dan prinsip dasar tentang objek yang dikaji; (2) menyederhanakan cara menyimpan dan menggunakan ingatan ketika suatu saat dibutuhkan; (3) memudahkan terjadinya "pengalihan latihan" (*transfer of training*) kemampuan hal-hal lain, baik dalam situasi khusus (*specific transfer of training*) maupun dalam segala situasi (*non-specific transfer of training*); dan (4) dapat mengembangkan ketajaman analisis sehingga dapat membedakan perbedaan antara pengetahuan dasar (*elementary knowledge*) dengan pengetahuan yang lebih maju (*advanced knowledge*).

## **B. DEBAT AKADEMIK TEORI STRUKTUR KONTEN**

Dari hasil-hasil implementasi pemikiran Bruner tersebut, khususnya dalam pengembangan struktur materi kurikulum PIPS, baik dari segi teoretik maupun praktik masih kontroversi, dan memperlihatkan kegagalan. Shaver (Lybarger, 1991) memandang bahwa pemikiran kurikulum Brunerian tersebut akan membawa membawa konsekuensi dan resiko bagi terjadinya "fragmentasi skala tinggi" dilihat dari sisi siswa; bisa mengancam eksistensi PIPS sebagai program pendidikan anak.

Secara konseptual pendekatan Bruner (1978) tersebut dipandang menimbulkan banyak persoalan, dan kegagalan Bruner dengan timnya dalam mengembang MACOS merupakan gambaran kesulitan konseptual yang dihadapi. Hasil kajian Savage dan Armstrong (1996) juga mengungkapkan bahwa bahan-bahan yang dikembangkan oleh University of Georgia di dalam program "*Man: A Course of Study*" (MACOS) hingga tahun 1990an masih sedikit mendapat perhatian di dalam pengembangan substansi program PIPS, dan hanya beberapa sekolah saja yang masih menggunakan. Salah satu faktornya adalah karena masih terdapat kontroversi dalam hal konten. Penerapan kurikulum model Brunerian yang berorientasi esensialistik tersebut juga dapat mendistorsi atau merusak *self-concept* siswa, terutama dalam rangka pembentukan "jati-diri" atau "karakter" siswa (Hasan, 2002; Sumantri, 2002).

Hasil hasil-kajian mutakhir dari perspektif multikultural yang dilakukan oleh Jegede dan Aikenhead (2000); Zamroni (2001); Stanley dan Brickhouse (2001); serta Ogawa (2002) juga menyimpulkan bahwa keniscayaan kurikulum esensialistik semacam itu, dapat menghambat perkembangan tahapan progresif kognitif anak, mendistorsi atau merusak *genuine concepts*, *indigenous science*, atau *spontaneous concept* siswa tentang alam semesta yang dibangun dan dikembangkan dari keseharian pengalaman personal, sosial dan kulturalnya di masyarakat; mencabut siswa dari situasi nyata yang menjadi basis pembentukan dan penggunaannya; kurang bermakna bagi siswa; dan menunjukkan adanya "hegemoni atau imperialisme pendidikan" atas diri siswa. Bahkan, lebih jauh lagi dapat mendistorsi atau merusak *self-concept* siswa yang merupakan faktor esensial bagi pembentukan identitas atau karakter siswa (Sumantri, 2002). Bila demikian, persoalannya adalah apakah "teori struktur pengetahuan" tersebut masih relevan untuk digunakan sebagai dasar bagi perumusan struktur materi kurikulum PIPS?

Bila dicermati, kelemahan dan kegagalan pemikiran Bruner (1978) sesungguhnya lebih terletak pada "*orientasi keilmuan*" dari struktur materi kurikulum yang sesungguhnya merupakan hasil penarikan implikasi lebih jauh dari teori Piaget (Thomas, 1979), dan "*prinsip difusi*" kurikulum yang diajukan; bukan pada kerangka konseptualnya tentang hakikat dari struktur pengetahuan.

Sebab, hakikat struktur pengetahuan sebagai "relasi atau keterkaitan" di antara bagian-bagian yang membangun struktur pengetahuan tersebut, sejalan dengan pandangan Piaget (Thomas, 1979) dan Vygotsky (Kozulin, 1998) tentang struktur internal siswa, seperti telah dikemukakan di atas. Karenanya, teori tentang struktur pengetahuan tersebut masih relevan untuk digunakan sebagai dasar rekonstruksi struktur materi kurikulum PIPS.

Seperti sudah dikemukakan di atas, bahwa pola pengorganisasian muatan di dalam struktur internal anak, baik dalam perspektif konstruktivisme Piagetian dan Vygotskyan merupakan sebuah "organisasi sistemik" (*systemic organization*) atau "tubuh informasi dan keyakinan" (*a body of information or belief a person*) yang tersimpan dalam bentuk "skema-skema" (*cognitive and affective schemes*) yang saling berkaitan satu dengan lain membangun sebuah "jaringan struktural-fungsional" (*a structural and functional systemic relationship with each other*).

Berpijak pada prinsip struktur internal tadi, maka rekonstruksi struktur konten PIPS pun harus merupakan sebuah jaringan organisasi isi yang sistemik, struktural maupun fungsional. Berdasarkan proposisi itu pula, maka "*the structure of a subject*" menurut Bruner,

*Well on his way toward being able to handle a good deal of seemingly new, but in fact, highly related information... Grasping the structure of a subject is understanding it in a way that permits many other things to be related to it meaningfully. To learn structure, in short, is to learn how things are related" (Bruner, 1978:7; Philips,1987:123)*

Shavelson juga berpandangan sama bahwa:

*"The structure in a student's memory is referred to as cognitive structure: a hypothetical construct referring to the organization (relationships) of concepts in memory". Thus, a subject matter structure in instructional materials to as content structure: the web of concepts (words, symbols) and their relations in a body on instructional material" (Philips, 1987:143).*

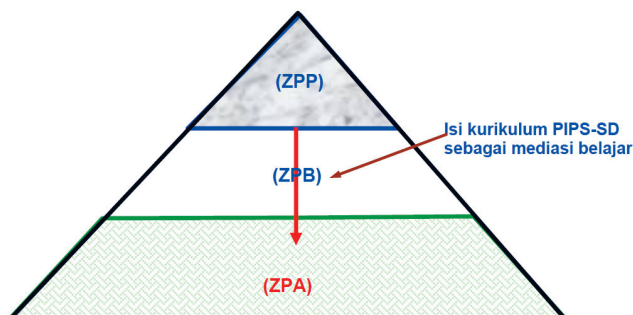
Dari kutipan di atas, baik Bruner maupun Shavelson belum jelas mengemukakan apa saja unsur-unsur yang membangun sebuah struktur isi kurikulum, kecuali bahwa struktur konten kurikulum haruslah memberikan pemahaman tentang cara yang memungkinkan banyak hal saling berkaitan dengan penuh makna. Singkatnya, untuk mempelajari struktur adalah dengan mengerti bagaimana sesuatu itu saling berkaitan. Atas dasar itu, maka struktur isi kurikulum haruslah diartikan sebagai "relasi atau keterkaitan" di antara bagian-bagian yang membangun struktur materi tersebut.

