

**KEGIATAN PENGAJARAN SEJARAH DALAM
BIDANG PENDIDIKAN FORMAL :
SUATU ANALISIS TENTANG PELAKSANAAN PENGAJARAN
SEJARAH PADA SEKOLAH MENENGAH TINGKAT PERTAMA
(SMTP) BERDASARKAN KURIKULUM 1975**

JOHAN MAKMUR



**Disertasi Yang Ditulis Untuk Memenuhi Sebagian Persyaratan
Dalam Mendapatkan Gelar Doktor Kependidikan**

**FAKULTAS PASCA SARJANA
INSTITUT KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN JAKARTA
1 9 8 5**

KEGIATAN PENGAJARAN SEJARAH DALAM BIDANG PENDIDIKAN FORMAL :
Suatu Analisis Tentang Pelaksanaan Pengajaran Sejarah Pada
Sekolah Menengah Tingkat Pertama (SMTP) Berdasarkan Kuri -
kulum 1975.

JOHAN MAKMUR



Disertasi Yang Ditulis Untuk memenuhi Sebagian Persyaratan
Dalam Mendapatkan Gelar Doktor Kependidikan

FAKULTAS PASCA SARJANA

INSTITUT KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN JAKARTA

1985

A B S T R A K

JOHAN MAKMUR. KEGIATAN PENGAJARAN SEJARAH DALAM BIDANG PEN-
DIDIKAN FORMAL: Suatu Analisis Tentang Pelaksanaan Peng-
ajaran Sejarah di SMTP Berdasarkan Kurikulum 1975.

Disertasi : Fakultas Pasca Sarjana IKIP Jakarta, 1984/ 85.

Masalah-masalah yang dirasakan masih saja ada di dalam kegiatan pengajaran sejarah di sekolah-sekolah akan di teliti kembali, termasuk studi dari berbagai-bagai negara tentang ini. Isyu-isyu seperti tujuan pengajaran sejarah di sekolah-sekolah, isi atau materi sejarah yang harus diberikan, cara penyampaian, dan cara menilai hasil belajar murid, juga akan diperhatikan. Tiga masalah yang dirasakan sangat menonjol adalah (1) masalah sejarah sebagai suatu cabang ilmu, (2) masalah sejarah sebagai salah satu mata pelajaran di sekolah, dan (3) masalah pelaksanaan pengajaran sejarah berdasarkan Kurikulum 1975.

Terdapat cukup kesamaan antara masalah-masalah yang terdapat dalam sejarah sebagai salah satu komponen dalam bidang studi IPS dan dalam sejarah sebagai mata pelajaran yang berdiri sendiri. Isyu-isyu seperti tujuan-tujuan institusional pengajaran sejarah yang mencakup bidang kognitif, psikomotorik dan afektif; struktur program kurikulum; garis-garis besar program pengajaran; sistem penyajian yang mencakup Prosedur Pengembangan Sistem Instruksional (PPSI)

termasuk Model Satuan Pelajaran; dan sistem evaluasi hasil belajar, juga akan dibicarakan. Beberapa kerangka proses belajar-mengajar sejarah akan dikemukakan, yang akan menyediakan konseptualisasi dari perbedaan-perbedaan yang terdapat pada proses tersebut. Akhirnya akan ditawarkan beberapa model pelajaran sejarah.

Penelitian menggunakan studi kepustakaan dan metode serta analisis deskriptif untuk menjelaskan perilaku yang dibutuhkan.



A B S T R A C T

JOHAN MAKMUR. The Teaching of History in Formal Education: An Analysis of the Practice of Teaching of History at the Junior High School on the basis of the 1975 Curriculum.

Disertation: The Faculty of Post-Graduate Education, Teachers Training College, Jakarta, 1984-1985.

The problems which are still experienced in the teaching of history at high schools are reexamined, including the studies undertaken in various countries on the teaching of history at high schools. The matters at issue such as objectives of history teaching, methods of teaching, and evaluation of the results of student learning, are also taken into consideration. Three distinct problems observed as prominent are the following: (1) history as a field of science, (2) history as a subject of teaching and (3) the practice of history teaching on the basis of the 1975 Curriculum.

There are ample similarities between the problems in history as a component in the field of Social Studies and in history as a subject of teaching in itself.

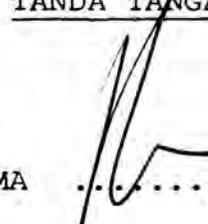
Problems in dispute are such as the Institutional objectives of the teaching of history which covers the cognitive, psychomotoric and affective aspects of learning, the structure of the curriculum program, the general outlines of the teaching program, the system of presentation

of teaching materials covering a procedure of Developing the Instructional System (P.D.I.S.) including a model of Units Teaching material; and the system of evaluation of the results of learning. A number of frameworks of the teaching-learning process of history are discussed, presenting conceptual - izations of differences observed in the afore said process. Finally a number of history teaching models are recommended.

Library research and methods research are utilized in - cluding descriptive analysis, to account for the required (teaching) behavior.



PERSETUJUAN KOMISI PROMOTOR

| <u>N A M A</u> | <u>TANDA TANGAN</u> | <u>TANGGAL</u> |
|--|---|------------------|
| DR. PROF.DR. R. SUDJIRAN RESOSUDARMO, MA |  | 24-2-11 |
| DR. TAUFIK ABDULLAH |  | 29-8-11 |
| DR. IR. JUJUN S. SURIASUMANTRI |  | 1/1-11 |



PERSETUJUAN KOMISI PROMOTOR

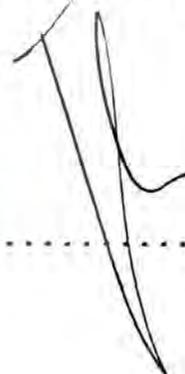
1) PROF.DR. R. SUDJIRAN RESOSUDARMO, MA



2) DR. TAUFIK ABDULLAH



3) DR IR JUJUN S. SURIASUMANTRI



DAFTAR ISI

| | Halaman |
|---|---------|
| Kata Pengantar | i |
| Ucapan Terima Kasih | xi |
| Daftar Isi | x |
| | |
| B A B I : PENDAHULUAN | 1 |
| 1. Latar Belakang | 16 |
| 2. Identifikasi Masalah | 23 |
| 3. Pembatasan Masalah | 25 |
| 4. Perumusan Masalah | 26 |
| 5. Tujuan Penelitian | 28 |
| 6. Kegunaan Penelitian | |
| | |
| B A B II : KERANGKA PEMIKIRAN TENTANG PENDIDIKAN DAN PENGEMBANGAN KEPERIBADIAN | 30 |
| | |
| BAB III : MASALAH SEJARAH SEBAGAI SUATU CABANG ILMU | 114 |
| | |
| BAB IV : MASALAH SEJARAH SEBAGAI SUATU KEGIATAN PENGAJARAN | 230 |
| | |
| BAB V : MASALAH PENGAJARAN SEJARAH DALAM RANGKA PELAKSANAAN KURIKULUM SMP 1975 | 365 |
| | |
| BAB VI : MODEL PELAJARAN SEJARAH YANG DIUSULKAN | 463 |
| | |
| BAB VII : KESIMPULAN DAN SARAN | 523 |
| | |
| DAFTAR KEPUSTAKAAN | |

P R A K A T A .

Pertama-tama dipanjatkan rasa puji syukur ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa, oleh karena dengan taufik dan hidayah-Nya jua maka penulis berhasil sampai kepada penyelesaian penyusunan disertasi ini.

Disertasi yang berjudul "KEGIATAN PENGAJARAN SEJARAH DALAM BIDANG PENDIDIKAN FORMAL: Suatu Analisis Tentang Pelaksanaan Pengajaran Sejarah pada Sekolah Menengah Tingkat Pertama (SMTP) Berdasarkan Kurikulum 1975 ", disusun guna memenuhi persyaratan untuk mencapai gelar Doktor dalam Ilmu Pendidikan, sebagai langkah akhir dari program studi S₃, yang penulis tempuh pada Fakultas Pasca Sarjana IKIP Jakarta.

Keberhasilan penyusunan disertasi ini adalah juga berkat bantuan dan dorongan dari berbagai pihak, baik perorangan maupun instansi, yang demikian banyaknya sehingga tidak mungkin disebutkan satu per satu di sini. Pihak pertama yang paling banyak memberi sumbangan pengetahuan dan pengalaman adalah para bapak promotor: Prof. Dr. Soedjiran Resoedarmo MA, Dr. Taufik Abdullah dan Dr. Ir. Jujun S. Suriasumantri. Kepada mereka penulis sampaikan penghargaan yang setinggi-tingginya, dan rasa terima kasih yang sedalam-dalamnya.

Ucapan yang sama penulis sampaikan kepada pimpinan Fakultas Pasca Sarjana IKIP Jakarta: Ibu Dekan Dr. T. Har - djono, bapak Pembantu Dekan I Dr. Ir. Jujun S. Suriasumantri,

bapak Pembantu Dekan II Prof. Dr. Setijadi dan bapak Pembantu Dekan III Prof. Dr. A.S. Broto. Ucapan serupa disampaikan juga kepada bekas guru besar dan dosen kami selama mengikuti program S₃, di antaranya : Prof. Dr. Winarno Surachmad, Prof. Dr. Setijadi, Prof. Dr. Santoso S. Hamidjojo, Prof. I.R. Poedjowijatno, Dr. Ir. Jujun S. Suriasumantri, Dr. Siswojo Hardjodipoero, Dr. Nini Senduk dan Prof. Dr. M. Said gelar Rajo Medan. Ucapan yang serupa khusus disampaikan kepada bapak Prof. Dr. Nugroho Notosusanto, yang banyak memberi petunjuk, walaupun karena kesibukan lainnya tak sempat menjadi salah seorang promotor kami. Juga kepada Prof. Dr. Gavriel Salomon dan Prof. Dr. Richard E. Clark, yang banyak memberi saran tentang penyusunan disertasi ini, selama kami mengikuti "Summer Course" pada University of Southern California di Los Angeles.

Akhirnya, kebahagiaan, rasa haru dan terima kasih yang seikhlas-ikhlasnya disampaikan kepada keluarga: isteri kami Rukmini, anak-anak kami Ratna Murtini, Rosihan, Tjut keumala Perry Widyananda, Benny Dahamsyah dan Ali Jauhari, yang penuh pengertian, perhatian dan kesabaran telah melibatkan diri di dalam penyelesaian studi kami.

Amin ya Rabbil Alamin.

BAB I

P E N D A H U L U A N

1. Latar belakang

Di dalam Pembukaan UUD 1945 secara eksplisit dan esensial dinyatakan bahwa setelah Indonesia menyatakan kemerdekaannya maka dibentuklah pemerintahan negara Indonesia, yang melindungi segenap bangsa Indonesia dan seluruh tumpah darah Indonesia, memajukan kesejahteraan umum dan mencerdaskan kehidupan bangsa serta ikut melaksanakan ketertiban dunia yang berdasarkan kemerdekaan, perdamaian abadi dan keadilan sosial.

Usaha untuk memajukan kesejahteraan umum, yang merupakan usaha pembangunan masa depan Indonesia yang adil dan makmur, haruslah didasarkan pada suatu sistem persiapan yang sesuai. Usaha untuk menyiapkan manusia Indonesia yang mampu hidup dan berurusan dengan masa depan adalah pendidikan. Dengan pendidikan kemampuan itu juga berarti kesanggupan untuk menentukan corak hari depan. Para pendiri (the founding fathers) Republik Indonesia, ketika menyusun Pembukaan UUD 1945, justru merangkaikan kata-kata: "untuk memajukan kesejahteraan umum, mencerdaskan kehidupan bangsa.....," memperlihatkan diri mereka sebagai negarawan yang arif dan bijaksana. Mereka telah memperlihatkan pandangan jauh ke depan terhadap

nasib bangsa dan negaranya.

Setelah kemerdekaan, perubahan - perubahan dalam bidang pendidikan yang bersifat mendasar, yaitu menyangkut penyesuaian bidang pendidikan dengan cita-cita yang termuat dalam Pembukaan UUD 1945 mulai dilaksanakan. Bidang pendidikan ini mengalami perubahan dalam landasan dan tujuan pendidikan, sistem persekolahan serta kesempatan belajar.

Namun jika diperhatikan sejarah pendidikan, maka perubahan-perubahan yang mendasar barulah dilakukan setelah MPR menyusun dan mensahkan Garis - Garis Besar Haluan Negara (GBHN), yang kemudian dijabarkan ke dalam serangkaian Rencana Pembangunan Lima Tahun (Repelita). GBHN dan Repelita inilah yang merupakan rangkaian kebijaksanaan dan tindakan yang dirumuskan dan dilancarkan secara berturut-turut, sehingga usaha untuk memajukan kesejahteraan umum dan mencerdaskan kehidupan bangsa, dapat dilakukan secara metodik.

Adapun landasan idiil sistem pendidikan ialah tetap Pancasila, yang semakin mantap dengan diundangkannya KETetapan MAJELIS PERMUSYAWARATAN RAKYAT REPUBLIK INDONESIA (TAP MPR RI) Nomor II/MPR/1978 tentang Pedoman Penghayatan dan Pengamalan Pancasila (P4), yang disebut "Ekaprasetia Panca - karsa."¹

¹Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, Pendidikan di Indonesia Dari Jaman ke Jaman (Jakarta: BP3K, 1979), p. 115.

Tujuan pendidikan telah mengalami beberapa kali perubahan. Pertama semasa Revolusi Fisik (1945-1950); kemudian berdasarkan UU. Nomor 4 Tahun 1950 dan Keputusan Presiden (Kepres) Nomor 15 Tahun 1959. TAP MPR RI Nomor IV/MPR/1973, yang pertama kali dikenal sebagai GBHN, merumuskan tujuan tersebut sebagai berikut:

"Membentuk manusia pembangunan yang ber-Pancasila dan untuk membentuk manusia Indonesia yang sehat jasmani dan rohani, memiliki pengetahuan dan ketrampilan, dapat mengembangkan kreativitas dan tanggung jawab, dapat menyuburkan demokrasi dan penuh tenggang rasa, dapat mengembangkan kecerdasan yang tinggi dan disertai budi pekerti yang luhur, mencintai bangsanya dan mencintai sesama manusia sesuai dengan ketentuan yang termaktub dalam Undang-Undang Dasar 1945."²

Tujuan pendidikan semakin dimantapkan melalui TAP MPR RI Nomor IV/MPR/1978 dan kemudian melalui TAP MPR RI Nomor II/MPR/1983 Tentang Garis-Garis Besar Haluan Negara, antara lain sebagai berikut:

- 1). Pendidikan nasional berdasarkan Pancasila, bertujuan untuk meningkatkan ketakwaan terhadap Tuhan Yang Maha Esa, kecerdasan dan ketrampilan, mempertinggi budi pekerti, memperkuat kepribadian dan mempertebal semangat kebangsaan dan cinta tanah air, agar dapat menumbuhkan manusia-manusia pembangunan yang dapat membangun dirinya sendiri dan bersama-sama bertanggung jawab atas pembangunan bangsa.
- 2). Dalam rangka melaksanakan pendidikan nasional perlu diperluas dan ditingkatkan usaha-usaha penghayatan dan pengamalan Pancasila oleh seluruh lapisan masyarakat.
- 3). Pendidikan Pancasila termasuk pendidikan pelaksana-

²Ibid, p. 118.

an Pedoman Penghayatan dan Pengamalan Pancasila (P4), Pendidikan Moral Pancasila serta unsur - unsur yang dapat meneruskan dan mengembangkan jiwa, semangat dan nilai - nilai 1945 kepada generasi muda harus makin ditingkatkan dalam kurikulum sekolah, mulai dari taman kanak-kanak sampai perguruan tinggi, baik negeri maupun swasta, dan di lingkungan masyarakat.

- 4). Dalam rangka meneruskan dan mengembangkan jiwa, semangat dan nilai-nilai 1945 kepada generasi muda maka di sekolah-sekolah, baik negeri maupun swasta, wajib diberikan pendidikan sejarah perjuangan bangsa.³

Sesuai dengan rumusan tujuan pendidikan yang semenjak tahun 1945 telah beberapa kali mengalami perubahan, maka terjadi pula beberapa kali revisi terhadap kurikulum sekolah yang merupakan seperangkat minimal program belajar-mengajar untuk mencapai tujuan tersebut. Pada setiap perubahan terjadi pula revisi terhadap empat unsur yang terdapat di dalam setiap kurikulum, yaitu terhadap maksud dan tujuan, isi, pola-pola belajar dan mengajar, dan program evaluasi.⁴

Perubahan kurikulum sejak tahun 1945 telah menghasilkan Kurikulum 1950, Kurikulum 1958, Kurikulum 1964, Kurikulum 1968 dan Kurikulum 1975. Misalnya Kurikulum 1968 terdiri dari kelompok pembinaan jiwa Pancasila, pengetahuan dasar dan kecakapan khusus. Kurikulum 1975 terdiri dari kelompok program pendidikan umum (PMP, Pendidikan Agama, Pendidikan Kesenian,

³ Departemen Penerangan RI, TAP MPR RI Nomor: II/MPR/1983 Tentang GBHN berikut Naskah GBHN, Edisi No. 10, Tanggal 11 Maret 1983, p. 57.

⁴ Hilda Taba, Curriculum Development, Theory and Practice (New York: Harcourt, Brace and World, 1972), p. 7.

Pendidikan Olah Raga dan Kesehatan), program pendidikan akademis (Pendidikan Bahasa, IPS, Matematika dan IPA), dan program pendidikan ketrampilan.⁵

Komisi Pembaharuan Pendidikan Nasional (KPPN), yang dibentuk berdasarkan Surat Keputusan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan RI tanggal 25 Agustus 1978, Nomor 0283/P/1978, telah merumuskan konsep sistem pendidikan nasional yang semesta, menyeluruh dan terpadu.⁶ Sesuai dengan dasar, tujuan dan fungsi pendidikan nasional, KPPN mengajukan agar unsur-unsur pokok pendidikan nasional harus terdiri dari PMP berlandaskan P4, pendidikan agama, pendidikan watak dan kepribadian, pendidikan bahasa, pendidikan kesegaran jasmani, pendidikan kesenian, pendidikan ilmu pengetahuan, pendidikan ketrampilan, pendidikan kewarga-negaraan, dan pendidikan kesadaran bersejarah.⁷

Dalam pada itu ternyata bahwa pelajaran sejarah selalu dimasukkan ke dalam setiap kurikulum; hanya saja pada Kurikulum 1975 merupakan salah satu komponen dalam mata pelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS). Hal inilah yang antara lain pernah menjadi perdebatan. Apakah pengelompokan ini tidak berarti dikurangnya pendidikan sejarah? Soalnya ialah

⁵Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, op. cit. p. 133.

⁶Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, LAPORAN KOMISI PEMBAHARUAN NASIONAL (Jakarta: PN Balai Pustaka, 1980), p. 1.

⁷Ibid, p. 18.

banyak harapan dan keinginan yang diminta oleh masyarakat dari sejarah, khususnya untuk usaha pencapaian tujuan pendidikan.

Seorang anggota masyarakat, Anindya Bharata, mempertanyakan mengapa pelajaran sejarah hanya diberikan kepada siswa SMA Jurusan IPS, sedangkan siswa SMA Jurusan Ilmu Pengetahuan Alam (IPA) hanya menerimanya pada masa enam bulan menjelang diadakannya penjurusan dan tentunya di saat mereka masih duduk di bangku SD dan SMP. Jadi mubazir sekali, pada hal pelajaran ini mempunyai nilai lebih. Sejarah tidak sekadar melibatkan rasio, akan tetapi juga menakik - nakik emosi; jelaslah bahwa rasio dan emosi berbicara bersama-sama. Pelajaran ini mampu menggugah rasa kebangsaan serta menumbuhkan sikap zoon-politikonis, selain juga mengakrabkan diri dengan bangsa dan tanah air. Barangkali ada yang mempersoalkan relevansi pelajaran sejarah dengan pelajaran - pelajaran yang spesifik IPA, dan kalau ini masalahnya maka dapat diberikan sejarah penemuan-penemuan dan teknologi (inventions and technology). Misalnya, pelajaran sejarah tentang penemuan mesin uap justru berangkat dari usaha untuk mengkaitkan satu gejala dengan gejala-gejala lainnya. Jelasnya bahwa pelajaran sejarah, di samping menggugah rasa kebangsaan dan cinta tanah air, juga dapat diarahkan kepada pengembangan sistematika berpikir ilmiah dan sintesis.⁸

⁸ Anindya Bharata, "Pelajaran Sejarah di SMA : Quo Vadis ?," Harian Kompas, 1 September 1980, p. 6.

Senada dengan pendapat di atas, Taufik Abdullah, seorang sejarawan, menganggap sebagai suatu keanehan dengan dihilangkannya penalaran sejarah di SMA Jurusan PASPAL. Sejarah, yang merupakan salah satu jembatan antara generasi tua dan generasi muda, adalah disiplin ilmu yang bisa melihat pergumulan manusia dengan nasibnya dan pergumulan manusia dengan cita-citanya. Karena itu, di negara-negara Barat sejarah, matematika dan ilmu pengetahuan alam diajarkan sebagai mata pelajaran pokok. Justru di sinilah manusia bisa melihat timbulnya ilmu pasti dan IPA. Semakin sadar mereka akan beratnya pergumulan, maka semakin besarnya cinta mereka kepada kedua ilmu pengetahuan tersebut. Misalnya, dengan diajarkannya kepada murid SMA Jurusan PASPAL tentang sejarah orang-orang di masa lalu memecahkan permasalahan air, maka mereka akan mempelajari proses penemuan teknologi.⁹

Sementara itu Hariadi Darmawan, staf ahli Menteri Muda Urusan Pemuda, se usai upacara penutupan Simposium Pendidikan Politik bagi Generasi Muda di Jakarta, menjelaskan kepada wartawan bahwa kehidupan berbangsa dan bernegara di kalangan kaum muda sudah mulai merosot, salah satu faktor penyebabnya ialah kurangnya pelajaran sejarah diberikan di sekolah-sekolah. Ini penting karena sejarah dapat digunakan

⁹Taufik Abdullah, "Sejarah Sebagai Jembatan Antara Generasi Tua dan Generasi Muda," Harian Kompas 17 Nopember 1981, p. 1.

sebagai konsolidasi bagi para pemuda dalam rangka menumbuhkan kecintaan terhadap bangsa dan tanah air.¹⁰

Bahkan Presiden Soeharto sendiri akhirnya menyatakan keinginannya agar pelajaran Sejarah Perjuangan Bangsa Indonesia perlu diberikan kepada anak didik, terutama di SMTP. Hal ini terutama untuk menumbuhkan rasa kebangsaan pada diri anak-anak itu. Dengan demikian diharapkan masa depan bangsa Indonesia tetap berjalan di atas dasar cita-cita kemerdekaan, yaitu masyarakat adil dan makmur berdasarkan Pancasila dan UUD 1945. Hal tersebut dikemukakan oleh Presiden Soeharto di Bina Graha pada hari Rabu tanggal 19 Mei 1982 kepada sejarawan Nugroho Notosusanto, Direktur Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Darji Darmodihardjo, Kepala BP-7 Hari Soeharto, Sekretaris Kabinet Moerdiono dan Ketua Umum PGRI Basjuni Surjamiharja. Setelah pertemuan Moerdiono menyatakan bahwa mereka berlima ditugaskan oleh Presiden Soeharto untuk memikirkan isi dan metode pendidikan serta pelaksanaan pengajaran Sejarah Perjuangan Bangsa Indonesia untuk anak-anak SMTP.

Keinginan di atas telah pula dikemukakannya sebelumnya, yaitu pada hari Kamis tanggal 13 Mei 1982, oleh Presiden Soeharto ketika menerima Menteri Koordinator Bidang

¹⁰ Hariadi Darmawan, "Kurangnya Pelajaran Sejarah di Sekolah Memerosotkan Kehidupan Bangsa," Harian Kompas, 26 Oktober 1981, p. 5.

Politik dan Keamanan (Menko Polkam), Maraden Panggabean, Menteri Muda Urusan Pemuda A. Gafur dan Seskab. Moerdiono.¹¹

Menteri Pendidikan dan Kebudayaan, Nugroho Noto - susanto, dalam wawancara pra-operasional dengan wartawan Kompas pada tanggal 22 Maret 1983, menyatakan bahwa baginya yang masih menjadi ganjalan adalah menyangkut pelajaran Sejarah Nasional. Pelajaran sejarah yang dimaksudkannya bukan lagi sekadar diajarkan dan dihafal, tetapi lebih kepada penghayatan, karena hanya melalui penghayatan akan dapat memasukkan unsur watak. Jadi pelajaran sejarah bukan sekadar kognitif, akan tetapi juga afektif (kata hati, rasa). Soal inilah yang akan membedakan di Indonesia dengan pendidikan di negara-negara lainnya. Diakui Nugroho Notosusanto bahwa pelajaran "Sains" dan teknologi memang penting, tetapi harus disertai dan dilengkapi dengan aspek budaya, yang di dalamnya termasuk Sejarah Nasional.¹²

Justru mengenai kegunaan dan kegiatan pemberian pelajaran sejarah di SD dan SM, yang di dalamnya terlibat jutaan anak didik sebagai konsumen pengetahuan sejarah, khususnya pada akhir ini telah menimbulkan krisis kepercayaan terhadap pelajaran tersebut. Di banyak negara secara berke-

¹¹ "Sorotan: Petunjuk Presiden Tentang Pelajaran Sejarah," Majalah Forum Pemuda, Media Komunikasi Generasi Muda, No. 29. Tahun III, Mei 1982, p. 3.

¹² Nugroho Notosusanto, "Pendidikan Berpikir dan Humaniora Dikembangkan di Indonesia," Harian Kompas, 23 Maret 1983, p. 1.

panjangannya telah timbul suara-suara bahwa pelajaran tersebut sudah berada dalam bahaya.¹³ Bahkan banyak di antara guru - guru sejarah turut membenarkan ungkapan Plumb, di antaranya,

"Industrial society, unlike the commercial, craft and agrarian societies which it replaces, does not need the past. Its intellectual and emotional orientation is toward change rather than conservation, toward exploitation and consumption. The new methods, new processes, new forms of living of scientific and industrial society have no sanction in the past and no roots in it Is the Dead of the Past imminent in our schools?"¹⁴

Marc Bloch, sejarawan Perancis, yaitu salah seorang pendiri "mazhab sejarah Annales," memulai bukunya yang diterbitkan secara anumerta (posthumous) dengan pertanyaan puteranya: "Tell me Daddy, what is the use of History?"¹⁵ Ternyata bahwa pertanyaan tersebut sulit untuk dijawab, baik dilihat dari sudut utilitasnya maupun dari sudut pengalaman pribadi. Banyak juga yang ragu - ragu tentang jenis studi yang dapat dicapai dengan sejarah, sebab sejarah dirasakan tidak mempunyai kegunaan praktis yang langsung dapat dipakai. Pengetahuan ini tidak dapat memberikan keterampilan untuk memperhitungkan secara cepat langkah - langkah

¹³Mary Price, "History in Danger," History, Vol. 53, No.179 (1968): 342 ff.

¹⁴J.H. Plumb, The Dead of the Past (Harmondworth:Penguin Books, 1973), p. 14.

¹⁵Marc Bloch, The Historian's Craft (Manchester: Manchester University Press, 1954), p. 3.

yang dapat ditempuh dalam kehidupan. Ada pula yang sangsi akan kemampuan sejarah untuk membendung kejutan kultural yang sangat hebat di masa depan, yaitu perubahan sosial yang sangat cepat. Kejutan ini, menurut Alvin Toffler (1975) adalah pengalaman tanpa preseden di masa lalu. Maka apa yang dapat diceritakan sejarah tentang masa depan itu ?

Ada berbagai pandangan tentang sejarah, mulai dari pengertian yang bersifat filosofis, sampai kepada pernyataan-pernyataan yang bersifat praktis. Dari pernyataan-pernyataan yang praktis ini di satu pihak terdapat sikap tradisional yang menganggap sejarah semata-mata sebagai suatu gambaran tentang masa lampau, sedangkan di lain pihak terdapat sikap yang menganggap sejarah bukan semata-mata sebagai suatu gambaran tentang masa lampau, akan tetapi juga sebagai cermin masa depan (cf. Plumb, 1969). Sikap yang kedua ini lebih relevan dengan tujuan pemberian mata pelajaran sejarah di sekolah-sekolah. Sesuai dengan itu, maka dapat dibedakan tiga jenis atau genre penulisan sejarah di Indonesia.¹⁶

Pertama, yaitu apa yang disebut sebagai "sejarah ideologis," yang bertitik tolak dari pencarian arti subyektif berbagai peristiwa sejarah. Masa lampau dipelajari bukan demi pengetahuan tentang masa lampau, akan tetapi demi

¹⁶Taufik Abdullah dan Abdurrachman Surjomihardjo, Arah Gejala Dan Perspektif Studi Sejarah (Jakarta: LEKNAS - LIPI, 1980), p. 12.

lambang yang dapat ditimbulkannya untuk masa kini. Sikap ini terlihat pada Presiden Sukarno, yang pernah mencoba menghubungkan sejarah dengan tugas setiap guru yang berjiwa kebangsaan, melalui artikel "Mendjadi Goeroe di Masa Kebangsaan," yang ditulis dalam tahun 1932. Dalam artikel tersebut dikemukakan bahwa mempelajari dan mengagumi sejarah kuno sangat berfaedah bagi bangsa Indonesia. Jikalau ditarik terus garis dinamika yang ada di dalam sejarah tersebut, yaitu dari tingkat masa lampau yang jaya, melalui masa sekarang (yaitu masa penjajahan yang suram), maka kita akan sampai pada pendakian ke tingkat masa depan penuh cahaya harapan. Dengan kata lain, bahwa kita harus pandai melihat adanya suatu kontinuitas antara masa lampau, masa kini dan masa depan.¹⁷

Pendapat ini dipertegas kembali oleh Sukarno dalam amanat pada hari ulang tahun proklamasi kemerdekaan Indonesia, tanggal 17 Agustus 1961, dengan mengutip kata-kata salam perpisahan yang dituliskan pada gerbang penutup Museum Sejarah Perjuangan National Mexico-City. Kutipan itu antara lain berbunyi:

"Kita meninggalkan museum, akan tetapi tidak meninggalkan sedjarah, oleh karena sedjarah berdjalan terus dengan penghidupan kita. Tanah tumpah darah merupakan suatu kelangsungan dan kita semua adalah karjawan jang bekerdja untuk kebesarannya. Dari zaman lampau kita menerima kekuatan jang dibutuhkan untuk zaman sekarang,

¹⁷ Roeslan Abdulgani, Penggunaan Ilmu Sedjarah (Bandung: Penerbit Prapantja, 1965), p. 18.

dari zaman lampau kita menerima niat dan dorongan buat hari depan. Marilah kita menjadari rasa tanggung jawab yang bersangkutan dengan kemerdekaan, agar kita makin patut menerima kehormatan bernama warga bangsa Mexico."¹⁸

Sikap di atas juga jelas terlihat dalam karya biografi Yamin (1948, 1952) dan tulisan-tulisan mengenai sejarah kuno Indonesia. Dalam tulisan - tulisan itu Yamin menggunakan para pahlawan masa lampau sebagai personifikasi dari "manusia Indonesia" yang ideal. Tulisannya mengenai sejarah kuno Indonesia jelas menyarankan agar keagungan yang dilukiskannya itu hendaknya dilihat sebagai masa depan bagi suatu Indonesia yang baru dan bersatu. Juga karya-karya Roeslan Abdulgani tidak banyak berbeda dengan karya-karya Yamin, walaupun lebih halus dalam pengungkapan sejarah Indonesia dan lebih banyak menekankan pada pergerakan nasional serta perjuangan kemerdekaan. Roeslan Abdulgani juga berusaha untuk menjelaskan arti simbolik dari pengalaman sejarah. Baginya sejarah merupakan guru yang paling baik, yang bisa mengajarkan cara menghindari kesalahan-kesalahan masa lampau dan menikmati keagungan masa lampau (1963, 1964, 1974, dan lain-lain). Sikap yang serupa terdapat pula dalam tulisan-tulisan Nugroho Notosusanto. Dalam tulisannya yang bersifat teoretis, menurut Nichterlein (1974), Nugroho Notosusanto menolak kemungkinan untuk dapat mencapai objectivitas sejarah, dan me-

¹⁸ Sukarno, Dibawah Bendera Revolusi (Djakarta: Panitia Penerbit Dibawah Bendera Revolusi, 1965), Djilid II, p. 447.

menekankan nilai edukatif dari sejarah. Hal ini pernah ditekan kembali, yaitu bahwa interpretasi boleh bebas, tetapi fakta jangan diubah.¹⁹ Karya utamanya mengenai sejarah militer Indonesia (1968, 1974 a, 1974 b) berusaha menunjukkan kelanjutan élan Revolusi di antara anggota ABRI dan pembenaran historis peranan mereka selama ini. Sebagian besar dari biografi para pahlawan Indonesia juga termasuk ke dalam jenis sejarah ideologis.

Kedua, yaitu apa yang disebut sebagai "sejarah pewarisan." Ciri-ciri penulisan sejarah semacam ini adalah kisah kepahlawanan perjuangan kemerdekaan. Pelajaran yang dapat diambil dari karya-karya semacam ini adalah betapa para patriot Indonesia berjuang menentang hambatan - hambatan serta menderita kesulitan fisik dan psikis demi mencapai kemerdekaan bangsa dan negara. Bila membacanya bisa timbul kesimpulan bahwa karya-karya tersebut adalah album yang berharga dari suatu keluarga, yang memungkinkan anggota - anggotanya untuk mengagumi gambaran tentang para ayah, paman dan yang lain - lainnya. Sejarah pelbagai divisi dan kesatuan-kesatuan lainnya, juga mencerminkan adanya keinginan untuk mewarisi pengalaman-pengalaman masa lampau. Misalnya karya sejarah yang terdiri dari sebelas jilid, berjudul "Sekitar Perang Ke -

¹⁹ Nugroho Notosusanto, "Sekali Lagi Tentang Penulisan Sejarah," Harian Sinar Harapan, 29 September 1982, h. v, kolom 2-9.

merdekaan, yang diproyeksikan oleh Jenderal Abdul Haris Nasution.

