

Konstruksi Pembelajaran Sejarah yang Berorientasi pada Masalah Kontemporer Pembangunan¹

NANA SUPRIATNA

² Program Studi Pendidikan Sejarah, FPIPS, UPI Bandung

Abstract

This research seeks to explore alternative approach in teaching history which commonly oriented toward enhancing collective memory. By applying Habermas' model of "ways of knowing" attributed to the contemporary social issues experienced by high school students, there are several findings need to be addressed as results of this research. First, students were emancipated during the process of teaching history by critical praxis. Second, this emancipation has enabled students to create their own knowledge and experience toward the issue being discussed in historical perspective. Finally, the process of knowledge production has empowering teachers and students as well.

Pembelajaran sejarah dalam kurikulum nasional, selama ini didominasi oleh hafalan kolektif. Kajian ini membahas pendekatan alternatif dalam mengajarkan mata pelajaran sekolah, yang diterapkan di SMA. Menggunakan model "ways of knowing" Habermas, sebagai bagian dari pendidikan kritis, penelitian dilakukan terhadap pelajaran sejarah yang didasarkan pada isu-isu sosial kontemporer sebagaimana dialami para siswa. Hasilnya, siswa mengalami proses emansipasi sepanjang pembelajaran. Emansipasi tersebut memungkinkan siswa menciptakan pengetahuannya sendiri menyangkut isu yang dibahas dengan perspektif historis. Pada dasarnya, keseluruhan proses produksi pengetahuan dengan pendekatan ini berhasil memberdayakan guru maupun siswa.

Kata Kunci: contemporary issues in history, critical pedagogy in teaching history, emancipatory research.

I. PENDAHULUAN

Tulisan ini menggunakan pendekatan kualitatif yang didesain untuk mengonstruksi pembelajaran sejarah di sekolah menengah yang berorientasi pada masalah sosial kontemporer dan dilakukan dengan menggunakan paradigma kritis (*critical paradigm*) berupa *participatory action research* (Habermas, 1971, Kemmis and MacTaggart, 1988; Carr and Kemmis, 1990). Subjeknya adalah calon guru (mahasiswa Jurusan Pendidikan Sejarah peserta Program Pengalaman Lapangan atau PPL) yang telah mengikuti mata kuliah Strategi Belajar Kengajar (SBM) sejarah yang penulis.

Dengan menggunakan pendekatan pedagogi kritis (*critical pedagogy*), penelitian ini mengonstruksi pembelajaran sejarah yang ditempatkan dalam kurikulum sebagai sebuah praksis (*praxis*) yang mengacu pada pandangan

postmodernism yang menempatkan guru dan peserta didik sebagai subjek yang otonom dalam proses pembelajaran sejarah.

Konstruksi yang akan dikembangkan berbentuk narasi kecil (*small narrative*) dalam konteks lokasi penelitian (sekolah mitra PPL UPI) dan bukan dalam bentuk narasi besar (*grand narrative*) sebagaimana tradisi ilmiah penelitian saintifik-positivistik-behavioristik. Konstruksi yang akan dinarasikan berbentuk relasi konseptual antara materi subjek/pokok bahasan (*topic*) sebagai sebuah hasil dialog guru dan siswa dan antara mereka dengan dokumen kurikulum, konsep (*substantive and analytical*), pertanyaan-pertanyaan kritis dan emansipatoris model Jurgen Habermas (*Ways of Knowing*), dengan masalah-masalah atau isu-isu sosial kontemporer yang kini sedang dihadapi oleh para siswa.

Pentingnya mengonstruksi pembelajaran

¹ Artikel ini merupakan penelitian mengenai pembelajaran yang disarikan dari disertasi.

² Program Studi Pendidikan Sejarah, FPIPS, Universitas Pendidikan Indonesia, Jl. Dr. Setiabudhi 229, Bandung 40154. E-mail: nanasup@yahoo.com.

sejarah yang berorientasi pada masalah-masalah sosial kontemporer didasarkan atas permasalahan pembelajaran di lapangan sebagai pengalaman yang ditemukan peneliti sebagai dosen tetap PPL di sekolah menengah sebagai berikut:

Pertama, dengan kurikulum yang berlaku saat ini, pembelajaran sejarah lebih banyak didominasi oleh kegiatan menghafal dan mengingat nama tokoh, nama peristiwa, dan tahun kejadian (*rote learning*) mengenai kesinambungan dan perubahan (*continuity and change*) dalam narasi besar (*grand narrative*) sejarah nasional yang menekankan pada kejayaan masa lalu bangsa. Dalam pandangan Saixas (2000: 20) pembelajaran sejarah seperti itu berorientasi pada *enhancing collective memory* sebab guru lebih banyak menyajikan *the best story* sebagai hasil dari interpretasi terpilih dari sejumlah interpretasi sejarawan mengenai masa lalu yang direkomendasikan oleh mereka yang berada dalam posisi memegang otoritas.

Kedua, pembelajaran sejarah menjadi sangat teknis dan instrumentalistis, dimulai dari rumusan tujuan yang sangat operasional, diikuti dengan pemilihan materi yang relevan, dikembangkan dalam proses pembelajaran dengan menempatkan siswa dalam posisi sebagai penerima materi pembelajaran, dan diakhiri dengan penilaian untuk mengukur ketercapaian tujuan.

Ketiga, peran guru sangat dominan dalam proses pembelajaran sejarah. Dalam posisinya sebagai penyampai pengetahuan, para guru sebagai pengembang kurikulum tidak memiliki peluang lebih banyak untuk memfasilitasi para peserta didik kesempatan memaknai dan mencari relevansi antara materi sejarah yang dikembangkan dengan masalah-masalah sosial yang sedang dihadapinya.

Keempat, dokumen kurikulum yang berlaku dengan segala perangkatnya (misalnya buku teks) menjadi satu-satunya rujukan guru dalam mengembangkan pembelajaran sejarah. Hal itu dipilih, karena guru yang berperan sebagai bagian dari instrumen kurikulum – sesuai dengan pandangan kurikulum yang dianut – diikat untuk mengukur keterserapan isi kurikulum melalui penilaian yang menggunakan alat tes yang diberikan setelah proses belajar mengajar sejarah selesai dilakukan.

Untuk mengonstruksi pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah sosial kontemporer, perlu dikembangkan pandangan kritis terlebih dahulu mengenai praktik pembelajaran sejarah yang berangkat dari kurikulum *perennialism* sebagai produk dari *modernism*.