Seperti sudah dikemukakan di atas, dalam teori struktur kognitifnya Piaget (1971) mengemukakan bahwa "*cognitive schemas*" terdiri dari: isi (*content*), operasi-operasi mental-fisikal (*operations*), dan fungsi-fungsi intelektual (*functions*), yang satu dengan lainnya saling berkaitan. Hal yang sama juga terdapat di dalam struktur afektif (*affective schemas*). Di sisi lain, sekalipun Vygotsky (Kozulin, 1998) juga mengkaji tentang perkembangan kemampuan intelektual anak dari perspektif sosiokultural, akan tetapi dia tidak menyinggung tentang "unsur-unsur dari struktur internal" anak. Walaupun Vygotsky membahas tentang operasi fungsi-fungsi psikologis—ingatan, persepsi, perhatian, dll—, tetapi dia lebih fokus pada proses-proses eksternal yaitu pada "alat-alat psikologis" dan kaitannya dengan bekerjanya "fungsi-fungsi psikologis". Tetapi bagaimana sifat dan apa saja operasi-operasi internal yang terjadi, kurang mendapatkan perhatian. Oleh sebab itu, rekonstruksi struktur isi kurikulum lebih didasarkan pada perspektif konstruktivisme-kognitif Piagetian.

Sungguhpun demikian, ada dua kontribusi penting pemikiran Vygotsky yang bisa digunakan sebagai pijakan dalam rekonstruksi struktur konten PIPS: (1) bahwa hakikat struktur isi kurikulum adalah sosiokultural; diorganisasi dan diinformasikan secara social dan kultural; (2) bahwa struktur isi kurikulum harus menjadi sebagai “alat-alat psikologis” yang mampu memediasi dan menjembatani kemungkinan bekerjanya “fungsi-fungsi psikologis” yang terdapat pada diri siswa.

Vygotsky (Kozulin, 1998) menegaskan, bahwa “alat-alat psikologis” bersifat determinan terhadap bekerjanya “fungsi-fungsi psikologis”. Artinya, fungsi-fungsi psikologis internal ada anak hanya bisa beroperasi dengan baik manakala didukung oleh adanya alat-alat psikologis. Pemikiran Vygotsky tersebut berkaitan erat dengan teorinya tentang batas-batas kemampuan fungsi-fungsi internal psikologis anak, yang dikenal sebagai “Zone Perkembangan Berdekatan (ZPB)” (*the zone of proximal development = ZPD*), yaitu wilayah yang membedakan antara apa yang dapat siswa lakukan sendiri melalui mekanisme-mekanisme atau fungsi-fungsi psikologisnya, karena muatan dan fungsi-fungsi internal siswa belum sepenuhnya terbentuk (Zone Perkembangan Potensial = ZPP), dengan apa dapat siswa lakukan hanya dengan bantuan orang lain yang lebih dewasa dan kompeten (Zone Perkembangan Aktual = ZPA).

Berpijak pada teori Vygotsky tersebut, maka prinsip yang dapat dijadikan pegangan dalam rekonstruksi struktur konten PIPS adalah, bahwa *struktur konten PIPS harus berwatak sosiokultural, dan berfungsi sebagai alat psikologis yang mampu menjembatani, memfasilitasi, atau memediasi belajar siswa agar berkembang dari ZPP menuju ZPA.*



Gambar 3: Rekonstruksi fungsi struktur konten PIPS sebagai mediasi belajar siswa

### C. TEORI STRUKTUR PENGETAHUAN: DASAR TEORETIK PENGEMBANGAN STRUKTUR KONTEN PENDIDIKAN IPS

Berdasarkan teori Piaget (1971) tentang unsur-unsur yang membentuk struktur internal anak di atas, Schwab dan Hirst, kemudian menyusun teorinya tentang unsur-unsur struktur pengetahuan. Menurut mereka, selain sebuah struktur pengetahuan sebagai sebuah organisasi dan relasi sistemik, di dalamnya memuat: (1) "struktur substantif" (*substantive structure*), atau "struktur konseptual" (*conceptual structure*); atau yang oleh Toulmin disebut "ekologi konseptual", dan dalam konsep Piaget disebut "isi"; dan (2) "struktur sintaktik" (*syntactical structure*), yang dalam konsep Piaget disebut "operasi-operasi" (Thomas, 1979).

Sementara itu, apa yang Piaget sebut sebagai "*affective schemes*" tidak terdapat di dalam teori struktur dari Schwab dan Hirst (Thomas, 1979). Pakar yang menambahkan unsur afektif dalam teori struktur tersebut adalah Cornbleth (1991) dalam konteks pengembangan berpikir kritis dalam PIPS. Cornbleth menyebut sebagai "struktur normatif/afektif". Eksistensi struktur normatif/afektif tersebut juga dikemukakan oleh Karthwohl (2002) dalam konteks domain tujuan pendidikan.

Sejauh yang bisa dilacak dari kepustakaan PIPS yang berkaitan dengan struktur konten PIPS, belum pernah ada upaya untuk mengadopsi dan mengadaptasi teori struktur pengetahuan tersebut ke dalam konteks pengembangan "*Teori Struktur Isi Kurikulum*". Kajian ini berikhtiar ke arah itu, yaitu merumuskan dasar-dasar rekonstruksi struktur konten PIPS dengan menggunakan teori struktur pengetahuan sebagai dasar pijakan perumusan teori tentang struktur konten PIPS.

Dengan mendasarkan rekonstruksi struktur konten PIPS pada teori struktur internal anak, studi ini menolak pandangan bahwa isi kurikulum hanya berupa fakta, konsep, generalisasi, dan semacamnya, yang hanya menyangkut satu dari tiga unsur struktural yang harus dipenuhi oleh sebuah struktur isi kurikulum yang sesungguhnya. Perlu ditegaskan pula, bahwa sekalipun teori struktur pengetahuan diadopsi dan diadaptasi sebagai dasar pengembangan struktur konten PIPS yang digagas di dalam studi ini, namun struktur konten PIPS yang direkomendasikan, tidak dikembangkan secara "murni" berdasarkan pada orientasi "struktur disiplin akademik" model Brunerian, dengan argumen yang sudah dikemukakan di atas.