Ketiga, yaitu apa yang disebut sebagai "sejarah akademik," yang tidak bersifat filosofis atau ideologis. Penulisan sejarah yang semacam ini mencoba untuk memberikan gambaran yang jelas mengenai masa lampau, yang ditopang dengan tradisi akademik, sehingga sebagian besar tidak semata-mata dibuat dalam bentuk kisah, melainkan cenderung bersifat struktural. Suatu kecenderungan "holistic" jelas terlihat, walaupun bisa dikira-kira bahwa penulisan-penulisan yang semacam ini mempunyai tekanan-tekanan yang berbeda. Ada di antaranya bersifat sosiologik ataupun antropologik dalam pendekatannya; sementara yang lainnya lebih banyak mengambil ilmu politik dan ilmu ekonomi. Disertasi dan studi Sartono Kartodirdjo mengenai pemberontakan petani (1966, 1973) adalah contoh-contoh yang jelas tentang penelitian sejarah dengan kecenderungan sosiologik. Demikian pula halnya dengan disertasi Harsja W. Bachtiar (1972), yang walaupun merupakan suatu karya sosiologik akan tetapi dapat dimasukkan ke dalam jenis penelitian sejarah. Soemarsaid Moertono telah menghasilkan suatu karya yang sangat indah mengenai negara dan pemerintahan dalam masa Jawa lama (1968). Sekalipun karya ini tidak berhasil memberikan suatu kesan mengenai kontinuitas antara masa lampau dan masa kini, akan tetapi dalam membacanya tak dapat tidak orang-orang terdorong untuk mengadakan perbandingan

antara struktur negara-negara kuno dan perilaku politik di masa kini. Disertasi Alfian (1970), dan karya Deliar Noer (1973) dan Taufik Abdullah (1971), dapat dimasukkan ke dalam jenis penulisan ini. Perlu dicatat bahwa studi Thee Kian Wie adalah merupakan suatu sumbangan yang berharga untuk pengetahuan mengenai sejarah ekonomi Sumatera (1977).

Kalaulah demikian halnya maka jelaslah bahwa bagi pendidikan dan pengajaran di sekolah, maka pendekatan sejarah yang pertama dan kedua lebih sesuai. Tetapi walaupun diagnosis sudah jelas, prognosis bahkan menimbulkan pertanyaan-pertanyaan yang semakin meluas. Hal ini menggambarkan betapa luas dan kompleksnya masalah-masalah yang terdapat di sekitar pengajaran sejarah di sekolah - sekolah, sedangkan berbagai pengalaman dan eksperimen di bidang ini belum mampu menemukan suatu "panacea."

2. Identifikasi Masalah

Sebenarnya kecaman, rasa kurang puas dan kekhawatiran terhadap pemberian pelajaran sejarah di sekolah bersumber pada beberapa masalah.

Pertama, kurikulum pengajaran sejarah. Tujuan, isi/materi, metode dan pengevaluasian hasilnya kurang menunjang usaha pencapaian tujuan pendidikan yang telah ditetapkan. Kecaman langsung dilontarkan kepada cara mengajar yang tradisional, sebagai: "Sangat membosankan, dan terlebih lagi, jelas kurang relevan dengan tujuan

pendidikan." ²⁰

Kedua, bersumber pada guru-guru sejarah yang bersikap lebih banyak sebagai penyambung lidah para sejarawan profesional. Pada hal, sejarawan profesional tentu saja lebih banyak menulis dan berbicara untuk sejarawan profesional lainnya. Jika mereka menulis dan membahas pengajaran sejarah, maka yang ditekankan adalah tentang bagaimana melatih calon-calon sejarawan profesional. Hal yang disinyalir Elton,²¹ ini juga terdapat di Indonesia. Pengetahuan dan pemikiran para profesional ini tentang pengajaran sejarah untuk kepentingan dan keperluan murid di sekolah sangat minim. Mereka harus meningkatkan dan mengembangkan pengetahuan sejarah sebagai suatu disiplin akademik, sejajar dengan peningkatan dan pengembangan disiplin-disiplin ilmu lainnya. Sebagaimana halnya dengan sarjana di bidang ilmu lainnya, maka sejarawan profesional haruslah berusaha untuk mempertinggi status akademik pengetahuan mereka.

Ketiga, bersumber pada kebijaksanaan pemerintah tentang status berbagai mata pelajaran di sekolah-sekolah. Dasar pemikiran dari kebijaksanaan tersebut antara lain terlihat pada perkiraan tentang masih sangat banyaknya di -

²⁰ Mary Price, *op. cit.* p. 344.

²¹ G.R. Elton, *The Practice of History*, (London: Collins-Fontana, in Association with Sydney University Press (1967), p. 183-221.

perluhan ahli-ahli matematika dan fisika, serta kaum teknisi, dan tenaga pengajar untuk mata pelajaran yang bersangkutan. Dasar pemikiran ini dengan sendirinya turut mempengaruhi pilihan murid dan mahasiswa terhadap mata pelajaran yang ada, ditambah lagi dengan adanya pemisahan antara jurusan IPA dan IPS di sekolah-sekolah menengah. Pada hal pembagian jurusan dalam sistem pendidikan berdasarkan bidang keilmuan sudah tidak dapat dipertahankan lagi. Adanya dua pola kebudayaan dalam bidang keilmuan bukan saja merupakan suatu yang regresif, melainkan juga destruktif, bukan saja bagi kemajuan ilmu itu sendiri, melainkan juga bagi perkembangan peradaban secara keseluruhan.²²

Keempat, anjuran mengenai penggunaan silabus - silabus alternatif. Sebuah silabus mungkin saja merupakan sesuatu yang baru; misalnya mengenai topik-topik masa kini, seperti Sejarah Afro-Asia, yang dengan bebas melibatkan bahan-bahan sejarah yang diakui kesahihannya.²³ Di samping itu terdapat pula beberapa maksud lain, yaitu seperti memberikan pelajaran berbentuk "proyek dan topik" pada tingkat SD, dan mata pelajaran terpadu mengenai studi sosial (IPS), studi lingkungan dan se-

²²Dr Ir Jujun S. Suriasumantri, "Dua Pola" Kebudayaan: Ilmu - Ilmu Alam dan Ilmu-Ilmu Sosial, Harian Kompas, 28 Mei 1979, No. 284, Tahun ke XIV.

²³Anjuran ini pernah dikemukakan oleh Barraclough mengenai Sejarah Dunia dalam bukunya "History and the Common Man," Historical Association (1966): 7.

bagainya pada tingkat SM. Perkembangan ini mempunyai segi - segi positif dan negatif. Di satu pihak membaca ini mungkin bisa mengatasi kesulitan yang dihadapi oleh pengajaran sejarah dewasa ini, sedangkan di pihak lain adanya mata pelajaran terpadu dapat menyebabkan kedudukan sejarah merosot dalam kurikulum. Anggapan bahwa sejarah adalah bagian dari pengetahuan lainnya, tentu saja dapat merupakan suatu kekuatan bagi sejarah. Ini berarti bahwa sejarah dan studi - studi terpadu lainnya berhak mendapat tempat dalam kurikulum. Bahkan apabila direncanakan dengan baik dapat dilaksanakan secara berdampingan. Di banyak negara, misalnya mata pelajaran sejarah dan mata pelajaran IPS dimasukkan ke dalam kurikulum SD dan SM.

Kelima, pandangan tentang psikologi belajar dan perkembangan anak. Secara tajam dikecam bahwa hampir seluruh pengetahuan sejarah hanya berbicara tentang orang-orang dewasa dan perilaku mereka. Pada hal anak-anak sekolah tidak tahu bagaimana rasanya menjadi orang dewasa dan tidak mengerti tentang perilaku mereka; dengan demikian mereka tidak akan mengerti sejarah.²⁴ Terutama murid-murid SD belum mampu membedakan cerita-cerita sejarah dari cerita - cerita dongeng. Jika sejarah yang diajarkan dikacaukan dengan cerita-cerita dongeng, maka secara berangsur-angsur akan tum-

²⁴ Elton, op. cit. p. 182.

buh pada diri mereka sikap yang salah terhadap mata pelajaran sejarah. Ada juga yang mengemukakan bahwa anak-anak belum mampu berpikir secara sistematis, sedangkan sejarah merupakan suatu pelajaran yang banyak menggunakan cara berpikir sistematis. Dengan demikian sejarah tidak dapat diajarkan secara semestinya kepada mereka. Dikatakan pula bahwa anak-anak hanya dapat belajar dari obyek-obyek yang langsung dapat dilihat bukan dari kata-kata atau ide-ide, sedangkan sejarah pada dasarnya bersifat abstrak. Juga ada yang memperkirakan bahwa mereka tidak mengerti tentang kronologi atau konsep mengenai waktu, sedangkan sejarah sangat tergantung pada konsep waktu, sehingga tidak akan dipahaminya. Dan akhirnya diperingatkan bahwa sejarah adalah tentang orang-orang yang sudah mati dan tentang proses-proses kematian, seperti peristiwa tewasnya Srikandi Aceh, Cut Meuthia dalam pertempuran melawan Tentara Belanda pada permulaan abad ke-20. Pada hal, anak-anak sampai mencapai usia kira-kira sepuluh tahun dianggap belum mampu menguasai konsep yang jelas tentang kematian; dan dengan demikian tidak dapat mengerti apa yang sebenarnya terjadi.²⁵ Akan tetapi penjelasan-penjelasan yang menganggap bahwa orang-orang dewasa saja yang tahu tentang segala sesuatu, sedangkan anak-anak masih bodoh, misalnya tentang waktu atau ke-

²⁵Anthony, The Child's Discovery of Death (London:Routledge & Kegan Paul, 1950), Chap. I.

matian, masih perlu dipertanyakan. Sebenarnya pengetahuan orang-orang dewasa tentang konsep-konsep di atas juga tidak begitu banyak, sedangkan pengetahuan anak-anak tentang itu masih sangat sedikit. Meskipun dikatakan bahwa sangat sulit mengajarkan sejarah kepada anak-anak, hal ini tak berarti bahwa pengetahuan itu tidak mungkin dapat diajarkan kepada mereka. Mungkin saja bahwa teori, penelitian dan pengembangan kurikulum tentang ini masih belum lengkap, seperti juga halnya tentang teori, penelitian dan pengembangan pengertian anak. Jika dipertanyakan bagaimana caranya anak-anak akhirnya memperoleh pengetahuan tentang perilaku orang-orang dewasa, waktu, kematian dan sebagainya, ternyata bahwa mereka telah belajar tentang itu secara terus menerus selama ini. Ada yang secara informal dari keluarga sendiri dan para tetangga, ada pula dengan pengalaman langsung. Secara formal, melalui belajar dan mendengarkan guru dan membaca buku-buku yang dianjurkan, mereka juga bisa menangkap hal-hal itu. Jelasnya, bahwa melalui pengalaman anak-anak akhirnya belajar memperoleh berbagai pengetahuan tentang perilaku orang-orang dewasa, waktu dan kematian, yaitu dengan mendengarkan cerita-cerita, belajar drama dan syair, berdiskusi tentang agama dan khususnya melalui perbuatan sejarah (doing history).

Jelaslah bahwa masalah pokok mengenai pengajaran sejarah, sebagaimana dinyatakan Davies,

"No longer to gain a place for history in the schools

so much as to prevent it from being lost, and in these circumstances it is only too easy to give the impression of an academic trade union, with a vested interest in insuring that the nation's education shall be so arranged that its members can go in teaching what they have always been taught." ²⁶

Di sinilah sebenarnya terdapat paradoksa. Sejarah merupakan suatu subyek, yang mungkin sesudah olah raga, merupakan unsur-unsur yang sangat penting bagi melakukan komunikasi antar bangsa. Sejarah bukan saja mampu membangkitkan gairah berjuta-juta umat manusia melalui corak, roman, drama dan kekuatan dalam bercerita, akan tetapi juga dalam membangkitkan perhatian terhadap penggunaan dokumen-dokumen yang sudah sedemikian besar jumlahnya. Bagi para penulis dan penerbit, produser film dan televisi, kaum politisi, kalangan militer, ahli purbakala, peminat sejarah lokal dan sebagainya, merupakan sumber yang tak habis - habisnya bagi inspirasi dan karya mereka, yang kemudian dinikmati oleh masyarakat luas.

Namun di lain pihak, para praktisi sejarah termasuk guru-guru sejarah, ternyata belum menemukan suatu teori yang tepat yang dapat mencakup minat di atas, bagaimana mengajarkannya kepada anak-anak di sekolah, atau apakah anak - anak secara intelektual mampu memahami dan menghargainya.

²⁶R.H.C. Davies, " Why Have a Historical Association, " History, Vol. 58, No. 193 (1973): 238.

3. Pembatasan Masalah

Dari hasil identifikasi berbagai permasalahan yang terdapat di sekitar kegiatan pengajaran sejarah di sekolah-sekolah, dapatlah diperkirakan bahwa kecaman yang paling keras bersumber pada masalah di sekitar psikologi dan perkembangan anak. Masalah ini erat kaitannya dengan teori tentang hakekat berpikir dan kecerdasan anak, dan relevansinya dengan proses belajar-mengajar sejarah.

Kecaman berikutnya berkisar di sekitar kurikulum pengajaran sejarah, yang berkaitan dengan tujuan, materi, metode, dan evaluasi. Secara logis tentu saja masalah pertama, yang menyangkut soal untuk apa (aspek aksiologis), sangat menentukan masalah kedua, yaitu apa yang harus diajarkan (aspek ontologis), masalah ketiga, tentang bagaimana mengajarkan (aspek epistemologis), dan masalah keempat, mengenai bagaimana melakukan evaluasi atas hasilnya. Keempat masalah yang saling berkaitan ini masih kurang dikaji dan ditelaah secara mendalam. Problemanya bukan sekadar silabus, metode mengajar dan evaluasi, akan tetapi menyangkut tingkat kelangsungan hidup (viabilitas) bahan, yaitu masalah hakekat sejarah (the nature of history) itu sendiri. Masalah-masalah tersebut tidak dapat dipecahkan pada tingkat praktis semata. Guru sejarah harus mempertanggung jawabkan pelaksanaan pengajaran sejarah, tidak saja kepada anak didik, akan tetapi juga ke-

pada para profesor dan sejarawan profesional.²⁷

Ruang lingkup penelitian akan dibatasi pada kegiatan pengajaran sejarah di SMTP, terutama semasa berlakunya KURIKULUM 1975. Pembatasan ini didasarkan atas beberapa pertimbangan, yaitu:

- 1) Doktrin pemerataan kesempatan belajar bagi semua warga negara Indonesia, yaitu sampai tingkat SMTP. Doktrin ini merupakan bagian dari doktrin pendidikan yang dicetuskan pada awal tahun PELITA II (1974/ 1975). Pemerataan kesempatan memperoleh pendidikan sampai dengan tingkat SMTP adalah syarat mutlak bagi usaha pencerdasan kehidupan dan pembangunan bangsa.²⁸
- 2) Teori tentang pertumbuhan berpikir anak. Piaget umpamanya, mengatakan bahwa pada tahap keempat atau tahap formal-operasional, yaitu pada usia sebelas tahun ke atas, barulah anak-anak mulai mengembangkan pemikiran formalnya.²⁹ Ini berarti bahwa murid - murid SMTP telah bisa menguasai logika dan rasio, dan mulai mampu memahami

²⁷G. Jones, "Towards a Theory of History Teaching", History, Vol. 55, No. 183 (1970): 55.

²⁸Santoso S. Hamidjojo, wawancara, Harian Kompas, 8 Agustus 1981, p. 1, kolom 2.

²⁹R.N. Hallam, "Piaget and Thinking in History", in M. Ballard (ed.), New Movements in the Study and Teaching in History (London: Maurice Temple Smith Ltd., 1970), p. 162.

abstraksi, arti simbolik dan kiasan. Pertumbuhan tersebut adalah sesuai dengan tuntutan pengajaran sejarah, di antaranya pengertian tentang fakta, konsep, generalisasi, struktur dan model.

- 3) Harapan Presiden Soeharto agar kepada murid - murid SMTP diberi pengajaran Sejarah Perjuangan Bangsa. Murid-murid SMTP memiliki usia yang sangat impresif, yaitu periode yang sangat tepat untuk mencetak dan membentuk mereka, agar mereka dapat menjadi manusia yang sesuai dengan aspirasi, wawasan dan identitas nasional bangsa Indonesia. Melalui pelajaran sejarah dapat ditumbuhkan rasa kebangsaan, cita-cita kemerdekaan, dan konsep masyarakat adil dan makmur, berdasarkan Pancasila dan UUD 1945.

4. Perumusan Masalah

Berdasarkan identifikasi dan pembatasan masalah seperti yang telah diusahakan di atas, maka studi ini akan meneliti lima masalah pokok, yaitu:

- 1) Apakah pemikiran-pemikiran tentang pendidikan dan pembinaan kepribadian ?
- 2) Apakah yang dimaksud dengan sejarah sebagai suatu cabang ilmu ?
- 3) Apakah masalah dalam pengajaran sejarah di sekolah ?
- 4) Bagaimanakah kegiatan pengajaran sejarah berdasarkan KURIKULUM 1975 ?

- 5) Bagaimanakah model-model pelajaran sejarah yang lebih cocok untuk SMTP, sebagai salah satu komponen dari mata pelajaran IPS ?

5. Tujuan Penelitian

Penelitian ini bertujuan untuk menemukan jawaban atas kelima pertanyaan yang telah dirumuskan di atas.

Melalui studi kepustakaan akan dicari jawaban-jawaban atas pertanyaan pertama dan kedua. Akan ditelaah literatur mengenai pemikiran-pemikiran tentang pendidikan dan pembinaan pribadi dan tentang hakekat sejarah.

Melalui penelitian deskriptif akan dicari jawaban-jawaban bagi pertanyaan ketiga, keempat dan kelima. Akan dicoba mendeskripsi kondisi - kondisi atau hubungan - hubungan yang ada, opini-opini yang dianut, proses-proses yang dilakukan, efek-efek yang menonjol atau aliran-aliran yang berkembang dalam kegiatan pengajaran sejarah di SMTP.³⁰ Akan dideskripsi KURIKULUM 1975, dan akan dilakukan analisis-isi (content-analysis) terhadap buku - buku pelajaran sejarah yang dipakai.³¹

Berbagai hasil studi dan penulisan di Indonesia

³⁰ John W. Best, Research in Education (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1977), p. 116.

³¹ R.O. Holsti, Content Analysis for the Social Sciences and Humanities, 1969), Chap. I.

sejak tahun 1945 telah memperkaya khazanah pengetahuan dan literatur tentang sejarah pada umumnya dan tentang Sejarah Indonesia khususnya. Misalnya, telah terbit tulisan-tulisan tentang penggunaan ilmu sejarah (Roeslan Abdulgani, 1963; Sidi Gazalba, 1966; Soedijarto, 1974; Syafruddin Prawiraregara, 1975). Tulisan-tulisan tentang studi sejarah (W. Ph. Coolhaas, 1960; John R.W. Smail, 1961; Mohammad Ali, 1961; J.M. van der Kroef, 1963; Soetjipto Wirjosoeparto, 1965; G. J. Reesink , 1968; Sartono Kartodirdjo, 1969, 1970; Taufik Abdullah, 1975). Buku-buku tentang filsafat Sejarah Indonesia (Muhammad Yamin, 1957; Wiratmo Soekito, 1960; Mohammad Ali, 1964). Tulisan-tulisan tentang Historiografi Indonesia (J. Coolhaas, 1951; C.C. Berg, 1962, 1962 a; J.G. de Casparis, 1962; Sartono Kartodirdjo, 1963, 1968, 1968, 1969; Soedjatmoko, 1965; H.J. de Graaf, 1971; Sue Nichterlein, 1974). Tulisan-tulisan tentang pemahaman Sejarah Indonesia (W.H. Frederick dan Soeri Soerto, 1982). Di samping itu telah terbit bermacam-macam tulisan tentang Sejarah Indonesia (George Mc Turnan kahin, 1952; J.M. Pluvier, 1953; J.H. Benda, 1958, A.K. Pringgodigdo, 1960; J.D. Legge, 1965; Clifford Geertz, 1965, Bernard Dahm, 1969, 1971); A.H. Nasution (1970), Anak Agung Gde Agung, 1973), Sartono Kartodirdjo et al., 1975; dan lain-lain.

Dalam pada itu pengkajian dan penulisan tentang pengajaran sejarah, baik yang dilaksanakan di SD, SMTP dan SMTA maupun di Perguruan Tinggi, khususnya di IKIP sebagai lembaga pendidikan guru sejarah untuk SM, nyatanya masih kurang

dilakukan. Studi ini diharapkan dapat memberikan sumbangan pikiran serta dorongan bagi usaha untuk menutup kekurangan yang dimaksud, serta memberikan inspirasi ke arah penelitian selanjutnya.

6. Kegunaan penelitian

Penelitian ini dimaksudkan sebagai suatu evaluasi, sehingga upaya yang telah dilakukan tidak hanya sampai kepada memperoleh informasi tentang berbagai gambaran mengenai kegiatan pengajaran sejarah dalam bidang pendidikan formal. Informasi yang diperoleh diharapkan akan dapat digunakan sebagai masukan bagi usaha perbaikan serta peningkatan kegiatan pengajaran sejarah di SMTP, dalam upaya untuk menunjang pencapaian tujuan pendidikan nasional bangsa Indonesia. Tujuan pendidikan yang dimaksud adalah seperti yang dirumuskan dalam GBHN 1983.

Dengan kata lain tujuan akhir penelitian ini adalah:

- 1). Untuk turut memperkaya khazanah pengetahuan tentang sejarah, yang merupakan salah satu mata pelajaran di sekolah-sekolah, khususnya di SMTP.
- 2). Untuk menilai dan mengembangkan kurikulum pengajaran sejarah di SMTP, terutama dalam merumuskan tujuan, menentukan bahan pelajaran, metode penyampaian dan penilaian hasil belajar.
- 3). Untuk memperbaiki dan meningkatkan proses belajar -

mengajar dan kegiatan-kegiatan lainnya mengenai pelaksanaan pengajaran sejarah di tingkat pendidikan menengah.

- 4) . Untuk menyumbangkan sebanyak mungkin informasi dan masukan (input) mengenai pelaksanaan pengajaran sejarah kepada para pengambil keputusan (decision makers), yang bertanggung jawab mengenai kebijakan-kebijakan di bidang pendidikan pada umumnya dan pendidikan menengah (secondary education) khususnya.



BAB II

KERANGKA PEMIKIRAN TENTANG PENDIDIKAN
DAN PEMBENTUKAN KEPERIBADIAN.

1. Pendahuluan

Dengan melakukan suatu review atas sekumpulan literatur dan sejumlah hasil penelitian yang pernah dilakukan dan ada kaitannya dengan pendidikan dan pembentukan kepribadian, akan disusun suatu kerangka konsep dan kerangka teori, yang menjadi dasar bagi studi ini selanjutnya.¹

Kumpulan literatur dan sejumlah hasil penelitian terdahulu itu terdiri dari pengetahuan-pengetahuan yang sudah tercatat, baik dalam bentuk tulisan atau lisan maupun dalam bentuk gambar-gambar. Kumpulan tersebut memuat penemuan-penemuan dan pemikiran-pemikiran dari berbagai bidang ilmu pengetahuan, tentang berbagai permasalahan yang ada kaitannya dengan studi ini. Pengetahuan tersebut sangat berguna sebagai ilmu-ilmu dasar bagi keberhasilan studi ini, di antaranya Filsafat, Ilmu Pendidikan, Ilmu Sejarah, Psikologi, Sosiologi, Antropologi, dan Ilmu Politik.

¹C.M. Lindvall, "The Review of Related Research," Phi Delta Kappan, 30 (January, 1950): 179-180.

Dengan mengkaji kumpulan literatur dan sejumlah hasil penelitian terdahulu, maka akan dapat diidentifikasi konsep-konsep atau variabel-variabel tersebut untuk menyusun suatu kerangka konsep.

Kemudian dilakukan pengorganisasian dan sintesis, untuk suatu kerangka teori.

2. Kerangka konsep

Ada beberapa pokok persoalan tentang pendidikan yang menjadi perhatian utama dalam kerangka pemikiran, untuk menyusun suatu kerangka konsep bagi studi ini yaitu:

- 1). Analisis mengenai konsep-konsep yang khusus terdapat di bidang pendidikan, yaitu tentang pendidikan, mengajar, latihan dan sekolah. Di satu pihak konsep-konsep tersebut masuk dalam bidang Psikologi, sedangkan di lain pihak masuk dalam bidang Sosiologi, karena ada kaitannya dengan belajar dan dengan lembaga-lembaga sosial.
- 2). Penerapan etika dan filsafat sosial ke dalam bidang pendidikan, telah menimbulkan asumsi-asumsi mengenai justifikasi bermanfaat atau tidaknya materi pelajaran yang disampaikan (transmisi), dan mengenai prosedur-prosedur transmisi yang diinginkan. Masalah materi pelajaran menimbulkan masalah-masalah pokok

mengenai pengseleksian, sedangkan masalah prosedur menimbulkan masalah-masalah pokok tentang kebebasan, persamaan, kewibawaan dan hukuman.

- 3) . Asumsi-asumsi mengenai transmisi, bukan saja mempertanyakan masalah-masalah empirik yang berkaitan dengan belajar dan motivasi, akan tetapi mempertanyakan pula masalah-masalah fundamental di bidang filsafat psikologi. Masalah - masalah tersebut menyangkut kerangka-kerangka konsep yang dikembangkan oleh para ahli di bidang psikologi pendidikan dan tipe-tipe prosedur untuk menguji asumsi-asumsi tersebut. Misalnya, asumsi tentang masalah ketidak-sadaran dari Freud, yang merupakan masalah khusus bagi filsafat ilmu.
- 4) . Masalah - masalah yang ada kaitannya dengan kurikulum. Sejauh yang menyangkut pendidikan sebagai transmisi berbagai bentuk pemikiran tentang sejarah, moral, matematika, IPA dan sebagainya, maka sejarah, moral, matematika, IPA dan sebagainya, harus jelas relevansinya. Merupakan masalah bagaimana memahami kekhususan - kekhususan dari masing -masing materi dan bagaimana hubungan antara aspek-aspek logiknya dengan psikologi pelajaran-pelajaran di sekolah dengan bentuk - bentuk pemikiran, dan tentang apa yang dimaksud dengan integrasi kurikulum dan bagaimana dapat memberikan sum -

bangun kepada pendidikan moral dan estetika.²

Dari kumpulan literatur dan sejumlah hasil penelitian yang sempat dikaji, ternyata bahwa berbagai pengertian telah diberikan kepada kata "pendidikan," tergantung dari kriteria mana pendidikan itu ingin dilihat.³

Walaupun demikian, hampir seluruh ahli sependapat bahwa pendidikan merupakan suatu proses yang berkelanjutan dan berlangsung seumur hidup, yang sangat diperlukan bagi keseimbangan dan keutuhan pertumbuhan kepribadian (personalitas) setiap individu. Sebagai suatu proses di dalamnya terlihat tiga referensi. Yang pertama ialah persona atau individu, dan yang kedua ialah masyarakat atau kehidupan sosial di mana persona yang bersangkutan berada. Yang ketiga ialah realitas kehidupan, baik yang bersifat material maupun spiritual, yang sangat berperan dalam menentukan hakekat dan tujuan hidup manusia dan masyarakat.

Ini berarti bahwa pendidikan merupakan usaha untuk mengembangkan personalitas seseorang dan sekaligus mempersiapkannya untuk menjadi anggota lingkungan sosial dan kebudayaan di mana dia berada. Fungsi rangkap pendidikan adalah paralel dengan fungsi rangkap yang harus dijalankan seseorang,

²R.S. Peters, Ethics and Education (London: George Allen & Unwin Ltd., 1966), p. 18.

³Allan Harris, Thinking About Education (London: Heinemann Educational Books Ltd., 1973), p. 3.

ialah sebagai persona dan sebagai anggota lingkungan sosial dan kebudayaan, oleh karena setiap personalitas pada setiap tingkat usia ditempa melalui interaksi antara persona dengan lingkungan sosial dan kebudayaannya.⁴

Jelaslah bahwa dalam setiap kegiatan pendidikan ada tiga proses yang harus mendapat perhatian, yaitu personalisasi, sosialisasi dan enkulturasi.⁵

Sehubungan dengan penjelasan di atas para ahli menjadi sependapat bahwa tujuan pendidikan masih saja merupakan suatu permasalahan, oleh karena pemecahannya harus dikaitkan kepada keyakinan mengenai hakekat dan tujuan hidup dan masyarakat, dan bagaimana persona harus menempatkan diri di dalamnya. Akibatnya, bahwa dalam menafsirkannya timbullah berbagai konsep tentang pendidikan, oleh karena mempunyai kaitan yang sangat erat dengan kebudayaan di mana pendidikan itu berlangsung. Misalnya, konsep pendidikan yang dirumuskan oleh masyarakat yang menganut paham komunis-marxist, dengan sendirinya berbeda dengan konsep pendidikan yang dirumuskan oleh masyarakat yang berpijak pada ajaran agama atau pada ajaran liberal.

Konsepsi pendidikan nasional bangsa Indonesia, seperti

⁴A.K.C. Ottoway, Educational and Society: An Introduction to the Sociology of Education (London : Routledge & Kegan Paul Ltd., 1966), p. 3-4.

⁵Erich Weber, Padagogik, Eine Einfuhrung : Grundfragen und Grundbegriffe (Donauworth : Druckerei Ludwig Aner, 1982), p. 37.

yang dirumuskan oleh Ki Hajar Dewantoro melalui Pernyataan Azas Perguruan Taman Siswa (1922), dijabarkan dalam 7 pasal. Pasal 1 dan 2 mengandung dasar kemerdekaan bagi setiap orang untuk mengatur dirinya sendiri. Bila diterapkan maka merupakan usaha untuk mendidik anak supaya dapat berperasaan (afektif), berpikiran (kognitif), dan bekerja merdeka, di dalam batas-batas tujuan untuk mencapai tertib damainya hidup bersama. Di dalam pasal 1 termasuk juga dasar kodrat alam, yang diterangkan perlunya agar kemajuan sejati dapat diperoleh dengan perkembangan kodrat, yang terkenal sebagai "evolusi". Dasar ini mewujudkan sistem "mang", dan salah satu aspeknya ialah mewajibkan para guru untuk sebagai "pemimpin yang berdiri di belakang", akan tetapi tetap mempengaruhi dengan memberi kesempatan kepada anak didik untuk berjalan sendiri. Inilah yang disebut dengan semboyan "Tut wuri handayani". Di samping itu guru diharapkan dapat membangkitkan pikiran murid, bila berada di tengah-tengah anak didiknya dan memberi contoh bila di depan mereka. Pasal 3 menyinggung kepentingan-kepentingan sosial, ekonomi dan politik. Kecenderungan bangsa Indonesia untuk menyesuaikan diri dengan hidup dan kehidupan Barat telah melahirkan berbagai kekacauan. Sistem pengajaran yang timbul dianggap terlalu mementingkan kecerdasan pikiran, yang melanggar dasar-dasar kodrati yang terdapat dalam kebudayaan bangsa Indonesia, sehingga tidak menjamin keserasian. Pasal 4 mengandung dasar kerakyatan; bahwa tidak ada pengajaran, bagaimanapun tingginya, yang

dapat berguna apabila hanya diberikan kepada segolongan kecil masyarakat. Daerah pengajaran harus diperluas. Pasal 5 merupakan azas yang sangat penting bagi setiap orang yang ingin mengejar kemerdekaan hidup yang sepenuhnya, bahwa pokok dari azas ini ialah percaya pada kekuatan sendiri. Pasal 6 berisi persyaratan dalam mengejar kemerdekaan diri, ialah dengan jalan keharusan untuk membiayai sendiri segala usahanya. Pasal 7 mengharuskan adanya keikhlasan lahir batin, yang kemudian disebut "gerakan guru-guru untuk mendekati anak didiknya."⁶ Jelaslah bahwa dasar bagi Perguruan Taman Siswa ialah untuk menjadikan pendidikan suatu "usaha kebudayaan". Di dalam perkembangan selanjutnya ternyata bahwa azas-azas di atas bukan hanya merupakan dasar bagi pendidikan, akan tetapi sejak tahun 1930 merupakan konsepsi sebuah aliran kebudayaan.

Konsepsi tentang pendidikan nasional di atas diungkapkan dan diperjelas kembali oleh pimpinan Departemen Pendidikan dan Kebudayaan melalui sebuah dokumen yang berjudul "Era Pengembangan Kebudayaan dan Kaitannya dengan Pendidikan".⁷ Dijelaskan bahwa secara makro, pendidikan nasional bangsa Indonesia merupakan suatu proses pembudayaan (enkul-

⁶ Buku Peringatan Taman Siswa 30 Tahun (Jokjakarta: Madjelis Luhur Taman Siswa, 1955), pp. 69 ff.

⁷ Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, Pendekatan Kebudayaan Dalam Pengembangan Pendidikan: Identifikasi Pokok-Pokok Kebijakan (Jakarta: BP3K, 1976), pp. 2 ff.

turasi). Kebudayaan dalam hal ini bukanlah merupakan suatu produk (barang jadi) yang bersifat statis, akan tetapi merupakan suatu proses yang dinamis, dalam mana situasi kebudayaan tradisional ditransformasikan ke arah peradaban. Dalam hal ini peradaban diartikan sebagai suatu situasi atau sifat beradab, yakni perilaku dan penguasaan diri yang baik. Ini sesuai dengan konsep Antropologi tentang kebudayaan, yang diartikan sebagai perilaku manusia dari suatu masyarakat yang kompleks dan berkembang, dalam mana perilaku didapatkan melalui proses belajar.

Secara anatomis kebudayaan dapat dipelajari melalui pandangan sosial dan pandangan perorangan. Lewat pandangan sosial kebudayaan diartikan sebagai segenap perwujudan dan keseluruhan hasil pikiran (logika), kemauan (etika) dan perasaan (estetika), dalam rangka baik perkembangan kepribadian manusia maupun dalam rangka perkembangan hubungan antara manusia dengan manusia, antara manusia dengan alam, dan antara manusia dengan Tuhan Yang Maha Esa. Logika adalah bentuk penalaran untuk membedakan pengambilan kesimpulan yang sah (benar), dan yang tidak sah (salah).⁸ Etika adalah peraturan mengenai tingkah laku manusia, yang membedakan tingkah laku yang baik (bermoral), dan yang tidak baik (immoral). Estetika adalah gagasan (idea), yang membedakan

⁸ Jujun S. Suriasumantri, Strategi Pengembangan Kekuatan Penalaran (Jakarta: BP3K., 1979).

mana yang indah, dan mana yang jelek/ buruk.