Masalah-masalah sosial yang dapat dikaji dalam pembelajaran sejarah, terutama dengan pendekatan interdisipliner atau ditempatkan dalam pendidikan IPS, menjadi sulit dilakukan oleh guru, karena kurikulum *perennialistik* yang berlaku –

misalnya Kurikulum 2004, Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK 2004) dan Kurikulum yang mengacu pada Permen Diknas No. 22, 23, dan 24 Tahun 2006 – yang melahirkan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP 2006) pada setiap satuan pendidikan - juga bersifat *esensialistik*. Permen Diknas No. 22, 23, dan 24 Tahun 2006 yang menetapkan standar isi dan standar kompetensi untuk setiap pelajaran tidak banyak berubah dari kurikulum sebelumnya.

Kurikulum-kurikulum di atas menekankan pada penguasaan atau pengembangan *academic excellence* dan *cultivation of intellect*. Kurikulum yang terlalu menekankan pada penguasaan disiplin ilmu yang berlaku di Indonesia telah mengabaikan unsur kepribadian siswa (Hasan, 2004).

Tulisan ini berangkat dari pengalaman selama lima belas tahun membimbing mahasiswa PPL di sekolah menengah serta temuan mengenai masalah-masalah pembelajaran sejarah yang dipandang sebagai akibat dari implementasi kurikulum yang berorientasi transmisi yang bersifat *perennialistis-esensialistis-positivistik*. (Miller and Seller, 1995, Smith, 2000: 7, Hasan, 1999) dan dianggap sebagai produk dari pemikiran *modernism* (Doll, 1993; Hunkins and Hammill (1995).

Berangkat dari akar masalah dalam orientasi kurikulum dalam pandangan kritis (*critical theory*) dan *postmodernism* penelitian ini difokuskan pada (1) dialog emansipatoris dan partisipatif untuk mengkonstruksi pandangan guru (calon guru, mahasiswa PPL) tentang kurikulum sejarah dari kurikulum sebagai sebuah *body of knowledge to be transmitted* (Smith, 2000: 7; Schubert, 1986) menjadi kurikulum sebagai sebuah proses interaksi antara guru dan peserta didik dan antara keduanya dengan dokumen kurikulum yang ada atau kurikulum sebagai sebuah praksis (*praxis*); (2) penempatan siswa sebagai subjek yang aktif dan otonom yang merepresentasikan dan merefleksikan masalah-masalah sosial kontemporer sebagai *historical problems* atau sebagai materi pembelajaran sejarah; (3) Pembelajaran sejarah di kelas dikonstruksi sebagai proses untuk melakukan refleksi dengan tujuan emansipasi sehingga memberi ruang yang lebih luas kepada guru dan peserta didik untuk mendialogkan materi sejarah; (4) menjadikan peserta didik sebagai pusat kegiatan belajar sekaligus beremansipasi dan berpartisipasi sebagai pelaku sejarah pada jamannya melalui konstruksi relasi antara topik (pokok bahasan), penggunaan konsep, pertanyaan-pertanyaan kritis model *ways of knowing* dari Habermas (Habermas, 1971; dan Habermas, sebagaimana dikutip oleh Gilbert and Vick, 1996; oleh Kneller, (1984: 175-179), oleh Lovat, (1991, 2004) dan oleh Morrison dalam Palmer (2001), dengan masalah-masalah sosial kontemporer.

Berdasarkan identifikasi akar masalah serta

fokus penelitian di atas, *participatory* atau *emansipatory action research* ini mengajukan pertanyaan penelitian emansipatoris dan reflektif (Habermas, 1971), yaitu bagaimana *participants* mengembangkan dialog partisipatif dan emansipatoris dalam mendesain, mengembangkan praksis, dan melakukan refleksi kritis pembelajaran sejarah dengan memasukkan konstruksi relasi antara topik pembelajaran, penggunaan konsep yang relevan, merumuskan pertanyaan-pertanyaan kritis model Habermas, dengan isu-isu sosial kontemporer.

Penelitian yang dilakukan di dua SMA negeri di Bandung ini menggunakan paradigma kritis (*critical paradigm*) dari Habermas, (1971), Giroux, (1983, 2000, 2005), Cherryholmes, (1990), Carr and Kemmis, (1990), Kemmis, (1993), berupa *participatory* atau *emansipatory action research* (Carr and Kemmis, 1991, Connole, 1993) terhadap tiga orang calon guru (mahasiswa tahun keempat peserta program pengalaman lapangan atau PPL), yang telah mengikuti mata kuliah Strategi Belajar Mengajar (SBM) sejarah yang penulis bina sebagai subjek yang di tempat PPL tersebut. Dengan menggunakan sarana dialog partisipatif antara semua partisipan sesuai dengan pedagogi kritis (*critical pedagogy*) (Giroux, 1983, 2005), dan *postmodernism* penelitian ini mengonstruksi pembelajaran sejarah melalui konstruksi relasi sebagai sebuah matriks (Doll, 1993) yang berangkat dari topik yang didialogkan, penggunaan *substantive concepts* (Lee, 2005) dan *analytical concepts* (Gilbert and Vick, 1994), serta pertanyaan-pertanyaan emansipatoris model *ways of knowing* Habermas dengan masalah-masalah atau isu sosial kontemporer, sebagai mana pada gambar 1.

II. PEMBAHASAN

A. Pandangan "Postmodernism" dalam Dekonstruksi Materi Pembelajaran Sejarah

Pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah sosial kontemporer relevan dengan aliran filsafat *postmodernism*. Aliran ini merupakan reaksi terhadap *grand narrative* filsafat *modernism* (modernisme) dalam beberapa aspek kehidupan.

Relevansi aliran *postmodernism* dalam pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah sosial kontemporer dapat dilihat dari beberapa aspek yang dikembangkan oleh para pemikir kontemporer *postmodernism* seperti Poper (1993), Giddens (1990), Lyotard (1997), Foucault, (1980), Jameson (1998), Derrida (dalam Sallis, 1987), Giroux (1983, 2005), dan lain-lain.

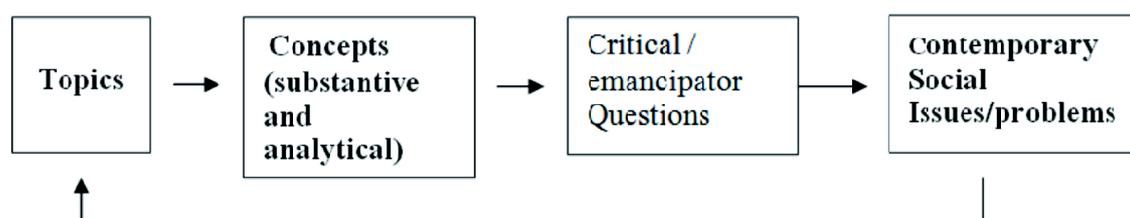
Sebagai pendukung aliran *postmodernism*, Poper (1993), dalam bukunya berjudul *The Poverty of Historicism*, menolak generalisasi dan narasi besar (*grand narrative*) dalam sejarah. Poper (1993) menyatakan bahwa:

there is no absolute truth about deep philosophical questions that should stand for all time. there is no objective way to determine which of the various competing theories on a subject is correct. In science, philosophy, or any other discipline, there are only the facts about who has believed what, and when they believed it (p.3)

Konstruksi pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah-masalah sosial kontemporer yang dikembangkan dalam penelitian ini didasarkan atas keyakinan peneliti bahwa terdapat beragam narasi (*multiple narratives*) atau sejumlah narasi kecil (*small narrative*) yang bisa dimasukkan dan dikembangkan dalam materi dan pembelajaran sejarah, termasuk pengalaman sosial siswa pada masa kini.