Sungguhpun di antara materi-materi PIPS tersebut "sebagian" dikontribusi oleh disiplin-disiplin ilmu, seperti: sejarah, geografi, ekonomi, sosiologi, antropologi, dll. Akan tetapi penggunaannya sejauh memiliki relevansi dengan struktur internal siswa, harus dapat

dimengerti, dijelaskan, dan dimaknai secara personal atau "*individually defined*". Pertimbangan utama rekonstruksi struktur konten PIPS tetap ditekankan pada tingkat "**keterkaitan**" (*relatedness*) dengan struktur substantif, sintaktik, dan normatif yang sudah siswa miliki (Piaget); juga memiliki watak sosiokultural, dan mampu menjembatani, memfasilitasi, atau memediasi siswa berkembang dari ZPP menuju ZPA (Vygotsky). Sehingga struktur konten PIPS mampu mendukung tercapainya kebermaknaan belajar siswa; menyinambungkan, memperkuat, serta memperluas proses-proses penyatupaduan, penyelarasan, dan rekonstruksi terhadap struktur internal yang sudah terdapat di dalam diri siswa; dan memiliki relevansi tinggi dengan fungsi-fungsi sosiokultural yang tak terpisahkan dari eksistensi siswa sebagai makhluk sosiokultural.

Selain itu, seluruh struktur konten PIPS harus terjalin secara terpadu guna mendukung terciptanya kompetensi-kompetensi dasar PIPS. Pengembangan struktur isi PIPS seperti itu, diyakini bisa mengantisipasi terjadinya kejenuhan siswa untuk belajar PIPS, dan membangkitkan kembali minat belajar siswa terhadap PIPS; yang ditengarai hingga kini masih menjadi kendala utama dan persoalan krusial di dalam PIPS. Berbagai pertimbangan tersebut dipandang sangat penting dan mendasar agar hasrat siswa untuk menumbuhkembangkan segala kapasitas dan kompetensi alamiah dan sosiokulturalnya tidak terhambat oleh persoalan-persoalan akademik yang selama ini dipandang siswa merupakan faktor utama ketakberminatannya terhadap PIPS.

#### **D. TIGA STRUKTUR KONTEN PENDIDIKAN IPS**

Struktur konten PIPS yang dirumuskan di dalam studi ini secara kategorik meliputi: (1) struktur substantif/konseptual, (2) struktur sintektik/prosedural, dan (3) struktur normatif/afektif, yang satu dengan lainnya saling berkaitan membangun kesatuan struktur materi.

##### **1. Struktur Substantif**

Struktur substantif dimaksudkan sebagai jalinan atau relasi antar-materi kurikulum yang saling berkaitan penuh makna di antara berbagai dimensi pengetahuan (faktual, konseptual/deklaratif, metakognitif) yang memberikan "konsepsi yang sama, jelas, dan utuh" kepada siswa di dalam: (a) merumuskan pertanyaan, (b) menemukan cara yang tepat untuk memperoleh dan menafsirkan data, (c) menyediakan kerangka berpikir, bersikap, dan bertindak, dan (d) membangun pengertian, nilai, sikap, dan tindakannya, terhadap berbagai realitas, fenomena, masalah, dan/atau kasus-kasus yang dihadapi di dalam latar kehidupan personal dan sosialnya.

Dilihat dari sumbernya, struktur substantif kurikulum PIPS secara eklektik terdiri dari dua jenis pengetahuan, yaitu: (a) pengetahuan “fungsional” (*functional knowledge*) atau dalam terma Vygotsky (Kozulin, 1998; Wells, 2000) disebut “pengetahuan spontan/keseharian” (*spontaneous or everyday knowledge*), “konsep asli” (*genuine concepts*), atau Ogawa (2002) menyebut sebagai “pengetahuan asli” (*indigenous science*) yang dibangun oleh siswa dari realitas dan pengalaman personal, sosial, dan kulturalnya di dalam keseharian hidup masyarakatnya; dan (b) pengetahuan “non-fungsional” (*non-functional knowledge*) atau “pengetahuan ilmiah” (*scientific knowledge*) dari disiplin ilmu-ilmu (sosial dan non-sosial) yang dipandang memiliki tingkat keterkaitan dengan struktur pengetahuan siswa, dan bisa mendukung terciptanya keutuhan jalinan tema kajian.

Prinsip eklektisme di dalam pengembangan struktur substantif kurikulum, akan memberikan kepada PIPPS-SD dua kekuatan yang bersifat komplementer—meminjam istilah Capra (2000)--, yaitu “ekologisme” personal dan sosiokultural dan “egoisme” keilmuan. Dalam wacana teoretis dan epistemologis dewasa ini, dengan maraknya kajian-kajian keilmuan dalam perspektif lintas-budaya, prinsip eklektisme antara “pengetahuan alamiah” (*natural science*) dengan “pengetahuan ilmiah” (*scientific science*) semakin menjadi keniscayaan di dalam rekonstruksi struktur isi kurikulum posmodernisme.

Para pakar menyebutnya sebagai eklektik antara “*western science*” dengan “*native reality*” (Kawagley & Barnhardt, 2000); “*indigenous science*” (Michie, 2001) dan “*western science*”; “*western sciences*” dan “*aboriginal sciences*” (Aikenhead, 2002). Perkembangan baru dalam paradigma rekonstruksi kurikulum ini, membuat wacana tentang perlunya “penyederhanaan, simplifikasi, stilasi, atau modifikasi” struktur disiplin ilmu-ilmu sosial kurang relevan lagi untuk menjadi diskusi akademik dalam konteks pengembangan struktur substantif dalam PIPS.

Dalam konteks paradigma baru ini pula, di dalam pendidikan keilmuan belakangan lahir konsep “*science for all*” dalam pendidikan sains, atau “*realistic mathematics*” dalam pendidikan matematika (Bray & Tangney, 2015). Berdasarkan kecenderungan baru di dalam pengorganisasian struktur isi kurikulum tadi, maka menjadi suatu keniscayaan bagi PIPS untuk melakukan gerakan pembaharuan serupa, dan tidak lagi bersikukuh terhadap pandangan lama bahwa PIPS harus dikembangkan berdasarkan struktur disiplin ilmu semata, ala Brunerian.

Secara teoretik, sesungguhnya pula pengetahuan fungsional atau keseharian memiliki kesamaan dengan pengetahuan ilmiah. Keduanya sama-sama dibangun atas dasar kesadaran diri subjek atas realitas



yang dialami. Perbedaannya lebih terletak pada derajat abstraksi, generalitas, sistematisasi organisasi, dan kontrol terhadap proses dan hasilnya. Penggunaan pengetahuan fungsional/keseharian ini, tidak hanya memudahkan siswa, tetapi juga menghindari terjadinya “*dekontekstualisasi*” materi-materi PIPS akibat tuntutan ke arah berpikir formal di sekolah. Siswa tidak bisa lagi berkaitan langsung dan dekat dengan pengalaman dunia kehidupan nyata di mana dia terlibat langsung atau berdekatan dengannya.