Lewat pandangan perorangan, kebudayaan diartikan sebagai mencakup aspek-aspek pengetahuan, eksistensi (pilihan hidup) dan praktek komunikasi, Bagi seorang individu keseluruhan aspek logika, etika dan estetika merupakan suatu pengetahuan, yang mencakup unsur-unsur kognitif (cipta), psiko-motor (karsa) dan afektif (rasa). Berdasarkan pengetahuan ini seseorang menentukan pilihan hidupnya, baik secara intelektual (logis), maupun secara moral (etis) dan emosional (estetis).

Hakekat penentuan eksistensi dalam suatu masyarakat yang sedang mengalami transformasi, seperti masyarakat Indonesia yang sedang membangun, sangat menentukan, sebab hampir semua aspek kehidupan sedang mengalami kegoncangan, dalam proses untuk ditata kembali. Semua sistem nilai dan tata hidup berada dalam keadaan sedang menjadi (in statu nascendi).

Proses pembudayaan merupakan suatu proses transmisi unsur-unsur kebudayaan bangsa Indonesia, dari generasi terdahulu kepada generasi berikutnya. Unsur-unsur tersebut dapat dikategorikan ke dalam sistem nilai, tata hidup dan prasarana/ sarana kebudayaan. Dalam proses ini unsur kebudayaan yang paling menonjol adalah penyampaian nilai-nilai kepada generasi muda, yang disebut proses sosialisasi. Di samping menerima nilai-nilai melalui proses sosialisasi, generasi muda harus pula diajari dan dibimbing untuk mengolah -

nya. Dengan kata lain, mereka harus menghayati dan mengamalkannya, agar dapat tumbuh menjadi pribadi (person) yang sesuai dengan tuntutan nilai - nilai yang disampaikan. Proses ini disebut proses personalisasi, dan melalui proses inilah kebudayaan bangsa Indonesia dapat berkembang ke arah yang dicita-citakan.

Dalam proses transformasi kebudayaan tradisional ke arah peradaban yang dicita-citakan, kebudayaan dan pendidikan merupakan dua komponen yang saling mengkait. Di satu pihak pengembangan kebudayaan diwujudkan melalui proses pendidikan, sedangkan di lain pihak proses pendidikan harus berorientasi kepada tujuan pengembangan kebudayaan. Kebudayaan bangsa Indonesia harus terus dikembangkan, sebab tanpa adanya usaha ini aspek-aspek kebudayaan tradisional mungkin tidak relevan lagi dengan tuntutan dan bahkan merupakan penghalang kemajuan. Pengembangan kebudayaan diartikan sebagai usaha sadar, terarah dan sistematis melalui proses belajar-mengajar, dalam mewujudkan peradaban yang dicita-citakan.

Secara mikro, pendidikan nasional bangsa Indonesia merupakan suatu proses untuk membantu proses pembudayaan. Melalui pendidikan formal di sekolah-sekolah proses tersebut dilaksanakan secara sengaja, terarah dan sistematis. Melalui proses belajar-mengajar kepada anak didik diberikan berbagai pengetahuan dan ketrampilan, agar terbentuk sikap yang dicita-citakan.

Selanjutnya, pendidikan nasional diartikan sebagai usaha sadar untuk membangun manusia Indonesia seutuhnya, yaitu manusia yang bertaqwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dengan mengusahakan perkembangan kehidupan beragama, kehidupan berkepercayaan terhadap Tuhan Yang Maha Esa, nilai budaya, pengetahuan, ketrampilan, daya estetik, dan jasmaninya sehingga ia dapat mengembangkan dirinya dan bersama dengan sesama manusia membangun masyarakatnya serta membudayakan alam sekitarnya.⁹

Di negara-negara komunis justru terdapat satu kesatuan konsep tentang pendidikan, karena di sana terdapat satu dogma, satu konsep tentang stabilitas nasional dan satu tujuan utopis tentang hakekat dan tujuan manusia dan masyarakat.¹⁰ Di lihat dari sudut pandangan doktriner, bagi bangsa Indonesia yang menganut pandangan hidup berdasarkan falsafah Pancasila, lebih mudah untuk membendung dan bahkan menolak sama sekali konsep pendidikan tersebut.

Pada masyarakat yang berpijak pada ajaran agama, seperti pada masyarakat Islam, masih berlaku dichotomy dalam pendidikan, yaitu pendidikan agama yang sama sekali terpisah

⁹Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, LAPORAN KOMISI PEMBAHARUAN PENDIDIKAN NASIONAL, op. cit. p. 18.

¹⁰George Z.F. Bereday, William W. Brickman and Gerald H. Read (eds.), The Changing Soviet School (Boston: Houghton & Mifflin Company, 1960), p. 4.

dari ilmu pengetahuan umum (sekuler) dan pendidikan umum yang sama sekali terpencil dari ajaran agama. Pada hal di - diketahui bahwa pengkotak-kotakan semacam itu bertentangan dengan konsep pendidikan Islam yang sebenarnya. Ayat - ayat yang pertama diturunkan oleh Allah Yang Maha Pemurah lagi Maha Penyayang kepada Nabi Muhammad s.a.w. ialah : "Bacalah dengan menyebut nama Tuhanmu yang menciptakan. Dia telah menciptakan manusia dari segumpal darah. Bacalah, dan Tuhan mulah yang Paling Pemurah. Yang mengajar manusia dengan perantaraan Kalam. Dia mengajarkan kepada manusia apa yang tidak diketahuinya". (Al Quran, 96: 1-5).

Ayat-ayat di atas jelas mengungkapkan bahwa tuhanlah yang merupakan sumber dan satu-satunya sumber dari segala pengetahuan, melalui mana manusia dapat menemukan rahasia-rahasia tentang kehidupan dan tentang alam semesta.¹¹ Oleh karena itu, pendidikan Islam bukanlah semata-mata pendidikan tentang kiat (art) dan ilmu. Tegasnya, bahwa di dalam Islam sebagai agama tidak terdapat pemisahan antara lingkungan hidup keagamaan dan lingkungan hidup sekuler. Keduanya merupakan satu kesatuan dan tidak membenarkan adanya pengkotak-kotakan secara ketat, dalam mana yang satu melebihi yang lainnya. Secara fundamental, Islam merupakan

¹¹Radhe el-Droubie, "Religious Education: A Muslim Insight," dalam W. Owen Cole (ed.), *World Faith in Education* (London: George Allen & Unwin, Publishers, Ltd., 1978), p. 161-168.

suatu sikap dan suatu pandangan hidup, yang memiliki cita-cita dan nilai-nilai etis tertentu. Memiliki suatu sistem hidup yang sangat praktis dan yang mencakup seluruh kegiatan manusia, yang didasarkan kepada suatu keyakinan tentang ke-Esaan Tuhan dan tentang adanya Hari Pembalasan di mana manusia harus berhadapan dengan Sang Pencipta. Ini berarti bahwa Islam telah memperkenalkan kepada manusia prinsip-prinsip tentang moral dan hukum secara sangat jelas, yang dapat mengatur segala masalah kehidupan, baik yang menyangkut kehidupan pribadi maupun yang menyangkut kehidupan bermasyarakat dan bernegara. Setiap perbuatan manusia harus atas keridhaan Tuhan Yang Maha Esa, yang berarti bahwa seluruh kehidupannya merupakan ibadah. Wajib bagi setiap orang Islam untuk mencari pengetahuan. Pendidikan berarti belajar tentang bagaimana orang dapat hidup dan berkembang melalui kehidupan pribadinya dan karenanya diarahkan kepada pembentukan kesadaran sebagai anggota masyarakat. Ini berarti bahwa seluruh konsep tentang pendidikan harus didasarkan atas pendidikan agama, yang akan menjadi dasar bagi tingkah laku moral dan cara-cara hidup sehari-hari seorang muslim, sehingga belajar mempunyai kedudukan yang sama dengan ibadah dalam Islam. Tegasnya, bahwa konsep pendidikan Islam menjelaskan pendidikan sebagai suatu usaha untuk melatih sensibilitas anak didik, sedemikian rupa agar sikap mereka terhadap kehidupan dan tindakan, pertimbangan serta pendekatan mereka terhadap segala pengetahuan didasarkan atas

keyakinan terhadap nilai-nilai spiritual dan etis dari ajaran Islam.¹² Ditambahkan pula bahwa:

"Education should aim at the balanced growth of the total personality of Man through the training of Man's spirit, intellect, rational self, feelings and bodily senses. The training impart to a Muslim must be such that faith is infused into the whole of his personality and creates in him an emotional attachment to Islam and enables him to follow the Quran and the Sunnah and be governed by Islamic system of values, willingly and joyfully so that he may proceed to the realization of his status as Khalifatullah to whom Allah has promised the authority of the universe." ¹³

Di Indonesia, di kalangan sekolah-sekolah Islam, masih berlaku dualisme dalam konsep pendidikan, yaitu masih dilaksanakannya konsep tradisional-premodial, di samping mulai berkembangnya konsep-konsep yang modern. Pada hal GBHN 1978 dan 1983 dengan jelas merumuskan bahwa arah dan strategi pendidikan ialah terbinanya manusia Indonesia yang bertaqwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, dengan memperhatikan aspek-aspek kecerdasan, ketrampilan, budi pekerti, kepribadian dan patriotisme. Dengan demikian semua usaha pendidikan hendaknya memperhatikan pembinaan sikap mental dan akhlak luhur bangsa, agar anak didik mampu membangun dirinya dan masyarakat.

¹² Syed Sajjad and Syed Ali Ashraf, Crisis in Muslim Education (Kent, England: Hodder and Stoughton Educational, 1979), p.1.

¹³ Syed Muhammad al-Naquib al-Attas (ed.), Aims and Objectives of Islamic Education (Kent, England : Hodder and Stoughton Educational, 1979), p. 158.

Dalam pada itu ternyata bahwa lebih sulit bagi bangsa Indonesia untuk membendung atau sekurang - kurangnya untuk memperkecil pengaruh pemikiran-pemikiran tentang konsep pendidikan yang berasal dari negara-negara Barat, di antaranya dari negara-negara di Eropah barat dan Amerika Serikat. Sebabnya, di negara-negara tersebut ajaran liberal telah mempengaruhi hampir seluruh bidang ilmu, termasuk ilmu pendidikan. Dalil utama dari ajaran ini, yaitu kemerdekaan spiritual umat manusia, tidak saja merolak interpretasi - interpretasi naturalistik atau deterministik tentang kegiatan manusia, akan tetapi mengutamakan kesadaran individual yang bebas tentang kemampuan untuk perkembangan dan ekspresi diri secara tak terkendalikan.¹⁴

Bahaya terbesar dari konsep-konsep pendidikan liberal ialah adanya berbagai cita-cita dan pemikiran yang mendasarinya. Ada yang bersumber pada pemikiran yang bersifat skeptis dan eclectic, ada sekelompok kecil yang tertarik pada filsafat sosialis dan marxis, serta bermacam-macam pemikiran lainnya. Salah satu kecaman terhadap pendidikan liberal tersebut telah dikemukakan oleh Dr. Rothblatt, yaitu sebagai tidak menjamin kehidupan bagi nilai-nilai dari masa lalu. Melalui bukunya "Tradition and Change in English

¹⁴ Edwin R.A. Seligman and Alvin Johnson (eds.), Encyclopaedia of the Social Sciences (New York : The Macmillan Company, 1963), Vol. IX, p. 435.

Education" (1970), dilakukannya analisis historik terhadap pendidikan liberal, dan antara lain menyimpulkan bahwa perubahan bentuk yang terus menerus dari hubungan antara pendidikan dan pengetahuan dan berubahnya berbagai pola historis, hampir menghancurkan hubungan historis antara masyarakat, pendidikan dan diri pribadi.

Secara garis besar pemikiran-pemikiran di atas dapat dikelompokkan menjadi dua aliran, yaitu:

- 1). Essentialist-perennialist continuum. Aliran essentialist mengartikan pendidikan sebagai suatu usaha untuk memelihara (konservasi) kebudayaan. Aliran perennialist memusatkan perhatiannya pada bimbingan pendidikan yang bersumber pada pemikiran-pemikiran klasik dari zaman Yunani Kuno dan dari zaman pertengahan dalam sejarah Eropah.
- 2). Progressivist-reconstructionist continuum. Aliran progressivist merupakan filsafat pendidikan yang bersifat liberal dan eksperimental. Aliran reconstructionist berpendapat bahwa krisis yang ada sekarang ini hanya dapat diatasi melalui suatu kebijakan pendidikan dan suatu program bertindak yang bersifat radikal.

Sehubungan dengan adanya dua aliran pemikiran tersebut di atas, maka pada dasarnya konsep-konsep pendidikan yang berasal dari dunia barat dapat digolongkan menjadi dua kelompok.¹⁵

¹⁵ Philip H. Phenix (ed.), Philosophies of Education (New York: John Wiley & Sons, 1961), p. 3 ff.

Pertama dalam arti yang luas, yang antara lain oleh John Dewey dirumuskan sebagai berikut : "Education is the means of social continuity of life".¹⁶ Dengan kata lain, bahwa pendidikan pada hakekatnya merupakan alat bagi generasi tua untuk memberikan pengetahuan kepada generasi muda tentang bagaimana hidup dapat berhasil; untuk itu manusia harus dapat menyesuaikan diri dengan alam dan masyarakat di sekitarnya (education for life adjustment).¹⁷ Pendidikan penyesuaian diri terhadap kehidupan merupakan respons terhadap suatu kebutuhan akan adanya pendidikan universal di dalam masyarakat yang hidup di zaman industri. Kehidupan dalam dunia modern semakin merupakan kehidupan yang maha kompleks dan tergantung pada adanya pengetahuan dan pemahaman. Untuk memberikan suatu bentuk pendidikan yang berfungsi secara efektif kepada anak didik, sekolah haruslah memberikan bahan-bahan pelajaran dan materi yang ada artinya bagi mereka, serta pengertian tentang nilai-nilai dasar yang terdapat dalam masyarakat. Pemahaman tentang apa yang telah dipelajari haruslah sedemikian rupa sehingga dapat merupakan suatu dasar yang berguna bagi masa depan anak didik. Maka dari itu, titik tolak bagi suatu penyusunan kurikulum haruslah berpijak

¹⁶ John Dewey, Democracy and Education (New York: The Macmillan Company, 1923), p. 3.

¹⁷ Lawrence A. Cremin, The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957, (New York: Random House, 1961), p. 10.

pada masalah-masalah dan nilai-nilai kehidupan yang berguna. Pendidikan yang semacam ini mempunyai dua unsur yang sangat esensial, yaitu:

- 1). Menolong anak didik untuk mendapatkan pengetahuan, ketrampilan dan sikap, yang diperlukan agar dapat secara cerdas menghadapi situasi kehidupan sehari-hari, sesuai dengan tingkat usia dan kebutuhan mereka.
- 2). Menolong anak didik agar dapat memahami aspek-aspek tetap dan situasi-situasi yang terjadi secara berulang-ulang sepanjang hidup mereka, yang pada dasarnya tidak berubah-ubah.¹⁸

Dengan demikian program pendidikan untuk penyesuaian diri anak didik terhadap lingkungan hidup mereka haruslah disusun sedemikian rupa, sehingga:

- 1). Menuju kepada pengetahuan yang menolong anak didik untuk memilih dan menyusun konsep-konsep dan ide-ide serta memberikan ketrampilan yang dapat dipakai untuk kehidupan di masa kini dan masa mendatang.
- 2). Menolong anak didik untuk menghubungkan fakta-fakta dalam pelajaran dan dalam bidang pengetahuan, seperti yang diperlukan dalam menghadapi berbagai masalah atau situasi dalam kehidupan.

¹⁸Florence B. Stratemeyer, "Education for life Adjustment ", dalam Philip H. Phenix (Eds.), op. cit. pp. 26-33.

- 3) . Menemukan sesuatu yang menyebabkan anak didik belajar dan selalu belajar dalam kemampuan tingkat tinggi, serta menyebabkan terciptanya tindakan - tindakan yang didasari oleh pemahaman.

Pendidikan yang semacam ini dapat diterapkan di semua tingkat, dari yang paling rendah sampai kepada tingkat yang paling tinggi, sebab pada dasarnya cara belajar ini di semua tingkat adalah sama. Pendidikan ini selanjutnya dapat memberikan kedalaman dan pemahaman sesuai dengan tingkat kedewasaan anak didik. Pendidikan ini juga memperhatikan pertumbuhan intelek anak didik, sebab dengan berada dalam lingkungan yang sesungguhnya menyebabkan mereka memberikan penilaian-penilaian dan tindakan yang berdasarkan pemikiran dan pemahaman. Hal tersebut memerlukan pertumbuhan intelek, jauh di luar usaha pengumpulan pengetahuan, yang dilakukan hanya demi pengetahuan belaka.

Di samping memberikan penekanan diperlukannya pengetahuan tingkat tinggi, juga memberikan kesempatan bagi berkembangnya minat untuk belajar, dengan cara mencari - cari, menghubungkan fakta-fakta dan dengan kemampuan untuk menggunakan gagasan-gagasan dalam bentuk yang praktis dan dapat dipakai.

Kedua dalam arti yang terbatas, bahwa pendidikan merupakan suatu proses transmisi dari berbagai ketrampilan, kiat dan ilmu pengetahuan, yaitu dari sekelompok orang ke-

pada orang-orang yang lain.¹⁹

Pendidikan semacam ini memberikan tekanan pada fungsi penalaran. Tujuan sekolah adalah untuk menyebarkan ilmu pengetahuan dan selalu melakukan penilaian kembali terhadap tradisi, yaitu suatu mekanisme dalam mana orang - orang dari masa lalu mengajar orang-orang masa kini dan masa mendatang. Pendidikan untuk ketertiban intelektual berarti pendidikan yang dirancang untuk menghasilkan suatu pemikiran yang tertib.²⁰ Ketertiban atau disiplin bukanlah berarti bahwa harus selalu diberi hukuman-hukuman, akan tetapi adalah merupakan suatu latihan yang efektif. Seseorang yang mempunyai disiplin adalah yang tahu bagaimana harus bertindak secara efektif apabila dia sedang dihadapkan kepada suatu keadaan darurat. Orang tersebut akan memiliki bekal alat-alat intelektual, yang dapat menolongnya dalam menghadapi masalah - masalah di dalam dunia yang serba kompleks dan cepat berubah sekarang ini. Kebiasaan menganalisis suatu keadaan menyebabkan seseorang tidak hanya dapat menyesuaikan diri dengan keadaan tersebut, tetapi juga dapat bekerja secara efisien, tidak gugup serta takut apabila berhadapan dengan suatu keadaan baru yang tidak diharapkan. Karena memiliki disiplin

¹⁹Kingsley Price, Education and Philosophical Thought (Boston: Allyn and Bacon Inc., 1965), p. 4.

²⁰Arthur Bestor, "Education for Intellectual Discipline," dalam Philip H. Phenix (ed.), op. cit. p. 36-43.

intelektual inilah maka seseorang mampu mengambil keputusan-keputusan di dalam setiap situasi yang darurat. Ada perbedaan antara belajar ketrampilan tangan dengan mendapatkan kemampuan berpikir yang mendukung akan berkembangnya disiplin intelektual. Misalnya matematika melibatkan disiplin berpikir intelektual. Akan tetapi belajar suatu ketrampilan vokasional, meskipun ketrampilan tersebut merupakan suatu ketrampilan yang berguna, akan tetapi tidak akan membuat pikiran harus bersiap-siap untuk menghadapi masalah-masalah baru di dalam kehidupan ini. Adapun subyek-subyek yang seharusnya merupakan inti dari kurikulum yang mendukung tercapainya disiplin intelektual ialah:

- 1). Bahasa Ibu, yang harus dapat dikuasai secara efektif.
- 2). Bahasa Asing, karena merupakan alat komunikasi antar bangsa.
- 3). SEJARAH, karena memberikan berbagai pengetahuan tentang masa lalu, sehingga diharapkan akan dapat menyiapkan seseorang untuk menghadapi perubahan-perubahan yang akan terjadi di masa kini dan di masa mendatang.
- 4). Ilmu (science), yang memberikan kepada seseorang pengetahuan dan kemampuan penalaran.
- 5). Matematika dan Statistika, yang merupakan dasar bagi ilmu dan pengajaran intelektual serta kemampuan akan abstraksi.

Selanjutnya pendidikan untuk disiplin intelektual ter -

sebut tidak mengabaikan kedewasaan emosional, karena pada hakekatnya kedua hal itu harus berjalan paralel dan seiring. Apabila dikatakan bahwa manusia adalah hewan yang memiliki rasio, maka tidak berarti bahwa mereka akan selalu berpikir secara rasional dalam setiap kesempatan; mereka haruslah tetap mengontrol kehidupan emosionalnya demi kahidupan yang lebih tinggi. Dengan jalan memahami kemampuan-kemampuan intelektual secara tertib, maka akan dapat diperoleh pemahaman yang lebih mendalam tentang emosi dan kemampuan yang lebih besar untuk menggunakannya secara konstruktif. Dalam pada itu ada anggapan yang menyatakan bahwa pendidikan disiplin intelektual terlalu dititik beratkan kepada pengajaran-pengajaran dari buku dan kurang memberi perhatian kepada pengalaman secara langsung. Sebenarnya pendidikan secara disiplin intelektual ini juga didasarkan kepada pengalaman-pengalaman yang diperoleh dari kegiatan-kegiatan dalam laboratorium, meskipun buku-buku tetap merupakan alat yang paling penting dalam membuat kehidupan seseorang menjadi lebih efektif. Buku-buku juga diperlukan untuk menertibkan emosi dan pikiran, serta untuk mengembangkan kemampuan abstraksi yang dapat digunakan untuk keperluan-keperluan yang praktis.

Arnold J. Toynbee, salah seorang sejarawan Inggris yang terkemuka, melalui salah satu tulisannya telah membahas pendidikan dan pengetahuan manusia sepanjang sejarah.²¹

²¹Arnold J. Toynbee, "Education : The Long View, " in Paul Woodring and John Scanlon (eds.), American Educational Today (New York: The Mc Graw-Hill Book Company, 1964), p. 75 ff.

Dikemukakannya bahwa pendidikan oleh manusia ditujukan untuk menyalurkan kebudayaan, dari angkatan yang satu kepada angkatan berikutnya secara turun temurun. Tetapi dalam pelaksanaannya manusia tidak pernah berhasil meneruskan kebudayaan tanpa terjadi perubahan-perubahan. Mula-mula penyaluran kebudayaan berlangsung secara tanpa kesadaran dan tanpa terorganisasi. Namun setelah terbentuk golongan minoritas di dalam masyarakat yang agak bebas dari tugas-tugas produksi, maka kesenggangan itu mereka pergunakan untuk mengembangkan peradaban manusia. Bersamaan dengan itu pendidikan sebagai penyalur kebudayaan, mulai dilakukan secara sadar dan terorganisasi. Akumulasi kebudayaan dan peradaban yang bertumpuk kemudian tidak lagi memungkinkan penyalurannya tanpa membuat pendidikan menjadi satu beban. Dengan demikian manusia mulai melakukan penelitian sistematis, sehingga kebudayaan dan peradaban yang semakin menumpuk itu disusun kembali dalam bentuk yang ringkas, dengan akibat pengetahuan menjadi kering. Di dalam banyak hal bentuk yang ringkas tersebut mencapai suatu bentuk yang khusus, yang tidak dapat dipahami begitu saja oleh masyarakat umum. Kemajuan peradaban manusia terutama dibentuk oleh kemajuan teknologi dan kemudian ilmu pengetahuan yang dibina oleh orang-orang yang mempunyai waktu itu dikawinkan dengan teknologi. Dari hasil perkawinan tersebut lahirlah Revolusi Industri, yang kemudian, mendorong kemajuan-kemajuan dalam bidang ilmu dan teknologi melalui penelitian-penelitian, sehingga ilmu pengetahuan men-

jurus kepada bentuk spesialisasi. Bersamaan dengan itu manusia mulai memiliki berbagai jalur dan kelompok pengetahuan, yaitu pengetahuan non-kemanusiaan, pengetahuan kemanusiaan dan pengetahuan tentang hakekat dan sejarah kebudayaan. Sementara itu Revolusi Industri memberikan kepada manusia kesempatan untuk memiliki banyak materi, kesenggangan waktu dan komunikasi antar manusia yang lebih baik. Bersamaan dengan itu manusia mulai sadar akan tanggung jawabnya terhadap nasib makhluk manusia di atas bumi; waktu itu mereka perlu belajar untuk hidup bersama di dalam masyarakat. Pengetahuan yang bertumpuk itu perlu disalurkan melalui pendidikan, sehingga kegiatan belajar perlu berlangsung seumur hidup. Maka dari itu pendidikan guru perlu melakukan penelitian-penelitian atas pengetahuan yang ada, sehingga di samping peranannya sebagai pendidik guru perlu turut dalam penelitian-penelitian untuk dapat mempertahankan vitalitas intelek mereka.

Di sekitar tahun 1960-an berkembang suatu pendapat yang menyatakan pendidikan sebagai kunci yang mampu membuka pintu untuk menuju kepada modernisasi.²²

Pernyataan itu disambut dengan penuh antusiasme oleh banyak negarawan, politisi dan cerdik pandai, yang mem-

²²Frederick H. Harbison and Charles A. Myers, Education, Manpower and Economic Growth : Strategies of Human Resource Development (New York: Mc Graw-Hill Book Co., 1964), p. 181.

punyai minat di bidang modernisasi. Pendidikan dianggap sebagai penentu utama terhadap segala aspek perubahan dan ada kaitannya dengan perkembangan-perkembangan baru yang terjadi di dunia, mengenai bidang politik, ekonomi, sosial dan budaya. Baik negara-negara yang sedang berkembang yang baru saja memperoleh kemerdekaannya dan didiami oleh lebih dari pada setengah penduduk dunia dan ingin cepat mendapat kemajuan di bidang sosial dan ekonomi maupun negara-negara industri maju yang telah memasuki abad teknologi tinggi, sama-sama sadar bahwa pendidikan merupakan kunci utama bagi kelanjutan perkembangan dan kemajuan mereka.

Sehubungan dengan itu sistem pendidikan masing-masing negara lazimnya disusun, atau sekurang-kurangnya disusun, atau sekurang-kurangnya disetujui dan diawasi oleh pemerintah. "Politics remains the architectonic science of education and therefore an educational system must reflect the dominant themes of the culture."²³

Dalam pada itu pendidikan diarahkan untuk membantu men sukseskan pembangunan nasional, dan karenanya sistem pendidikan terutama diarahkan untuk menunjang pertumbuhan ekonomi. Dalam hal ini pendidikan memperlakukan manusia terutama sebagai alat ekonomi, dan karenanya kegiatan pendidikan an dititik beratkan pada latihan ketrampilan - ketrampilan

²³ Robert M. Hutchins, The Learning Society (London: Pelican Books Ltd., 1970), p. 11.

dasar, di samping ketrampilan menulis, membaca dan berhitung, sehingga lebih dipersiapkan untuk memasuki lapangan kerja. Program pendidikan yang semacam ini dianggap bersifat kurang manusiawi, karena memperlakukan manusia hanya sebagai alat produksi. Di samping kurang efektif karena banyak menggunakan waktu sekadar untuk pengajaran dan latihan vokasional yang ternyata kurang mampu menghasilkan tenaga kerja yang benar-benar profesional.

Sehubungan dengan itu, Menteri Pendidikan dan Kebudayaan, Daoed Joesoef, pernah mengemukakan pendapatnya, bahwa tugas pendidikan khususnya sekolah ialah untuk membina "kemampuan" untuk kerja dan bukan untuk menciptakan tenaga kerja. Orang-orang yang sukses adalah kebanyakan dari mereka yang bukan orang-orang intelek. Karenanya jangan membuat generasi muda menjadi intelek belaka, akan tetapi juga menjadi pemikir-pemikir. Memang diakui bahwa wiraswasta sebagai kiat (art) tidak bisa dipelajari, akan tetapi bisa berkembang berdasarkan pengalaman hidup dalam masyarakat.²⁴

Selanjutnya Daoed Joesoef menambahkan bahwa transformasi adalah perubahan segala nilai yang tidak digerakkan oleh organisasi politik, kekuatan fisik atau kekuasaan, akan tetapi digerakkan oleh penciptaan dan penerapan alat -

²⁴Daoed Joesoef, "Sistem Pendidikan Nasional dan Perluasan Kesempatan Kerja", Harian Kompas, 22 Desember 1982, hal.1, kolom 1-2.

alat teknologi yang berkaitan dengan ilmu pengetahuan. Biarkanlah pekerjaan digerakkan oleh mesin teknologi, sedangkan manusia kerjanya hanya mendisain dan berpikir terus.²⁵

Pendapat di atas sesuai dengan pendapat yang mengartikan pendidikan sebagai usaha untuk membawa manusia kepada memperoleh pengertian dan pemahaman, dan tidak ada tujuan praktis lainnya. Obyek pendidikan bukanlah untuk memproduksi orang-orang Kristen, orang-orang demokrat, orang - orang komunis, kaum pekerja, warga negara, orang - orang Perancis atau kaum pengusaha. Akan tetapi pendidikan sangat berminat di dalam usaha pengembangan makhluk manusia melalui pengembangan pemikirannya. Sasaran pendidikan bukanlah menjadikan manusia sebagai sumber tenaga, akan tetapi untuk membangun manusia seutuhnya, tegasnya kemanusiaan, seperti yang dikemukakan oleh John Amos Comenius dalam bukunya "The Great Didactic."²⁶

Sejak tahun 1950 berkembang suatu definisi yang mengartikan pendidikan sebagai disiplin akademik yang berusaha memahami suatu proses, melalui mana warisan-warisan budaya yang bersifat non-fisik yaitu pengetahuan, ketrampilan dan cara-cara berperilaku, dialihkan dan dipelihara dalam meng-

²⁵ Daed Joesoef, "Buatlah generasi muda menjadi generasi pemikir", Harian Sinar Harapan, 21 Desember 1982, Hal. 1, kolom 7-8.

²⁶ Robert M. Hutchins, op. cit. p. 9.

asuh anak dan mengajar kaum remaja. Konsep inilah yang kemudian diasuh dan dikembangkan di berbagai universitas melalui "School of Education" dan lembaga perguruan tinggi seperti IKIP. Dengan ini mulailah tumbuh dan dibina Ilmu Pendidikan.

Berdasarkan konsep-konsep di atas dapat disimpulkan bahwa pendidikan merupakan usaha sadar untuk membangun manusia seutuhnya agar menjadi orang yang berpendidikan, terpelajar dan cerdas, yang berarti:

- 1). Bahwa keadaan hidupnya, sebagaimana terungkap dalam perilaku, kegiatan-kegiatan yang harus dilakukan, penilaian dan perasaannya, dianggap dapat menyerangkan orang lain.
- 2). Setiap latihan yang diikutinya harus didasarkan kepada pengetahuan, bukan sekadar menguasai ketrampilan atau kiat, akan tetapi dapat memahami prinsip-prinsip tertentu, cara hidupnya harus memperlihatkan bahwa dia telah menguasai bentuk-bentuk berpikir yang rasional serta memiliki kesadaran yang tidak semata-mata dikaitkan kepada kemanfaatan (utility) atau vokasional dan atau dibatasi oleh salah satu kebiasaan saja.
- 3). Pengetahuan dan pemahamannya tidak boleh bersifat lamban, dalam pengertian tidak akan berbeda dengan pandangan hidupnya.²⁷

²⁷ R.S. Peters (ed.), The Concept of Education (London: George Allen & Unwin Ltd., 1966), p. 6.

Hal di atas hanya dapat dicapai dengan jalan mengajar orang-orang tentang bagaimana harus belajar, yaitu memberikan kepada mereka suatu disiplin intelektual, agar mereka mampu mengenali masalah-masalah baru dan mampu menerapkan kearifan manusia yang sudah menumpuk (akumulatif) kepada masalah-masalah tersebut. Sehubungan dengan itu banyak orang yang mengartikan pendidikan identik dengan proses belajar-mengajar.

"Education is intimately bound to the culture of the community it serves, and for this reason what education means differs from one community to another. What all education has in common, after allowance is made for these cultural differences, is teaching and learning." ²⁸

Berbagai literatur telah mengemukakan bermacam-macam konsep tentang mengajar.²⁹ Salah satu di antaranya menjelaskan bahwa mengajar berarti menyampaikan pengetahuan, melatih ketrampilan (training) dan memberikan pengajaran (instruction). Akan tetapi penjelasan di atas tidak secara jelas mengungkapkan apa yang dilakukan oleh seorang guru jika ia mengajar. Apakah hanya berbicara, menerangkan, menghubungkan-hubungkan dan lain sebagainya. Nyatanya seorang guru memang melakukan hal-hal di atas, akan tetapi dilakukannya dengan suatu tujuan tertentu, ialah untuk membuat anak didik menjadi

²⁸Theodore W. Schultz, The Economic Value of Education (New York: Columbia University Press, 1967), p. 3.

²⁹Michael J. Dunkin and Bruce J. Biddle, The Study of Teaching (Sydney: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1974), p. 408.

belajar.

"By teaching it means any activity on the part of one person intended to facilitate learning on the part of another. Although the activity often involves language, it need not do so, nor need teaching rely solely on rational and intellectual processes. We can teach by providing silent demonstrations for our students or models for them to imitate. And we often teach by fostering attitudes and appreciations,³⁰ whose rational components are suffused with affect."

Tegasnya bahwa seorang guru harus melakukan berbagai kegiatan dengan maksud agar anak didik mempelajari hal - hal yang oleh guru dianggap perlu dipelajari, melalui suatu metode yang telah disetujuinya. Guru melakukan tersebut secara profesional, karena mengetahui (1) apa yang diajarkan, (2) bagaimana mengajarkannya, dan (3) siapa yang diajarnya. Tugas pokok guru ialah agar anak didik dapat mengetahui atau dapat melakukan sesuatu melalui suatu cara yang formal.