Agar materi sejarah Indonesia lebih banyak berisi tentang dinamika, kisah, dan peran orang biasa (*ordinary people*) - yang selama ini menjadi korban dari *hegemonic groups* dalam relasi kuasa menurut pandangan *postmodernism* atau *postcolonial* – sambil memasukkan kearifan lokal (*local genius*) termasuk pengalaman sosial pada siswa, maka diperlukan dekonstruksi - meminjam teorinya Derrida (dalam Sallis, 1987) - dalam pemilihan dan pengembangan materi pembelajaran sejarah.

Dekonstruksi dari Derrida dijadikan landasan pikir untuk mengkritik hegemoni keilmuan *modernism* Barat serta *grand narratives* tentang peran sejarah Barat serta Barat (Eropa) sebagai pusat dari perkembangan atau kesinambungan (*continuity*) sejarah bangsa-bangsa yang menjadi korban kolonialisme. Dekonstruksi Derida juga dapat



Gambar 1

Konstruksi Relasi: topik, konsep pertanyaan emansipatoris dan masalah-masalah sosial kontemporer.

diartikan sebagai sebuah pembelaan kepada *the other*, atau kepada makna lain dari teks dan keragaman narratives dalam sejarah.

B. Konstruksi Pembelajaran Sejarah dalam Paradigma Kurikulum Praksis Kritis (*Critical Praxis*)

Berangkat dari masalah-masalah yang ditemukan dalam pembelajaran sejarah di sekolah mitra penelitian ini menggunakan paradigma kurikulum praksis kritis (*critical praxis*) mengacu pada pemikiran William Pinar (1974, 1975), sebagaimana dikutip dan dikembangkan oleh Schubert, (1986), Doll, (1993), dan Smith, (1996, 2000).

Dalam pemikiran Schubert (1986: 177) paradigma praksis kritis dalam kurikulum, berusaha untuk membebaskan (*liberation*) dari hambatan-hambatan ideologis (*ideological constrain*). Kurikulum seperti ini bertujuan mengkaji lebih lanjut dampak dari keragaman etnis dan kelompok, status sosial ekonomi, jender, kualitas hidup, dan memfasilitasi individu untuk membebaskan, beremansipasi, dan berpartisipasi dalam kedudukannya sebagai individu yang otonom. Dalam praksis kritis, seorang individu dipandang sebagai pencipta (*creator*) pengetahuan dan kebudayaan. Para siswa di sekolah, misalnya, tidak hanya berperan sebagai penerima pengetahuan dari guru atau kurikulum yang berlaku, melainkan juga melalui interaksi dengan lingkungan fisik dan sosial serta memperoleh pengetahuan dari proses interaksi dan komunikasi tersebut. Dengan demikian, setiap orang merupakan pencipta pengetahuan. Kata Schubert, *the history of ordinary lives has made extraordinary contributions to human life and culture, although it goes largely unacknowledged* (Schubert, 1986: 177).

C. Pedagogi Kritis (*Critical Pedagogy*) dalam Pembelajaran Sejarah

Salah seorang *critical theorist* yang menaruh perhatian pada pengembangan pengetahuan yang bersifat kritis dan emansipatoris serta secara khusus pada interpretasi sejarah – serta relevansinya dengan persoalan-persoalan kontemporer - adalah Jürgen Habermas (Kneller, 1984: 175-179; Schubert, 1986, McCarthy, 1988). Teori kritis yang dikembangkannya bersifat eklektis yang diadopsi dari aliran *Marxism* dan menggabungkannya dengan *Hermeneutics*, *Piagetian-Kolbergian Developmentalism*, *Chomskyan-linguistic* dan *Psychoanalysis*.

Pemikiran eklektis Jürgen Habermas menghasilkan *knowledge-constitute interest* Kneller, 1984: 175-179; Schubert, 1986; McCarthy T., 1988, Carr and Kemmis, 1996:134-137), atau *cognitive interests* (Lovat, 2004).

Interest tersebut tidak hanya memungkinkan berkembangnya budaya dalam masyarakat,

melainkan juga mendorong manusia memproduksi pengetahuan melalui *ways of knowing* (Carr and Kemmis, 1996, Gilbert and Vicks, 1996, Lovat, 2004). Kepentingan atau hasrat manusia untuk melakukan penguasaan secara teknik (*technical control*) dalam kehidupannya dapat mendorong mereka untuk tahu (*to know*) mengenai fakta, benda fisik atau tokoh (*figure*) sebagai subjek. Hal inilah yang kemudian mendorong manusia melakukan analisis-empiris dalam *proses of knowing*. Proses ini melahirkan tradisi positivistik untuk memuaskan hasrat penguasaan aspek yang bersifat teknis (*technical control*) dalam kehidupan. Sedangkan hasrat, kepentingan (*interest*) manusia untuk memahami makna di balik sebuah peristiwa (*event*) dapat mendorong mereka untuk melakukan eksplorasi terhadap dimensi dalam (*inner dimensions*) untuk mencoba menghubungkan satu faktor terhadap faktor yang lain. Proses ini mendorong lahirnya *historical hermeneutic* dan berfungsi sebagai sarana untuk memahami secara total *process of knowing*. Proses kedua ini melahirkan tradisi interpretative dalam *process of knowing*.

Kepentingan manusia dalam menjaga otonominya sebagai *knower* dapat mendorong mereka untuk melakukan refleksi secara kritis (*critical reflection*) pada *subjek matter* atau pada aspek yang menjadi hasrat atau kepentingannya dan atas beragam sumber (*resources*) serta dirinya sendiri (*themselves*) sebagai *agent of knowing*. Dengan melalui refleksi diri secara kritis (*critical or self reflective*) maka terjadilah proses pemahaman (*knowing*) secara total (Lovat, 2004), dan dengan demikian *power* (kuasa) melekat pada diri *knower* melalui proses itu.