Bila ini terjadi, siswa akan tercerabut dari pokok materi yang ada di dalam pengalaman hidup (*the subject matter of life-experience*), dan minat sosial siswa yang permanen pun akan hilang. Penggunaan pengetahuan fungsional/keseharian siswa, juga dapat memberikan makna, lebih realistik dan bermanfaat bagi siswa di dalam menghadapi kenyataan hidup; juga lebih mampu mendekatkan dan mengukuhkan jalinan yang erat, dan sarat, antara materi-materi yang siswa pelajari di sekolah dengan realitas, fenomena, masalah, dan/atau kasus-kasus kehidupan nyata.

Sebagai substansi materi kurikulum PIPS kedua jenis pengetahuan tersebut harus bersifat eklektik. Penggunaan keduanya secara berbarengan harus dilakukan dengan cara menciptakan suatu sistem organisasi materi yang relevan, dan memuat realitas, fenomena, masalah, dan/atau kasus-kasus tertentu yang bisa didekati oleh kedua jenis pengetahuan tersebut.

Paling mendasar dari semua itu adalah, bahwa struktur substantif PIPS harus memfasilitasi kemungkinan yang luas dan terbuka kepada siswa untuk: (1) membangun kesadaran diri siswa sebagai subjek atas realitas yang dialami selama pembelajaran dan kehidupan sehari-harinya; (2) mengembangkan kemampuan diri membangun pengertian, nilai, sikap, dan tindakannya secara mandiri berdasarkan pengetahuan-pengetahuan substantif (faktual, konseptual, dan normatif/afektif) yang dipelajari; dan bukan dimaksudkan untuk penguasaan struktur disiplin ilmu *an sich*.

## 2. Struktur Sintaktik

Struktur sintaktik dimaksudkan sebagai jalinan atau relasi antar-materi kurikulum yang saling berkaitan penuh makna di antara berbagai jenis *prosedur*, yang dapat memfasilitasi siswa di dalam hal: (a) pendekatan, strategi, cara, teknik, keterampilan, proses, dan/atau prosedur dalam mengkaji, menguji, memperluas, dan membangun pengertian, nilai, sikap, dan tindakannya; (b) prinsip-prinsip dan kriteria-kriteria yang harus ditaati ketika menggunakan atau menerapkan

pendekatan, strategi, cara, teknik, keterampilan, proses, dan/atau prosedur tersebut untuk mengkaji, menguji, menginterpretasi, dan membangun pengertian, nilai, sikap, dan tindakannya.

Seperti pada struktur substantif di atas, rekonstruksi terhadap struktur sintaktik materi PIPS, secara eklektik juga mencakup dua jenis struktur sintaksis yang bersifat komplementer, yaitu: (1) struktur sintaksis keseharian, yang telah dimiliki dan dipraktikkan siswa dalam realitas kehidupan keseharian, khususnya dalam cara-cara mereka: (a) "mengaitkan" pengetahuan, nilai, keterampilan, dan sikap yang sudah ada di dalam dirinya dengan pengalaman-pengalaman baru yang mereka peroleh; dan (b) "membangun" pengetahuan, nilai, keterampilan, dan sikap dari pengalaman kesehariannya; dan (2) struktur sintaksis keilmuan (sosial dan non-sosial) yang dipandang memiliki keterkaitan dengan struktur sintaksis siswa; didasarkan pada pertimbangan kemungkinan aplikasinya oleh siswa SD; sesuai dengan karakteristik bidang kajian PIPS; dan sudah diadaptasi, dimodifikasi, khusus untuk kepentingan pembelajaran PIPS.

Sebagai substansi kurikulum PIPS penggunaan kedua jenis pengetahuan tersebut secara eklektik bukan dimaksudkan untuk melatih siswa ke arah penguasaan pendekatan, strategi, cara, teknik, keterampilan, proses, dan prinsip-prinsip dan kriteria-kriteria keilmuan; melainkan lebih pada upaya untuk memperkuat dan memperluas "operasi-operasi" (*operations*) dasar yang terdapat di dalam struktur atau organisasi tindakan-tindakan anak. Operasi-operasi dasar tersebut mencakup:

1. **operasi kognitif**, atau lazim pula disebut "proses-proses kognitif" (Krathwohl, 2002), atau "keterampilan intelektual" (Gagne, 1977), yakni operasi, proses, atau keterampilan dasar siswa dalam: (a) *memanipulasi* objek-objek, atau data-data yang mereka temukan dalam dunia nyata ke dalam pikirannya; (b) *mentransformasikan* objek-objek, atau data-data dalam organisasi-organisasi konseptual; dan (c) *menggunakan* organisasi konseptual tersebut secara selektif untuk mencapai suatu pengertian dan membangun struktur kognitif dan afektifnya.  
Operasi-operasi kognitif tersebut mencakup kemampuan: mengingat (*recall*), mengerti (*understanding*), aplikasi (*aplication*); analisa (*analyse*); evaluasi (*evaluation*); dan mencipta (*create*).
2. **operasi meta-kognitif**, atau "strategi kognitif" (Bruner, 1978; Gagne, 1977), atau juga lazim disebut "strategi metakognitif, fungsi eksekutif atau struktur kontrol"; "kemampuan pengelolaan-diri"; dan/atau "aktivitas matemagenik" (Cornbleth, 1991), yakni

kesadaran atau pengetahuan siswa terhadap proses-proses kognitif, yang mencakup pengetahuan strategik/fungsi eksekutif/struktur kontrol atau kontrol terhadap: (a) aktivitas atau proses kognitif; (b) tugas-tugas kognitif, termasuk pengetahuan untuk menggunakan pengetahuan tersebut untuk melakukan adaptasi secara tepat sesuai dengan dengan kondisi dan operasi-operasi kognitifnya; dan (c) pengetahuan-diri; yang dipandang penting bagi siswa di dalam melakukan koordinasi dan kontrol ketika sedang mempelajari dan memecahkan masalah; atau kemampuan siswa mengatur atau menata (*regulate*) proses-proses internal/kognitifnya.

Operasi meta-kognitif tersebut mencakup proses-proses perencanaan awal (*prior planning*) dan pengecekan sambil berjalan (*eongoing checking*), evaluasi (*evaluating*), dan penyuntingan atau modifikasi (*editing or modifying*) terhadap aktivitas atau proses-proses kognitif siswa; dan pengenalan terhadap apa yang perlu diketahui sehingga siswa mampu menyelesaikan tugas-tugas kognitifnya, serta mampu mengajukan pertanyaan-pertanyaan untuk menghimpun informasi yang diperlukan.