Ini berarti bahwa guru harus menyusun pengetahuan yang akan diberikan atau ketrampilan yang akan dilatih, sedemikian rupa sehingga menyebabkan anak didik bukan saja mempelajarinya, akan tetapi juga mengingat-ingat atau berbuat sesuatu dengan pengetahuan atau ketrampilan tersebut. Seorang guru harus melakukan pula evaluasi - evaluasi terhadap anak didik, sehingga mereka ditantang untuk belajar dan mengingat-ingat pelajarannya, karena tahu bahwa mereka akan

³⁰ N.L. Gage, The Scientific Basis of the Arts of Teaching (New York: Teachers College Press, Columbia University, 1977), p. 14.

diuji.³¹

Tegasnya bahwa seorang guru terikat pada apa yang disebut penguraian didaktik, yaitu menghindari percakapan-percakapan yang tidak mempunyai tujuan, dan mengutamakan komunikasi yang direncanakan dengan baik, sehingga anak didik benar-benar berpikir dan mengingat apa yang dipelajarinya.³² Misalnya apabila guru menerangkan sebab-sebab terjadinya Revolusi Indonesia di sekitar tahun 1945, anak didik diharapkan bukan sekadar mengulang kembali apa yang diketahuinya tentang itu, akan tetapi mampu menggunakannya untuk menilai keadaan-keadaan revolusioner lainnya, baik yang sudah berlalu maupun yang sedang berjalan. Penguraian didaktik adalah bahasanya mengajar,³³ dan memiliki beberapa keuntungan. Di antaranya bahwa materi penguraian didaktik sebagian besar tidak terikat pada orang yang memberikannya, orang yang menerimanya dan waktu penyampaiannya. Pelajaran ini dapat saja diberikan oleh orang lain yang dianggap tepat dan berwenang untuk memberikannya dan kepada setiap orang yang siap untuk menerimanya dan pada waktu yang dianggap cocok. Jika

³¹George F. Kneller (ed.), Foundations of Education (New York: John Wiley & Sons, Inc., 1967), p. 278.

³²Gavriel Salomon, Communication and Education: An Interactional Approach (Los Angeles, California: Sage Publications, 1982), p. 31 ff.

³³Israel Scheffler, The Language of Education (Springfield, Illinois: Thomas, 1960), p. 39-40.

seorang anak didik tidak dapat mengikuti suatu pelajaran, maka ia dapat melengkapinya pada kesempatan yang lain. Di samping itu, bahan pelajaran tersebut dapat disimpan, diperbandingkan, dikritik dan ditambah, sehingga apa yang telah diajarkan kepada satu generasi dapat disampaikan kepada generasi berikutnya, sedangkan sekadar bercakap-cakap, memberitahu dan bercerita sebagian besar ditentukan oleh siapa yang berbicara, di mana dan kapan dia berbicara. Dalam penguraian didaktik ini terlibat kegiatan-kegiatan intelektual yang jauh lebih tinggi nilainya dari pada perilaku lainnya.³⁴ Akan tetapi tidak seluruh kegiatan mengajar harus berpegang pada penguraian didaktik. Pengajaran dapat pula diberikan dengan mengadakan demonstrasi, latihan, contoh-contoh dan cara-cara lainnya yang dapat menghasilkan suatu jenis belajar yang ingin dicapai.

Untuk mengajar dengan baik dan berhasil, yang membuat anak didik menjadi belajar dengan baik dan berhasil, diperlukan kondisi-kondisi tertentu:

- 1). Adanya kontinuitas; bahwa pelajaran-pelajaran yang diberikan tidak terpisah satu sama lain, akan tetapi harus bersifat kumulatif dan disusun menurut urutan kesulitan yang terdapat di dalam pelajaran tersebut. Juga

³⁴ Gilbert Ryle, "The Intellect", dalam Israel Scheffler (ed.), Philosophy and Education (Boston: Allen and Bacon, 1958), p. 133-140.

harus disesuaikan dengan umum, bakat dan kemampuan anak didik.

- 2). Sengaja membawa anak didik supaya mempraktekkan apa-apa yang diajarkan dan dipelajari.
- 3). Pembentukan konsep-konsep, agar anak didik memiliki pola-pola tentang berpikir dan berbuat.³⁵

Walaupun demikian, dalam hal-hal tertentu mengajar dengan baik dan berhasil, kadang-kadang perlu menggunakan cara mengajar yang bersifat indoktrinatif. Oleh karena pendidikan pada hakekatnya merupakan masalah normatif, maka sering terjadi bahwa dalam menerangkan hal-hal yang baik dan buruk mengenai kebudayaan, sadar atau tidak guru menonjolkan nilai-nilai yang dianutnya.

Dari sudut pandangan ilmu jiwa, belajar itu diartikan sebagai suatu proses yang melahirkan atau merubah perilaku (dalam arti yang luas), yaitu melahirkan atau merubah cara berpikir, merasa dan berbuat, yang terjadi melalui praktek-praktek atau latihan-latihan.³⁶ Dari sudut pandangan ilmu mendidik, dikatakan bahwa apabila berbicara tentang belajar berarti berbicara tentang bagaimana perilaku berubah melalui

³⁵ James C. Tyson and Mary Ann Carroll, Conceptual Tools for Teaching in Secondary Schools (Boston : Houghton Mifflin Company, 1970), p. 3 ff.

³⁶ R. Garry and H.L. Kingsley, The Nature and Conditions of Learning (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc., 1970), p. 15.

pengalaman-pengalaman.³⁷

Kedua pandangan di atas menjelaskan bahwa dengan belajar terjadi perubahan pada perilaku, yang dalam pendidikan dirubah menjadi perilaku seseorang yang terdidik, terpelajar dan cerdas. Untuk mencapainya maka sasaran pendidikan meliputi:

- 1). Menyediakan bagi setiap orang ketrampilan - ketrampilan minimal, yang diperlukan mereka untuk:
 - 1.1. Dapat menduduki tempatnya dalam masyarakat.
 - 1.2. Dapat mengembangkan pengetahuan lebih lanjut.
- 2). Menyediakan bagi setiap orang latihan-latihan vokasional agar mereka mampu nantinya berswasembada.
- 3). Membangkitkan minat dan selera mereka terhadap pengetahuan.
- 4). Melatih mereka berpikir kritis.
- 5). Memperkenalkan dan melatih agar mereka dapat menghargai prestasi-prestasi umat manusia di bidang kebudayaan dan moral.³⁸

Akan tetapi hanya sebagian dari proses belajar-mengajar itu yang dapat dilihat dengan nyata, yaitu yang berada di bawah pengawasan orang-orang dewasa. Tingkat pengawasan itu

³⁷ M.V. Seagoe, The Learning Process and School Practice (Scranton, Pennsylvania: Chandler, 1970), p. 3.

³⁸ D.J.O. Connor, An Introduction to the Philosophy of Education (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1957), p. 34.

sendiri berbeda-beda, tergantung pada keadaan, sehingga melahirkan tiga jenis pendidikan, yaitu (1) pendidikan informal, (2) pendidikan non-formal, dan (3) pendidikan formal.³⁹ Di bidang pendidikan formal dibentuk suatu lembaga yang dinamakan sekolah, yang secara penuh bertugas untuk melaksanakan proses belajar-mengajar.

Di negara-negara Barat pemikiran para sarjana pendidikan dan sosiologi tentang sekolah ternyata banyak dipengaruhi oleh dua kelompok paradigma, yaitu (1) paradigma fungsional, dan (2) paradigma radikal.⁴⁰

Paradigma fungsional menegaskan bahwa sekolah merupakan suatu lembaga yang sangat esensial dalam setiap masyarakat modern, yang semakin kompleks dan meritokratik sifatnya. Sekolah bertugas menyelenggarakan dua macam fungsi penting. Pertama, menawarkan suatu cara yang rasional untuk mengelompokkan dan menyeleksi orang-orang yang berbakat dalam suatu masyarakat yang semakin menuntut kompetensi dan keahlian, supaya mereka yang benar-benar trampil dan bermotivasi, dapat mencapai posisi-posisi yang tinggi statusnya dalam masyarakat. Kedua, mengajarkan ketrampilan-ketrampilan kognitif dan sikap-sikap serta nilai-nilai yang esensial bagi

³⁹ Harry S. Broudy, Building A Philosophy of Education (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1958), p. 7.

⁴⁰ Christopher J. Hurn, The Limits and Possibilities of Schooling (Boston: Allyn and Bacon Inc., 1978), pp. 30 ff.

penyelenggaraan berbagai peranan dalam masyarakat, yang semakin tergantung pada pengetahuan dan keahlian. Paradigma fungsional lebih merupakan suatu usaha untuk memperinci kedua dalil di atas.

Paradigma radikal sedikit banyak menolak kedua dalil di atas; tepatnya menuduh bahwa peranan sekolah yang ditawarkan di atas terutama mengajarkan nilai-nilai masyarakat teknokratik atau kapitalistik yang dominan, dan loyalitas serta komitmen kepada status quo yang sedang berlaku. Tegasnya, untuk mengekalkan kedudukan kaum elite yang mempunyai hak-hak istimewa, dan untuk menjaga agar golongan bawah tetap berada pada tempatnya. Sekolah dinyatakan sebagai lebih banyak merupakan badan perantara untuk memupuk penyerahan diri dan kepatuhan rakyat banyak, daripada merupakan badan untuk mengembangkan pikiran yang bebas dan nilai-nilai manusiawi.⁴¹ Sebenarnya yang ditolak oleh paradigma radikal ialah mengenai "apa" yang diajarkan, dan pada prinsipnya sependapat dengan kedua dalil yang diajukan paradigma fungsional, di antaranya untuk memberi pengetahuan, melatih ketrampilan, dan membina sikap dan nilai yang diinginkan. Pertentangan sebenarnya berkisar di sekitar masalah hakekat masyarakat yang dicita-citakan, masalah ideo-

⁴¹ Martin Carnoy (ed.), Schooling in a Corporate Society (New York: Mc Kay, 1975), pp. 1-37.

logi dan politik serta masalah teori dan bukti.

Paradigma fungsional lebih menampilkan suatu interpretasi optimistik, progresif dan liberal, yang tumbuh di sekitar tahun 1950-an dan 1960-an, tatkala sedang berkembangnya keyakinan bahwa walaupun terdapat banyak cacat dalam masyarakat, akan tetapi selalu mengarah kepada kemajuan. Paradigma radikal yang tumbuh di sekitar tahun 1970-an, lebih mencerminkan dasawarsa tatkala meningkatnya rasa pesimis dan kekecewaan. Dikatakan bahwa dasawarsa tersebut tidak saja bersifat regresif dan tak berperikemanusiaan, akan tetapi juga kurang menimbulkan keyakinan bahwa pembaharuan sosial yang dilakukan mampu membawa perubahan-perubahan yang mendasar. Tegasnya, menolak model kemajuan yang diajukan oleh pemikiran-pemikiran liberal.

Dalam bukunya "Deschooling Society" (1969) Ivan Illich mengemukakan suatu pemikiran yang sangat ekstrim, yaitu bukan tentang pembaharuan akan tetapi tentang penghapusan sekolah-sekolah. Inti dari tesis Illich ialah kiasan yang sangat tajam antara sekolah dan Gereja Katolik, dengan antara pendidikan dan agama; bahwa keyakinan sekarang ini tentang sekolah sebagai penyelamat masyarakat adalah sama dengan keyakinan di abad pertengahan tentang gereja sebagai penyelamat umat manusia. Bagaimanapun juga Illich mengakui bahwa tujuan pendidikan itu sendiri antara lain adalah untuk memperoleh ketrampilan-ketrampilan yang berguna, pertumbuhan kognitif, dan otonomi intelektual.

Ketiga pemikiran di atas pada hakekatnya cenderung untuk mengaburkan fakta, bahwa apa yang terjadi di sekolah sebenarnya tidak dapat banyak berbuat terhadap kebutuhan-kebutuhan masyarakat atau terhadap tuntutan-tuntutan golongan elite. Batas-batas kemampuan sekolah lebih banyak berkaitan dengan ketidakmampuan mengajar apa yang diinginkan sehubungan dengan ketidakleluasaan di dalam kelas, daripada dengan kekuatan-kekuatan dari luar yang turut menentukan apa yang harus diajarkan dan apa yang tidak boleh diajarkan kepada murid-murid.

Suhubungan dengan itu jelaslah bahwa terdapat suatu jarak yang harus dipertemukan antara nilai-nilai yang berlaku dalam masyarakat dengan kurikulum sekolah. Oleh karena sekolah berkewajiban mempersiapkan murid untuk dapat mengambil tempatnya di dalam masyarakat, mata-mata pelajaran yang harus diberikan adalah yang dihargai dan melalui cara-cara yang dapat diterima oleh masyarakat yang bersangkutan.

Berbagai literatur mengungkapkan bahwa di Sekolah Menengah (SM) pada umumnya berlaku kurikulum mata-mata pelajaran secara terpisah (subject-centered curriculum).⁴² Kurikulum yang semacam ini mencerminkan filsafat pendidikan yang berpendapat bahwa yang berharga untuk dipelajari murid

⁴²R.K. Bent, H.H. Kronenberg and C.C. Boardman, Principles of Secondary Education (New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1970), pp. 216 ff.

ialah bidang-bidang pengetahuan tertentu, seperti matematika, fisika, biologi, bahasa, sejarah, geografi, kependaian rumah tangga, dan sebagainya. Pengetahuan tersebut sebaiknya diajarkan melalui suatu proses yang teratur, dimulai dengan mempelajari konsep-konsep yang sederhana dan dikembangkan menjadi konsep-konsep yang lebih kompleks.

Filsafat pendidikan lainnya menawarkan kurikulum yang terpusat pada anak (child-centered curriculum),⁴³ yang banyak dipraktekkan pada Sekolah Dasar (SD) progresif. Murid bukan mulai mempelajari mata-mata pelajaran buatan orang-orang dewasa, akan tetapi menemukan sendiri adanya berbagai pengetahuan dan mendapatkan ketrampilan tentang berbagai cara berpikir, di antaranya penyelidikan ilmiah, matematika dan sejarah, melalui suatu proses untuk mencapai tujuan-tujuan pengajaran yang ditimbulkan oleh minat mereka. Banyak orang yang berpendapat bahwa kurikulum yang semacam ini semberono dan tidak teratur. Sebenarnya urutan belajar tentang hal-hal yang baru lebih banyak ditentukan oleh pola perkembangan kejiwaan anak, daripada oleh struktur logik dari berbagai pengetahuan. Yang menjadi permasalahan bukanlah bagaimana sebaiknya murid mendapatkan sejumlah fakta, akan tetapi bagaimana sebaiknya mereka dapat mengembangkan ber-

⁴³P.W. Musgrave (ed.), Contemporary Studies in the Curriculum (Sydney: Angus and Robertson, Publishers, 1974), pp. 107-109.

bagai kemampuan untuk mendapatkan pengetahuan bagi dirinya sendiri.

Sebenarnya, kedua konsep di atas tidak perlu dipertentangkan. Setiap guru yang baik seharusnya berusaha untuk mendorong muridnya berpikir dan belajar untuk dirinya sendiri, sambil mengajarkan kepada mereka sejumlah fakta. Oleh karena di Sekolah Menengah (SM) kurikulum mata-mata pelajaran secara terpisah ada kaitannya dengan ujian-ujian berdasarkan mata-mata pelajaran yang terpisah-pisah, maka guru-guru didorong untuk memompakan sebanyak mungkin setiap pelajaran yang diberikan. Akan tetapi, dengan adanya perencanaan silabus berbagai mata pelajaran secara terpisah-pisah, menyebabkan murid gagal untuk melihat adanya hubungan antara berbagai pengetahuan, sedangkan bentuk pemikiran yang sama sangat berharga dalam mempelajari berbagai pengetahuan. Akibatnya, murid tidak mampu menerapkan berpikir kritis, misalnya terhadap apa yang mereka pelajari dalam sejarah. Gagasan untuk memberikan mata pelajaran IPS (social studies) di sekolah-sekolah adalah sejalan dengan pemikiran di atas. Pengetahuan tentang sejarah, geografi dan ekonomi dapat berhubungan satu sama lain, untuk mempelajari suatu wilayah tertentu di dunia ini; Bahasa Indonesia dan matematika modern dapat merupakan suatu kekuatan terpadu untuk mempelajari logika.

Beberapa sekolah menggunakan metode proyek mengenai mata-mata pelajaran yang saling berhubungan, yang kadang-

kadang dengan mempraktekkan sistem "team teaching."⁴⁴ Pada prinsipnya metode proyek merupakan suatu cara yang berguna untuk melakukan tambal-sulam terhadap ketidak-sempurnaan kurikulum mata-mata pelajaran secara terpisah. Akan tetapi dalam praktek sering ditemui kegagalan, disebabkan guru-guru kurang memiliki imajinasi tentang bagaimana menghubungkan-hubungkan berbagai pengetahuan, atau gagasan tentang apa yang ingin dicapai masih kabur. Cara yang lain untuk meningkatkan kurikulum mata-mata pelajaran secara terpisah ialah dengan menentukan "mata-mata pelajaran inti." Akan tetapi hal ini baru dapat tercapai apabila, misalnya pelajaran sejarah, dapat diprogramkan sedemikian rupa, sehingga dapat dilakukan secara simultan pada pelajaran-pelajaran lainnya.

Masih terdapat teori-teori yang lain tentang kurikulum.⁴⁵ Akan tetapi yang lebih penting ialah mengetahui faktor-faktor yang dapat mempengaruhi guru dalam memilih jenis kurikulum untuk digunakan dalam proses belajar-mengajar, di antaranya (1) ide-ide yang sedang berkembang tentang pendidikan; (2) pikiran-pikiran yang sedang berkembang tentang psikologi anak; dan (3) hakekat dari pengetahuan

⁴⁴Judson T. Shaplin and Henry F. Olds, Jr., Team Teaching (New York: Harper & Row Publishers, 1964), pp. 1-15.

⁴⁵George A. Beauchamp, Curriculum Theory (Wilmette, Illinois: The Kaggs Press, 1961), p. 74.

itu sendiri.

Pada bagian terdahulu dari bab ini telah dikemukakan beberapa ide tentang pendidikan, baik yang berasal dari negara-negara lain maupun yang dikemukakan oleh pemikir-pemikir dari kalangan bangsa Indonesia. Akan tetapi masih perlu dipikirkan dan dikembangkan gagasan-gagasan baru tentang Pendidikan Pancasila dan Pendidikan Sejarah Perjuangan Bangsa (PSPB), sesuai dengan yang digariskan oleh GBHN 1978 dan 1983.

Sehubungan dengan pikiran-pikiran yang sedang berkembang tentang psikologi anak, maka yang tidak kalah pentingnya dalam praktek pendidikan adalah tentang jenis gambar yang dimiliki guru mengenai pemikiran anak didiknya. Misalnya, apakah didasarkan atas prinsip "tabula rasa," yang menganggap bahwa kepribadian anak dapat dicetak menjadi berbagai bentuk melalui pendidikan. Walaupun pemikir-pemikir seperti Froebel, Dewey dan Montessori telah mengungkapkan pandangan tertentu tentang psikologi anak, akan tetapi studi tentang perilaku anak melalui metode-metode observasi dan eksperimen secara ilmiah, masih sangat baru usianya. Melalui analisis yang dilakukan oleh Melanie Frances Klein⁴⁶ dan John Bowlby telah diperoleh pengertian-pengertian ter-

⁴⁶J.I. Goodland, M. Frances Klein, and Associates, Behind the Classroom Door (Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing Co., 1970), Chap. I.

baru tentang kebutuhan-kebutuhan emosional anak. Dari pemikiran-pemikiran para ahli psikologi, seperti Piaget⁴⁷ dan Erikson telah diketahui cara-cara anak membentuk berbagai konsep dan tentang tingkat-tingkat perkembangan yang mereka lalui.

Hakekat struktur kurikulum tradisional dengan pengseleksian mata-mata pelajaran, seperti bahasa, matematika, fisika, sejarah, geografi dan sebagainya, selama ini ternyata disusun secara tidak direncanakan. Kurang dipikirkan tentang bagaimana struktur dapat melayani tujuan pendidikan yang sebenarnya dengan baik, yaitu untuk membangun manusia seutuhnya. Yang diusahakan hanyalah merencanakan suatu pendidikan yang berimbang, dengan memperhatikan bahwa setiap orang mendapatkan pelajaran kesenian dan sains (IPA) pada tahun-tahun pertama di SM. Dalam pada itu timbul ketidakpuasan terhadap kurikulum tradisional. Guru-guru menyadari bahwa sejumlah besar pelajaran yang penting luput melalui celah-celah antara berbagai mata pelajaran, sedangkan mata-mata pelajaran itu sendiri tidak selalu dapat melayani fungsi yang diinginkan dalam proses pendidikan sebagai suatu keseluruhan. Masalah tersebut juga disadari oleh para sarjana di Indonesia, seperti Harsja Bachtiar, Sapartinah Sadli, dan Astrid Susanto.

⁴⁷ John L. Phillips, Jr., The Origins of Intellect: Piaget's Theory (San Francisco : W.M. Freeman and Company, 1969), Chap. I, pp. 3-14.

Antara lain mereka kemukakan bahwa para siswa bidang studi IPS cenderung kurang mampu menggunakan jalan pikirannya secara sistematis dan teratur, sehingga mudah dipahami, dimengerti dan dicerna. Akan tetapi mereka cenderung untuk mengungkapkan jalan pikirannya secara acak-acakan, semrawut dan berbelit-belit. Ini disebabkan bahwa kepada siswa bidang studi IPS tidak diajarkan disiplin berpikir, seperti yang diajarkan kepada siswa bidang studi IPA. Pelajaran hanya ditekankan pada materi hafalan, sehingga siswa tidak mampu menyelenggarakan jalan pikirannya secara teratur.⁴⁸

Sebagian dari kesukaran di atas disebabkan ketidakmampuan untuk membedakan antara apa yang oleh P.H. Hirst disebut sebagai "bentuk-bentuk pemikiran dan bidang-bidang pengetahuan."⁴⁹ Suatu bentuk pemikiran mempunyai kriteria yang dirumuskan secara jelas, melalui mana pemikiran dilakukan, yaitu cara-cara yang tepat untuk menemukan informasi baru dan metode-metode yang cocok untuk menilai kebenaran dari pernyataan-pernyataan yang tegas. Matematika merupakan contoh tentang suatu bentuk berpikir yang sangat gamblang, dalam mana metode-metode melibatkan pengambilan kesimpulan (deduksi) dari suatu perangkat aksioma, dan ter-

⁴⁸ "Sistem Pendidikan Kita Lemah," Harian Sinar Harapan, 9 September 1984, pp. I dan VIII.

⁴⁹ R.D. Archambault (ed.), Philosophical Analysis and Education (London: Routledge & Kegan Paul, 1965), Chap. I.

dapat ketentuan-ketentuan yang jelas mengenai metodologi deduksi. Berpikir matematik sangat berbeda dengan berpikir ilmiah di bidang sains (IPA), dalam mana observasi, hipotesis dan eksperimen dapat dilakukan menurut ketentuan-ketentuan yang diterima oleh akal untuk sampai kepada kesimpulan-kesimpulan yang tepat. Berpikir historik juga berbeda dengan kedua bentuk berpikir di atas, yaitu mengenai cara-cara yang digunakan untuk membantu argumen-argumen dan untuk mencapai kesimpulan-kesimpulan. Ketiga bentuk berpikir di atas juga berbeda dengan bentuk berpikir untuk membuat pernyataan-pernyataan tentang nilai karya-karya seni. Pemikiran moral juga merupakan suatu contoh dari suatu bentuk berpikir, oleh karena jenis pembuktian yang diberikan, misalnya dengan mengatakan: "Adalah salah mengingkari suatu janji," kelihatannya menurut unsur-unsur yang berbeda dengan misalnya pembuktian sejarah.

Yang dimaksud dengan suatu bidang pemikiran ialah yang melibatkan sejumlah bentuk pemikiran di dalamnya. Misalnya pelajaran geografi dapat melibatkan bentuk berpikir ilmiah, yaitu mengenai meteorologi, oceanografi, dan sebagainya; bentuk berpikir historik, yaitu mengenai antropologi, evolusi, geografi politik, dan sebagainya; bentuk berpikir matematik, yaitu mengenai iklim, penduduk, perekonomian, dan sebagainya.

Hampir seluruh pengetahuan yang dimiliki manusia dicapai melalui latihan berbagai bentuk pemikiran. Seseorang

yang dididik untuk menjadi manusia seutuhnya maka logislah apabila dia perlu mengenal sampai tingkat tertentu setiap bentuk pemikiran yang memiliki disiplin sendiri; dan kemudian memperdalam suatu bidang spesialisasi, misalnya menjadi ahli matematika, teknik, sejarah, dan sebagainya.

Ini berarti bahwa setiap kurikulum seharusnya direncanakan untuk menuntun murid kepada mengenal berbagai bentuk pemikiran. Kepada mereka bukan sekadar diajarkan ketentuan-ketentuan dan kaidah-kaidah, akan tetapi sekaligus menjadi pelaksana-pelaksana dari berbagai bentuk pemikiran. Kurang bermanfaat kalau hanya belajar tentang berpikir historik, akan tetapi tidak berbuat tentang itu secara nyata; dan tidak ada gunanya belajar pengetahuan sejarah kalau tidak memanfaatkan berpikir historik. Selanjutnya, hanya murid-murid yang mampu berpikir dalam berbagai cara, yang diperlengkapi untuk memperluas pengetahuan dan kemampuan mereka di dalam berbagai bidang pengetahuan yang diminatinya.

Dari penjelasan-penjelasan di atas dapat disimpulkan bahwa setiap kurikulum, termasuk kurikulum pelajaran sejarah, seharusnya selalu dikaitkan kepada ide-ide kemasyarakatan yang sedang berkembang, harus memperhatikan semua pemikiran tentang psikologi anak, dan harus memenuhi perkembangan berbagai bentuk pemikiran.

Di atas telah dikemukakan bahwa secara makro, pendidikan nasional bangsa Indonesia merupakan suatu proses kebudayaan. Berbagai literatur telah mengungkapkan bahwa

kebudayaan merupakan salah satu konsep yang akhir-akhir ini paling menonjol dan banyak dibicarakan di bidang ilmu-ilmu sosial, termasuk ilmu pendidikan dan sejarah.

Sebagaimana mana halnya dengan pengertian - pengertian abstrak lainnya, perumusan konsep antropologi tentang kebudayaan juga dirumuskan secara berangsur-angsur. Dalam bahasa Latin dan bahasa Inggris Lama, istilah "culture" secara harfiah berarti "cultivation" atau mengolah tanah, yang sampai sekarang ini masih melekat misalnya pada kata "agriculture, horticulture." Menurut Kamus Oxford, sejak tahun 1510 istilah "culture" diartikan sebagai: "Setiap upaya yang dilakukan dengan sengaja untuk mengembangkan mutu-mutu dari benda atau tujuan tertentu." Dalam abad ke-18, di Perancis istilah "culture" mulai dimantapkan oleh penulis-penulis seperti Vauvenargues dan Voltaire, yang diartikan sebagai: "Keadaan atau hasil dari latihan atau kemurnian pikiran atau rasa." Tepatnya proses latihan atau pemurnian, dan tidak ada sangkut pautnya dengan tanam-tanaman. Sejak itu perkataan ini diterapkan kepada proses-proses pencapaian tujuan pendidikan yang sesungguhnya, yaitu mendidik manusia seutuhnya, dan yang menjadi tujuan-tujuan pendidikan antara lain ialah tingkah laku yang baik, kesusasteraan, kesenian dan ilmu.

Pengertian inilah, menurut Kamus Oxford, sejak tahun 1805 mulai dipopulerkan di Inggris oleh Matthew Arnold melalui bukunya "Culture and Anarchy" (London, 1869). Pengertian kebudayaan yang sekarang ini dimulai di Jerman, antara

lain oleh Herder melalui bukunya "Ideen zur Geschichte der Menschheit" (in *Sammtliche Werke*: Berlin 1887-1909, Vol.13, p. 109; Vol. 14, p. 275 et passim). Dalam tulisan - tulisan Klemm, yang dianggap sebagai peletak dasar dari antropologi sebagai suatu disiplin ilmu, istilah kebudayaan sudah mencakup seluruh aspek dari kehidupan sosial suatu bangsa, yaitu kebiasaan, kesenian dan ketrampilan, kehidupan rumah tangga dan masyarakat semasa damai dan perang, agama, ilmu dan kiat (art).⁴⁰

Edward B. Taylor, seorang antropolog berkebangsaan Inggris, kemudian mengambil alih istilah "Kultur," seperti yang dimaksud oleh Klemm dan merumuskan pengertiannya, yang ternyata sampai sekarang masih dianut di kalangan para antropolog dari negara-negara Anglo-Saxon.

Sebelum membicarakan lebih lanjut pengertian kebudayaan seperti yang dirumuskan oleh Taylor, perlu dibicarakan istilah peradaban (civilization), yang pengertiannya juga mengalami penyempurnaan secara berangsur-angsur. Semula peradaban diartikan sebagai suatu proses pemurnian atau penghalusan (refinement) individu, yang lebih banyak dititikberatkan kepada keanggunan dan keapikan tatakrama dalam bergaul, daripada kepada yang dimaksud oleh istilah kebudayaan. Kant membedakan kebudayaan dari peradaban: "We

⁴⁰ Gustav Klemm, *Allgemeine Kultur-Geschichte der Menschheit* (Leipzig, 1843-1852), Vol. I, p. 21.

become cultivated through art and science, we become civilized..... to a variety of social graces and refinements." (Immanuel Kant, "Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerliche Absicht," in *Sammtliche Werke*, Berlin, 1912-22). Akhir-akhir ini istilah peradaban cenderung untuk benar-benar berpegang pada pengertian di atas; dengan menyatakan bahwa peradaban adalah merupakan suatu bentuk kebudayaan yang lebih tinggi atau lebih berkembang, khususnya peradaban kota-kota.

Dalam pada itu definisi-definisi dan deskripsi-deskripsi tentang kebudayaan bertambah dan berkembang terus. Ini terbukti dari hasil studi yang sangat mendalam yang dilakukan oleh Kroeber dan Kluckhohn terhadap istilah kebudayaan, yang berhasil mengumpulkan 161 definisi.⁴¹ Taylor merumuskan kebudayaan sebagai: "Keseluruhan yang mencakup pengetahuan, kepercayaan, seni, moral, hukum, adat serta kemampuan dan kebiasaan lainnya, yang diperoleh manusia sebagai anggota masyarakat."⁴²

Pertama, dengan mengemukakan istilah "keseluruhan," Taylor ingin mengingatkan bahwa walaupun setiap kebudayaan memiliki banyak dan beraneka macam bagian, akan tetapi masih mem-

⁴¹A.L. Kroeber and Clyde Kluckhohn, Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions (Cambridge, Massachusetts : Peabody Museum, 1952), p. 145.

⁴²Sir Edward Burnett Taylor, Primitive Culture (London: John Murray, 1871), p. 1.

punyai satu persamaan dan kesatuan, yaitu sejenis pola atau konfigurasi. Dikemukakan selanjutnya bahwa kebudayaan juga mencakup sejumlah besar tindakan psikologis dengan segala manifestasinya yang obyektif. Misalnya moral, yang di satu pihak tidak dapat dilihat atau tertutup sifatnya, akan tetapi di pihak lain mengungkapkan ekspresi-ekspresi yang nyata, yaitu melalui perilaku dalam keluarga, di sekolah dan di lembaga-lembaga kehidupan lainnya.

Kedua, dengan menampilkan istilah hukum, adat dan kebiasaan, Taylor ingin menjelaskan bahwa setiap kebudayaan menghendaki adanya keteraturan-keteraturan dalam perilaku anggota-anggotanya.

Ketiga, bahwa segala ciri kebudayaan diperoleh melalui belajar, dan bukan melalui pewarisan, genes, dan atau perlengkapan-perengkapan biologis lainnya, yang disalurkan dari generasi yang satu kepada generasi-generasi berikutnya melalui belajar.

Keempat, bahwa seseorang tidak akan mampu menciptakan kebudayaan; kebudayaan diciptakan melalui adanya kerjasama seseorang dengan orang-orang yang lain, tegasnya secara sosial.

Pemikir-pemikir di Indonesia telah pula mengemukakan pandangannya tentang kebudayaan. Di antaranya seperti yang dikemukakan oleh Ki Hajar Dewantoro melalui 7 dasar pendidikan Taman Siswa. Koentjaraningrat secara terperinci telah membagi kebudayaan menjadi unsur-unsur yang terdiri

dari sistem religi dan upacara keagamaan, sistem dan organisasi kemasyarakatan, sistem pengetahuan, bahasa, kesenian, sistem mata pencaharian, serta sistem teknologi dan peralatan.⁴³

Dari demikian banyaknya definisi yang telah dikemukakan, maka dapat dikatakan bahwa kebudayaan adalah nilai-nilai, norma-norma; adalah perilaku yang dipelajari, atau yang dilambangkan, dan atau yang dilakukan karena kebiasaan; adalah suatu aliran cita-cita atau suatu organisme sosial, dan sebagainya. Agar proses pembudayaan melalui proses pendidikan menjadi lebih rasional, maka perlu dirumuskan dan dibatasi kembali pengertian pokok dari kebudayaan, yaitu dengan jalan memeras inti pengertian dari berbagai definisi yang ada.

Pertama-tama diusahakan untuk menemukan daerah-daerah kebudayaan yang paling luas, yaitu bidang-bidang utama dari kegiatan manusia, yang mencakup agama, politik, ekonomi, kesenian, ilmu dan teknologi, pendidikan, bahasa, adat istiadat, dan sebagainya. Di dalam bidang ini terlihat manusia menyembah Tuhan, memperebutkan kekuasaan, melakukan jual beli barang-barang, membuat lukisan, mendidik anak, dan sebagainya. Ini berarti bahwa yang dibicarakan adalah mengenai cara-cara berperilaku, yaitu cara-cara manusia bertindak

⁴³ Koentjaraningrat, Kebudayaan Mentalitet dan Pembangunan (Jakarta: Gramedia, 1974), p. 12.

atau berbuat. Tindakan atau perbuatan, tegasnya berperilaku, dapat dideskripsi sebagai kebudayaan.