D. Penggunaan Konsep dan Pertanyaan Emansipatoris dalam Pembelajaran Sejarah

Penggunaan konsep yang bersifat analisis (*analytical concepts*) (Gilbert and Vick, 1996: 41) dan pertanyaan kritis (*critical questions*) atau pertanyaan emansipatoris (*emancipatory questions*) (Habermas dalam Kemmis and Fitzcerance, 1996, dan Lovat, 2004) dalam pembelajaran sejarah dapat dipakai sebagai "sarana penghubung antara masa lalu dan masa kini" sesuai dengan pokok permasalahan dalam penelitian ini. *Analytical concepts* dan *emancipatory and critical questions* yang berangkat dari *critical theory* (Giroux, 1977, 1985, 1995) yang telah diuraikan di atas dapat dipakai oleh guru sejarah untuk mencari korelasi analogis (Ferguson, 1996), komparasi linier (Mansilla, 2000), kerangka pikir sejarah yang lebih luas (*a wider historical framework*) (Lee, 2005: 65-72), atau hubungan simbolis antara peristiwa masa lalu dengan masalah-masalah atau isu-isu sosial kontemporer yang sedang dihadapi oleh para peserta didik.

Secara sederhana, pembelajaran sejarah dapat dimulai dengan penyajian topik yang diambil dari kurikulum yang berlaku - yang dapat ditransaksikan oleh guru dengan siswa dalam memulai pembelajaran sesuai dengan pandangan *postmodernism* – lalu, segera diikuti dengan pengembangan konsep-konsep yang berisifat analitis (*analytical concepts*), diteruskan dengan pengembangan pertanyaan kritis dan emansipatoris, dengan tujuan agar para siswa dapat mengonstruksi – sesuai dengan pandangan konstruktivisme - pengetahuan sejarah yang dipelajarinya, serta memahami dan memiliki kepekaan terhadap masalah-masalah atau isu-isu sosial kontemporer.

E. Hasil Penelitian

Hasil atau produk penelitian dapat dirumuskan sebagai berikut. Temuan pertama, proses dialogis dan emansipatoris dalam mengonstruksi desain pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah-masalah sosial kontemporer pada penelitian di sekolah Mitra A dan B dalam kegiatan program pengalaman lapangan (PPL) ini berangkat dari cara pandang yang berbeda di antara para partisipan, yaitu dosen peneliti sebagai pembimbing PPL, guru pamong sebagai dosen luar biasa, serta para peserta PPL.

Peneliti berangkat dari cara pandang kritis dari pemikiran Jürgen Habermas yang ingin dikembangkan tentang pembelajaran sejarah di sekolah dengan merujuk pada paradigma *postmodernism* dan pedagogi kritis (*critical pedagogy*). Dalam pandangan ini, dialog digunakan sebagai sebuah metode untuk memproduksi pengetahuan baru (*knowledge production*), sarana untuk membagi kekuasaan (*power*), dan membangun kemitraan (*partnership*), serta keadilan dalam hubungan antarpartisipan (peneliti, guru, mahasiswa PPL, dan siswa).

Dalam proses dialogis untuk mendesain pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah-masalah sosial kontemporer, terungkap beberapa hal berikut.

Pertama, kuatnya budaya ajar sejarah di sekolah mitra A dan B masih dipengaruhi oleh orientasi kurikulum *perennialistis*, proses belajar yang menekankan pada pandangan *esensialistik*, serta penilaian yang bersifat *behavioristik*. Proses pembelajaran sejarah di sekolah tempat penelitian yang menekankan pada pewarisan nilai, transmisi pengetahuan sejarah dari guru pada siswa, serta penilaian hasil belajar untuk mengukur aspek intelektual, merupakan kondisi yang tidak bisa dilepaskan dari budaya ajar tersebut. Dominannya peran guru di kelas, pendewaan terhadap dokumen kurikulum serta dalam beberapa hal, menggambarkan *status quo* merupakan kondisi yang menggambarkan budaya ajar di sekolah mitra A dan B.

Kedua, pandangan guru di sekolah mitra A dan B tentang pembelajaran sejarah konvensional yang menekankan pada kebesaran masa lalu bangsa, peranan tokoh besar, kekhasan jiwa zaman, yang secara tertulis terdapat dalam dokumen kurikulum yang berisi seperangkat tujuan, pengalaman belajar, pengorganisasian materi pembelajaran serta evaluasi pembelajaran, merupakan narasi besar (*grand narrative*). Guru adalah sebagai penyampai materi pelajaran dan penentu keberhasilan belajar siswa. Berdasarkan hasil dialog disepakati bahwa narasi besar tersebut merupakan wacana (*discourse*) dalam dunia akademik di sekolah yang tidak dapat dihindari dan telah memengaruhi cara pandang guru-guru terhadap kurikulum, proses serta tujuan pembelajaran di sekolah. Namun, disepakati pula bahwa terdapat beragam narasi (*multiple narratives*) yang bisa dikembangkan dalam menyusun disain pembelajaran sejarah melalui proses dialog dengan tujuan untuk pemberdayaan (*empowering*) semua pihak seperti guru pembimbing PPL (dosen luar biasa), mahasiswa peserta PPL, serta para siswa yang belajar sejarah.

Beberapa narasi di antaranya adalah (1) komunikasi antara guru dengan siswa dan dengan dokumen kurikulum sejarah di sekolah mitra bisa merupakan kurikulum sejarah itu sendiri; (2) setiap individu siswa di sekolah mitra memiliki sejarahnya sendiri dan oleh karena itu harus menjadi bagian dari kurikulum pendidikan sejarah; (3) pembelajaran sejarah yang dikembangkan dalam kegiatan penelitian dan PPL ini bukan hanya memahami masyarakat masa lalu melainkan juga untuk memahami masyarakat pada masa kini, pada masa para siswa berada; (4) setiap siswa memiliki potensi untuk menjadi pelaku sejarah pada jamannya; (5) pengalaman guru mengajar di sekolah mitra merupakan teori bagi dirinya sendiri yang relevan dengan situasi dan kondisi sekolah setempat; (6) cara siswa merespons serta bertanya mengenai materi sejarah mengandung unsur relasi kuasa (*power relation*) jika difasilitasi dengan pertanyaan-pertanyaan emansipatoris.

Ketiga, beragam narasi yang terekam melalui dialog dengan guru pamong, mahasiswa PPL, dan siswa, diakomodasi peneliti untuk mendesain pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah sosial kontemporer. Dalam bahasa *postmodernism*, beragam narasi itu menggambarkan dinamika akademik sesuai dengan situasi dan kondisi sekolah masing-masing. Dalam hal ini, peneliti menjadikan siswa, mahasiswa PPL, dan guru pamong sebagai mitra dialog partisipatif dalam mendesain pembelajaran.

Berdasarkan hasil dialog dengan para partisipan, disepakati konstruksi relasi antara topik, konsep, pertanyaan kritis dan emansipatoris, dan isu sosial kontemporer yang dapat dikembangkan

oleh para mahasiswa PPL di sekolah dan kelas masing-masing untuk kegiatan PPL di kelas serta kegiatan penelitian mereka.