3. **operasi afektif**, yaitu operasi, proses, atau keterampilan anak dalam: (a) kepekaan terhadap suatu gejala atau perangsang tertentu yang diterima atau diperhatikan (*receiving*); (b) mengadakan balasan, jawaban, atau reaksi terhadap rangsangan atau gejala tertentu yang datang, diterima (*responding*); (c) mengembangkan suatu sikap bahwa suatu hal, tingkah-laku, atau suatu gagasan mempunyai nilai tertentu (*valuing*); (d) menata dan mengembangkan nilai yang berbeda, dan mengklarifikasi konflik antarnilai sehingga bisa ditetapkan suatu sistem nilai (*organizing*); dan kemampuan berperilaku konsisten sesuai dengan sistem nilai yang diyakini dan dianutnya (*characterization by a value or value complex*) (Kartwohl, 2002).
4. **operasi psikomotorik** (keterampilan fisik), yaitu operasi, proses, atau keterampilan anak dalam: (a) menanggapi suatu objek dan sifat-sifatnya (*perception*); (b) mengatur kesiapan diri sebelum melakukan tindakan untuk mencapai tujuan tertentu (*set/readiness*); (c) bertindak sesuai dengan prosedur tertentu atau arahan guru (*guided response*); (d) bertindak secara tepat secara otomatis, mekanik, atau dengan sendirinya (*mechanism*); (e) bertindak didukung oleh suatu keahlian tertentu sehingga memperlihatkan kemahiran/keterampilan tingkat tinggi (*complex overt response*); (f) memodifikasi keterampilan motorik yang lebih

baik untuk mengantisipasi terhadap situasi baru (*adaptation*); dan (g) menciptakan pola-pola gerakan baru (*origination*) (Kartwohl, 2002).

Dalam keseluruhan struktur materi yang digagas di dalam buku ini, struktur sintaktik perlu mendapatkan penekanan (tetapi selama ini terabaikan dalam praktik pembelajaran PIPS), karena berkaitan erat dan harus mendukung kepada pengembangan kompetensi-kompetensi dasar PIPS yang dirumuskan dan menjadi tujuan utama.

Dengan demikian, struktur sintaksis harus secara langsung pula berkaitan dan memberikan makna bagi pencapaian kompetensi-kompetensi personal-sosial-intelektual yang akan dikembangkan, tanpa melepaskan faktor keterkaitan atau jalinan struktural dan fungsionalnya dengan struktur-struktur materi yang lain; serta harus mendukung upaya siswa menggunakan pendekatan, strategi, cara, teknik, keterampilan, proses, dan/atau prosedur; serta prinsip-prinsip dan kriteria-kriteria tersebut di dalam melakukan aktivitas pengkajian, pengujian, perluasan, dan pembangunan pengertian, nilai, sikap, dan tindakannya di dalam latar kehidupan personal dan sosialnya.

### 3. Struktur Normatif/Afektif

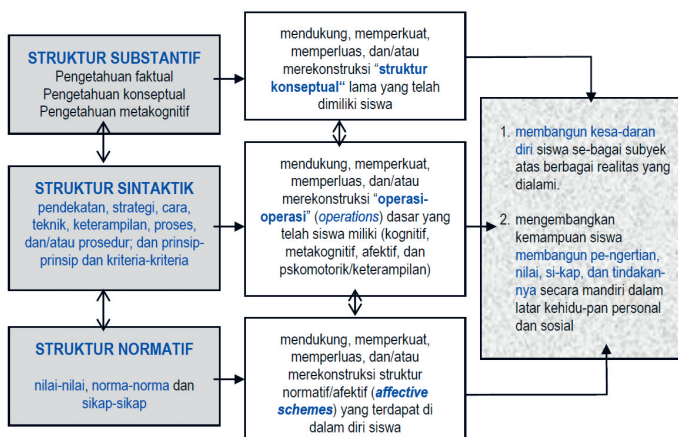
Struktur normatif/afektif (Cornbleth, 1991), atau dalam istilah Piaget disebut "skema afektif" (Thomas, 1979), dimaksudkan sebagai jalinan atau relasi antar-materi kurikulum yang saling berkaitan penuh makna di antara berbagai muatan pengetahuan normatif atau afektual. Struktur normatif/afektif tersebut harus memberikan kepada siswa sebuah kerangka berpikir, bersikap, dan bertindak sesuai dengan nilai-nilai (*values*), norma-norma (*norms*) dan sikap-sikap (*attitudes*) berdasarkan kelayakannya dari sisi standar etika, budaya, moral, agama, maupun estetika. Signifikansi pengetahuan normatif/afektif tersebut dapat dirujuk pada pandangan Hirst (Philips, 1987) bahwa dari sejumlah bentuk pengetahuan yang memenuhi aspek-aspek dari sebuah struktur pengetahuan, termasuk di antaranya adalah ilmu-ilmu kemanusiaan, sejarah, agama, sastra, dan seni.

Nilai, norma, moral, dan sikap tersebut secara eklektik bersumber dari nilai, norma, dan sikap yang terdapat di dalam agama, budaya, hukum, moral, ilmu pengetahuan, etika, maupun estetika yang: (1) menjadi kesepakatan umum atau bersama, di kalangan masyarakat luas dan komunitas PIPS; dan (2) yang dimiliki dan menjadi acuan personal siswa dalam berpikir, bersikap, dan bertindak dalam latar kehidupan personal dan sosiokulturalnya. Kedua jenis muatan struktur normatif/

afektif tersebut secara sinergis harus mampu mendukung, memperkuat, memperluas, dan/atau merekonstruksi struktur normatif/afektif yang terdapat di dalam diri siswa.

Berkenaan dengan muatan struktur normatif/afektif yang masih kontroversi yang ada di “wilayah tabu” (*closed areas*) seperti disarankan oleh Hunt dan Metcalf (1995) hingga kini belum ada kesepakatan di kalangan pakar PIPS di Indonesia, juga belum ada penelitian yang dilakukan dan mendukung signifikansinya. Oleh karena itu, dalam studi inipun hal tersebut dipandang masih belum perlu dimasukkan dalam rekonstruksi struktur muatan kurikulum PIPS.

Berikut adalah struktur muatan PIPS yang konstruktivistik dan transformatif.



Gambar 4. Struktur materi Pendidikan IPS yang konstruktivistik dan transformatif

## DAFTAR PUSTAKA

- Aikenhead, G. (2002). **Integrating western and aboriginal sciences: Cross-cultural science teaching.** *Research in Science Education*, 31(3), 337-355. <https://doi.org/10.1023/A:1013151709605>
- Akenson, J.E. (1987). Historical factors in the development of elementary social studies: Focus on the expanding environments. *Theory & Research in Social Education*. Vol. 15(3), 155-171. <https://doi.org/10.1080/00933104.1987.10505543>
- Alleman, J.E. & Rosaen, C.E. (1991). The cognitive, social, emotional, and moral development characteristics of students: Basic for elementary and middle school social studies. In James P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 109-120). New York: McMillan Publishing Company.
- Armento, B.J. (1991). Changing conceptions of research on teaching of social studies. In James P. Shaver, *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 109-120). New York: McMillan Publishing Company.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Baldwin, A. L. (1967). *Theories of child development*. New York: John Wiley & Sons., Inc.
- Banks, J.A. & Ambrose, A.C. Jr, (1985). *Teaching strategies for the social studies*. New York: Longman, Inc.
- Banks, J.A. (1984). *Teaching strategies for ethnic studies*. 3<sup>rd</sup> eds. Massachusetts: Allyn & Bacon, Inc.
- Banks, J.A. (1995). Transformative challenges to the social sciences disciplines: implications for social studies teaching and learning. *Theory and Research in Social Education*, XXIII(1), 2-20.
- Barnard, J.L., Carrier, F.W., Dunn, A.W. & Kingsley, C.D. (1915). *The teaching of community civics*. Washington: Government Printing Office.