Bukan hanya cara-cara berperilaku di atas dapat dimasukkan ke dalam kebudayaan; para antropolog memasukkan pula ke dalamnya cita-cita, kepercayaan, pengetahuan, norma, nilai, dan lain-lain. Akan tetapi ada di antara kegiatan-kegiatan manusia yang tidak mencakup ciri-ciri perilaku. Misalnya, ilmu mencakup sejumlah pengetahuan dan kegiatan-kegiatan untuk mendapatkan pengetahuan. Jenis-jenis kebudayaan yang tidak berhubungan dengan perilaku tersebut dapat dideskripsi sebagai cara berpikir dan merasa, yang menyangkut kegiatan mental. Dengan demikian, cara-cara berpikir dan merasa termasuk dalam kebudayaan. Sehubungan dengan itu terkait pula istilah-istilah seperti sikap-sikap atau orientasi-orientasi kognitif dan afektif. Ryle mengungkapkan bahwa banyak di antara konsep-konsep tersebut dapat dianggap sebagai "disposisi-disposisi atau kecenderungan-kecenderungan, yaitu sebagai probabilitas-probabilitas bahwa manusia akan berpikir, atau merasa, dan atau berbuat, dalam keadaan tertentu dan menurut cara khusus."⁴⁴ Jelaslah bahwa kebudayaan mencakup cara-cara berperilaku, mental dan fisik, atau internal dan eksternal, dan atau dapat ditanggapi dan tidak dapat ditanggapi; akan tetapi kesemuanya adalah kegiatan - kegiatan

⁴⁴Gilbert Ryle, The Concept of Mind (London, 1949), pp. 116-35.

manusia.

Ada lagi kategori lainnya yang disebut sebagai kebudayaan material, yang dapat menopang perwujudan kebudayaan imaterial, berupa produk-produk atau alat-alat yang dapat memberikan kemudahan bagi kehidupan.⁴⁵ Akan tetapi harus diingat bahwa produk-produk seperti peralatan, persenjataan, bangunan, karya seni dan lain-lain, adalah hasil kegiatan yang berhubungan dengan kiat/ seni dan teknologi, yang termasuk cara-cara berperilaku, internal dan eksternal.

Suatu masyarakat terdiri dari orang-orang, dan cara orang-orang tersebut berperilaku merupakan kebudayaan mereka. Akan tetapi tidak setiap perilaku dapat dideskripsikan sebagai kebudayaan dan menjadi obyek studi antropologi budaya. Ada perilaku-perilaku yang menjadi obyek studi psikologi atau fisiologi, misalnya bahwa setiap orang akan marah karena frustrasi, atau akan makan karena lapar. Sebaliknya, kebiasaan-kebiasaan tertentu mengenai cara memperlihatkan marah atau cara makan dapat dideskripsi sebagai kebudayaan. Bahwa ada orang-orang yang kalau memakai topi memiringkannya ke sebelah kanan atau kiri, itu adalah soal selera. Akan tetapi bahwa setiap orang Indonesia menganggap peci atau kupiah sebagai tutup kepala, maka peci adalah kebudayaan. Sehubungan dengan penjelasan di atas maka ada yang menetap -

⁴⁵ Jujun S. Suriasumantri, "Nilai Budaya Dalam Proses Pendidikan," Mimbar Pendidikan, No.1, Tahun I, 24 Oktober 1981: 44-45.

kan bahwa kebudayaan merupakan: "Regularities in the behaviour, internal and external, of the members of a society, excluding those regularities which are clearly heredity in origin."⁴⁶ Akan tetapi definisi tersebut masih merupakan sebuah kata-benda yang bersifat umum. Sebaliknya, definisi yang bersifat khusus, misalnya kebudayaan Indonesia, dapat diartikan sebagai jumlah atau keseluruhan ciri-ciri dan corak-corak kebudayaan yang hidup di kalangan bangsa Indonesia. Di antara ciri-ciri kebudayaan tersebut ialah norma-norma dan nilai-nilai perilaku bangsa Indonesia, yang merupakan tenaga pendorong dan pemberi arah dari perilaku sosial dan juga perilaku individual.⁴⁷ Arti Pancasila sebagai nilai-nilai luhur bangsa Indonesia, adalah bahwa nilai-nilai lainnya harus ditempatkan di bawah nilai-nilai luhur tersebut, dan bersama-sama membentuk satu sistem nilai, yang akan menentukan sifat sistem sosial bangsa Indonesia, dan akhirnya menentukan corak-corak watak bangsa. Nilai-nilai tertinggi tersebut telah dirumuskan dalam Pancasila dengan 36 butir P₄, dan akan diteruskan kepada anak didik melalui proses sosialisasi.

⁴⁶ Philip Bagby, Culture and History (Westport, Connecticut : Greenwood Press, Publishers, 1976), p. 95.

⁴⁷ Sutan Takdir Alisjahbana, Values as Integrating Forces in Personality, Society and Culture: Essay of a New Anthropolgy (Kuala Lumpur: University of Malaya Press, 1966), pp. 74-75.

Di samping menerima isi-isi kebudayaan, yaitu yang paling utama adalah nilai-nilai, anak didik harus pula mengolahnya, melalui mana dia tumbuh menjadi suatu kepribadian (personality), yaitu melalui proses personalisasi.

Meskipun dalam percakapan sehari-hari kepribadian banyak dibicarakan secara bebas, akan tetapi bagi mereka yang mempelajarinya secara sistematis ternyata sangat sulit untuk mendeskripsikannya; dan bahkan sulit untuk mencapai kesatuan pendapat tentang apa yang dapat dideskripsi sebagai kepribadian.

Allport mengartikan kepribadian sebagai suatu organisasi dinamik yang terdapat dalam sistem-sistem psiko-fisik seseorang, dan yang menentukan penyesuaian secara khas antara diri dan lingkungan hidup.⁴⁸ Definisi ini secara langsung menyatakan bahwa kepribadian dapat berubah-ubah atau bersifat dinamis; namun cukup stabil dan tersusun rapi, sehingga dapat dipelajari dan dideskripsi dengan jelas. Allport juga mengemukakan bahwa dalam kepribadian tercakup sistem-sistem motivasional dan nilai-nilai seseorang, kepercayaan-kepercayaan, keinginan-keinginannya, dan sebagainya. Dengan demikian kepribadian dapat diartikan sebagai penggabungan dari ciri-ciri, kemampuan-kemampuan, dan motif-motif, dan juga temperamen, sikap-sikap, opini-opini, kepercayaan -

⁴⁸G.W. Allport, Personality: a psychological interpretation (New York: Holt, 1954), p. 48.

kepercayaan, respons-respons emosional, corak-corak kognitif, watak dan moral seseorang. Tepatnya, bahwa istilah kepribadian mencakup seluruh aspek perilaku manusia.

Di samping itu telah pula dikemukakan berbagai pendapat tentang bagaimana berlangsungnya proses pembentukan kepribadian. Misalnya, Erikson berpendapat bahwa perkembangan suatu identitas pribadi bersumber pada serangkaian krisis yang berlangsung dalam perkembangan psiko-sosial seseorang.⁴⁹ Krisis-krisis tersebut dapat membawa kepada kemajuan, seperti berkembangnya kepercayaan, otonomi, inisiatif dan identitas pada diri seseorang, sehingga kepribadiannya menjadi lebih terpadu. Di samping itu keadaan-keadaan yang kacau dapat menjurus kepada kemunduran, seperti berkembangnya kecurigaan, rasa malu, kesalahan dan sifat rendah, sehingga terbentuk pula suatu kepribadian yang kacau. Seseorang yang sedang tumbuh dipaksa untuk menyadari tentang dan berinteraksi dengan lingkungan sosialnya yang semakin meluas.⁴⁹ Dalam melakukan interaksi-interaksi tersebut orang memperoleh kesempatan untuk mengembangkan suatu kepribadian yang sehat, yang ditandai oleh kemampuan untuk menguasai lingkungan, kesatuan dalam berfungsi, dan untuk memahami dunia dan dirinya secara cermat.⁵⁰

⁴⁹ Carl Rogers and R.F. Dymond (eds.), Psychotherapy and personal change (Chicago: Chicago University Press, 1954), p. 479.

⁵⁰ A.H. Maslow, Motivation and personality change (New York: Harper & Row, 1954), pp. 286-87, 479.

Dari berbagai pandangan mengenai perkembangan kepribadian, maka aspek-aspek yang ada kaitannya dengan minat guru, khususnya guru sejarah, ialah mengenai perkembangan kesadaran politik, moral dan watak. Mengenai kesadaran politik, di antaranya bagaimana anak berpendapat tentang negara, kepala negara, dan beda antara lambang (bendera) dan negara. Pendidikan sejarah adalah merupakan salah satu cara untuk melakukan pendidikan politik. Di bidang pengembangan pribadi, terutama yang menyangkut pembentukan sikap-sikap dan opini-opini politik, ternyata bahwa sekolah merupakan kekuatan yang dominan dalam proses sosialisasi politik. Oleh karena pendidikan sejarah merupakan salah satu cara untuk melakukan pendidikan politik, kurikulum sejarah atau IPS, khususnya di SD, seharusnya tergantung kepada pengetahuan kita tentang bagaimana murid memandang dunia politik di sekitarnya. Sehubungan dengan itu peranan guru, khususnya di SD, pertama-tama ialah membangun loyalitas murid kepada negara, dengan memusatkan pendidikan kepada pengenalan keindahan dan kebesaran tanah-air, dan tentang perlunya tunduk kepada peraturan-peraturan dan kewibawaan-kewibawaan.⁵¹ Baru pada tingkat SM guru mulai memperkenalkan kepada murid berbagai aspek negara, baik yang bersifat negatif maupun positif.

Mengenai perkembangan kesusilaan (moralitas) murid,

⁵¹R.D. Hess and J.V. Torney, The development of political attitudes in children (Chicago: Aldine, 1967), pp. 389-392.

yang harus mendapat perhatian ialah bagaimana anak yang sedang tumbuh dapat mempelajari bahwa ada hal-hal, yang menurut etika, salah kalau dilakukan dan ada pula yang tidak.⁵² Sama halnya dengan deskripsi tentang perkembangan kognitif yang diajukan oleh Piaget, ternyata pula bahwa perkembangan moral juga merupakan suatu proses pertumbuhan yang didasarkan atas interaksi anak dengan lingkungan. Dalam pada itu masyarakat secara teknologi semakin matang, dan berubah terus dengan cepat, sehingga perlu dipikirkan kurikulum-kurikulum dan strategi-strategi mengajar yang baru. Yang perlu diingat oleh seorang guru ialah bilamana keprihatinan-keprihatinan moral menjadi pokok permasalahan, murid akan mengambil pelajaran dari nilai-nilai yang berlaku dalam tingkat-tingkat langsung di atasnya, yaitu dari keluarganya, guru dan sebagainya. Mengajarkan nilai-nilai etik yang bersumber dari abstraksi dan kompleksitas dari tingkat tinggi, yang menuntut berpikir relativistik, diperkirakan kurang efektif untuk anak; misalnya, mengajarkan nilai-nilai Pancasila yang belum diamalkan dalam keluarga.

Bermacam-macam nama telah diciptakan untuk berbagai perilaku yang dapat diperhatikan, seperti kejujuran, agresif, pemarah, periang, tenang, naif, kreatif, dan sebagainya, yang dalam psikologi disebut sebagai nama-nama ciri

⁵²Lawrence Kohlberg, "The development of children's orientation toward moral order: 1. Sequence in the development of moral thought," Vita Humana (6): 11-33, 393.

atau watak seseorang. Di dalam mengembangkan kepribadian, di samping kejujuran maka peningkatan kreativitas murid merupakan salah satu tujuan utama pendidikan. Apa yang dianggap sebagai kreativitas bisa berbeda-beda, seperti suatu metode pemecahan masalah secara baru yang logis,⁵³ suatu peralatan baru atau proses kimia, suatu komposisi musik, suatu karya puisi atau fiksi, suatu lukisan, suatu cara penalaran tentang hukum, filsafat atau agama, suatu pemahaman baru tentang masalah sosial, cara-cara melakukan diagnosis atau penyembuhan terhadap penyakit. Tegasnya, bahwa karya kreatif adalah orisinal, cocok, absah dan bagaimanapun juga bersifat luwes, atau benar-benar tepat. Justru untuk mewujudkan pengembangan kebudayaan ke arah terwujudnya peradaban yang mencerminkan aspirasi dan cita-cita bangsa Indonesia, diperlukan nilai khusus yang bernama kreativitas.⁵⁴ Tanpa nilai ini maka hasilnya adalah serba tanggung: mediokriti tanpa penonjolan yang jelas. Kegiatan kreatif berarti melakukan sesuatu yang lain, suatu pola yang bersifat alternatif, bagi kelaziman yang telah bersifat baku. Di dalam hal ini kreativitas sering bersilang jalan dengan konformitas: apakah kita berani untuk maju, atau aman dalam

⁵³ Horace B. English and Ava C. English, A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms (London: Longmans, 1958).

⁵⁴ Jujun S. Suriasumantri, op. cit. p. 52.

status quo yang bernama stabilitas ?

3. Kerangka Teori

Untuk memperoleh landasan yang kuat bagi usaha untuk menyusun model tentang pelaksanaan pengajaran sejarah di SMTP, maka perlu dikaji model-model psikologik dan teori-teori tentang pelaksanaan pendidikan yang sedang berkembang dewasa ini.

Istilah model mengalami beberapa kesukaran dalam pengertian berkenaan dengan adanya kedwiantian, yang bersumber pada pemakaian kata-kata dalam konteks yang berbeda-beda. Sebuah model dapat digunakan untuk imitasi, deskripsi, eksplanasi, prediksi atau persuasi. Misalnya, seorang pelajar teladan (model) ialah untuk diteladani oleh pelajar-pelajar lainnya. Sebuah peta tentang Indonesia dan sebuah diagram tentang tubuh manusia disebut model iconic, yang digunakan guru untuk membantu mendeskripsi keadaan bumi Indonesia dan keadaan fisiologi makhluk manusia. Seorang ilmuwan dapat memanfaatkan model model paralel (analogue) dan simbolik untuk menjelaskan data, untuk membuat prediksi atau untuk meniru faktor-faktor yang tidak dapat dimanipulasi dalam dunia yang nyata. Akhirnya, sebuah model dapat digunakan untuk mengajak (persuasi) rakyat agar menerima suatu kebijaksanaan

politik dan cita-cita.⁵⁵

Di bidang pendidikan istilah model digunakan untuk berbagai hal. Guru teladan dan model pelajaran digunakan sebagai contoh bagi para guru untuk meniru dan sebagai patokan baku untuk melakukan evaluasi. Praktek pendidikan dapat dideskripsi dan dibenarkan, dipuji dan disalahkan berdasarkan model otoriter, model demokratik, model berpusat pada anak, dan model tradisional. Sering diketemukan bahwa penulis suatu pengantar buku pelajaran di bidang psikologi pendidikan mendisain sebuah model tentang proses pendidikan, yang digunakan untuk membenarkan dan menyusun isi buku tersebut.⁵⁶

Walaupun dikenal berbagai jenis model di bidang ilmu-ilmu sosial, seperti yang dikemukakan oleh Maccia, Maccia and Jewett (1963) dan Brodbeck (1959), ternyata ada tiga jenis model mengajar yang paling menonjol, yaitu:

- 1) Model untuk mengontrol atau mengubah perilaku, yang terdiri dari seperangkat konsep dan tuntutan-tuntutan mengenai mengajar, yang timbul dari usaha untuk menerapkan psikologi perilaku ke dalam kelas. Model ini dapat dimasukkan ke dalam pendapat yang meng-

⁵⁵ D.A. Mac Iver and E.A. Holdaway, "An analysis of the use of models in education," in Alberta Journal of Educational Research, 12 (1966): 163-188.

⁵⁶ J.P. De Cecco, The Psychology of Learning and Instruction (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1968), Chap. I.

anggap kegiatan mengajar sebagai suatu "Stimulus and response," yang di dalamnya termasuk sisa dari apa yang disebut "gerakan pengajaran berprogram" (programmed or automated instruction movement).

- 2) Model belajar untuk penemuan (discovery-learning), yang mencakup pendapat - pendapat tentang mengajar, yang di - tekankan kepada kegiatan yang diarahkan oleh murid sendiri. Model ini dapat dianggap sebagai lanjutan model otoriter-demokratik, akan tetapi memperhatikan masalah kreativitas dan terminologi psikologi kognitif, dan mendapat dukungan dari gerakan pembaharuan kurikulum.
- 3) Model rasional banyak mendapat dorongan dari usaha penerapan filsafat analitik kepada masalah-masalah pendidikan, dan merupakan sebuah model non-psikologik. Model ini menuntut agar kegiatan mengajar lebih memperhatikan rasionalitas, logika argumentasi dan dasar pembenaran.

Sebelum menjelaskan lebih lanjut ketiga model di atas, akan dicoba untuk mengemukakan suatu deskripsi ringkas tentang praktek pendidikan yang berlaku sekarang, tanpa memberikan rekomendasi terhadap sesuatu interpretasi mengenai praktek tertentu. Deskripsi ini hanya sekadar merupakan latar belakang bagi pengetahuan tentang perkembangan ketiga model di atas. Sehubungan dengan itu harus dibedakan antara (1) interaksi antara guru, murid dan mata pelajaran, atau

ketrampilan-ketrampilan yang merupakan kurikulum, yang biasanya disebut pengajaran (instruction); dan (2) pengelolaan kelas sebagai suatu lembaga sosial yang berfungsi dalam konteks sekolah dan masyarakat pendidikan, yang biasanya disebut manajemen kelas.

Sebagian terbesar dari kegiatan pengajaran ternyata terdiri dari pelajaran-pelajaran, dan melalui berbagai bentuk materi pelajaran terjadilah interaksi antara guru dan murid.⁵⁷ Bentuk pertama ialah dalam mana guru mengontrol seluruh cara perlakuan bahan pelajaran. Bentuk kedua ialah dalam mana guru dan murid memiliki kontrol tertentu atas cara perlakuan bahan pelajaran. Bentuk ketiga ialah dalam mana murid ditempatkan di luar kontrol langsung dari guru dan dilibatkan dalam latihan-latihan, kerja - kerja praktis atau studi-studi, baik yang ditugaskan oleh guru maupun tidak. Ternyata sangat sulit untuk menyamaratakan penggunaan ketiga bentuk di atas kepada suatu kegiatan pengajaran. Dianjurkan agar guru menghabiskan 18-22 % waktu untuk ceramah, memperlihatkan dan memamerkan bahan-bahan; 20-30 % waktu untuk mengadakan tanya-jawab atau diskusi; 14-23 % waktu untuk mengkombinasikan cara yang pertama dan kedua di atas; 25-45% waktu untuk mengadakan supervisi terhadap murid yang sedang

⁵⁷ J. Herbert, A system for analysing lessons (New York : Teacher College Press, 1967), Chap. I.

mengerjakan latihan, kerja praktis dan studi.⁵⁸

Misalnya, untuk melakukan interaksi lisan dengan menggunakan kegiatan tipe tanya-jawab antara guru dan murid, maka diperlukan seperangkat peraturan-peraturan tentang melakukan kegiatan-kegiatan di dalam kelas. Sebagian besar dari kegiatan-kegiatan guru di dalam kelas harus ditopang oleh kewibawaan guru, untuk menciptakan apa yang dianggapnya sebagai "kelas yang dikelola dengan baik."⁵⁹

Berdasarkan sketsa deskriptif tentang praktek pengajaran seperti dikemukakan di atas, maka dapat dikaji bagaimana ketiga model berpendapat dan menafsirkan praktek pengajaran yang telah dilakukan.

Model untuk mengontrol atau mengubah perilaku adalah merupakan seperangkat konsep-konsep dan tuntutan-tuntutan tentang mengajar, yang lahir sebagai akibat pertumbuhan gerakan pengajaran berprogram, dan sebagai akibat usaha untuk menerapkan psikologi perilaku modern kepada pendidikan. Berbeda dengan kemajuan teknologis lainnya dalam pendidikan, dengan pengenalan mesin-mesin mengajar (teaching machines) oleh Skinner,⁶⁰ telah diperlihatkan kemungkinan-kemungkinan

⁵⁸R.S. Adams & B.J. Biddle, Realities of teaching (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970), Chap. I.

⁵⁹J. Kounin, Discipline and group management in classrooms (New York: Holt, 1970), Chap. I.

⁶⁰B.F. Skinner, "The Science of learning and the art of teaching," in Harvard Educational Review, 24 (1954): 86-97.

yang lebih luas daripada sekadar penampilan sebuah alat perangkat keras audio-visual yang baru. Menurut Skinner, mesin mesin mengajar ini telah memperkenalkan kemampuan psikologi ilmiah untuk kepentingan pengelolaan pengajaran.⁶¹ Berbagai sarjana telah menerima pendapat Skinner tentang "education as the most important branch of scientific technology."⁶² Di antaranya Glaser telah meletakkan dasar dari suatu "behavioral science of instruction."⁶³ Di lain pihak pendapat ini mendapat kecaman-kecaman yang tajam, yang berkisar di sekitar hasil-hasil dari penerapan terminologi perilaku kepada tujuan dan prosedur pendidikan. Apakah pengertian, berpikir dan apresiasi dapat ditelusuri kembali melalui respons-respons yang tampak pada murid? Dapatkah mengajar ditelusuri kembali dengan menimbulkan dan menguatkan respons-respons? Selanjutnya pendukung teori belajar verbal yang bermakna mengecam teori psikologik tentang model pengontrolan perilaku di atas sebagai jenis psikologi yang keliru.⁶⁴ Ada pula

⁶¹ Ibid

⁶² B.F. Skinner, The Technology of teaching (New York: Appleton-Century-Crofts, 1968), Chap. I.

⁶³ R. Glaser, "Toward a behavioral science base for instructional design," in R. Glaser (ed.), Teaching machines and programmed learning, II: Data and directions (Washington, D.C. : National Education Association, 1965), pp. 771-809.

⁶⁴ D.P. Ausubel, M. Stager and A.J.H. Gaite, "Proactive effects in meaningful verbal learning and retention," Journal of Educational Psychology, 60 (1969): 59-64.

yang menuduh bahwa ketelitian dan obyektivitas dari suatu studi eksperimental terletak pada perdeskripsian mengenai perangkat keras penelitian, seperti percobaan-percobaan, pe-
makaian waktu, jarak waktu, tanda bukti dan suku-suku kata yang tidak mempunyai arti, dan bukan terletak pada pen-
deskripsian atau kontrol tentang proses psikologiknya.⁶⁵

Model belajar untuk menemukan merupakan suatu usaha untuk memberikan kemuliaan psikologik kepada prestasi guru yang berbakat, yang mampu menciptakan saat-saat penuh ke-
gembiraan dan inspirasi di dalam kelas, ketika bersama-sama dengan muridnya dapat memahami secara jelas sesuatu yang se-
dang mereka pelajari. Teori psikologik yang digunakan untuk mendukung model ini tidak bersifat eksperimental yang sek-
sama dan ketat; tetapi lebih merupakan campuran cita-cita, yang berasal dari bidang psikologi kognitif, perkembangan anak dan studi tentang kreativitas. Para pendukungnya me-
negaskan bahwa pandangan mereka tentang pendidikan lebih merupakan suatu "pedagogi baru" dan suatu tradisi yang ber-
akar pada sejarah, dan antara lain bersumber pada pemikiran Rousseau, Montessori dan Dewey; dan bahkan diasosiasikan dengan metode induktif.⁶⁶

⁶⁵E.Z. Rothkopf, "Two scientific approaches to the management of instruction," in R.M. Gagne & W.J. Gephart (eds.), Learning research and school subjects (Itasca, Illinois: Peacock, 1968), pp. 107-132.

⁶⁶R. Glaser, "Variables in discovery learning," in L.S. Shulman & E.R. Keislar (eds.), Learning by Discovery: A Critical Appraisal (Chicago: Rand Mc Nally, 1966), pp.13-26.

Sebaliknya, penulis seperti Bruner berpendapat bahwa penggunaan model ini merupakan suatu inovasi, yang justru sangat dibutuhkan oleh sistem persekolahan, untuk menggantikan cara belajar yang ditekankan pada hafalan dan berpikir terbatas.⁶⁷ Suchman yang banyak menulis tentang "pedagogi baru" menegaskan bahwa model ini lebih mengutamakan pikiran daripada ingatan, dan guru sudah harus meninggalkan cara-cara mengajar tradisional yang bersifat memimpin, yaitu dengan membentuk suatu lingkungan yang dapat membawa anak didik kepada kegembiraan belajar untuk menemukan hal-hal yang baru.⁶⁸ Pendapat-pendapat di atas dapat dianggap cukup kuat, karena ternyata bahwa model ini telah menyajikan suatu cara baru yang dapat mengkaitkan tradisi "humanist - Gestalt" yang mempunyai kedudukan yang cukup lama di bidang psikologi, dengan praktek mengajar.

Dalam pada itu Taba mengingatkan bahwa proyek-proyek pembaharuan kurikulum yang semula berusaha mengubah bentuk isi pokok persoalan program-program sekolah yang tradisional, akhirnya lebih ditekankan pada usaha pembaharuan metode-metode mengajar.⁶⁹ Dari itu masih ada pendapat yang

⁶⁷J.S. Bruner, "The act of discovery," in Harvard Educational Review, 31 (1961): 21-32.

⁶⁸J.R. Suchman, "Inquiry training: Building skills for autonomous discovery," Merrill Palmer Quarterly of Behavior and Development, 7(1961): 147-169.

⁶⁹Hilda Taba, "Learning by discovery: Psychological and educational rationale," Elementary School Journal, 63(1963): 308-316.

meragukan kehebatan model ini, karena kalau dilihat dari sudut pandangan psikologi eksperimental, masih banyak ditemukan kekacauan konseptual dalam pendeskripsian model tersebut. Masih belum jelas apakah model belajar untuk menemukan ini lebih dikaitkan kepada suatu metode atau kepada suatu tujuan.⁷⁰ Pendapat yang lain menyatakan bahwa metode ini menyita banyak waktu, sehingga tidak cocok untuk dicobakan kepada setiap anak didik, yang memiliki kemampuan yang tidak sama. Belajar untuk menemukan sendiri bisa saja menyebabkan anak didik kurang dapat menghargai penemuan-penemuan yang lain, yang mungkin lebih bermutu, sedangkan seharusnya mereka musti mampu pula menilai dan menafsirkan penemuan-penemuan orang lain. Diragukan dasar rasional model ini, karena ketika mempraktekannya pasti banyak menimbulkan kegagalan dan kesalahan pada anak didik. Kesalahan-kesalahan tersebut bisa menimbulkan kekacauan-kekacauan pada pemikiran mereka, apabila guru tidak mampu dengan cepat menangani setiap anak secara individual. Juga diragukan apakah benar bahwa pemahaman yang diperoleh anak melalui usaha sendiri lebih mampu diingat mereka, daripada pemahaman yang dipelajari dari orang lain.⁷¹ Dikatakan bahwa tidak

⁷⁰M.C. Wittrock, "The learning by discovery hypothesis," in L.S. Shulman & E.R. Keislar (eds.), *op. cit.* pp. 33-37.

⁷¹B.Z. Friedlander, "A psychologist's second thoughts on concepts, curiosity and discovery in teaching and learning," in Harvard Educational Review, 35 (1965) 18 : 38.

musti ada hubungan antara "discovery methods" dan belajar yang bermakna (meaningfulness of learning); sebagaimana juga tidak perlu ada hubungan antara "expository methods" dan belajar menghafal.⁷² Juga keliru kalau menganggap bahwa "expository methods" akan pasti membawa hasil belajar yang tidak bermanfaat, karena tidak mempunyai makna. Yang dimaksud dengan yang bermakna ialah suatu mutu dari hubungan antara materi yang dipelajari dan cara memasukkannya ke dalam struktur kognitif yang belajar. Adanya kecaman-kecaman di atas tidak pula berarti bahwa model ini tidak memiliki kelebihan-kelebihan, seperti yang dikemukakan oleh Hendrix⁷³ dan Davis.⁷⁴ Dengan adanya kelebihan-kelebihan, dan kekurangan-kekurangan tersebut maka dapat disimpulkan bahwa "discovery methods" tidak dapat digunakan dalam segala situasi, dan berkemungkinan bukan merupakan metode yang paling ampuh untuk sebagian besar tugas belajar-mengajar di dalam kelas.

Berbeda dengan kedua model di atas yang bersumber dan

⁷²D.P. Ausubel, "Learning by discovery: Rationale and mystique," in Bulletin of the National Association of Secondary School Principals, 45 (1961): 18-58.

⁷³G. Hendrix, "Learning by discovery," in The Mathematics Teacher, 54 (1961): 290-299.

⁷⁴R.B. Davis, "Discovery in the teaching of mathematics," in L.S. Shulman & E.R. Keislar (eds.), Learning by Discovery: A critical appraisal (Chicago: Rand Mc. Nally, 1966) pp. 114-128.

berorientasi pada psikologi, model yang ketiga yaitu model rasional justru lahir dari pemikiran filsafat. Pemikir-pemikir utama model ini terdiri dari penulis-penulis yang bergerak di bidang filsafat analitik. Nyatanya mereka lebih banyak menganalisis konsep tentang belajar dan mengajar, dan tentang istilah-istilah yang berkaitan dengan itu, seperti pembentukan (conditioning), indoktrinasi dan pendidikan. Walaupun disangkal, ternyata bahwa pemikiran-pemikiran mereka telah menghasilkan suatu model tentang praktek mengajar.⁷⁵ Asumsi pokok yang melandasi model ini ialah pandangan tentang manusia sebagai makhluk rasional, dan bahwa perilakunya tidak akan dapat dipahami secara lengkap, jika hanya didasarkan pada istilah-istilah yang ada kaitannya dengan hewan atau mesin. Rasionalitas manusia tidak hanya membatasi ruang lingkup untuk dapat memahami perilakunya melalui analogi-analogi, akan tetapi menjelaskan pula batas-batas yang sebenarnya tentang yang dapat diperbuat bagi mereka. Rasionalitas mencakup suatu tesis moral tentang bagaimana harus memperlakukan manusia. Berpikir dan bahasa dinyatakan sebagai ciri-ciri khusus makhluk manusia dan sebagai hewan rasional mereka merupakan hewan-hewan yang menggunakan lambang-lambang. Oleh karena itu bahasa haruslah

⁷⁵R.H. Ennis, Logic in Teaching (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1969), Chap. I.

memainkan peranan utama dalam setiap kegiatan mengajar, oleh karena erat sekali hubungannya dengan berpikir.⁷⁶

Kedua model yang terdahulu beranggapan bahwa terdapat pertalian yang sangat erat antara mengajar dan belajar. Para pendukung model rasional dapat menerima anggapan di atas, akan tetapi menolaknya sebagai suatu konsep, karena mereka memandang mengajar sebagai suatu aktivitas manusia, yang berorientasi kepada tujuan dan dilakukan dengan sengaja. Ini berarti bahwa mengajar tidak selalu harus berhasil, dan tidak harus diikuti oleh belajar. Dinyatakan pula bahwa tidak setiap kegiatan yang menimbulkan belajar dapat disebut sebagai mengajar; hanya aktivitas-aktivitas yang disengaja yang dapat dikualifikasikan sebagai aktivitas-aktivitas mengajar.

Selanjutnya, karena mengajar adalah merupakan aktivitas dari seorang manusia perantara (agent) yaitu guru, yang dilakukan terhadap murid-murid yang juga merupakan manusia-manusia perantara, maka apa yang dapat disebut sebagai mengajar ditentukan oleh batas-batas moral. Dengan demikian, Scheffler berpendapat bahwa pada setiap tingkat belajar-mengajar harus dilibatkan penalaran murid, dan guru harus terbuka untuk menerima pendapat mereka.⁷⁷

⁷⁶J.R. Martin, Explaining, Understanding, and Teaching (New York: Mc. Graw-Hill Book Company, 1970), Chap. I.

⁷⁷J. Scheffler, The Language of Education (Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1960), Chap. I.

Perubahan yang terjadi pada perilaku belum cukup untuk menyatakan bahwa telah terjadi aktivitas mengajar, oleh karena harus dilakukan dengan sengaja dan menurut cara-cara yang rasional. Karena setiap kegiatan mengajar melibatkan interaksi para perantara (agents) yang rasional, guru dan murid harus bersama-sama bertanggung jawab untuk menciptakan suatu orde yang rasional. Tugas utama seorang guru ialah untuk menjamin bahwa jika terjadi suatu perubahan pada perasaan atau perilaku murid, maka perubahan itu terjadi karena mereka menyetujuinya.

Dengan demikian ada perbedaan antara mengajar dan latihan, serta antara mengajar dan pembentukan (conditioning). Latihan lebih mengutamakan perbuatan atau prestasi, yang dianggap berhasil jika prestasi murid dinilai memuaskan.⁷⁸ Mengajar lebih memperhatikan perasaan atau keyakinan dan perbuatan yang rasional, dan dianggap berhasil jika dapat dibenarkan oleh keyakinan murid dan mereka dapat memberi alasan atas perbuatannya. Pembentukan melangkaui rasionalitas para perantara dan hanya berikhtiar untuk merubah perilaku murid, tanpa mengindahkan kedudukan mereka sebagai perantara.

Adanya perbedaan antara perilaku dan aktivitas manusia seperti yang dikemukakan di atas, justru merupakan salah

⁷⁸T.F. Green, "A topology of the teaching concept," Studies in Philosophy and Education, 3 (1964): 284-319.

satu titik ketegangan yang utama antara psikologi dan filsafat. Secara tradisional, para psikolog berusaha untuk menjelaskan perilaku berdasarkan pengalaman-pengalaman terdahulu, atau berdasarkan keadaan-keadaan organisme seseorang. Para ahli filsafat menegaskan bahwa ciri dari aktivitas manusia yang unik ialah bahwa perbuatan itu berorientasi kepada tujuan : bahwa harus dijelaskan berdasarkan sasaran, maksud, dan tujuan dari orang yang bersangkutan.⁷⁹

Dengan demikian, apakah seseorang diajar atau sekadar belajar untuk berbuat sesuatu, sangat ditentukan oleh alasan-alasan yang dapat diberikan untuk perbuatannya tersebut; tepatnya bahwa alasan-alasan untuk berbuat ada hubungannya dengan tujuan hidup manusia. Oleh karena itu, mengajar selalu direncanakan agar dapat menimbulkan perubahan-perubahan pada kemampuan murid untuk melakukan perbuatan-perbuatan manusiawi untuk kepentingan dirinya.⁸⁰

Sehubungan dengan pendapat di atas, maka mengajar lazimnya dipandang sebagai masalah linguistik. Karena berpikir dan bahasa dipandang sebagai sangat bertalian erat, maka model rasional yang sangat memperhatikan masalah berpikir dengan sendirinya sangat mengutamakan masalah bahasa. Bahkan

⁷⁹R.S. Peters, *op. cit.* pp. 23 ff.

⁸⁰A. Kaufman, "Teaching as an intentional serial performance," *Studies Philosophy and Education*, 4 (1966): 361-389.