Konstruksi relasi di atas menjadi acuan bagi guru dan mahasiswa peserta PPL untuk mengembangkan pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah-masalah sosial kontemporer.

Berdasarkan hasil dialog, konstruksi tersebut disepakati untuk mengacu pada Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar (SK-KD) Pelajaran Sejarah untuk SMA. Unsur topik, konsep, pertanyaan-pertanyaan kritis dan emansipatoris, serta masalah-masalah sosial kontemporer menjadi sarana penghubung antara materi pelajaran sejarah yang berangkat dari SK-KD dengan pengalaman sosial para siswa.

Guru mitra sepakat untuk mengubah pokok bahasan menjadi topik walaupun cara pandang mereka tentang pembelajaran sejarah yang konvensional telah lama terkonstruksi melalui dokumen kurikulum yang digunakannya. Peneliti dan para mahasiswa PPL menghormati budaya ajar sejarah di sekolah melalui penggunaan kata topik yang sebenarnya secara substantif tetap berasal dari rumusan SK-KD.

Melalui dialog, para partisipan sepakat menggunakan kata topik dalam pembelajaran sejarah itu dengan beberapa alasan.

Pertama, kata topik bisa merupakan jembatan penghubung antara materi sejarah yang tertuang dalam SK-KD sesuai dengan kurikulum yang berlaku. Dalam hal ini, kurikulum yang dipakai di sekolah mitra bukan sebagai sesuatu yang harus dikonfrontasi dengan "kurikulum menurut pandangan baru" seperti *postmodernism* atau *critical pedagogy*. Dalam desain pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah-masalah sosial kontemporer, kata topik disepakati sebagai kata ganti untuk menjadikan materi pelajaran sejarah itu menjadi materi yang langsung terkait dengan diri para siswa. Sebagai contoh, SK-KD mengenai *Masa Pendudukan Jepang di Indonesia (1942-1945)* diubah oleh mahasiswa PPL menjadi topik dalam bentuk pertanyaan *Bisakah kita belajar dari kemajuan bangsa Jepang*, atau dalam bentuk, pernyataan *Belajar dari Kemajuan bangsa Jepang*.

Kedua, kata topik merupakan alternatif dari pokok bahasan atau kompetensi dasar yang disesuaikan dengan minat dan kepentingan siswa serta masalah-masalah historis dan isu sosial kontemporer yang sedang dihadapi para siswa.

Ketiga, penggantian istilah itu bisa membebaskan guru dari belenggu dokumen kurikulum yang kaku dan sebagai alat mengontrol negara terhadap siswa sebagai kelompok individu yang memiliki potensi berpikir bebas bila dipandang dari *critical pedagogy*. Oleh karena itu, kurikulum dapat dikembangkan menjadi sebuah perangkat

yang memungkinkan berkembangnya kebebasan dalam berpikir, mengembangkan beragam interpretasi sejarah sesuai dengan potensi yang dimiliki siswa serta permasalahan sosial kontemporer yang sangat krusial untuk dipahami.

Keempat, mengangkat topik yang aktual dan relevan dengan minat dan kepentingan siswa dan dijadikan sebagai pokok bahasan dapat memenuhi unsur representasi para siswa pada materi kurikulum yang dikaji. Hal ini relevan dengan pandangan *postmodernism* yang mengangkat konsep keterwakilan (representasi) pada materi kurikulum di sekolah.

Konsep-konsep yang diambil dari disiplin ilmu sosial dalam konstruksi relasi di atas telah dapat dilaksanakan para mahasiswa di sekolah mitra A dan B dalam pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah-masalah sosial kontemporer. *Substantive concepts* seperti perubahan, evidensi, nasionalisme, raja, kerajaan, kebudayaan, negara, ideologi, bangsa, imperialisme, kolonialisme, kesinambungan, dan lain-lain, telah digunakan sebagai jembatan penghubung antara materi sejarah yang diambil dari SK-KD dengan masalah-masalah sosial yang dialami oleh para siswa. Konsep tersebut menjadi dasar bagi siswa untuk menumbuhkan *historical conciousness* tentang apa yang dipelajari dari materi sejarah itu berhubungan dengan diri mereka sendiri.

Berdasarkan dialog disepakati bahwa selain *substantive concepts* dikembangkan pula *analytical concepts* untuk menumbuhkan kemampuan pikir kritis pada para siswa sesuai dengan pedagogi kritis (*critical pedagogy*) yang dipilih dalam penelitian ini.

Dengan penggunaan konsep-konsep di atas, materi sejarah tentang masyarakat masa lalu berhasil didekatkan oleh mahasiswa peserta PPL dengan diri siswa dengan cara menggunakan narasi.

Hasil dialog dengan para partisipan menyepakati bahwa pertanyaan-pertanyaan emansipatoris dalam pembelajaran sejarah bisa menjadi jembatan penghubung antara materi sejarah dengan masalah-masalah sosial kontemporer yang dialami para siswa.

Masih asingnya pemahaman guru sejarah di sekolah mitra A dan B mengenai istilah *ways of knowing* dalam teori kritis dari Jürgen Habermas telah berhasil dijembatani melalui dialog. Para guru sejarah yang terbiasa menggunakan pertanyaan-pertanyaan teknis (*technical questions*), pertanyaan interpretatif (*interpretative questions*) diakomodasi untuk terus dikembangkan dalam pembelajaran sejarah. Namun, untuk menempatkan diri penanya (siswa) dalam sebuah pertanyaan maka diperlukan jenis pertanyaan emansipatoris (*emancipatory question*).

Dalam pertanyaan terakhir ini, para guru dan siswa dapat mengajukan pertanyaan historis sambil menempatkan dirinya di dalamnya. Model pertanyaan tersebut telah memfasilitasi peserta didik berpikir kritis, pemberdayaan dan emansipasi

sekaligus juga memproduksi pengetahuan (*knowledge production*) sesuai dengan materi yang ingin dikembangkan. Pertanyaan emansipatoris dapat mendorong siswa kemampuan pikir kritis, menghubungkan materi sejarah (masa lalu) dengan masalah-masalah sosial kontemporer, serta sekaligus menjadikan dirinya sebagai pelaku sejarah pada jamannya.

Melalui dialog, disepakati bahwa dalam desain pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah-masalah sosial kontemporer harus memasukkan pengalaman sosial siswa (termasuk masalah sosial kontemporer) sebagai bagian dari materi pembelajaran sejarah dan relevan dengan konstruksi relasi (topik, konsep, pertanyaan emansipatoris, dan masalah-masalah sosial kontemporer) yang dikembangkan di atas.