- Barr, R.D., Barth, J.L., & Shermis, S.S. (1977). *Defining the social studies*. Virginia: National Council for the Social Studies.
- Barr, R.D., Barth, J.L., & Shermis, S.S. (1978). *The nature of the social studies*. Palm Spring CA: ETC Publications.
- Berger, P.L. and Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: a treatise its the sociology of knowledge*. New York: Garden City, Anchor Books.
- Bray, A. & Tangney, B. (2015). Enhancing student engagement through the affordances of mobile technology: A 21st century learning perspective on realistic mathematics education. *Mathematics Education Research Journal*, 173-197. <https://doi:10.1007/s13394-015-0158-7>.
- Brophy, J. & Alleman, J. (1996). *Powerful social studies for elementary studies*. Florida: Harcourt Brace & Company.
- Brubacher, J.S. (1947). *A History of the problems of education*. New York & London: McGraw-Hill Book Co, Inc.
- Bruner, J.S. (1969). After john dewey, what? In R.D. Archambault. (2d). *Dewey on Education: Appraisals* (pp. 211-227). New York: Random-House.
- Bruner, J. (1965). *Man: A course of study*. Occasional Paper No. 3. Cambridge, Massachusetts: Educational Services.
- Bruner, J.S. (1978). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Byford, J.M., & Russell, W. (2007). The new social studies: A historical examination of curriculum reform. *Social Studies Research and Practice*. 2(1), 38-48.
- Capra, F. (2000). *Titik balik peradaban: Sains, masyarakat dan kebangkitan kebudayaan*. M. Thoyibi (pen). Yogyakarta: Bentang Budaya.
- Chaille, C. & Britain, L. (1991). *The young child as scientist: A constructivist approach to early childhood science education*. New York: Harper Collins Publishers.

- Clark, D. (2000). *Herbart's System of Philosophy*. <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/history.html>.
- Conrad, C.F. & Haworth, G.H. (eds). (1995). *Revisioning curriculum in higher education*. Needham Heights, MA: Simon and Schuster Custom Publishing.
- Cornbleth, C. (1991). *Research on context, research in context*. In Shaver, J.P. (ed). *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 265-275). New York: Macmillan Publishing Company.
- Depdiknas. (2003). *Kurikulum berbasis kompetensi*. Jakarta: Pusbangkurrandik, Depdiknas.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 54, 77-80.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dewey, J. (1962). *Child and Curriculum. The School and Society*. London: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1964). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Mcmillan Co.
- Doll, W.E. (1989). Foundations for a post-modern Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. 21(3), 243-253.
- Doll, W.E. (1995). Curriculum possibilities in a "post"-future. In C.F. Conrad & J.G. Haworth. *Revisioning curriculum in higher education* (pp. 58-69) USA: Simon & Schuster Custom Publishing.
- Dunn. A. (1916). *The social studies in secondary education*. washington: Government printing office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542444.pdf>
- Erikson, E. (2010). *Childhood and society*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar
- Farisi, M.I. (2005). *Rekonstruksi dasar-dasar pemikiran pendidikan ips-d berdasarkan perspektif konstruktivisme*. Disertasi Doktor, tidak diterbitkan. Bandung: Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Indonesia.



- Ferguson, P. (1991). *Impacts on social and political participation*. In Shaver, J.P. (ed). *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 385-399). New York: Macmillan Publishing Company.
- Frasser & West (1993). *Social studies in secondary school*. The Ronald Press.
- Freire, P. (2002). *Politik pendidikan: Kebudayaan, kekuasaan, dan pembebasan*. In A. Prihartono & F.A. Fudiyartanto (pen). Yogyakarta: Read dan Pustaka Pelajar.
- Gagne, R.M. (1977). *The Conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gardner, P.L. (1975). *Science and the Structure of knowledge*. In P.L. Gardner (Eds). *The structure of science education*. Australia: Longman. 1-40.
- Gary, M. (1971). *Social studies curriculum guidelines*. Washington, D.C: National council for the Social Studies.
- Hanna, P.R. (1965). *Design for a social studies program. focus on the social studies*. Washington, DC: National Education Association, Department of Elementary School Principals.
- Hasan, S.H. (2002). *Relevansi pendidikan ips di perguruan tinggi dengan pendidikan ips di jenjang pendidikan dasar dan menengah*. Makalah Seminar Nasional Pembaharuan Pendidikan IPS, di Bandung 31 Oktober 2002.
- Hunt, M.P. & Metcalf, L.E. (1955). *Teaching high school social studies: Problems in reflective thinking and social understanding*. New York: Harper & Brothers Publisher.
- Hursh, D.W. & Ross, E.W. (2000). Democratic social education: social studies for social change. In Hursh, D.W. & Ross, E.W. (Ed). *Democratic social education: social studies for social change* (pp. 1-22). New York & London: Falmer Press.
- Houston, J.E. (2001). *Thesaurus of ERIC descriptors*. 14th Edition. Westport: Praeger
- Jantz, R.K. & Klawewitter, K. (1985). *Early childhood/elementary social studies: A review of recent research*. In Stanley, W.B. (Ed). *Review of*

*research in social studies education: 1976-1983*. New York: NCSS. 65-122.

Jarolimek, J. & Parker, W.C. (1993). *Social studies in elementary school*, (9th ed). New York: Mc Millan Publishing Co, Ltd., Collier McMillan Publisher Company.

Jegede, O.J. & Aikenhead, G.S. (2000). Transcending cultural border: implications for science teaching. *Research in Science & Technological Education*, 17(1), 45-66. <https://doi.org/10.1080/0263514990170104>

Johnson, H. (1932). Report of the commission on the social studies: Part ii. An introduction to the history of the social sciences in schools. *American Historical Association, Investigation of the Social Studies in the Schools* (pp. vi, 145.). New York: Charles Scribner's Sons.

Kawagley, A.O. & Barnhardt, R. (2000). Education indigenous to place: Western science meets native reality. In G. Smith and D. Williams. *Ecological education in action* (pp. 1-24). New York, SUNY Press.