Smith mempertegas bahwa tidak akan terjadi kegiatan mengajar kalau tidak menggunakan bahasa.⁸¹ Dalam pada itu Hirst menambahkan bahwa fungsi pokok dari pendidikan adalah untuk menimbulkan kegiatan berpikir melalui penggunaan bahasa.⁸²

Hasil beberapa penelitian ternyata belum dapat mengungkapkan mana di antara ketiga model di atas merupakan model mengajar yang paling baik. Walaupun demikian hasil penelitian itu telah dapat mengungkapkan bahwa ketiga model lebih mampu memberi petunjuk kepada guru mengenai aktivitas mereka di dalam kelas. Para guru lebih bergairah untuk mempraktekkan kegiatan belajar untuk menemukan, untuk meningkatkan ketrampilan-ketrampilan tentang pemecahan masalah dan kreativitas dan tentang pengembangan minat untuk mempertinggi mutu pertanyaan-pertanyaan mereka dan untuk meningkatkan kemampuan berpikir kritis murid.

Sebagaimana halnya dengan model, teori juga mempunyai bermacam-macam definisi, yang dalam hal ini terutama dikaji dari perspektif psikologik. Dalam bentuk yang paling sederhana sebuah teori merupakan suatu konstruksi simbolik, yang didisain untuk menghimpun fakta-fakta yang telah digeneralisasi (laws) ke dalam suatu hubungan yang sistematis. Suatu

⁸¹B. Othanel Smith, "The anatomy of teaching," Journal of Teacher Education, 7 (1956): 339-346.

⁸²P.A. Hirst, Language and Education Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain, 1966, pp. 63-75.

teori terdiri dari (1) seperangkat unit-unit (fakta, konsep, variabel), dan (2) suatu sistem hubungan antara unit-unit tersebut.

Perkembangan teori selanjutnya yang membawa kemajuan - kemajuan besar di bidang ilmu, disebut sebagai "peristiwa - peristiwa besar," sedangkan para penciptanya dinamakan "orang - orang besar" dalam sejarah ilmu.⁸³ Kuhn menyebut peristiwa - peristiwa tersebut sebagai revolusi-revolusi ilmiah, dan setiap revolusi membawa suatu perubahan dalam paradigma. Paradigma-paradigma yang mempunyai kaitan dengan sukses-sukses besar di bidang ilmu, dimanfaatkan untuk suatu waktu tertentu, guna merumuskan secara eksplisit masalah-masalah dan metode-metode yang logis untuk penelitian bagi kepentingan generasi pemakai berikutnya.⁸⁴ Ini berarti bahwa ketiga model di atas dapat dianggap sebagai paradigma.⁸⁵

Selanjutnya Boring memandang paradigma sebagai lebih kompleks daripada model, akan tetapi kurang konkrit dan seperti yang dikemukakan oleh Kuhn kurang disadari sepenuhnya

⁸³E.G. Boring, "The role of theory in experimental psychology," in R.I. Watson & D.T. Campbell (eds.), History, psychology and science: Selected papers by E.G. Boring (New York : John Wiley, 1963), pp. 210-225.

⁸⁴T.S. Kuhn, The Structure of Scientific Revolutions (Chicago: University of Chicago Press, 1962), p. 10.

⁸⁵N.L. Gage, "Paradigms for research on Teaching, " in N.L. Gage (ed.), Handbook of Research on Teaching (Chicago:Rand Mc Nally, 1963), pp, 94-141.

bahwa sebagian besar terbawa dalam arus "Zeitgeist," atau aliran keyakinan, yang sering tidak diakui oleh mereka yang membentuk pemikiran tentang itu.⁸⁶ Walaupun Goethe mengartikan Zeitgeist sebagai suatu keserbaragaman iklim-iklim opini, akan tetapi Boring mengartikannya sebagai aliran keyakinan atau paham.⁸⁷ Dengan kata lain diartikan sebagai "keseluruhan kumpulan pengetahuan dan opini, yang tersedia pada setiap waktu bagi seseorang yang hidup dalam suatu lingkungan kebudayaan tertentu."⁸⁸

Ternyata bahwa istilah paradigma terlalu luas untuk keperluan studi ini, di samping timbulnya ketidaktentuan mengenai adanya berbagai pengertian tentang istilah ini.⁸⁹ Ditambah pula bahwa menurut Kuhn, paradigma juga mencakup metatheory, model, metaphor, termasuk teori.⁹⁰ Dengan kata lain, bahwa metaphor, model dan metatheory dapat dianggap sebagai yang mempelopori lahirnya teori.⁹¹

Dalam berbagai literatur telah diketemukan enam jenis

⁸⁶E.G. Boring, "Eponym as placebo," op. cit. p. 9.

⁸⁷Ibid, p. 13.

⁸⁸E.G. Boring, "Dual role of the Zeitgeist in scientific Creativity," Scientific Monthly, 80 (1955): 101-106.

⁸⁹D. Shapere, "The paradigm Concept," Science, 172 (1971) : 706-709.

⁹⁰T.S. Kuhn, op. cit. p. 11.

⁹¹M.B. Turner, Philosophy and the science of behavior (New York: Appleton-Century-Crofts, 1967), p. 229.

teori, yang disusun antara lain berdasarkan 14 macam pernyataan teoritis dari Boring (1963): (1) Teori A (Axiomatic Theory); (2) Teori B (Broken Axiomatic Theory); (3) Teori C (Conceptual Theories and Constructs); (4) Teori D (Descriptive Theories and Taxonomies); (5) Teori E (Elementisms); dan (6) Teori F (Formatic Hypotheses).

Di antara keenam jenis teori di atas, diperkirakan bahwa Teori Deskriptif dan Taksonomi mempunyai kaitan yang lebih erat dengan tujuan studi ini.

Misalnya, karya Taksonomik dari Bloom (1956) serta dari Krathwohl, Bloom dan Masia (1964) telah mengemukakan contoh-contoh yang unggul tentang penggunaan Teori Deskriptif dan Taksonomi di bidang pendidikan. Semula taksonomi Bloom lebih banyak memperhatikan tujuan-tujuan pendidikan daripada proses belajar-mengajar dalam kelas, karena terangsang oleh kesadaran bahwa sebagian besar dari diskusi-diskusi tentang kurikulum dan evaluasi kurang efektif karena kedwihartian dan kekaburan konsep tentang tujuan-tujuan tersebut. Selanjutnya diharapkan agar taksonomi dapat membantu perkembangan kegiatan-kegiatan dan bahan-bahan kurikulum, yang cocok dengan suatu urutan tujuan kognitif dan perkembangan test untuk menilai hasil-hasil yang dicapai. Taksonomi didisain sebagai sebuah klasifikasi mengenai perilaku-perilaku murid berdasarkan hasil-hasil kognitif

proses belajar-mengajar yang diharapkan.⁹² Agaknya, klasifikasi yang semacam itu tidak mungkin dapat mencakup seluruh perilaku kognitif yang timbul di dalam kelas. Akan tetapi bagaimanapun juga, publikasi taksonomi Bloom ini telah menimbulkan dampak yang luas terhadap pemikiran-pemikiran mengenai pendidikan.

Dampak inilah yang mendorong Krathwohl Cs. untuk mempersiapkan taksonomi mengenai bidang afektif, yaitu tujuan-tujuan pendidikan yang mencakup suatu sifat rasa, suatu emosi, atau suatu derajat tentang menerima atau menolaknya. Suatu analisis tentang tujuan-tujuan pendidikan di bidang ini memperlihatkan bahwa setiap tujuan mencakup suatu urutan pengertian. Hasil analisis kemudian berpendapat bahwa konsep "internalisasi" dapat menggambarkan dengan jelas proses-proses utama yang berlangsung di bidang ini. Dengan semakin meningkatnya internalisasi, maka murid dapat mengikuti gejala-gejala afektif, dan menanggapi serta menilainya, dan memberi pengertian tentang itu. Murid kemudian menyusun nilai-nilainya dalam suatu susunan nilai, yang akan memberi ciri kepada pandangan hidupnya. Dengan demikian, internalisasi dapat dihubungkan dengan sosialisasi, akan tetapi bukan merupakan suatu sinonimnya. Tingkat-tingkat

⁹² Benjamin Bloom et al. (eds.), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I-cognitive domain* (New York: David Mc Kay, 1966), pp. 1-9.

dari bidang afektif diperkirakan cocok dengan suatu dasar pandangan empiris dan teoritis mengenai perkembangan hati nurani atau "super-ego."⁹³

Di samping Bloom, Guilford telah menyusun suatu sumber bidang kognitif yang dikerjakan murid di dalam kelas. Selama bertahun-tahun para psikolog telah memperdebatkan hakikat intelegensi. Setelah mempelajari kembali secara seksama teori-teori dan penelitian - penelitian terdahulu, Guilford menyusun hipotesis tentang suatu struktur intelegensi yang berdimensi tiga, yang terdiri dari (1) operasi, (2) isi, dan (3) produk. Menurut pendapatnya, suatu kemampuan intelektual terdiri dari penyelenggaraan suatu jenis operasi kognitif yang khusus, terhadap suatu jenis isi yang khusus, untuk menghasilkan suatu jenis produk yang khusus. Guilford menyusun lima jenis operasi, yaitu : pengertian (kognisi), memori, produksi atau hasil yang berbeda-beda, produksi yang bersatu, dan evaluasi; empat jenis isi yaitu: berbentuk (figural), simbolik, semantik dan yang berhubungan dengan perilaku; dan enam jenis produk, yaitu: unit, kelas, hubungan, sistem, transformasi dan implikasi. Dengan kata lain, Teori Guilford mengemukakan $5 \times 4 \times 6 = 120$ kemampuan

⁹³David R. Krathwohl et al., *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook II - Affective Domain* (New York: David Mc Kay, 1970), pp. 24-44.

intelektual yang unik.⁹⁴

Hasil dimensi Guilford di atas tampaknya cocok sekali dengan delapan tipe belajar yang disusun oleh Gagné, yaitu: belajar isyarat; belajar stimulus - respons; merangkaikan; asosiasi lisan; belajar membedakan; belajar konsep; belajar kaidah; dan pemecahan masalah.⁹⁵

Mengingat sifat keterbatasan studi ini, maka tidak mungkin untuk mendeskripsi segala teori dan model yang ada relevansinya dengan praktek pendidikan; dan kurang jelas apakah membuat pendaftaran yang semacam itu masih ada manfaatnya untuk sekarang. Seperti yang dikemukakan Snow; "Even a superficial scanning of the literature shows amazing diversity, both in the use of the terms theory and model, and in the nature of the formulations so identified."⁹⁶

Dalam pada itu bermacam-macam teori dan model yang ada relevansinya dengan praktek pendidikan telah diperkenalkan melalui berbagai koleksi, seperti yang diedit oleh Hilgard (1964), Hyman (1968), dan Macdonald & Leeper (1965). Terdapat pula model-model individual untuk pelajaran di sekolah

⁹⁴J.P. Guilford, "The structure of intellect," Psychological Bulletin, 53 (1956): 267-293.

⁹⁵Robert M. Gagné, The Conditions of Learning (New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1970), p. 35.

⁹⁶R.E. Snow, "Theory Construction for research on teaching," in R.M.W. Travers (ed.), Second Handbook of Research on Teaching (Chicago: Rand Mc Nally, 1973), p. 106.

seperti yang dibuat Carroll (1963) dan Hunt (1971). Model - model untuk pedoman penelitian tentang pendidikan, seperti yang disusun oleh Siegel & Siegel (1967) dan Walberg (1970). Model-model untuk pedoman penelitian tentang mengajar telah dibuat oleh Gage (1963) dan Snow (1968). Garis-garis besar untuk teori tentang kurikulum dan pengajaran telah disusun oleh Biber (1967), Bruner (1966) dan Wagener (1970).

Misalnya, Buhler (1971) telah mengungkapkan pengaruh pandangan-pandangan baru dari bidang filsafat yang dihubungkan dengan psikologi, dan Wolman (1971) telah mengungkapkan tuntutan-tuntutan agar psikologi harus mempunyai filsafat tersendiri. Schwab (1970) mengemukakan pandangan-pandangan baru yang sangat kritis tentang relevansi dan kegunaan setiap jenis teori dalam pendidikan.

Walaupun demikian, melalui literatur tersebut telah dapat dijelaskan persamaan-persamaan dan perbedaan-perbedaan antara bentuk-bentuk dan peranan teori mengenai belajar, mengajar, kurikulum dan instruksi.

Misalnya Macdonald menjelaskan sebagai berikut:

"Thus, teaching is defined as the behavior of the teacher, learning as the change in learner behavior, instruction as the pupil - teacher interaction, and curriculum as those planning endeavors which take place prior to instruction. Another way of putting this might be: learning is the desired response, teaching is the act of systematically presenting stimulus, and for cues, instruction is the total stimulus setting within which systematic stimuli and desired response occur, and curriculum represents the major source of stimuli found in instructional settings to be utilized systematically. When the appropriate sources are utilized in a productively structured setting, and presented in an

effective manner, then the desired responses will hopefully occur" 97

Pada mulanya teori-teori tentang belajar memainkan peranan yang dominan di bidang penelitian-penelitian dasar mengenai psikologi. Sekelompok ahli dari bidang psikologi dan pendidikan melakukan kerjasama untuk menerapkan teori-teori belajar tersebut ke dalam berbagai situasi pendidikan. Akan tetapi sejak tahun 1950-an lahirlah teori-teori instruksional, yang walaupun sebagian besar masih bersumber pada penelitian-penelitian psikologik tentang belajar, dianggap lebih cocok untuk pendidikan. Sejak tahun 1965 mulai meningkat suatu gerakan penelitian dan pengembangan di bidang pendidikan, yang kemudian dinamakan "Psycho-educational design process." 98 Gerakan tersebut berusaha untuk menjembatani jarak antara teori-teori belajar dan teori-teori instruksional, tegasnya antara jarak peneliti di bidang teori dan para praktisi di bidang pendidikan.

Di sekitar tahun 1960-an, suatu teori yang menyatakan belajar sebagai perubahan perilaku, memperoleh kedudukan yang kuat di bidang pendidikan. 99 Teori-teori behaviorist dan

⁹⁷ J.B. Macdonald, " Educational models for instruction : Introduction, in J.B. Macdonald & R.R. Leeper (eds.), op.cit. p. 6.

⁹⁸ G.E. Snelbecker, Learning Theory, Instructional Theory, and Psychoeducational Design (New York: Mc Graw-Hill, 1974), pp. 4-5.

⁹⁹ J.G. Greeno, " Psychology of Learning, 1960-1980 : One Participant's Observations," in American Psychologist, 35,8 (1980): 713-728.

bersamaan dengan itu model-model stochastic formal mulai mengembangkan analisis tentang proses-proses, yang di dalamnya diadakan probabilitas-probabilitas respons (tanggapan). Belajar dianalisis sebagai perubahan yang terpisah antara keadaan-keadaan dari pengetahuan atau tingkat-tingkat dari penanganan yang berbeda dalam ciri-ciri kualitatif, model-model stochastic digunakan untuk mengungkapkan keadaan-keadaan atau tingkat-tingkat tersebut. Sebagai lanjutan mulai dikaji secara terperinci proses-proses dan struktur memori manusia. Dalam tahun 1970-an mulai dikembangkan analisis secara terperinci mengenai susunan pengetahuan untuk pemahaman bahasa dan pemecahan masalah, menggunakan bahasa-bahasa yang diprogram berdasarkan perhitungan yang teliti, sebagai formula untuk mengungkapkan model-model yang dapat merangsang prestasi murid.

Dalam tahun 1980-an ini mulai dianalisis kegiatan belajar sebagai usaha untuk mendapatkan pengetahuan, dalam mana modifikasi dan kombinasi struktur-struktur kognitif merupakan proses dasar. Perkembangan ini mencakup dan memperoleh manfaat dari penganalisaan tugas-tugas dalam belajar yang digunakan dalam kegiatan pengajaran di sekolah-sekolah. Prospek kegiatan studi tersebut selama tahun 1980-an semakin memperkenalkan hubungan antara psikologi belajar dan praktek pendidikan di sekolah-sekolah, yang antara lain dipelopori oleh Piaget (1926). Sehubungan dengan itu Carroll telah memelopori teori dan model, yang mengemukakan

konsepsi-konsepsi holistik tentang belajar,¹⁰⁰ yang kemudian dikembangkan antara lain oleh Cooley & Leinhardt (1975), Bloom (1976), Harnischfeger & Wiley (1976) dan Bennett (1978). Leinhardt kemudian melakukan suatu resensi atas tulisan - tulisan di atas.

Dalam pada itu penulis-penulis di bidang pengajaran sejarah, antara lain Ballard (1970), Watts (1972), Burston (1972), Lamont (1972), Chaffer & Taylor (1975), Garvey & Krug (1977) dan Gunning (1978), mengemukakan bahwa pemikiran - pemikiran Piaget, Bruner dan Bloom sangat berperan dalam pelaksanaan proses belajar-mengajar sejarah di sekolah-sekolah.



¹⁰⁰G. Leinhardt, "Modelling and measuring educational treatment in evaluation," Review of Educational Research, 50(1980): 393-420.

BAB III

MASALAH SEJARAH SEBAGAI SUATU CABANG ILMU

A. Sejarawan dan fakta sejarah

Untuk mengenal hakekat sejarah, maka perlu dipertanyakan antara lain: "Apa itu sejarah, apa perihalnya, bagaimana perkembangannya, dan apa gunanya ? " Ternyata bahwa pertanyaan-pertanyaan tersebut, sampai pada tingkat tertentu dan oleh berbagai orang, masih saja dijawab dengan cara yang berbeda-beda. Seperti yang dinyatakan Sejarawan Inggris, Charles Firth, bahwa tidak mudah merumuskan apa itu sejarah.¹

Sasaran sejarah adalah manusia yang sedang beraksi, apa yang telah terjadi, dan bagaimana terjadinya. Tegasnya, menyangkut totalitas pengalaman manusia, dan bukan hanya seperti yang dinyatakan Sir John Seely : " past politics". Sehubungan dengan itu, berbeda dengan ilmu-ilmu sosial lainnya, sejarah memiliki batas-batas ruang lingkup yang tidak begitu ketat. Kata "history" yang diucapkan sejak kurang lebih 2000 tahun, yang berasal dari bahasa Yunani "istoria" dan yang berarti "menanyakan atau menyelidiki," menunjukkan bahwa tugas pokok sejarawan

¹Charles H. Williams, The Modern Historian (London : 1938), p. 4.

adalah menyelidiki dan menjelaskan masa lampau, berdasarkan fakta-fakta atau bukti yang ada.

Keinginan manusia untuk mengetahui segala sesuatu, terutama tentang masa lampau kehidupannya, ternyata tidak pernah dapat dibendung. Kemampuan manusia untuk mengetahui masa lampau agar dapat lebih mengenal diri sangat terbatas, karena kekurangan informasi yang tepat dan dapat dipercaya.

Selain bukti-bukti fisik berupa sisa-sisa arkeologis, di antaranya barang-barang yang terbuat dari tembikar dan perunggu, hasil-hasil pahatan dan bangunan - bangunan kuno peninggalan generasi-generasi terdahulu, maka tradisi-tradisi lisan baik dari kelompok sendiri, maupun dari kelompok lainnya yang pernah mengadakan kontak dengan mereka, adalah dasar pengetahuan tentang masa lampau. Tradisi-tradisi tersebut dapat dijadikan petunjuk untuk dapat menemukan peristiwa-peristiwa yang terjadi dalam kurun waktu dua atau tiga generasi yang lampau. Akan tetapi sebelum itu peristiwa - peristiwa masa lampau telah melarut ke dalam legenda tentang orang-orang besar dan ke dalam mitos, yang disusun oleh para penyair dan pemuka agama, dalam usaha untuk menerangkan berbagai misteri tentang masa lampau dan tentang alam semesta.

Di dalam cerita-cerita rakyat (folklores) masa lampau selalu dipersingkat; penciptaan pertama dikisahkan sebagai terjadi dalam kurun waktu yang pendek dari kehidupan manusia. Peristiwa-peristiwa besar dan tokoh-tokoh pahlawan

dari masa lampau diceritakan sebagai perantara yang masih aktif berperan dalam peristiwa-peristiwa masa kini dan masa mendatang. Bahkan bukti-bukti fisik yang mudah didapat di - tafsirkan sebagai pembuktian tentang eksistensi dewa-dewa dan makhluk-makhluk raksasa, yang kekuatannya jauh melebihi kekuatan makhluk yang sekarang.

Penelitian tentang peradaban-peradaban purba dari ta - hun 3000-an dan 2000-an SM, tidak mudah melepaskan diri dari pesona yang dibatasi oleh penafsiran-penafsiran legenda- ris dan mitologis tentang masa lampau. Upacara-upacara ke - agamaan dari bangsa-bangsa kuno di Timur Tengah, India, China dan Amerika Tengah/ Selatan (bangsa Inca dan Maya), menerima dan mempertahankan isi hikayat-hikayat lama secara utuh dan bahkan memperkuatnya dengan daftar-daftar tentang penaklukan-penaklukan atau kemenangan-kemenangan lain - nya.² Dengan memanfaatkan ketrampilan - ketrampilan sastra dan seni mulai dilakukan pencatatan - pencatatan, sehingga jumlah informasi tentang masa lampau semakin meningkat . Akan tetapi penyusunannya kurang membantu untuk melakukan penafsiran-penafsiran yang sehat tentang peristiwa-peris - tiwa dari masa lampau tersebut.

²V. Gordon Childe, What Happened in History (New York : Penguin Books Ltd., 1954), p. 43.

Orang-orang Yunani Kuno ternyata banyak memberikan sumbangan yang sangat berguna bagi usaha-usaha untuk melakukan penafsiran yang sehat tentang berbagai peristiwa dari masa lampau.³ Mereka memiliki mitologi yang bermutu tinggi, yang bercerita tentang dewa-dewa yang bersemayam di atas bukit Olympus, yang senantiasa siap sedia untuk menanggapi berbagai peristiwa dalam kehidupan manusia. Dengan menggunakan legenda tentang para ksatria homerus, telah mengilhami generasi berikutnya dengan berbagai seni dan kiat (arts) tentang perang. Ditambah lagi mereka juga memiliki rasa ingin tahu yang bermutu tinggi, dan dalam melakukan penyelidikan (inquiry) atau penelitian kembali (research) terhadap hampir setiap cabang pengetahuan, perhatian khusus diletakkan pada masalah-masalah pengalaman sejarah.

Perkembangan semantik dari perkataan "istoria" (inquiry), mengungkapkan dengan jelas perkembangan di atas.⁴ Dengan meningkatnya kegiatan-kegiatan intelektual dan politik di negara-negara kota (polis) dalam wilayah Jonia (Yunani) pada abad ke-6 dan ke-7 SM, istilah istoria yang semula

³H. Rupp and O. Köhler, "Historia Gesehichte," in Saccalum, II (1951): 627-28.

⁴Philip Bagby, op. cit., p. 24.

berarti penyelidikan tentang segala sesuatu yang berguna untuk diketahui, diidentifikasi sebagai jenis pengetahuan yang berguna bagi negara dan bangsa. Pengetahuan tersebut meliputi pengetahuan tentang berbagai negara dan bangsa, kebiasaan-kebiasaan, dan pranata-pranata politik yang ada di masa itu dan yang pernah ada di masa lampau. Pembatasan arti istoria menjadi pengetahuan tentang kejadian-kejadian yang menyertai fenomena di atas mulai diadakan, dan dengan demikian berangsur-angsur memiliki pengertian seperti yang dikenal sekarang ini.

Bangsa Romawi mengambil alih istilah di atas, baik bentuk sastranya maupun sebagai sebuah kata, di samping tetap diperlukan sebagai suatu ekspresi ilmiah. dalam peralihan ke dalam bahasa-bahasa Romana istilah ini tidak mengalami perubahan di bidang fonetik. Akan tetapi dalam bahasa sehari-hari mengalami perubahan-perubahan, baik mengenai sebutan maupun mengenai pengertian, di antaranya menjadi "anecdote, tale" atau "story" dalam bahasa Inggris yang diambil alih dari bahasa Perancis. Dengan bertambah kuatnya kedudukan studi bidang ilmu, bertambah kuat pula kedudukan istilah " Histoire, History, Istorica."⁵ Dalam

⁵Gilbert J. Garraghan, S.J., A Guide To Historical Method, edited by Jean Delanglez, S.J., (New York: Fordham University Press, 1957), p. 3.

bahasa Jerman digunakan istilah "Geschichte," yang berarti segala sesuatu yang telah terjadi; tepatnya kegiatan-kegiatan di masa lampau.

Perkataan "sejarah" yang digunakan dalam bahasa Indonesia berasal dari bahasa Arab "syajaratun," yang berarti pohon kehidupan. Dengan demikian sejarah diartikan sebagai penjelasan-penjelasan tentang silsilah, keturunan atau asal-usul orang-orang. Dalam bahasa Arab masih dikenal dua istilah teknis lainnya tentang sejarah, yaitu "(ilm) al-akhbar" dan "tarikh."⁶ Akhbar (jamak dari khabar), yang semula berarti "gaduh, ribut,"⁷ kemudian diartikan sebagai informasi tentang kejadian-kejadian penting, atau kejadian - kejadian itu sendiri. Kata akhbar dapat pula dikaitkan dengan sejarah, dalam pengertiannya sebagai "story, anecdote." Bahkan kemudian diidentikkan dengan hadist-hadist Nabi Muhammad s.a.w. Sejak abad ke-9 M. kata tarikh sudah umum dipakai untuk apa yang dimaksud dengan sejarah.⁸ Semula kata ini dalam bahasa Semit berarti "bulan" yang dalam bahasa Arab kemudian berarti datum (tanggal) dan era (zaman, masa), oleh karena pencatatan peristiwa-peristiwa penting selalu di -

⁶ Franz Rosenthal, A History of Muslim Historiography (Leiden, Holland: E.J. Brill, 1968), p. 11.

⁷ Cf. J.J. Finkestein, " Hebrew hbr. and Semitic hbr.," in Journal of Biblical Literature, LXXV, (1956): 328-31.

⁸ Ibn Manzur, Lisan al-Arab (Cairo : Bulaq, reprint 1970), Vol. 3, p. 481.

dasarkan atas tanggal atau zaman terjadinya peristiwa-peristiwa yang dimaksud. Misalnya, orang-orang Arab ketika mulai bermukim di San'a (Yaman, Arab Selatan), selalu mengingat tanggal dan zaman berlangsungnya serangan orang-orang Habsyi (Abessinia) ke daerah mereka, yang disebut sebagai Tahun Gajah, karena orang-orang Habsyi dalam penyerangan itu menggunakan banyak gajah. Penggunaan kalender yang permanen bagi umat Islam, yang ditetapkan oleh Khalifah Umar bin Khattab r.a., dimulai dengan Tahun Hijrah, yaitu tanggal atau zaman Nabi Muhammad s.a.w. melakukan hijrah dari Mekah ke Madinah. Al-Kafiyaji (wafat tahun 879 H.), dalam bukunya "Al-mukhtasar fi'ilm at-Tarikh," menjelaskan tarikh sebagai suatu penyelidikan tentang bagian-bagian dari waktu atau zaman beserta peristiwa-peristiwa yang terjadi di dalamnya.⁹ Abd al-Rahman al-Sakhawi mengartikan sejarah sebagai suatu seni atau kiat mengenai anekdot, yang disusun sesuai dengan urutan waktu.¹⁰

Abd al-Rahman Abu Zayd Ibn Muhammad Ibn Khaldun (1332-1406 M.), yang keahliannya di bidang studi sejarah baru dapat diimbangi oleh sejarawan-sejarawan Barat dengan munculnya Giovanni Batista Vico (1668-1744) dan Voltaire (1697-1778),

⁹"The al-Arabi Magazine," Kuwait, No. 154 (September, 1971): 34.

¹⁰Abd al-Rahman al-Sakhwi, Al-E'lan bi al-Taubikh Liman Damma Ahl al-Tarikh, translated by Dr. Mohammad Jusuf (Lahore: Marzaki Urdhu Board, 1968), pp. 27-30.

menjelaskan sebagai catatan atau pelaporan tentang sesuatu babakan waktu atau tentang tingkatan turunan manusia.¹¹

Istilah "sejarah" yang akan dipakai dalam studi ini akan digunakan untuk mendeskripsi studi masa lampau sebagai disiplin yang sistematis, dan tidak untuk menunjukkan masa lampau itu sendiri. Akan tetapi harus diakui bahwa penggunaan istilah "sejarah" untuk mengungkapkan masa lampau sebagai studi tentang masa lampau tersebut, sering merupakan suatu kekaburan yang kadang-kadang telah mengakibatkan kekacauan yang tidak perlu terjadi.

E.H. Carr pernah mengungkapkan pertentangan pandangan tentang apa itu sejarah, yaitu antara Lord Acton dan Sir George Clark, yang sebenarnya merupakan refleksi dari perubahan pandangan hidup mereka tentang masyarakat. Acton yang hidup di sekitar akhir abad ke-19, berbicara berdasarkan suatu keyakinan yang positif, yaitu kepercayaan pada diri sendiri, yang berkembang pada akhir masa pemerintahan Ratu Victoria di Inggris. Clark yang hidup di sekitar pertengahan abad ke-20, menggemakan kebingungan dan rasa skeptis yang kacau yang melanda suatu generasi yang sedang terpukul setelah berakhirnya Perang Dunia Kedua.¹²

¹¹ Robert Flint, The Philosophy of History in France (New York: Charles Scribner's Sons, 1940), pp. 158 ff.

¹² E.H. Carr, What is History? (Harmondworth, Middlesex, 1964), pp. 6 ff.

Sehubungan dengan ungkapan Carr di atas, maka apabila kita berusaha menjawab pertanyaan: "Apa itu sejarah?," secara sadar atau tidak jawabannya akan memantulkan posisi kita pada waktu itu dan sekaligus menggambarkan sebagian dari jawaban terhadap pertanyaan yang lebih luas mengenai pandangan kita tentang masyarakat dalam mana kita hidup.

Abad ke-19 memang merupakan zaman kejayaan bagi fakta. Ketika dalam tahun 1830 Leopold von Ranke (1795-1886) menyatakan bahwa tugas sejarawan adalah hanya menunjukkan "bagaimana yang sebenarnya terjadi" (*wie es eigentlich gewesen, as it actually happened*), ternyata aphorisme yang sederhana itu telah membawa sukses yang luar biasa.¹³ Kata-kata magis "*wie es eigentlich gewesen*" ini dijadikan mantra dan dibela oleh tiga generasi sejarawan dari Jerman, Inggris dan bahkan Perancis. Kaum Positivist yang khawatir apakah dapat mempertahankan pernyataan mereka bahwa sejarah adalah ilmu, turut menyumbangkan pengaruhnya kepada gerakan di atas. Mereka mempertegas kembali bahwa pertama-tama adalah memastikan fakta, dan sesudah itu menarik kesimpulan berdasarkan fakta tersebut. Di Inggris pandangan sejarah yang semacam ini cocok dengan tradisi empiricist, yang merupakan ciri-ciri utama dari filsafat yang berkembang di

¹³Fritz Stern (ed.), The Varieties of History (New York : Meridian Books, 1956), p. 54.

sana, sejak dari John Locke¹⁴ sampai kepada Bertrand Russell. Teori pengetahuan empirik mensyaratkan suatu pemisahan yang tegas antara subyek dan obyek. Seperti halnya dengan kesan-kesan keinderaan, fakta hanya menyentuh seorang pengamat dari luar dan tidak tergantung kepada kesadarannya. Proses penerimaan fakta adalah pasif, yaitu setelah menerima data barulah orang berbuat sesuatu dengan data tersebut.¹⁵

Dari sudut pandangan ini, maka sejarah terdiri dari sekumpulan fakta yang telah diketahui dengan pasti, yang tersedia untuk sejarawan dalam dokumen-dokumen, inskripsi-inskripsi dan sebagainya. Seperti halnya dengan ikan yang dijual di pasar, sejarawan dapat memilih, dan membawanya pulang, kemudian memasaknya dan menyajikan sesuai dengan gaya menulis yang dinginkannya. Jelasnya, pertama-tama dapatkan fakta secara jujur, dan kemudian lakukan interpretasi. Inilah yang merupakan kearifan tertinggi dari aliran sejarah empirik dan yang didasarkan atas berpikir yang sehat, seperti yang dikatakan oleh wartawan kawakan, C.P. Scott : "Fakta adalah kudus, dan opini adalah bebas".

Akan tetapi dalam kenyataan tidak demikian halnya, karena tidak semua fakta dari masa lampau dapat dikategorikan

¹⁴ Harry Elmer Barnes, A History of Historical Writing (New York: Dover Publications, Inc., 1962), p. 147.

¹⁵ M.M. Postan, "Fact and relevance in historical study," in Historical Studies, Vol. 13, No. 51 (October, 1968): 48-64.

sebagai fakta sejarah, dan diperlakukan seperti itu oleh sejarawan. Apa ukuran atau patokan yang membedakan fakta sejarah dari fakta-fakta lainnya yang juga berasal dari masa lampau; atau tepatnya apa yang dimaksud dengan fakta sejarah ?

Becker menyarankan agar jawaban tersebut dicari melalui tiga pertanyaan, yaitu (1) Apa itu fakta sejarah ? (2) Di mana fakta sejarah itu ? dan (3) Kapan fakta itu merupakan fakta sejarah dan kapan tidak ?¹⁶

Untuk menjawab pertanyaan yang pertama, kita ambil saja fakta sejarah yang termasuk paling banyak dikaji para sejarawan, yaitu: "Dalam bulan Januari tahun 49 SM. Julius Caesar menyeberangi Sungai Rubicon."¹⁷ Fakta ini, yang kelihatannya sangat sederhana, banyak disebut dalam Sejarah Imperium Romawi. Mengapa fakta ini menjadi sangat penting ? Sambil menyeberangi sungai kecil ini bersama-sama dengan suatu angkatan perang yang besar, Caesar berucap: "Mata dadu sudah dilemparkan !" Dalam penyeberangan tersebut tersangkut bermacam-macam perbuatan, ucapan dan pemikiran dari sejumlah besar manusia. Ini berarti bahwa seribu satu macam fakta kecil telah melahirkan satu fakta yang sebenarnya

¹⁶ Carl L. Becker, "What are historical facts ? The Western Political Quarterly, Vol. VIII, No. 3 (September, 1955) : 327-40.