Temuan kedua, berdasarkan dialog emansipatoris di antara partisipan disepakati bahwa dalam pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah-masalah sosial kontemporer yang dipraktikkan mahasiswa PPL tidak menggunakan cara pandang kurikulum sebagai sebuah *body of knowledge to be transmited* atau kurikulum sebagai sebuah upaya mencapai tujuan tertentu (*curriculum as a product*). Apa yang dipraktikkan dalam proses pembelajaran sejarah di kelas menggambarkan cara pandang *postmodernism*, yaitu kurikulum sebagai sebuah praksis (*praxis*). Kurikulum sebagai sebuah praksis bukan sebagai sebuah dokumen yang memuat seperangkat tujuan (*objectives*) serta materi untuk diimplementasikan dalam proses pembelajaran sejarah di kelas.

Dalam kegiatan penelitian ini, para partisipan sepakat bahwa dokumen kurikulum yang berlaku digunakan sebagai bahan untuk melakukan proses dialog partisipatif dan emansipatif antara para partisipan yaitu peneliti, dosen luar biasa, para mahasiswa peserta PPL. Dalam kajian teoretis yang dirujuk pada paparan sebelumnya, menunjukkan bahwa keterlibatan para partisipan dalam proses mengembangkan konstruksi pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah-masalah sosial kontemporer merupakan kurikulum itu sendiri atau sebagai praksis pembelajaran.

Melalui dialog emansipatoris dan partisipatif serta rujukan teoretis pada teori kritis (*critical theory*), khususnya pedagogi kritis (*critical pedagogy*), praksis pembelajaran sejarah yang dikembangkan para partisipan di sekolah mitra A dan B, menggambarkan proses emansipasi. Proses emansipasi yang dimaksud adalah pemberdayaan (*empowering*) serta kesadaran guru, mahasiswa PPL dan siswa dalam proses pembelajaran tentang adanya kepentingan (*interest*) dan relasi kuasa (*power relation*) khususnya dalam penggunaan kurikulum yang berorientasi transmisi yang berlaku di sekolah mitra A dan B.

Praksis pembelajaran sejarah yang

berorientasi pada masalah sosial kontemporer telah mengakomodasi empat persoalan.

Pertama, dengan menggunakan konstruksi relasi (antara topik, konsep, pertanyaan emansipatoris dan masalah/isu sosial kontemporer) yang dikembangkan dalam praksis pembelajaran menjadikan masa lalu itu dekat dengan masa kini, dan oleh karena itu belajar tentang sejarah masa lalu adalah belajar tentang persoalan siswa sendiri, serta menjadikan mereka bagian dari materi sejarah. Dengan demikian, *power* (kekuasaan) itu disebarkan pada diri siswa dengan segala persoalannya yang merupakan materi sejarah serta pengembang materi pembelajaran (guru, dan mahasiswa PPL).

Kedua, dalam praksis pembelajaran tersebut, pemilihan materi pembelajaran disesuaikan dengan situasi dan kondisi sekolah mitra, persoalan kontemporer yang dihadapi para siswa serta pendekatan pembelajaran yang memungkinkan terjadinya dialog antara guru dan siswa serta antara mereka dengan dokumen kurikulum. Dengan demikian, praksis pembelajaran yang dikembangkan merupakan konstruksi baru dari pembelajaran sejarah konvensional yang lebih berorientasi pada masa lalu dan mengakomodasi kepentingan ideologis tokoh besar, rezim yang berkuasa atau *collective memory* bangsa. Dalam praksis ini, pembelajaran sejarah yang dikembangkan oleh mahasiswa PPL dengan menggunakan cara pandang kurikulum sebagai sebuah praksis di sekolah mitra A dan B telah menjadikan para siswa sebagai tokoh/pelaku sejarah yang harus berpikir kritis tentang persoalan-persoalan yang mereka hadapi dalam kehidupan sehari-hari. Dengan demikian, hasrat (*interest*) para siswa di sekolah untuk belajar sejarah sebagai sarana untuk melibatkan dirinya dalam memahami masalah-masalah setempat telah terakomodasi.

Ketiga, dalam praksis pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah-masalah sosial kontemporer, narasi besar (*grand narrative*) tentang peranan tokoh besar, penguasa imperium atau negara-bangsa, pahlawan, patriot, dan *the great figures* lainnya - yang selama ini berlangsung dalam pembelajaran sejarah konvensional (sejarah nasional) di sekolah mitra A dan B - telah dapat didekonstruksi dan dikonstruksi kembali dengan cara memasukkan pengalaman para siswa sesuai dengan karakteristik budaya ajarnya sebagai narasi kecil (*small narrative*). Dalam narasi kecil tersebut, peranan siswa sebagai pelaku sejarah pada zamannya dimasukkan dalam konstruksi relasi di atas, yaitu belajar sejarah melalui topik, menggunakan konsep yang bersifat analitis, serta mempertanyakan secara emansipatoris persoalan-persoalan kontemporer.

Keempat, praksis pembelajaran sejarah

dengan konstruksi di atas dianggap berpihak atau selaras dengan aspek keadilan sosial (*social justice*) seperti diusung oleh pandangan *postmodernism* dan pedagogi kritis.

Temuan ketiga, refleksi kritis mahasiswa PPL dalam mengembangkan pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah-masalah sosial kontemporer dengan menggunakan konstruksi relasi antara topik pembelajaran, penggunaan konsep yang relevan, pengembangan pertanyaan-pertanyaan kritis model Habermas dan mengembangkan isu-isu sosial kontemporer tergambar dari narasi di bawah ini.

Pertama, konstruksis relasi di atas yang dikembangkan oleh mahasiswa PPL merupakan alternatif dari pembelajaran sejarah konvensional yang berorientasi pada masa lalu serta untuk memenuhi hasrat kurikulum transmisi menjadi pembelajaran sejarah yang berorientasi pada masalah sosial kontemporer. Dalam refleksi tergambar bahwa terdapat semangat mahasiswa PPL di sekolah mitra untuk memberikan *power* (kuasa) pada para siswa dengan cara mengangkat masalah-masalah yang dihadapi para peserta didik sebagai materi pembelajaran sejarah sesuai dengan pandangan pedagogi kritis (*critical pedagogy*) yang digunakan. Pentingnya memerhatikan unsur representasi dalam pembelajaran sesuai dengan pandangan *postmodernism* telah terpenuhi dengan memasukkan diri siswa dengan segala persoalannya sebagai bagian dari materi sejarah. Hal itu sekaligus untuk memenuhi unsur keadilan sosial tentang pentingnya memerhatikan peran siswa sebagai pelaku sejarah pada zamannya dalam memikirkan dan mempertanyakan secara emansipatoris tentang persoalan historis yang ditemukan dalam kehidupan sehari-hari.