Kliebard, H. (2004). *The struggle for the american curriculum 1893-1958*. **New York & London: RoutledgeFalmer.**

**Kohlberg, L. (1975). The cognitive-development approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.**

**Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*. San Francisco: Harper & Row.**

**Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A socio-cultural approach to education*. London: Harvard University Press.**

Koops, W. (2015). No developmental psychology without recapitulation theory. *European Journal of Development Psychology*. 12, 630–639. <https://doi:10.1080/17405629.2015.1078234>

**Krathwohl, D.R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*. 41(4), 212-218.**

Kuhn, T.S. (2001). *The structure of scientific revolutions: Peran paradigma dalam revolusi keilmuan*. Alih bahasa Tjun Surjaman. Bandung: PT. Remadja Rosdakarya.

- Lapp, D, et.al. (1975). *Teaching and learning: Philosophical, psychological, curricular applications*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Laughlin, M.A. (1995). Recent challenges and achievements: 1982-1995. *Social Education*, 59(7). 195-196.
- Leming, J.S. (1991). *Teacher characteristics and social studies education*. In Shaver, J.P. (Ed). *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 222-236). New York: Macmillan Publishing Company.
- Lewis, M. (1990). Self-knowledge and social development in early life. L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality* (pp. 277-300). New York: Guilford.
- Lybarger, M.B (1991). The historiography of social studies: retrospect, circumspect, and prospect. In Shaver, J.P. (ed). *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 3-15). New York: Macmillan Publishing Company.
- MacGregor & Ronald, N. (1992). *Post-modernism, art educators, and art education*. ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348328.pdf>
- Martorella, P.H. (1985). *Elementary social studies: Developing reflective, competent, and concerned citizens*. Boston, Toronto: Little, Brown and Company.
- Martorella, P.H. (1991). *Knowledge and concept development in social studies*. In James P. Shaver, *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 109-120). New York: McMillan Publishing Company.
- Martorella, P.H. (1994). *Social studies for elementary school children: developing young citizens*. New York: Macmillan.
- Maxim, G.W. (1987). *Social studies and the elementary school child*. Columbus: A Bell & Howell Information Company.
- Metcalf, L. (Ed.). (1971). *Value education: Rationale, strategies, and procedures*. Washington: National Council for the Social Studies.

- Michaelis, J.U. (1976). *Social studies for children in a democracy: Recent trends & developments*, (6th eds). New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Michie, M. (2001). *Why i think indigenous science should be included in the school science curriculum*. Paper presented at the 32nd conference of the Australasian Science Education Research Association, held in Sydney NSW in July 2001.
- Nelson, M.N. (1988). *The social contexts of the committee on social studies report of 1916*. US: National Education Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315329.pdf>
- NCSS. (1984). *Preliminary report on scope and sequence in the social studies: A report of national council for the social studies task force on scope and sequence*. Washington: NCSS.
- NCSS. (1993). A vision of powerful teaching and learning in the social studies. *Social Education*, 80(3), 180–182.
- NCSS. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. Bulletin No. 89. Washington: NCSS.
- Nelson, J.L. (1991). *Communities, local to national as influences on social studies education*. In Shaver, J.P. (Ed). *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 332-342). New York: Macmillan Publishing Company.
- Newmann, F. M. (1975). *Education for citizen action: Challenge for secondary curriculum*. Berkeley, CA: McCutchin.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Ogawa, M (2002). *Science as the culture of scientist: How to cope with scientism?* Makalah disajikan pada International Conference of NARST. Boston.
- United Nations Organization (UNO). (1989). *Convention on the rights of child*. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>.

- Philip, D.C. (1987). *Philosophy, science and social inquiry: Contemporary methodological controversies in social science and related applied fields of research*. Oxford: Pergamon Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1971). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Popkewitz, T.S. & Maurice, H.St. (1991). *Social studies education and theory: Science, knowledge, and history*. In Shaver, J.P. (ed). *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 27-40). New York: Macmillan Publishing Company.
- Presno, V. & Presno, C. (1966). *Man in action series*. California: Educational Book Division Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Price, R.A., Hickman, W.L., Ferraro, G. & Mahood, R.W. (1968). *The social studies curriculum center of syracuse university devoted to the identification of major social science concepts and their utilization in instructional materials*. New York: Syracuse University.
- Purta, J-T, (1991). Schema theory and cognitive psychology: Implications for social studies. *Theory and Research in Social Education*, XIX(2). 189-210.
- Ritzer, G. (1992). *Sociological theory*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Ross, E.W. (2020). History of social studies curriculum. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. [https://doi: https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1062](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1062)
- Sanders, J.T (1996). An ecological approach to cognitive science. *Electronic Journal of Analytic Philosophy*, 4. <https://philpapers.org/archive/SANAEA.pdf>
- Savage, T.V. & Amstrong, D.G (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Saxe, D.W. (1991). *Social studies in schools: A history of the early years*. New York: State University of New York Press.
- Saxe, D.W. (1994). *Social studies for the elementary teacher*. Boston: Allyn and Bacon.

- Schwab, J.J. (1962). *The concept of the structure of a discipline*. Indianapolis, Indiana: Merrill.
- Schuncke, G.M. (1988). *Elementary Social studies: Knowing, doing, caring*, New York, Toronto: Macmillan Publishing Company & Collier Macmillan Publishers.
- Smith, B.A., Palmer, J.J., & Correia, S.T. (1995). Social studies and the birth of ncsc: 1783-1921. *A History of NCSS, vol. 59(7)*.
- Somantri, N. (2001). *Menggagas pembaharuan pendidikan ips*. Dedi Supriadi & Rohmat Mulyana (ed). Bandung: PPS-FPIPS UPI dan PT. Remadja Rosda Karya.
- Stanley, W.B. & Brickhouse, N.W. (2001). *The multicultural question revisited*. *Science Education*. 85(1). 35-48.
- Stanley, W.B. (1985). *Research in social education: Issues and approaches*. In Stanley, W. (ed). *Review of research in social studies education: 1976-1983* (pp. 1-10). New York: NCSS.
- Stopsky, F. & Lee, S.S. (1994). *Social studies in a global society*. Columbia: Delmar Publ. Inc.
- Sumaatmadja, N. (2003). Pembelajaran ilmu pengetahuan sosial pada tingkat pendidikan dasar dan menengah. *Jurnal Pendidikan Ilmu Sosial*. 20(XI), 28-35.
- Sumantri, M. (2002). *Pengembangan potensi siswa dengan kurikulum terpadu untuk menjadi manusia indonesia seutuhnya*. Pidato pengukuhan jabatan Guru Besar tetap dalam bidang Ilmu Perencanaan Kurikulum pada FIP-UPI. Bandung:UPI.
- Sunal, C.S. & Haas, M.E. (1993). *Social studies and the elementary/middle school student*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Suyanto, (2003). Persoalan implementasi kurikulum berbasis kompetensi. *Didaktika*, 06 Oktober 2003.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace & World Inc.