¹⁷ Hutton Webster & John B. Wolf, History of Civilization (Boston: D.C. Heath, 1947), p. 283.

biasa saja, yaitu bahwa Caesar telah menyeberangi sungai Rubicon, yang merupakan batas antara Cisalpine Gaul (Gallia, Perancis sekarang) dan Roman Italy (Italia sekarang). Akan tetapi apabila disusun dan ditulis kembali fakta yang sederhana itu, maka akan tercipta sebuah buku sejarah yang tebal. Dengan kata lain, bahwa fakta yang dikatakan sebagai suatu fakta yang biasa saja, ternyata merupakan suatu generalisasi dari seribu satu fakta. Sebenarnya, bukan hanya Caesar yang melakukan penyeberangan di sana, akan tetapi juga dilakukan oleh ribuan orang lainnya. Kalau demikian, mengapa Caesar harus dipermasalahkan sehubungan dengan peristiwa itu? Rupanya peristiwa yang sederhana ini mempunyai rentetan peristiwa yang saling bertaut, yang merupakan hubungan antara Caesar, Pompey, Senat di Roma dan Republik Romawi. Latar belakangnya ialah bahwa Senat telah memerintahkan agar Jenderal Caesar meletakkan jabatan sebagai Panglima Daerah Militer Gallia. Malahan Caesar mengikat perjanjian kerjasama dengan seorang panglima lainnya, Jenderal Pompey, dan kemudian setelah menyeberangi Sungai Rubicon, menggerakkan pasukannya menuju Roma. Dengan ini terjadilah rentetan peristiwa lainnya, di antaranya tumbangannya pemerintah sipil dan bangkitnya pemerintah militer, disusul dengan jatuhnya Republik Romawi dan munculnya Kekaisaran (imperium) Romawi.

Terlepas dari adanya peristiwa-peristiwa penting dan hubungan-hubungan yang rumit, peristiwa penyeberangan sungai Rubicon itu sendiri tidak mempunyai arti apa-apa

bagi kita. Baru menjadi berarti setelah peristiwa tersebut dijadikan suatu lambang tentang serangkaian peristiwa yang ada kaitannya dengan realitas-realitas yang tidak dapat diraba dan yang bersifat immaterial, yaitu hubungan antara Caesar dan berjuta-juta manusia lainnya dalam wilayah Imperium Romawi. Kalau begitu, apa sebenarnya yang dimaksud dengan fakta sejarah? Kita mungkin saja tertarik kepada segala sesuatu yang ada kaitannya dengan kehidupan manusia di masa lampau, misalnya kepada setiap kegiatan atau peristiwa, setiap emosi yang pernah diungkapkan, setiap gagasan atau ide yang pernah dicetuskan baik yang benar maupun yang bohong, yang pernah dialami dan dimiliki manusia. Akan tetapi kita tidak dapat berurusan langsung dengan peristiwa itu sendiri, karena sudah menghilang. Yang dapat ditangani langsung ialah suatu penegasan yang menguatkan peristiwa tersebut, yang merupakan fakta sejarah bagi kita. Jika demikian, maka lambang itulah yang merupakan fakta sejarah, yang memungkinkan kita untuk menciptakannya kembali secara imajinatif.

Jika demikian, di mana fakta sejarah itu sebenarnya berada? Di atas telah dinyatakan bahwa fakta berada dalam pikiran manusia. Untuk menjelaskan pernyataan ini, kita ambil sebagai contoh suatu peristiwa sejarah yang sudah umum dikenal orang di Indonesia, Bahwa: "Dalam bulan September 622 M. Nabi Muhammad s.a.w. melakukan hijrah dari Mekkah ke Madinah." Pada tahun 622 M. peristiwa itu sesungguhnya

sudah merupakan fakta. Akan tetapi sekarang sesudah 15 abad berlalu, masih saja merupakan suatu fakta sejarah, karena masih tetap berada dalam pikiran orang banyak. Sebaliknya, ada yang menyatakan bahwa bukankah peristiwa-peristiwa masa lampau itu terdapat dalam catatan-catatan atau dalam berbagai sumber; dan bahkan ada yang dimuat sekarang ini dalam surat-surat kabar, tulisan-tulisan, buku-buku harian, dan sebagainya? Dalam beberapa hal pendapat tersebut memang ada benarnya. Akan tetapi mengapa tidak demikian? Sebabnya, karena peristiwa hijrah ini tetap merupakan suatu citra atau suatu ide dalam pikiran orang banyak, dan selalu diingat serta tetap merupakan memori sepanjang masa. Sekiranya tidak demikian, peristiwa tersebut akan hilang sebagai suatu fakta sejarah atau hanya merupakan suatu fakta sejarah yang sudah mati di Indonesia.

Kalau begitu, kapan suatu fakta merupakan fakta sejarah dan kapan tidak? Sekiranya penjelasan di atas dapat kita terima, maka jika suatu fakta sejarah masih ada sampai sekarang secara imajinatif dalam pikiran manusia, ini berarti bahwa fakta tersebut merupakan suatu bagian dari masa kini. Akan tetapi perkataan "masa kini" merupakan sebuah kata yang mudah tergelincir, karena merupakan suatu momentum dalam waktu, yang batasnya tidak dapat ditentukan dengan pasti. Masa kini bisa saja berlalu sebelum kita sempat berpikir tentang itu. Suatu citra atau ide yang ada dalam pikiran bisa saja dengan cepat menyelinap ke dalam masa lampau.

Sebaliknya, citra atau ide tentang peristiwa masa lampau seringkali dan bahkan hampir selalu terkait dengan citra atau ide tentang masa datang.

Untuk menjelaskan pernyataan di atas kita ambil sebagai contoh peristiwa "Konperensi Meja Bundar antara RI, BFO dan Kerajaan Belanda di Den Haag tahun 1949." Fakta-fakta sejarah tentang konperensi dihidupkan kembali secara imajinatif dalam memori untuk suatu tujuan, karena tanpa tujuan tidak ada gunanya menghidupkan peristiwa itu kembali dalam pikiran kita. Tujuannya ialah untuk disampaikan oleh seorang guru minggu depan kepada murid kelas II SMP, melalui pelajaran sejarah. Ternyata bahwa citra tentang Konperensi Meja Bundar di Den Haag itu yang terjadi di masa lampau, ada hubungannya dengan citra tentang guru yang akan menyampaikannya minggu depan. Terbayang suatu gambaran tentang si guru yang berdiri di depan kelas, yang berbicara dengan nada yang bersemangat, mendengarkan kata-katanya dipermasalahkan, terlihat wajah-wajah murid yang tegang atau bosan, sesuai dengan cara mereka menangkap pelajaran tersebut. Dengan kata lain, bahwa citra tentang peristiwa mengajar si guru pada pekan depan yang merupakan suatu peristiwa yang akan datang, akan menyatu dengan gambar yang mengkhayalkan Konperensi Meja Bundar yang merupakan suatu peristiwa masa lampau. Kegiatan mengajar yang merupakan suatu peristiwa hari ini atau hari esok, menyatu dengan peristiwa konperensi yang merupakan suatu peristiwa masa lampau, dan

yang sekaligus memberi warna dan bentuk kepada peristiwa masa lampau tersebut. Kegiatan mengajar ini selanjutnya dapat menimbulkan kebanggaan atas prestasi guru, karena pelajaran tersebut dapat dimengerti oleh pikiran murid SMP yang belum begitu matang, dalam rangka pencapaian tujuan pendidikan nasional. Dengan kata lain, bahwa fakta sejarah yang telah dihidupkan kembali itu, yaitu citra campuran tentang Konperensi Meja Bundar di Den Haag tahun 1949, adalah merupakan masa lampau, masa kini atau masa depan, mungkin yang bergerak dengan kecepatan cahaya dan yang bersifat abadi. Sebenarnya, masa lampau yang sesungguhnya telah berlalu, sedangkan dunia sejarah merupakan suatu dunia yang tidak dapat diraba, dan karenanya dihidupkan kembali secara imajinatif, sehingga berada dalam pikiran dan memori kita. Sehubungan dengan itu timbul beberapa implikasi penting.

Pertama, bahwa seorang sejarawan tidak mungkin mampu mengungkapkan suatu peristiwa sejarah secara keseluruhan, sekalipun peristiwa itu sangat bersahaja. Hal ini perlu dipertegas, karena dalam abad ke-19 pernah berkembang pandangan yang berpendapat bahwa tugas seorang sejarawan adalah hanya mengungkapkan seluruh fakta, dan membiarkan fakta-fakta itu berbicara tentang dirinya. Seperti yang diungkapkan oleh versi Perancis: "Je n'impose rien, je ne propose rien, j' expose."¹⁸ Tidak ada apa-apa yang disumbangkan

¹⁸ Gilbert J. Garraghan, S.J., *A Guide to Historical Method* (New York: Fordham University Press, 1957), p. 330.

sejarawan kecuali sebuah gambar mengenai pikirannya, dalam mana fakta-fakta obyektif telah mendaftarkan pengertian yang tidak usah disangsikan lagi. Salah satu ungkapan yang klasik tentang pendapat bahwa sejarawan hanya merupakan sebuah instrumen, adalah sebuah pernyataan dari Numa Denis Fustel de Coulanges (1830-1889).¹⁹ Dia merupakan tokoh yang menentang ide romantik, bahwa yang membawa cita-cita kebebasan berpolitik ke Perancis adalah suku-suku bangsa Jerman yang masih primitif, sesudah runtuhnya Imperium Romawi. Ketika memberikan kuliah tentang lembaga-lembaga politik tertua di Perancis (*Histoire des institutions politiques de l'ancienne France*, 6 vols, 1875-1892), dan para mahasiswa memberikan tepuk tangan yang gemuruh, Fustel berkata: "Jangan bertepuk, karena bukan saja yang berbicara, akan tetapi sejarah yang berbicara melalui saya." Pendapat ini dianggap lemah, karena peristiwa itu sendiri, fakta-faktanya tidak berbicara apa-apa dan tidak memaksakan suatu pengertian tertentu. Yang berbicara adalah sejarawan, yang menentukan suatu pengertian.

Kedua, dalam hubungannya dengan implikasi yang pertama, bahwa sejarawan tidak dapat meniadakan pandangannya, termasuk para sarjana ilmu alam. Meskipun demikian, para ahli fisika dapat lebih membatasi pendapat pribadinya

¹⁹"The Ethos of a Scientific Historian: Fustel de Coulanges," in Fritz Stern (ed.), *op. cit.*, p. 178 ff.

dibandingkan dengan para sejarawan, oleh karena mereka berurusan langsung dengan sebuah dunia yang berbentuk. Mereka menangani peristiwa-peristiwa yang hidup, sedangkan sejarawan menyelidiki bekas-bekasnya saja, terutama yang terdapat dalam catatan-catatan. Setiap orang membenarkan fakta yang dikenal sebagai dokumen tentang Proklamasi Kemerdekaan Indonesia pada tanggal 17 Agustus 1945. Akan tetapi mengenai pengertian dan signifikansinya bisa timbul berbagai pandangan, oleh karena rangkaian peristiwa yang sesungguhnya terjadi di sekitar fakta itu tidak dapat dimainkan kembali dalam berbagai kondisi, untuk melihat efek-efek yang ditimbulkannya. Pendapat-pendapat pribadi merasuk ke dalam fakta yang imajiner dan ke dalam pengertiannya. Oleh karena itu, setiap generasi mencoba menulis sejarah yang sama melalui suatu cara yang baru dengan menggunakan suatu konstruksi yang baru, sesuai dengan pengetahuan tentang itu dan dengan tujuan, keinginan, minat dan prasangka yang sedang berkembang. Itulah sebabnya mengapa historiografi, ialah sejarah tentang sejarah, yaitu sejarah tentang usaha generasi demi generasi membayangkan bagaimana sebenarnya masa lampau itu, sangat mempesona dan yang dapat memberi gambaran yang lebih jelas tentang sejarah.²⁰

Ketiga, bahwa tidak seorangpun akan memperoleh manfaat

²⁰ Harry Elmer Barnes, *op. cit.*, pp. ix-xii.

atau kurang merasakan kegunaan dari suatu penelitian sejarah, kecuali kalau orang tersebut berbuat sesuatu bagi dirinya. Betapapun melimpahnya pengetahuan sejarah yang sudah tersimpan dalam buku-buku atau dalam otak para guru besar sejarah, akan tetapi kesemuanya itu belum tentu berguna bagi orang lain khususnya murid-murid sekolah, jika mereka sendiri tidak memilikinya. Sebaliknya, walaupun seseorang tidak memiliki pengetahuan tentang fisika, akan tetapi dia dapat menikmati hasil-hasil penelitian di bidang ini, misalnya memanfaatkan setiap malam penerangan lampu-lampu listrik. Oleh karena itu, misalnya Henry Ford, tidak dapat memanfaatkan hasil-hasil penelitian sejarah selama 2000 tahun, oleh karena dia sendiri kurang memiliki pengetahuan tentang sejarah; bahkan dia pernah berucap "History is bunk".²¹

Keempat, bahwa setiap manusia yang normal tentu tahu serba sedikit tentang sejarah, khususnya tentang sejumlah fakta yang penting. Maksudnya, bahwa sejarah dalam arti yang formal adalah merupakan perpanjangan dari memori. Sepanjang masih merupakan pengetahuan yang hidup dan bukan pasif tersimpan di dalam buku-buku, maka sejarah dapat memperkaya pikiran seseorang dengan citra yang berlipat ganda tentang berbagai peristiwa, tempat, manusia, ide dan emosi di luar

²¹ Abraham Kaplan, In Pursuit of Wisdom : The scope of philosophy (Beverly Hills, California : Benzinger Bruce & Glencoe, Inc., 1977), p. 433.

pengalaman pribadinya. Ini berarti bahwa sejarah dapat memperkaya pengalaman seseorang, dengan memasukkan memori tentang berbagai pengalaman dari masyarakat, bangsa dan umat manusia, ke dalam pikirannya. Maka dapat dipastikan bahwa nilai utama dari sejarah bagi orang tersebut, ialah bahwa dia akan lebih mampu menyesuaikan diri dengan dunia yang lebih luas daripada dengan dunia pribadinya yang terbatas, yang mengakibatkan orang itu dapat menempatkan masa kini yang picik dan kurang toleran itu ke dalam suatu perspektif yang lebih jauh. Dengan demikian dia memperoleh kemungkinan-kemungkinan untuk dapat menilai perbuatan dan pikiran orang-orang termasuk dirinya, berdasarkan suatu pengalaman yang lebih jauh dan lebih luas.

Kelima, bahwa jenis sejarah yang lebih banyak mempengaruhi kehidupan masyarakat beserta jalannya peristiwa-peristiwa adalah sejarah yang berada dalam pikiran orang banyak. Ini bukan berarti bahwa sejarah tidak akan berpengaruh atas jalannya berbagai peristiwa hanya karena orang banyak menolak membaca buku-buku sejarah. Apakah buku-buku sejarah mau dibaca atau tidak, akan tetapi yang sudah pasti ialah bahwa orang banyak akan menggambarkan masa lampau menurut suatu pandangan tertentu, dan pandangan itulah yang membantu penentuan cita-cita mereka tentang politik dan kemasyarakatan yang diinginkan. Dan ini jelas terlihat dalam masa-masa kritis dan penuh ketegangan, terutama di masa sedang berkecamuknya revolusi dan peperangan. Tepatnya, bahwa

dalam masa-masa yang kritis dan biasanya melalui kegiatan propaganda dan penerangan, maka terbentuklah suatu gambar yang ideal tentang masa lampau. Gambar tersebut lahir dari emosi beserta keinginan yang meluap-luap, yang dibentuk berdasarkan potongan-potongan pengetahuan yang bersifat fragmentaris dan yang dikumpulkan atau, tepatnya, yang dihembuskan kepada mereka, yang berasal dari bermacam-macam sumber, dan tidak menjadi soal apakah sumber tersebut dapat dipercaya atau tidak. Fungsi dari setiap penelitian sejarah yang ilmiah ialah untuk senantiasa mengoreksi citra orang banyak tentang masa lampau, dengan mengujinya kembali berdasarkan informasi yang dapat dipercaya. Akan tetapi citra dari sejarawan tentang masa lampau yang disusun secara hati-hati dan tepat, tidak akan menjadi citra umum apabila orang banyak tidak membaca buku-buku mereka. Walaupun buku-buku tersebut sangat berbobot, akan tetapi pengaruh sosialnya hampir tidak ada, jika orang banyak tidak membacanya; atau walaupun dibaca akan tetapi kurang dipahami dan dihayati. Tentu saja tidak pada tempatnya untuk melimpahkan seluruh kesalahan tentang itu kepada sejarawan; akan tetapi di lain pihak sejarawan tidak boleh puas dengan dirinya mengenai hal tersebut. Abad ke-19 dan ke-20 juga dijuluki zaman ilmu (science) dan zaman sejarah, oleh karena selama itu manusia telah berhasil melakukan sejumlah besar kegiatan penelitian, yang sebelumnya belum pernah terjadi. Berbagai penelitian telah dilakukan pada hampir setiap bidang sejarah, baik secara

terperinci dan kritikal maupun secara mendalam. Perpustakaan telah menimbun sejumlah besar pengetahuan tentang masa lampau, dan belum pernah sebelumnya tersedia demikian banyaknya berbagai pengetahuan yang terpercaya tentang pengalaman manusia bagi masyarakat. Akan tetapi, apa pengaruh semua penelitian yang demikian bermutu itu bagi kehidupan sosial di masa kini? Apakah sudah mampu mencegah kedunguan kaum politisi atau meningkatkan kearifan para negarawan? Apakah telah sanggup memberikan penerangan kepada orang banyak, atau memungkinkan mereka bertindak lebih bijaksana; atau untuk lebih mampu menjawab suatu tujuan hidup yang lebih rasional? Sebaliknya ada yang menegaskan, bahwa penelitian ilmiah telah mampu mengubah kondisi-kondisi dari kehidupan. Dengan mampunya manusia mengontrol kekuatan-kekuatan alam, menyebabkan kehidupan menjadi lebih baik dan menyenangkan. Akan tetapi ternyata pula bahwa hasil-hasil penelitian di bidang ini menyebabkan perang menjadi semakin kejam dan bergis, dan dilakukan dalam skala yang besar. Bagaimanapun juga, bahwa penelitian ilmiah telah membawa suatu pengaruh yang amat besar dalam merubah kondisi-kondisi kehidupan modern, sedangkan pengaruh penelitian sejarah sedikit sekali.

Sangat sulit untuk menentukan, apakah pengaruh penelitian ilmiah yang memang sangat besar itu ada manfaatnya bagi kemanusiaan, dibanding dengan pengaruh penelitian sejarah yang memang hampir tidak dirasakan. Yang pasti, ialah

segala keriaan dan frustasi dalam kehidupan modern termasuk kegiatan-kegiatan ilmiah dan historik, dapat ditampung dan diterima di dalam ide tentang kemajuan (the idea of progress), yang telah disambut masyarakat dengan penuh optimisme, termasuk ilmuwan dan sejarawan.

Sejak tahun 1880-an sejarawan-sejarawan Jerman, di antaranya Dilthey,²² telah memelopori pembahasan yang lebih mendalam tentang pertanyaan mengenai apa itu sejarah. Sejarawan Italia, Croce, melalui filsafat sejarah telah mencoba menjawabnya, dengan mengatakan bahwa: "All history is contemporary history."²³ Ini berarti bahwa pada dasarnya sejarah melihat masa lampau melalui kaca mata masa kini dan dari sudut permasalahan yang ada; bahwa tugas utama dari sejarawan bukanlah sekadar melakukan pencatatan, akan tetapi melakukan penilaian, karena dengan demikian dapat diketahui mana yang patut dicatat dan mana yang tidak.

Becker telah turut memperkuat dengan mengatakan : "The facts of history do not exist for any historian, till he

²² Wilhelm Dilthey, Pattern & Meaning in History (New York : Harper & Row, 1961), pp. 11 ff.

²³ Hubungan kata-kata aphorisme terkenal ini adalah sebagai berikut: "Syarat-syarat praktis yang mendasari setiap pertimbangan historik telah memberikan watak kepada sejarah yaitu sebagai 'sejarah kontemporer,' karena biarpun peristiwa-peristiwa itu sendiri sudah lama terjadi, akan tetapi dalam kenyataannya memperbincangkan kebutuhan-kebutuhan dan keadaan-keadaan 'masa kini' dalam mana peristiwa-peristiwa itu bergejolak." (Benedetto Croce, History of the Story of Liberty, New York: Meridian Books, 1955, p. 17).

creates them."²⁴ Seorang pemikir dan sejarawan Inggeris, Collingwood, mengembangkan pandangan Croce di atas melalui bukunya "The Idea of History." Dikemukakannya bahwa filsafat sejarah bukan hanya memperhatikan "masa lampau" yaitu peristiwa-peristiwa yang sungguh terjadi (*res gestae*), atau bukan hanya memperhatikan "pemikiran sejarawan" tentang masa lampau yaitu kisah tentang peristiwa - peristiwa tersebut (*rerum gestarum*), akan tetapi tentang hubungan antara keduanya. Masa lampau yang dipelajari bukan merupakan masa lampau yang sudah mati, akan tetapi masih hidup dalam masa sekarang, karena telah diberikan makna dengan jalan memahami pikiran yang ada di belakangnya. Sebab itu "segala sejarah adalah sejarah tentang pikiran," sedangkan "sejarah adalah menghidupkan kembali pikiran dari orang-orang yang hidup di masa lampau di dalam pikiran sejarawan yang mempelajarinya." Penyusunan kembali masa lampau ke dalam pikiran sejarawan sangat ditentukan oleh bukti-bukti empirik; akan tetapi bukan berarti merupakan suatu proses empirik, dan bukan pula merupakan suatu penghafalan fakta-fakta belaka. Sebaliknya, proses penyusunan kembali masa lampau terikat pada proses pengseleksian dan penafsiran fakta, yang menyebabkan fakta tersebut berubah menjadi fakta sejarah. Oakeshott menegaskan bahwa: "History is the historian's experience. It is

²⁴Atlantic Monthly, October, 1910, p. 528.

made by nobody save the historian : to write history is the only way of making it."²⁵

Pandangan Collingwood di atas ternyata telah mengungkapkan beberapa kebenaran yang sering diabaikan.

Pertama, bahwa fakta-fakta sejarah yang kita terima tidak murni lagi sifatnya, karena selalu dibiaskan melalui pikiran si pencatatnya. Akibat selanjutnya ialah bahwa apabila kita membaca sebuah karya sejarah, maka yang pertama-tama kita perhatikan adalah sejarawan yang menuliskannya. Tentang ini Carr menambahkan: "Study the historian before you begin to study the fact."²⁶ Dengan demikian, sejarah adalah interpretasi.

Kedua, bahwa sejarawan perlu memiliki pengertian imajinatif tentang pikiran orang-orang atau bangsa-bangsa lain yang sedang dipelajarinya, yaitu tentang pikiran yang mendorong orang-orang tersebut untuk melakukan berbagai tindakan. Karena tidak memiliki pengertian imajinatif tentang bangsa-bangsa lain, maka tulisan sejarawan Uni Sovyet tentang bangsa-bangsa Barat dan tulisan sejarawan-sejarawan Barat tentang Uni Sovyet menjadi merusak sifatnya, oleh karena ucapan-ucapan dan tindakan-tindakan pihak yang satu selalu dituduh oleh pihak yang kedua sebagai memfitnah,

²⁵M. Oakeshott, Experience and its Modes (1933), p. 99.

²⁶E.H. Carr, op. cit., p. 23.

tidak berperikemanusiaan atau bersifat munafik; dan sebaliknya. Penulisan sejarah yang baik tidak akan terlaksana, jika tidak terjadi kontak pikiran antara sejarawan dan orang-orang yang dipelajarinya.

Ketiga, bahwa pandangan dan pengertian kita tentang masa lampau hanya dapat diperoleh melalui kacamata masa kini. Setiap sejarawan adalah kepunyaan zamannya dan terikat kepada zaman tersebut oleh kondisi-kondisi kehidupan manusia. Dengan demikian kata-kata yang mereka gunakan, seperti demokrasi, diktatur, perang, revolusi dan sebagainya, diberi konotasi yang terbaru, sehingga mungkin berbeda dengan pengertian yang digunakan pada zaman sebelumnya; dan sejarawan tidak dapat mengingkarinya. Sekalipun begitu, sejarawan harus memilih : penggunaan bahasa melarang mereka bersikap netral; dan bukan merupakan masalah bahasa belaka. Dengan pulihnya hubungan politik, yang terputus karena adanya konfrontasi antara Indonesia dan Malaysia pada permulaan tahun 1960-an dan kemudian terbentuknya ASEAN, maka sikap sejarawan Indonesia terhadap tokoh-tokoh Malaysia seperti Tengku Abdurrachman Putra dan Tun Abdurrazak, tentunya menjadi berubah. Collingwood menambahkan bahwa sejarawan tidak seharusnya hanya terikat dengan masa lampau, akan tetapi terlebih lagi dengan masa kini. Dengan demikian, pendapat Trevor-Roper bahwa sejarawan seharusnya mencintai masa lampau,²⁷ dapat dianggap sebagai suatu pandangan yang me-

²⁷ Introduction to J. Burckhardt, Judgements on History and Historians (1959), p. 17.

ragukan. Hanya sekadar mencintai masa lampau dapat dianggap sebagai hanya suatu ekspresi romantisme-nostalgik tentang orang-orang dan masyarakat zaman dahulu, sehingga dianggap sebagai gejala tentang hilangnya kepercayaan dan minat orang-orang terhadap masa kini dan masa mendatang. Fungsi sejarawan bukan hanya mencintai masa lampau dan bukan pula hanya membebaskan diri dari masa lampau, akan tetapi menguasai dan memahaminya, agar dapat mengerti masa kini.

Betapapun hebatnya pandangan Collingwood tentang sejarah, seperti yang diungkapkan di atas, akan tetapi perlu dipelajari kembali beberapa kelemahan yang terdapat di dalamnya. Misalnya, Collingwood pernah mengemukakan bahwa Sint Angustinus melihat sejarah dari sudut pandangan orang-orang Kristen dari abad-abad pertama Masehi; Tillamont dari orang-orang Perancis abad ke-17; Gibbon dari orang-orang Inggris abad ke-18; Mommsen dari orang-orang Jerman abad ke-19. Bahwa tidak terdapat titik tolak yang sama untuk menentukan pandangan yang mana yang paling benar; masing-masing pandangan adalah benar bagi yang dapat menerimanya.²⁸ Berdasarkan kesimpulan yang logis dari pendapat tersebut, yang menonjolkan peranan sejarawan dalam membuat sejarah, berarti mengenyampingkan sama sekali setiap sejarah yang obyektif: sejarah adalah apa yang dibuat oleh sejarawan.

²⁸ R.C. Collingwood, The Idea of History (London : Oxford University Press, reprinted 1973), p. xii.

Pendapat di atas telah menjurus kepada suatu skeptisisme yang mutlak, seperti ucapan James A. Froude (1894) tentang sejarah sebagai hanya sekumpulan surat anak-anak, yang dapat disusun kembali menurut selera orang yang memulismya. Reaksi Collingwood terhadap sejarah sebagai hasil "menggunting dan merekat" (scissors-and-paste history), dan terhadap pendapat bahwa sejarah adalah merupakan suatu himpunan fakta belaka, sudah menjurus kepada menuduh sejarah sebagai suatu hasil pintalan otak manusia, dan memperkuat pendapat Sir George Clark tentang tidak adanya kebenaran sejarah yang obyektif. Sebagai pengganti teori yang menyatakan bahwa sejarah tidak mempunyai arti, dikemukakan teori tentang tak terbatasnya arti-arti, sedangkan yang satu tidak lebih benar daripada yang lainnya. Teori yang kedua, yang juga memiliki beberapa kelemahan, menjelaskan bahwa walaupun interpretasi sangat berperan dalam penentuan fakta-fakta sejarah, akan tetapi karena interpretasi yang ada tidak obyektif samasekali, berarti bahwa semua interpretasi sama baiknya, sehingga pada prinsipnya semua fakta sejarah tidak dapat ditafsirkan secara obyektif murni.

Kelemahan pendapat Collingwood lainnya adalah pernyataan bahwa pandangan tentang setiap periode sejarah perlu disesuaikan dengan kacamata zaman sejarawan yang mempelajarinya, dan bahwa studi tentang masalah-masalah masa lampau adalah merupakan kunci bagi pemecahan masalah-masalah masa kini. Pendapat ini dapat menyebabkan seorang sejarawan me-

mandang fakta-fakta sejarah secara pragmatis murni, dan berpendapat bahwa ukuran tentang benar tidaknya suatu interpretasi harus didasarkan atas cocok atau tidaknya dengan tujuan masa kini. Berdasarkan hipotesis di atas, maka berarti bahwa fakta tidak ada apa-apanya, sedangkan interpretasi adalah segala-galanya.

Dengan dikemukakannya beberapa kelemahan yang terdapat dalam pandangan tentang fakta sejarah, seperti yang diungkapkan di atas, timbul pertanyaan : " Bagaimana sebaiknya seorang sejarawan merumuskan kewajibannya terhadap fakta-fakta sejarah, yang sesuai dengan tuntutan masa kini ?"

Becker telah mengemukakan pendapatnya tentang hubungan antara sejarawan dengan fakta sejarah.²⁹ Carr berpendapat bahwa tugas sejarawan adalah untuk mematuhi fakta, akan tetapi tidak perlu mati-matian melaksanakan kewajibannya untuk menguji kecermatan fakta tersebut.³⁰ Yang harus diusahakan ialah mengungkapkan segala fakta yang telah diketahui, yang relevan dengan karangan yang sedang disusun dan dengan interpretasi yang dipilih. Menjaga hubungan yang harmonis antara sejarawan dan fakta sejarah, ternyata merupakan suatu masalah yang rumit. Yang harus diusahakan ialah bagaimana mengemudikan secara luwes hubungan, di satu

²⁹Carl L. Becker, "What are Historical Facts ?," loc. cit.

³⁰E.H. Carr, op. cit., p. 28.

pihak antara teori pengumpulan fakta sejarah yang obyektif dan penafsirannya, yang ternyata sulit untuk mempertahankan kemurniannya, dan di lain pihak teori berpikir sejarawan yang bersifat subyektif tentang penyusunan fakta-fakta sejarah serta penguasaannya melalui proses interpretasi. Bagaimana pula mengemudikan secara hati-hati hubungan antara pandangan sejarah yang pusat gaya beratnya adalah masa lampau, dan pandangan sejarah yang pusat gaya beratnya adalah masa kini. Situasi yang rumit ini pada dasarnya merupakan suatu refleksi dari sifat dan hakekat manusia, yaitu tidak harus tergantung kepada alam di sekitarnya dan tidak pula mampu menguasainya secara mutlak. Sejarawan juga tidak harus terikat kepada fakta sejarah dan tidak pula dapat dikuasai sepenuhnya oleh fakta tersebut. Hubungan antara manusia dan alam di sekitarnya, melambangkan pula hubungan antara sejarawan dan karyanya; di antaranya harus saling memberi dan menerima.

Sebagaimana halnya dengan setiap sejarawan yang sedang melakukan pekerjaan harus tahu, bahwa jika berhenti menggambarkan apa yang sedang dikerjakannya seperti berpikir dan menulis, maka harus pula tahu bahwa dirinya sedang terlibat dalam suatu proses yang berkelanjutan, yaitu dalam memberi bentuk kepada fakta-fakta sejarah melalui interpretasi, dan sebaliknya. Sebaliknya, adalah tidak mungkin untuk memberikan keunggulan kepada yang satu saja. Sejarah

tanpa fakta berarti tidak memiliki akar pengetahuan dan menjadi sia-sia, sedangkan fakta tanpa sejarawan adalah merupakan benda mati dan tidak bermakna. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa sejarah adalah merupakan suatu proses berkelanjutan antara sejarah dan fakta. Tegasnya, suatu dialog secara terus menerus antara masa lampau dan masa kini.

B. Hubungan antara sejarah, individu dan masyarakat

Individu dan masyarakat tidak dapat dipisah-pisahkan; masing-masing saling membutuhkan dan melengkapi, dan bukan saling berlawanan. Manusia dalam setiap tahap sejarah atau prasejarah, dilahirkan dalam suatu masyarakat, dan sejak itu masyarakatlah yang membentuk mereka sampai kepada akhir hayatnya. Bahasa merupakan salah satu warisan yang diterima individu dari masyarakat, yang selanjutnya membantu menentukan sikap berpikir, yang melahirkan berbagai-bagai ide tentang bagaimana hidup bersama yang lebih baik.

Ada benarnya pendapat para antropolog, bahwa di kalangan masyarakat primitif kurang dapat berkembang sifat-sifat individual, karena pembentukan individu lebih banyak ditangani oleh masyarakat, dibandingkan dengan yang berlaku pada masyarakat yang lebih tinggi

tingkat peradabannya. Meningkatnya individualisasi adalah produk masyarakat yang semakin maju dan modern, yang terjadi dalam seluruh kegiatan hidup mereka. Akan tetapi sangat keliru apabila mempertentangkan proses individualisasi dengan proses pertumbuhan kekuatan dan perpaduan masyarakat. Perkembangan individual dan perkembangan masyarakat berjalan bergandengan tangan dan saling mengisi.

Sesungguhnya yang dimaksud dengan suatu masyarakat kompleks dan maju, ialah apabila bentuk-bentuk saling ketergantungan antara sesama anggotanya mempunyai bentuk-bentuk yang lebih kompleks dan maju. Adalah kurang bijaksana apabila beranggapan bahwa kekuatan suatu masyarakat modern dalam membentuk watak dan pikiran warganya dan dalam membina keserasian dan keseragamannya, sangat kurang jika dibandingkan dengan masyarakat primitif. Konsepsi lama tentang watak manusia berdasarkan perbedaan-perbedaan biologis telah lama ditinggalkan; akan tetapi adanya perbedaan-perbedaan dalam watak nasional yang tumbuh dari latar belakang sosial dan pendidikan yang berbeda-beda, memang sulit untuk dibantah. Sifat manusia, yang sesungguhnya memang ada akan tetapi sukar untuk dipahami, berbeda antara satu bangsa dengan bangsa-bangsa lainnya dan antara satu zaman dengan zaman-zaman lainnya. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa sifat manusia adalah merupakan suatu gejala sejarah, yang dibentuk oleh kondisi dan adat-istiadat yang berlaku.