Kedua, konstruksi relasi di atas merupakan sebuah praksis pembelajaran sejarah yang memberi ruang lebih banyak untuk berdialog secara emansipatoris tentang pentingnya belajar sejarah yang bermakna (*meaningful*) bagi kehidupan sehari-hari para siswa. Dalam refleksi kritis tergambar bahwa dengan menggunakan konstruksi relasi di atas dan dikembangkan dengan teknik bertanya (*questioning*), pembelajaran kooperatif (*cooperative learning*) dan penggunaan sarana internet, maka *power* (kuasa) telah bergeser dari pengembang kurikulum (berupa dokumen kurikulum) kepada praksis pembelajaran (hubungan dialogis antara guru dan siswa dan antara mereka dengan dokumen kurikulum yang ada di sekolah mitra A dan B).

Ketiga, dalam refleksi kritis tergambar bahwa posisi guru sebagai pemegang *power* (pusat kegiatan belajar sejarah) telah bergeser kepada para siswa dengan memberi porsi yang besar untuk bekerjasama memecahkan masalah (melalui *cooperative learning*), mempertanyakan relevansi

pelajaran sejarah dengan masalah sehari-hari (teknik bertanya dengan menggunakan *emancipatory questions* dari Habermas), dan *ber-inquiry* dengan menggali sumber belajar sejarah dari internet (penggunaan internet) tentang persoalan-persoalan kontemporer. Melalui konstruksi relasi di atas, metode pembelajaran sejarah yang memberi porsi pada siswa berperan aktif dalam kegiatan pembelajaran di kelas lebih mudah dilakukan. Hasil observasi menunjukkan bahwa para siswa lebih aktif dalam mengajukan pertanyaan serta menyampaikan pendapat tentang topik, konsep, dan masalah sosial kontemporer melalui ketiga teknik pembelajaran yang dikembangkan mahasiswa PPL di atas.

Keempat, dalam refleksi kritis tergambar secara subjektif bahwa para partisipan senang belajar sejarah yang dihubungkan dengan persoalan-persoalan kontemporer. Hasil dialog menunjukkan bahwa para mahasiswa PPL merasa puas karena pendekatan pembelajaran yang dipilihnya bisa *direspons* dan diterima dengan baik oleh para siswa. Demikian juga sebaliknya, para siswa menyukai pendekatan pembelajaran tersebut karena pendekatan ini tidak membebani mereka untuk menghafal dan mengingat fakta sejarah untuk kepentingan ulangan dan angka rapor. Penghargaan (*reward*) guru terhadap karya siswa berupa komentar, pendapat, pertanyaan, semangat kerjasama (kooperasi), laporan mengakses sumber belajar dari internet, puisi, dan karangan bebas tentang persoalan kontemporer merupakan dorongan (*encouragement*) guru yang disukai oleh para siswa. Mahasiswa PPL menyatakan bahwa cara ini telah menempatkan pada siswa sebagai penentu keberhasilan belajarnya.

Kelima, unsur *richness*, *recursion*, dan *relation*, yang merupakan praksis pembelajaran *postmodernism* telah dipenuhi oleh mahasiswa PPL di sekolah mitra. Dalam refleksi kritis tergambar bahwa mahasiswa PPL telah memerkaya dan mengubah cara pandang konvensional tentang belajar sejarah yang identik dengan masa lalu menjadi cara pandang baru bahwa belajar sejarah adalah belajar berefleksi tentang diri sendiri dengan segala persoalan yang sedang dihadapinya. Memasukkan beragam interpretasi terhadap materi sejarah dengan menggunakan konstruksi relasi di atas telah dapat memerkaya beragam makna (*layers of meaning*), sehingga memenuhi unsur *richness*. Unsur R yang kedua, yaitu *recursion*, dipenuhi Mahasiswa PPL dengan cara memutar garis lingkaran berbentuk spiral dalam ruang dan waktu antara masa lalu dan masa kini dan terus berulang.

Mengangkat topik yang aktual yang dekat dengan kehidupan para siswa tidak hanya diambil dari materi yang sesuai dengan dokumen kurikulum yang berlaku, melainkan juga disesuaikan dengan minat siswa serta persoalan kontemporer yang

menarik untuk dikaji dan menjadi bagian dari kehidupan sehari-hari para siswa.

Mengembangkan pembelajaran sejarah seperti itu adalah relevan dengan unsur R yang ketiga dalam pandangan *postmodernism* yaitu *relations*. Secara pedagogis, unsur relation berkenaan dengan hal-hal yang ada dalam struktur kurikulum yang berlaku yang dikembangkan dalam konteks yang lebih luas sehingga isi (*contents*) kurikulum menjadi kaya. Mahasiswa PPL telah keluar dari struktur kurikulum yang ada yang menempatkan dirinya sebagai penyampai materi pembelajaran dengan cara menempatkan siswa sebagai pemeran atau pelaku utama pembelajar sejarah.

Unsur *relations* yang digunakannya berkenaan dengan hubungan kosmologis atau budaya yang terletak di luar kurikulum yang kemudian membentuk sebuah matrik yang besar yang melekat di dalamnya. Matrik yang sejak awal didisain berupa konstruksi relasi antara topik, konsep, pertanyaan emansipatoris dan masalah sosial kontemporer merupakan konstruksi imajiner yang tidak terdapat dalam struktur kurikulum tetapi memiliki hubungan kosmologis dengan struktur kurikulum yang ada melalui pembelajaran dialogis dengan pengalaman budaya para siswa yang tidak tertulis dalam dokumen kurikulum.

III. PENUTUP

Hasil penelitian ini bisa dijadikan alternatif dalam melihat kebutuhan masyarakat tentang pentingnya mengangkat dan memecahkan masalah-masalah sosial kontemporer yang dihadapi para siswa. Selain orientasi kurikulum pendidikan sejarah yang bersifat *perennialistik* dan *essentialistik* yang selama ini berlaku dalam kurikulum kita, diperlukan juga alternatif orientasi kurikulum seperti *reconstructionism* yang dirujuk dalam penelitian ini. Paradigma kurikulum praksis kritis (*critical praxis*) dalam penelitian ini merupakan alternatif dalam mengkaji lebih lanjut tentang keragaman kelompok etnis, status sosial ekonomi, jender, kualitas hidup yang dihadapi oleh para siswa. Tujuannya adalah agar mereka beremansipasi dan berpartisipasi dalam kedudukannya sebagai individu yang otonom dalam memecahkan masalah tersebut, selain mengenang kebesaran masa lalu bangsa melalui kurikulum yang bersifat *perennialistik*.

Hasil penelitian ini dapat digunakan sebagai alternatif untuk memberi peluang lebih banyak kepada para siswa sebagai pencipta (*creator*) dan pembangun pengetahuan dan kebudayaan berdasarkan pengalaman yang dibawa mereka dari luar kelas. Dengan konstruksi baru tersebut diharapkan para siswa – melalui proses pembelajaran sejarah di kelas - bisa memerankan diri sebagai pelaku sejarah pada jamannya.