- Thomas, R.M. (1979). *Comparing theories of child development*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- Tyron, R.K. (1935). *An introduction to the history of the social sciences in schools*. Report of the Commission on the Social Studies of the American Historical Association, Part XI. New York: Charles Scribner's Sons.
- Van Cleaf, D.W. (1991). *Action in elementary social studies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wells, G. (2000). *Learning and teaching scientific concepts: Vygotsky's ideas revised*. paper was presented at the Conference, "Vygotsky and the Human Sciences," Moscow, Sept.1994. <https://gpc-maths.org/data/documents/wells-scientificconcepts.pdf>
- Wesley, E.B. (1937). *Teaching the social studies*. (1st ed). Boston: D.C. Heath and Company.
- Winataputra, U.S. (2001a). *Jatidiri pendidikan kewarganegaraan sebagai wahana sistemik pendidikan demokrasi: Suatu kajian konseptual dalam konteks pendidikan ips*. Disertasi tidak diterbitkan, Bandung: PPS-UPI.
- Winataputra, U.S. (2001b). *Reorientasi pendidikan ilmu pengetahuan sosial mengantisipasi perubahan sosial di era global*. Makalah Seminar Nasional dan Kongres Forum Komunikasi X Pimpinan FPIPS/FIS/FKIP Universitas/IKIP se Indonesia serta Kongres HISPIPSI, 22-24 Oktober.
- Wiriaatmadja, R. (2003). Pembelajaran ips di tingkat sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Ilmu Sosial*. 20(XI), 22-27.
- Wiriaatmadja, R. (2005). *Pengembangan konsep kesejarahan dalam peningkatan mutu pendidikan ips di sekolah dasar*. Makalah. Bandung: Jurusan Sejarah-FPIPS.
- Wronski, S.P. (1986). *Social studies and social sciences: A 50-year perspective*. Bulletin No. 78 National Council for The Social Studies. Washington, DC.: National Council for the Social Studies.
- Wyner, N.B & Farquhar, E. (1991). Cognitive, emotional, and social

development: Early childhood social studies. In James P. Shaver, *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 109-120). New York: McMillan Publishing Company.

Zamroni. (2001). *School and university collaboration for improving science and mathematics instruction in school*. Paper presented in National Seminar on Science and Mathematics Education. Bandung, August 21, 2001.

Zevin, J. (1992). *Social studies for the twenty-first century*. New York & London: Longman.

Zimiles, H. (1981). *The changing american child: The perspective of educators*. Washington, DC.: National Commission on Excellence in Education (ED).



## BIODATA PENULIS



**Mohammad Imam Farisi**, lahir di Kabupaten Pamekasan, 20 Agustus 1965. Anak pertama dari lima bersaudara dari pasangan Moh. Zaini, BA. (alm) dan St. Kus'atiyah. Tahun 1992 menikah dengan Anni Sutarsih (50 tahun) dan telah dikaruniai 3 orang anak, Mukhlis Risani (31 tahun), Fadhilatul Azhar (29 tahun), dan

Shaffa Salsabila (23 tahun).

Riwayat pendidikannya diawali dari SDN. Barurambat (kini diubah menjadi SDN. Barkot VII) dan lulus tahun 1976. Kemudian melanjutkan ke SMPN 2, lulus tahun 1980. Setelah itu, melanjutkan ke SPGN dan lulus tahun 1983. Semua masa studinya tersebut diselesaikan di kotanya sendiri, yaitu Kabupaten Pamekasan, sebuah kota eks. Karesidenan Madura.

Selepas dari SPG, melanjutkan ke S1 IKIP Surabaya (kini UNESA), jurusan Pendidikan Sejarah dan lulus tahun 1988. Diangkat sebagai CPNS tahun 1989 di SPGN Pamekasan. Sejak bulan Juli 1991 menjadi dosen di Universitas Terbuka hingga sekarang. Setelah sekitar 7 tahun mengabdikan sebagai tenaga dosen, pada tahun 1995 mendapatkan peluang melanjutkan studi ke S2 prodi Pendidikan IPS-SD di Program Pascasarjana IKIP Bandung (kini UPI) dengan bantuan beasiswa dari Proyek IBRD-Loan, dan berhasil lulus tahun 1997 dengan tesis berjudul "***Pengembangan Pembelajaran Pendidikan IPS berdasarkan Penggunaan Konsep Siswa***".

Tahun 2000/2001 kembali melanjutkan studi ke Pascasarjana Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) di Bandung pada program Doktor (S3) prodi Pendidikan IPS. Lulus tahun 2005 dengan predikat "***Cum Laude***" dengan Disertasi berjudul "***Rekonstruksi Dasar-dasar Pemikiran Pendidikan IPS-SD Berdasarkan Perspektif Konstruktivisme***".

Setelah 26 tahun menjadi dosen, tahun 2017 diangkat oleh Menristekdikti dalam jabatan fungsional Guru Besar (Profesor) Tetap dalam bidang Ilmu Pendidikan IPS pada FKIP Universitas Terbuka, melalui mekanisme "Loncat Jabatan". Dikukuhkan oleh Rektor Universitas Terbuka tahun 2020 dengan orasi ilmiah berjudul "***Pemikiran Pendidikan IPS sebagai Synthetic Discipline dalam Perspektif Sosio-Epistemologis***".

Dalam aktivitasnya sebagai akademisi, penulis mulai membuat karya-karya ilmiah sejak tahun 1995. Tulisan pertama dimuat di dalam jurnal ilmiah **Mimbar Pendidikan dan Ilmu Pengetahuan** yang diterbitkan oleh Lemlit IKIP Surabaya (kini UNESA). Selain itu juga aktif menulis untuk mengisi ruang tutorial tertulis mahasiswa Universitas Terbuka di mingguan **Mitra Desa** Bandung tahun 1995—1996.

Hingga kini telah dihasilkan lebih dari 50 karya ilmiah yang dipublikasikan dalam jurnal ilmiah nasional maupun internasional dalam bidang pendidikan dan sosial. Saat ini, aktif sebagai kolumnis di media massa nasional dan jurnalisme publik.

Beberapa buku referensi juga dihasilkan baik dalam bentuk Bab (*Book Chapter*) maupun Buku. Diantaranya adalah **Jatidiri Disiplin Ilmu Pendidikan**. (2007), Surabaya: Unesa University Press; **Cabang-cabang Disiplin Ilmu Pendidikan**. (2007), Surabaya: Unesa University Press; dan **Konstruksi Community Civics dalam Buku Teks Pendidikan IPS Sekolah Dasar**. (2023), Jakarta: Damera Press.

Alamat sekarang: Jl. Keputih Tegal Timur II/42, Surabaya 60111. HP. 08121612785