Melalui dialog, konsep otonomi diberikan

lebih luas kepada para mahasiswa peserta PPL berdasarkan pengalaman teoretis dari bangku kuliah serta untuk dikembangkan lebih lanjut dalam pelaksanaan PPL. Posisi pembimbing PPL (dari UPI dan dari sekolah mitra) yang dipandang melalui teori kritis (*critical theory*) memiliki *power* (kekuasaan) lebih besar dapat disebarakan kepada para peserta PPL untuk melakukan refleksi secara kritis tentang masalah pembelajaran yang ditemukan selama kegiatan PPL. Penggunaan *critical paradigm* (paradigma kritis) dalam penelitian ini telah berujung dengan *empowering, emancipation, participation* dan *knowledge production* tidak hanya untuk peneliti melainkan juga semua partisipan (guru pamong, mahasiswa PPL dan para siswa).

DAFTAR PUSTAKA

A. Buku dan Makalah dalam Jurnal

- Carr, W & Kemmis, S. (1990). *Becoming Critical, Education, Knowledge and Action Research*, Melbourne: Deakin University Press.
- Cherryholmes. C. (1991). 'Critical Pedagogy and Social Education', in Shaver, James P. (1991). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Doll, W.E. Jr. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Gilbert, R. and Vick, M. (1996). 'The knowledge Base for Studying Society and Environment', in Gilbert, Rob, ed. (1996) *Studying Society and Environment, A Handbook for Teachers*, Melbourne: Macmillan Education Australia, Pty. Ltd,
- Giroux, H.A. (1983). 'Theories of Reproduction and resistance in the new sociology of education: A Critical Analysis', *Harvard Educational Review, A Journal* (53).
- Giroux, H.A. (2000). 'Democratic Education and Popular Culture', in Hursh, David W & Ross, E Wayne (2000), *Democratic Social Education, Social Studies for Social Change*, Falmer Press. New York.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*, London: Heinemann.
- Hasan, S.H. (2000). "Kurikulum dan Buku Teks Sejarah" dalam *Historia, Jurnal Pendidikan Sejarah*, Nomor 1. Vol. 1.
- Hasan, S.H. (2004). "Strategi Pembelajaran Sejarah pada Era Otonomi Daerah sebagai Implementasi KBK," dalam Helius Sjamsuddin dan Andi Suwarta, Ed, 2004, *Historia Magistra Vitae*, Bandung: Historia Utama Press.
- Hasan, S.H. (2004). "Kurikulum dan Tujuan Pendidikan Nasional," *Makalah*

- Stadium Generale, PPS, UPI, 2004.
- Hasan, S.H.(1999). "Pendidikan Sejarah Untuk Membangun Manusia Baru Indonesia" dalam *Jurnal Mimbar Pendidikan* No. 2/XVIII/1999.
- Hunkins, F.P and Hammill, P.A. (1995). "Beyond Tyler and Taba: Reconceptualization the Curriculum Process," in Conrad and Haworth, 1995, *Revisoning Curriculum in Higher Education*, Massacuset: Simon & Schuster Custom Publishing.
- Kemmis, S. (1993). "Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research," in *Educational Policy Analysis Archives*, Vol. No. 1, 19 Januari 1993.
- Kemmis, S with Fitzclarence, (1996). *Curriculum Theorizing: Beyond Reproduction Theory*, Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S and MacTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*, Geelong: Deakin University Press.
- Kneller,G.F, (1984). *Movements of Thought in Modern Education*, Brisbane: John Willey & Sons.
- Lee, Peter J. (2005). "Putting into Practice: Understanding History" in Donovan and Bransford, ed. (2005). *How Students Learn History in the Classroom*, The National Academy Press, Washington DC. www.nap.edu.
- Lovat, T. J, (1991). *Curriculum, Action on Reflection*, Wenworth Falls NSW: Social Sciences Press.
- Lovat, T. J, (2004). "Ways of Knowing in Doctoral Examinations: How Examiners Position Themselves in Relation to the Doctoral Candidates" in *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*, Vol. 4.
- Mansilla, V.B. (2000). "Historical Understanding: Beyond the Past and into the Present," in Stern, Peter N. et al. (2000) *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York: New York University Press.
- McCarthy, T. (1988). *The Critical Theory of Jurgen Habermas*, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Miller, J.P and Seller, W. (1995). *Curriculum, Perspective and Practice*, New York: Longman.
- Noffke, Susan, and Stevenson, R. (1995). *Educational Action Research, Becoming Practically Critical*, New York: Teachers Colege Press.
- Palmer, J.A. (2001). *Lima Puluh Pemikir Paling Berpengaruh Terhadap Dunia Pendidikan Moderen (Fifty Modern Thinkers on Education)*, terjemahan, Yogyakarta: IRCiSod.
- Saixas, P. N. (2000). "Does Post-Modern History Have a Place in the School," in Stern, Peter N. et al. (2000) *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York: New York University Press.
- Sallis, J. Ed. 1987. *Deconstruction and Philosophy. The Texts of Jacques Derrida*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schubert, William H, (1986), *Curriculum, Perspective, Paradigm, and Possibilities*, Macmillan Publishing Company, New York.
- Ward, B. (1996). "The Chaos of History: Notes Towards a Postmodernist Historiography," dalam *LIMINA*. Volume 2.
- Wiriaatmadja, R. (2005). *Metode Penelitian Tindakan Kelas, untuk Meningkatkan Kinerja Guru dan Dosen*. Bandung: Rosda.

2. Artikel dari Internet

- Beck, C. (2005). *Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education*, Ontario Institute for Studies in Education, tersedia dalam internet:
http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/BECK.HTM . 7-12-2005
- Giroux, H.A. (2005) *What is Critical Pedagogy?* (tersedia dalam internet: <http://www.perfectfit.org/CT/giroux5.html>, diakses pada tanggal 18 Desember 2005.
- Kemmis, S. (1993). "Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research," in *Educational Policy Analysis Archives*, Vol. No. 1, 19 Januari 1993, tersedia dalam internet: <http://epaa.asu.edu/v1n1.html>.
- Lyotard, J.F. (1997). *The Postmodernism Condition, A Report on Knowledge*, tersedia dalam internet: http://www.eng.fju.edu.tw/Literary_Criticism tanggal 5 Februari 2006.
- Poper, K.(1993). *The Poverty of Historicism*. Tersedia dalam <http://lachlan.bluehaza.com.au/books/poper>. tanggal 8 Agustus 2007.
- Smith. M.K. (2000). *Curriculum Theory and Practice*, tersedia dalam <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm#praxis>, pada 15 Oktober 2006.