Perbedaan yang paling jelas justru terlihat pada bentuk sikap yang terdapat dalam hubungan antara sesama individu, atau pada cara mereka membentuk masyarakatnya. Sehubungan dengan itu ada yang berpendapat bahwa salah satu cara yang terbaik untuk mempelajari masyarakat ialah dengan mengkaji perbedaan-perbedaan yang terdapat pada anggota-anggota masyarakat yang bersangkutan. Kultus individualisme yang merupakan salah satu mitos sejarah modern, dan yang paling meresap di kalangan bangsa-bangsa Barat, menurut Burckhardt³¹ lahir pada zaman Renaissance. Dijelaskannya bahwa pada zaman tersebut ketika manusia sadar tentang dirinya sebagai hanya seorang anggota dari suatu ras, bangsa, kelompok, keluarga atau suatu badan hukum, akhirnya tumbuh dan mengaku dirinya sebagai seorang individu spiritual. Kultus individualisme ini kemudian dihubungkan dengan pertumbuhan kapitalisme dan Protestantisme, dan mulai berkembangnya Revolusi Industri dan doktrin "laissez-faire."³² Hak-hak manusia dan warganegara, seperti yang dicanangkan oleh Revolusi Perancis adalah hak-hak individual. Individualisme juga menjadi dasar pemikiran filsafat utilitarianisme abad ke-19, seperti yang disebut oleh John Morley melalui

³¹" The Development of Individual," Jacob C. Burckhardt, *Civilization of the Renaissance in Italy*, in H.E. Barnes, *op. cit.*, p. 313.

³²E.R.A. Seligman and Alvin Johnson (eds.), *op. cit.*, p. 435.

esainya " On Compromise, " sebagai " the religion of human happiness and well-being." ³³

Walaupun bagaimana, individualisme sebagai produk suatu zaman dalam sejarah, dengan terus berkembangnya sejarah umat manusia tentunya akan mengalami perubahan-perubahan. Sehubungan dengan pandangan sejarawan liberal dari abad ke-19, bahwa sejarah ditulis oleh orang perorangan tentang orang lain, pada hakekatnya adalah kurang benar. Sebagaimana halnya dengan individu lainnya sejarawan juga merupakan suatu gejala sosial, dan dengan demikian merupakan hasil dan sekaligus juru bicara masyarakatnya, sehingga pendekatan-pendekatan yang dilakukannya terhadap fakta-fakta masa lampau didasarkan atas kapasitas di atas. Hal ini terlihat pada karya sejarawan-sejarawan besar, seperti pada karya sejarawan Jerman, Theodor Mommsen (1817-1903), melalui bukunya " History of Rome." ³⁴ Tulisannya sesudah tahun 1850 terpengaruh oleh munculnya konsep "Realpolitik," dan Mommsen menginginkan munculnya orang kuat di Jerman, setelah negaranya mengalami kekacauan dan penghinaan, akibat kegagalan revolusi 1848-1949.

³³Carr, op. cit., p. 34

³⁴Terdiri dari 3 jilid, 1854-1856, ditambah dengan jilid V tentang "Roman Provinces from Augustus to Diocletian." Jilid IV mengenai sejarah para Kaisar Romawi tidak pernah diselesaikannya, karena kecemasannya atas merosotnya politik Roma setelah meninggalnya Julius Caesar, seperti yang dikecam oleh seorang sejarawan Jerman kontemporer yaitu Albert Wucher.

Sejarawan konservatif Inggeris, Sir Lewis Namier (lahir dalam tahun 1888),³⁵ mengungkapkan kembali periode terakhir dalam Sejarah Inggeris, ketika masyarakat berada dalam keadaan tertib dan sebagian besar statis, dalam mana golongan yang berkuasa melibatkan diri secara rasional ke dalam usaha mengejar kedudukan dan kekuasaan. Suasana politik semasa pemerintahan George III masih kebal terhadap fanatisme ideologi dan keranjingan keyakinan terhadap paham kemajuan. Namier tidak membahas ide, revolusi dan liberalisme, akan tetapi melukiskan secara cemerlang sebuah gambaran tentang suatu zaman yang masih aman dari ancaman bahaya-bahaya di atas. Dalam tulisan yang lain Namier tidak menyinggung revolusi-revolusi besar yang terjadi di zaman modern, seperti Glorious Revolution di Inggeris, Revolusi Perancis dan Revolusi Komunis di Rusia. Melalui pengungkapan Revolusi 1848 di Eropah, ditampilkannya sebuah gambaran tentang kegagalan suatu revolusi, yang menyebabkan pudarnya harapan-harapan kaum liberal, dan sekaligus mempertunjukkan ketidakberdayaan ide-ide dalam menghadapi angkatan bersenjata, dan orang-orang demokrat dalam menghadapi serdadu-serdadu. Turut campurnya ide-ide ke dalam urusan politik adalah sia-sia dan berbahaya; Namier menyinggung masalah moral dan menyebut kegagalan yang dianggapnya sebagai yang memalukan itu

³⁵ Lewis B. Namier, "History and Political Culture," in Fritz Stern, *op. cit.*, pp. 371 ff.

"revolusi kaum intelektual." ³⁶

Jika sejarawan, seperti Mommsen, Trevelyan dan Namier yang dibentuk dalam suatu lingkungan sosial dan politik yang tetap, yang menyebabkan wawasan sejarah mereka tidak berubah-ubah, beberapa sejarawan lainnya yang hidup dalam berbagai periode yang berubah dengan cepatnya, justru mencerminkan tulisan-tulisan tentang serangkaian orde yang berbeda-beda. Misalnya, Friedrich Meinecke (1862-1954) telah menulis 4 buku sejarah. ³⁷ Bukunya "Weltbürgerthum und Nationalstaat" (1908) mengungkapkan realisasi cita-cita nasional bangsa Jerman dalam bentuk Kerajaan Jerman yang dipimpin oleh Bismarck, dan mengidentifikasikan nasionalisme sebagai bentuk universalisme yang sempurna. Bukunya "Die Idee der Staatsräson in der neueren Geschichte" (1924), mengungkapkan pikiran tokoh-tokoh Republik Weimar yang terpecah belah dan membingungkan, menggambarkan dunia politik yang menjadi arena konflik yang tak terpecahkan antara "raison d'état" dan suatu moralitas yang berada di luar politik, akan tetapi pada akhirnya tidak dapat mengenyampingkan kehidupan dan keselamatan negara. Bukunya "Die Entstehung des Historismus" (2 vols, 1937), mengungkapkan suatu jeritan keputus-asaan, penolakan atas historisisme yang nampaknya membenarkan

³⁶ L.B. Namier, Personalitas and Powers (1955), pp. 2 ff.

³⁷ F. Meinecke, "Historicism and its Problems," in F. Stern, op. cit., pp. 267 ff.

slogan "Apa saja yang ada, adalah benar," dan bergelinding tidak menentu antara relativisme historik dan suatu ke-mutlakan yang super-rasional. Buku ini ditulisnya setelah kaum Nazi merebut kekuasaan di Jerman, dan akhirnya dalam tahun 1946 terbitlah bukunya "Die Deutsche Katastrophe," yang mengungkapkan suatu keyakinan bahwa sejarah tergantung pada belas kasihannya nasib untung-untungan, yang bersifat samar-samar dan tidak dapat ditawar-tawar.

Sebagian terbesar sejarawan Inggris dari abad ke-19 memandang jalannya sejarah sebagai suatu demonstrasi tentang prinsip kemajuan: diungkapkan ideologi suatu masyarakat dalam suatu kondisi kemajuan yang sangat mengagumkan. Bagi mereka sejarah adalah penuh dengan arti, selagi menjurus ke arah kemajuan; setelah keadaan berubah sejarah dianggap sebagai bid'ah. Sehubungan dengan itu ada yang berpendapat bahwa usaha Toynbee sesudah selesainya Perang Dunia I, untuk menggantikan suatu pandangan linear tentang sejarah dengan teori siklus,³⁸ adalah merupakan ideologi khas dari suatu bangsa yang sedang mengalami pasang surut.

Di samping terdapat buku-buku sejarah hasil berpikir individual sejarawan yang pada dasarnya merupakan suatu gejala sosial, muncul pula buku-buku sejarah yang menggambarkan pola-pola kehidupan politik dan berpikir suatu masyarakat,

³⁸ Arnold J. Toynbee, *A Study of History* (London: Oxford University Press, 1956), Vol. I, pp. 1 ff.

yang berubah-ubah dan saling bertentangan. Salah satu contoh adalah karya sejarawan Belanda, Pieter Geyl, yang berjudul "Napoleon: For and Against,"³⁹ yang mengungkapkan urutan penilaian para sejarawan Perancis selama abad ke-19 terhadap Napoleon I. Pemikiran sejarawan, sebagaimana halnya dengan orang-orang lainnya, ditempa dan dibentuk oleh lingkungan waktu dan tempat, seperti yang dipertegas oleh Lord Acton.⁴⁰

Yang tidak kalah pentingnya dalam hubungan antara sejarah, individu dan masyarakat, adalah fakta sejarah, seperti yang telah diungkapkan di atas. Apakah yang menjadi obyek penelitian para sejarawan seharusnya perilaku individual atau kegiatan yang dilakukan oleh kekuatan-kekuatan sosial, yang oleh Sir Isaiah Berlin disebut sebagai "Vast impersonal forces?"⁴¹

Teori sejarah yang berpendapat bahwa pokok persoalan sejarah adalah watak dan perilaku individual, sudah lama berakar dalam studi tentang sejarah. Keinginan untuk mendalilkan individu-individu yang jenius sebagai suatu kekuatan yang kreatif dalam sejarah, adalah khas pada tingkat -

³⁹Pieter Geyl, Use and Abuse of History (New Haven : Yale University Press, 1957), pp. 70 ff.

⁴⁰Acton, Lectures on Modern History (1906), p. 33.

⁴¹Isaiah Berlin, Historical Inevitability (London : Oxford University Press, 1954), Chap. I.

tingkat kesadaran bersejarah yang masih primitif. Bahkan diktum "Sejarah adalah biografi orang-orang besar"⁴² memiliki reputasi yang tinggi pada permulaan abad ke-20. Dalam kata pengantar salah satu bukunya, Miss Wedgwood menyatakan bahwa yang menarik adalah perilaku individual dari pada perilaku kelompok.⁴³ Rowse menambahkan bahwa runtuhnya sistem pemerintahan yang dibangun oleh Ratu Elizabeth I disebabkan James I kurang memahaminya, dan bahwa timbulnya revolusi dalam abad ke-17 di Inggris disebabkan ketololan raja yang pertama dan kedua dari Dinasti Stuart.⁴⁴

Pernyataan Miss Wedgwood di atas kemudian menggabungkan dua dalil. Pertama, bahwa perilaku manusia sebagai individu berbeda dengan perilaku manusia sebagai anggota kelompok atau kelas dalam masyarakat, dan logis jika sejarawan boleh memilih yang satu daripada yang lain. Kedua, bahwa studi tentang perilaku manusia sebagai individu merupakan kajian tentang motif-motif kegiatan mereka yang disengaja. Akan tetapi usaha untuk menarik garis pemisah di antara kedua dalil di atas, patut dipertanyakan kembali. Menurut definisi, individu adalah seorang anggota dari suatu

⁴² Esai Thomas Carlyle (1795-1881) yang berjudul "On History" (1830), dan Kuliah I dan VI "On Heroes, Hero-Worship, and the heroic in History" (1840).

⁴³ C.V. Wedgwood, The King's Peace (1955), p. 17.

⁴⁴ A.L. Rowse, The England of Elizabeth (1950), pp. 261-2, 382.

masyarakat. Para sarjana biologi di zaman permulaan tumbuhnya ilmu tersebut, memang puas dengan hanya melakukan klasifikasi tentang jenis-jenis hewan yang berada dalam kurungan, aquarium dan tempat pameran, dan tidak berusaha mengkaji makhluk-makhluk hidup ini dalam hubungan dengan lingkungan hidupnya. Dan sekarang ini masih ada sekelompok sarjana ilmu-ilmu sosial yang melakukan hal yang sama. Masih ada yang membedakan psikologi sebagai ilmu tentang individu dan sosiologi sebagai ilmu tentang masyarakat, sedangkan pendapat bahwa seluruh masalah sosial akhirnya dapat diperkecil menjadi suatu analisis tentang perilaku manusia, disebut "psychologism."

Sehubungan dengan itu deskripsi klasik dari Hegel masih perlu diperhatikan kembali, yaitu bahwa yang dimaksud dengan orang-orang besar dari zamannya ialah yang dapat menyuarakan keinginan zamannya, menceritakan kepada zamannya apa yang diinginkannya, dan dapat menyelesaikannya. Apa yang dilakukannya adalah merupakan denyut jantung dan esensi zamannya; dan dia dapat mewujudkan zamannya.⁴⁵

Sehubungan dengan itu sejarah dapat diartikan, baik sebagai penyelidikan yang dilakukan oleh sejarawan, maupun sebagai fakta-fakta masa lampau yang diselidikinya. Dengan

⁴⁵G.W.F. Hegel, *Philosophy of Right*, translated by T.M. Knox (Oxford: Oxford University Press, 1942), p. 295.

demikian, sejarah merupakan suatu proses sosial, yang di dalamnya terlibat individu-individu sebagai makhluk sosial; dan antitesis imajiner antara masyarakat dan individu hanya merupakan sebuah batu kecil di jalanan, untuk mengacaukan pikiran kita.

C. Hubungan antara sejarah, sains dan moralitas

Sains seluruhnya mempunyai pengertian yang sangat luas, sehingga tidak mungkin untuk membatasinya dalam satu definisi saja. Karena sifat sains sepanjang sejarah umat manusia terus menerus mengalami perubahan, maka tidak ada satu definisi yang tepat untuk itu. Walaupun ada usaha untuk memasukkan segala-galanya ke dalam sains, akan tetapi lazimnya dikelompokkan ke dalam ilmu-ilmu alam dan ilmu-ilmu sosial.⁴⁶

Ilmu-ilmu sosial yang semula berwujud dalam tradisi dan upacara keagamaan, baru memperoleh bentuk seperti yang sekarang ini karena pengaruh dan model dari ilmu-ilmu alam. Dengan demikian istilah sains dapat ditempatkan antara praktek-praktek manusia dalam berbuat untuk kehidupan, yang tidak dapat dipungkiri serta yang diteruskan kepada generasi berikutnya, dan pola ide-ide dan tradisi-tradisi yang dapat menjamin kelangsungan

⁴⁶J.D. Bernal, Science in History (London : Penguin Books, 1969), p. 3.

hidup masyarakat serta hak dan kewajiban mereka yang menciptakannya.

Penerapan ilmu-ilmu sosial ke dalam kehidupan modern sekarang ini, jauh lebih penting daripada penerapan fisika nuklir. Teknik-teknik propaganda di negara-negara totaliter, periklanan di negara-negara kapitalis, hubungan masyarakat, perang revolusioner dan aksi-aksi psikologis lebih banyak merubah kehidupan daripada usaha-usaha pemecahan nuklir.

Walaupun demikian, kedudukan teori dan praktek antara ilmu-ilmu sosial dan ilmu-ilmu alam agak berbeda. Dalam ilmu-ilmu alam kemajuan teori mendahului penerapan praktikalnya, sedangkan sebaliknya dalam kasus ilmu-ilmu sosial praktek lebih dahulu daripada teori. Terdapat kontras yang menyolok antara keefektifan penerapan ilmu-ilmu sosial dan keadaan teorinya yang anarkhistis. Misalnya, para sarjana sosiologi nampaknya belum bersepakat mengenai definisi-definisi elementer dan konsep-konsep pokok tertentu, yang menyebabkan komunikasi sesama mereka menjadi sulit. Hal inilah yang menjelaskan keterbelakangan ilmu-ilmu sosial daripada ilmu-ilmu alam, walaupun ada kalanya praktek-praktek di bidang ilmu-ilmu alam sering juga mendahului teorinya.⁴⁷

Apakah sejarah dapat dikategorikan ke dalam sains? Bernal membagi ilmu-ilmu sosial dalam dua kelompok besar,

⁴⁷ Maurice Duverger, An Introduction to the Social Sciences (New York: Frederick A. Praeger, 1964), p. 11.

yaitu kelompok yang bersifat deskriptif dan yang bersifat analitik, walaupun tentu saja tidak satupun bersifat eksklusif. Kelompok yang bersifat deskriptif mencakup arkeologi, antropologi dan sosiologi, yang mendeskripsi masyarakat-masyarakat masa lampau dan masa kini, serta struktur, interaksi-interaksi dan perkembangannya. Ketiga-tiganya dapat dikelompokkan ke dalam kategori yang lebih luas, yaitu sejarah kemanusiaan.⁴⁸ Kelompok yang bersifat analitik berusaha untuk menemukan hubungan-hubungan pokok yang menentukan aspek-aspek perilaku masyarakat, khususnya masyarakat masa kini. Dalam kelompok ini termasuk Ilmu Ekonomi, Ilmu Hukum, Ilmu Politik dan Ilmu Pendidikan; dan dapat pula mencakup psikologi dan filsafat, khususnya filsafat moral, etika dan estetika. Walaupun dalam banyak bahasa di dunia pada nan kata "sains" mencakup sejarah, akan tetapi masalah terminologi sejarah masih saja merupakan suatu keanehan dalam bahasa Inggris. Tradisi Inggris mengenai sains, yang diabadikan melalui "The Royal Society," bahkan menolak memasukkan ilmu-ilmu sosial ke dalamnya, dan seperti halnya di Amerika, hanya mengakui ilmu-ilmu alam sebagai sains. Bagaimanapun juga, karena ilmu-ilmu sosial mempelajari sumber-sumber kegiatan sosial manusia, hubungannya dengan sejarah lebih erat daripada ilmu-ilmu alam.

⁴⁸J.D. Bernal, op. cit., pp. 1019 ff.

Fase permulaan perkembangan konsepsi ilmu-ilmu sosial, yaitu pada permulaan abad ke-19, sangat dipengaruhi oleh tradisi Newton. Sebagaimana halnya dengan alam, masyarakat dilihat sebagai suatu mekanisme, seperti yang diungkapkan Herbert Spencer (1820-1903) melalui karyanya "Social Statistics" (1851).⁴⁹ Bertrand Russell, yang dibesarkan dalam tradisi ini, menginginkan diperlakukannya ilmu-ilmu sosial sebagai "A mathematics of human behaviour as precise as the mathematics of machines."⁵⁰ Ketika Charles Darwin mencetuskan suatu revolusi scientific, para sarjana ilmu-ilmu sosial dengan berpedoman kepada biologi mulai melihat masyarakat sebagai suatu organisme. Sumbangan Darwin yang paling berharga ialah memasukkan sejarah ke dalam bidang sains, setelah melengkapi apa yang telah dirintis Lyell di bidang geologi. Dijelaskan bahwa pusat perhatian sains bukan hanya pada sesuatu yang bersifat statis dan tanpa batas waktu, akan tetapi pada suatu proses perubahan dan perkembangan. Evolusi dalam sains semakin memperkuat dan menyempurnakan kemajuan (progress) dalam sejarah, dan ini sejalan dengan apa yang dikemukakan oleh Carr, bahwa kegiatan yang pertama dalam studi sejarah ialah mengumpulkan fakta dan kemudian menafsirkannya, sesuai dengan metode ilmiah.⁵¹ Pemikiran

⁴⁹H. Spencer, *Principles of Sociology*, 3 vols., (1876-1896).

⁵⁰B. Russell, *Portraits from Memory* (1958), p. 20.

⁵¹E.H. Carr, *op. cit.*, p. 16.

inilah yang mendasari pernyataan Bury bahwa sejarah adalah "a science, no more and no less",⁵² walaupun lima puluh tahun kemudian mendapat reaksi keras dari berbagai pihak. Melalui tulisannya di sekitar tahun 1930, Collingwood mengungkapkan keinginannya untuk menarik garis pemisah antara "dunia alam raya", yang merupakan obyek dari penelitian scientific, dan "dunia sejarah". Di sekitar pertengahan abad ke-20, diktum Bury di atas hampir tidak pernah dipersoalkan di kalangan para sarjana, kecuali dalam bentuk ejekan - ejekan.

Sehubungan dengan itu ternyata bahwa para sejarawan kurang menyadari telah berlangsungnya perubahan-perubahan yang mendalam di bidang sains, yang sedikit banyak telah membenarkan pandangan Bury di atas. Para scientist modern selalu berucap bahwa apa yang mereka selidiki bukanlah fakta-fakta, akan tetapi sebenarnya peristiwa-peristiwa yang berlaku di sekitar fakta-fakta tersebut. Hal ini terlihat, misalnya pada konsep tentang hukum. Dalam abad ke-18 dan ke-19 telah diketemukan berbagai hukum alam, seperti hukum gerak (Newton), hukum gravitasi, Hukum Boyle, hukum evolusi dan sebagainya. Tugas para scientist adalah menemukan dan menyusun hukum-hukum yang serupa, dengan melakukan proses induksi terhadap fakta-fakta yang sedang dipelajari.

⁵²Kata penutup pidato inaugurasi pada bulan Januari 1903.

Para sarjana di bidang ekonomi politik telah memelopori usaha di atas melalui hukum Gresham dan hukum Adam Smith mengenai pemasaran. Melalui bukunya "The Wealth of Nations" (1776), Adam Smith mengungkapkan berlakunya prinsip "The Invisible Hand" yang mengatur suatu orde dalam sistem perekonomian.⁵³ Burke membandingkan hukum-hukum yang berlaku di bidang perdagangan dengan hukum-hukum alam, dan menyebutnya sebagai Hukum Tuhan.⁵⁴ Malthus mengemukakan hukum tentang jumlah penduduk, Lasalle tentang hukum besi mengenai upah, sedangkan Karl Marx mengaku telah menemukan "The economic law of Motion of modern society."

Sebagai kata-kata penutup bukunya "History of Civilization in England," Buckle mengutarakan keyakinannya bahwa suatu prinsip agung dari sifat beraturan yang universal dan tidak menyimpang sifatnya, telah meresap ke dalam sejarah hidup manusia.⁵⁵ Melalui bukunya "La Science et l'hypothèse," Henri Poincare (1854-1912) telah mencetuskan suatu revolusi berpikir scientific, dengan mengatakan bahwa dalil-dalil

⁵³Paul A. Samuelson, Economics : An Introductory Analysis (Tokyo : Kogakusha Company, Ltd., 1961), pp. 39-40.

⁵⁴Pemikiran Edmund Burke melalui bukunya "Thoughts and Details on Scarcity (1795), kemudian dikembangkan oleh Christian Haubold (1776-1824) dan Karl Friedrich Eichhorn (1781-1854) dalam studi tentang pertumbuhan hukum di Jerman.

⁵⁵Henry Thomas Buckle (1821-1862) merupakan salah seorang pengikut aliran rasionalis dan juga terpengaruh oleh ajaran positivis dari Comte serta aliran naturalis-biologik modern.

umum yang dijelaskan oleh para scientist, yang bukan sekedar berupa definisi atau konvensi yang terselubung melalui penggunaan bahasa, adalah hipotesis untuk mewujudkan dan membentuk berpikir selanjutnya, dan harus tunduk kepada pengujian, modifikasi dan pembuktian kesalahan.

Walaupun para sarjana ilmu-ilmu alam dan ilmu-ilmu sosial masih berbicara tentang hukum-hukum di atas, akan tetapi mereka mulai meragukan kelanjutan hidupnya. Telah disadari bahwa untuk menemukan dan memperoleh pengetahuan-pengetahuan yang baru, bukanlah dengan mempertahankan hukum-hukum yang pasti dan komprehensif, akan tetapi dengan mengemukakan hipotesis-hipotesis yang dapat membuka jalan bagi penelitian yang baru. Cohen dan Nagel telah menyusun sebuah buku standar tentang metode scientific, dengan melukiskannya sebagai "essentially circular"⁵⁶ Carr menginginkan kata "circular" diganti dengan kata "reciprocal" (timbang balik), karena berpendapat bahwa hasilnya bukan untuk dikembalikan ke tempat semula, akan tetapi bergerak maju untuk menuju penemuan-penemuan baru melalui proses interaksi antara prinsip dan fakta dan antara teori dan praktek, seperti yang dijelaskan oleh Cohen & Nagel.

Setiap pemikiran menuntut adanya dukungan dari perkiraan-perkiraan atau dugaan-dugaan tertentu yang didasarkan

⁵⁶ M.R. Cohen and E. Nagel, Introduction to Logic and Scientific Method (1934), p. 596.

atas observasi, yang memungkinkan seseorang dapat berpikir scientific, akan tetapi dipandang dari sudut berpikir harus tunduk untuk ditinjau kembali. Hipotesis yang demikian mungkin ada benarnya dalam keadaan tertentu atau untuk tujuan tertentu, akan tetapi dapat pula berlaku sebaliknya. Seorang sarjana Inggris mencoba mendeskripsi metode Rutherford sebagai berikut. Ada seseorang yang ingin sekali tahu bagaimana gejala-gejala nuklir bekerja, sedikit banyak seperti pengetahuannya tentang apa yang sebenarnya berlangsung di dapur dalam rumahnya. Orang tersebut tidak akan melakukan penelitian agar dapat melakukan penjelasan berdasarkan suatu teori dengan berpijak pada hukum-hukum dasar tertentu. Dia sudah puas jika sudah tahu apa yang sebenarnya terjadi.⁵⁷ Deskripsi ini cocok keadaannya dengan sejarawan yang tidak melakukan penelitian terhadap hukum-hukum dasar, dan sudah puas dengan penelitian tentang bagaimana segala sesuatu berlangsung.

Nampak bahwa status hipotesis yang digunakan sejarawan dalam proses penelitiannya, mirip sekali dengan hipotesis yang digunakan para scientist. Misalnya, diagnosis Max Weber yang sangat terkenal mengenai adanya hubungan antara kebangkitan Protestantisme dan pertumbuhan kapitalisme,⁵⁸

⁵⁷ Sir Charles Ellis, in " Trinity Review " (Cambridge, Lent Term, 1960), p. 14.

⁵⁸ J.A. Schumpeter, Capitalism, Socialism and Democracy (London: Unwin University Books, 1966), pp. 11, 30.

yang di masa itu dapat diterima masyarakat, sekarang ini sudah tidak dianggap sebagai suatu hukum. Bagaimanapun juga, hipotesis di atas yang selama digunakan untuk berbagai penelitian mungkin mengalami beberapa modifikasi, dapat memperkaya pengertian kita tentang kedua gerakan tersebut. Hipotesis yang semacam itu sangat diperlukan sebagai alat untuk berpikir.

Perbedaan pendapat tentang periodisasi dalam sejarah ada kaitannya dengan masalah hipotesis atau alat berpikir, yaitu sah sejauh dapat memberi gambaran yang jelas, sedangkan kesahihannya tergantung pada interpretasi. Sejarawan dapat saja berbeda pendapat tentang kapan dimulainya zaman penjajahan Belanda di Indonesia, oleh karena berbeda dalam menafsirkan peristiwa-peristiwa tertentu dalam Sejarah Indonesia. Demikian pula halnya dengan masalah membagi-bagi sejarah berdasarkan sektor-sektor geografis, seperti Sejarah Asia Tenggara, Sejarah Timur Tengah, Sejarah Eropah dan Sejarah Afrika. Bahkan George Sorel menekankan perlunya untuk memisahkan unsur-unsur tertentu ke dalam suatu situasi, walaupun akan menghadapi risiko penyederhanaan yang secara berlebihan.⁵⁹

Keinginan para scientist dan sejarawan abad ke-19 seperti Lord Acton, agar di kemudian hari dapat menyusun

⁵⁹G. Sorel, Matériaux d'une théorie du prolétariat (1919), p. 7.

suatu kumpulan pengetahuan yang komprehensif, dengan meng -
himpun fakta-fakta yang terbukti kebenarannya, agar dapat
menghindari pokok-pokok persoalan yang dipertengkarkan, men-
jadi semakin jauh. Dewasa ini sarjana lebih berhasrat untuk
bergerak maju, dari suatu hipotesis yang fragmentaris kepada
hipotesis lainnya, dan menguji interpretasi melalui fakta.
Walaupun ada yang belum melihat perbedaan yang mendasar da -
lam cara-cara yang ditempuh, akan tetapi dapat dilihat bahwa
baik para scientist maupun sejarawan, secara bebas merumus -
kan masalah-masalah yang sama dengan menggunakan kata - kata
yang sama. Seperti yang dipertegas oleh Barraclough bahwa
sejarah "was not factual at all, but a series of accepted
judgements."⁶⁰

Berdasarkan analogi-analogi di atas, yang sering merupa -
kan suatu jebakan bagi mereka yang kurang waspada, bahwa ter -
dapat perbedaan-perbedaan yang besar antara ilmu-ilmu alam
dan ilmu-ilmu sosial, dan bahkan ada perbedaan yang mendasar
antara ilmu-ilmu tersebut dan sejarah, maka sulit untuk me -
nyatakan sejarah sebagai suatu sains, yaitu sains seperti
yang dimaksudkan di atas. Pernyataan ini didasarkan atas be-
berapa alasan, yaitu bahwa:

1. Sejarah khusus menangani hal-hal yang unik (amung),
sedangkan sains menghadapi hal-hal yang umum.

⁶⁰George Barraclough, History in a Changing World (Oxford :
Blackwell, 1972), p. 14.

2. Sejarah bukan mengajarkan pelajaran-pelajaran.
3. Sejarah tidak mampu melakukan prediksi.
4. Sejarah perlu bersifat subyektif, karena melalui sejarah manusia mengamati dirinya sendiri.
5. Sejarah harus melibatkan pokok-pokok persoalan agama dan moralitas; sedangkan tidak demikian halnya dengan sains.⁶¹

Sehubungan dengan alasan pertama, Aristoteles pernah menyatakan bahwa puisi lebih bersifat filosofis daripada sejarah, karena puisi mempermasalahkan kebenaran umum sedangkan sejarah mempermasalahkan hal-hal yang khusus. Alasan ini ditampilkan kembali oleh sejumlah penulis lainnya termasuk Collingwood,⁶² ketika menjelaskan perbedaan antara sains dan sejarah. Walaupun ada benarnya, akan tetapi yang menjadi perhatian sejarawan bukan apa yang unik, melainkan apa yang sudah menjadi umum dalam yang unik itu.

Penggunaan bahasa yang tepat, sebagaimana halnya dengan para scientist, mewajibkan sejarawan untuk melakukan generalisasi. Misalnya, Perang Dunia II (1939-1945) dan Perang Kemerdekaan Indonesia (1945-1949) sangat berbeda, akan tetapi kedua-duanya adalah unik dan dinamakan perang. Ketika Gibbon menulis sejarah didirikannya agama Kristen oleh kaisar

⁶¹E.H. Carr, op. cit., p. 62.

⁶²R.G. Collingwood, Historical Imagination (1935), p. 5.

Konstantin dan sejarah kebangkitan Islam sebagai revolusi - revolusi yang menggemparkan, telah dilakukan pula generalisasi terhadap kedua peristiwa yang unik itu.⁶³ Kegiatan melakukan generalisasi bukan merupakan sesuatu yang asing dalam sejarah, yang justru tumbuh dengan subur karena adanya generalisasi-generalisasi. Para sejarawan selalu memanfaatkan generalisasi untuk menguji kebenaran bukti mereka. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa sejarah lebih memperhatikan hubungan antara yang unik dan yang umum, seperti juga halnya dengan hubungan antara fakta dan interpretasi.

Hubungan antara yang unik dan yang umum ini dapat pula dikaitkan dengan hubungan antara sejarah dan sosiologi. Keduanya saling melengkapi, karena sama-sama terpusat pada penjelasan tentang masa lampau, meskipun perhatian sosiologi lebih terpusat pada pendeskripsian-pendeskripsian perilaku sosial secara umum dan pada tipe-tipe evolusi kemasyarakatan, sedangkan sejarah lebih memperhatikan hubungan antara waktu dan tempat dan peristiwa-peristiwa yang unik.⁶⁴ Kedua pandangan di atas sebenarnya dapat dimasukkan ke dalam sejarah, dengan mempertahankan keunikan peristiwa-peristiwa

⁶³ Edward Gibbon, The History of the Decline and Fall of the Roman Empire, chap. xx, chap. I.

⁶⁴ A.M. Schlesinger, "History." Research in the Social Sciences. Edited by Wilson Gee (New York : Macmillan Co., 1929), pp. 229-30.

dan kepribadian-kepribadian historik serta menyelidiki asas kekuatan-kekuatan yang berkelanjutan dan variasi - variasi yang bersifat siklis. Dalam membina kerjasama yang erat antara sejarah dan sosiologi, harus pula disadari bahwa akhir-akhir ini sosiologi sedang menghadapi dua macam tantangan, karena ilmu ini semakin bersifat teoritis dan empiris. Sifat yang pertama dapat membawa ilmu ini semakin tenggelam ke dalam generalisasi-generalisasi tentang masyarakat, yang bersifat abstrak dan tak mempunyai arti. Tantangan ini semakin nyata apabila para sosiolog ditugaskan secara eksklusif untuk melakukan generalisasi terhadap peristiwa-peristiwa sejarah yang bersifat unik, oleh karena berpendapat bahwa yang membedakan sosiologi dari sejarah ialah karena sosiologi memiliki hukum-hukum.⁶⁵ Sifat yang kedua, menyebabkan sosiologi menjadi terpecah-pecah ke dalam serangkaian masalah-masalah teknis yang berbeda-beda tentang penyesuaian diri anggota-anggota masyarakat.⁶⁶ Pada hal, studi sosiologi terpusat pada masyarakat-masyarakat historik, masing-masingnya bersifat unik, yang dibentuk berdasarkan hal-hal dan kondisi-kondisi historik. Dengan menyampingkan generalisasi dan interpretasi, dan membatasi studi sosiologi pada masalah-masalah dan analisis-analisis

⁶⁵K.R. Popper, The Open Society (2nd ed., 1952, ii), p. 322.

⁶⁶Karl Mannheim, Ideology and Utopia (English translation, 1936), p. 228.

teknis, menyebabkan para sosiolog secara tidak sadar menjadi pembela susunan masyarakat yang statis. Justru dengan mempelajari hubungan antara hal-hal yang unik dan yang umum, sebagaimana halnya dengan sejarah, studi ini akan terpusat pada masalah-masalah tentang perubahan dan perkembangan sosial, sehingga menjadi suatu studi yang dinamis. Baik sejarah maupun sosiologi masih saja mengajukan tuntutan-tuntutan yang kontroversial. Di antaranya, para sosiolog masih saja menuntut bahwa studi tentang masyarakat dan tentang segala sesuatu yang telah terjadi dengan manusia dalam kaitan dengan perbaikan hubungan mereka sebagai anggota masyarakat, adalah bidang sosiologi. Dikemukakan bahwa pengetahuan sejarah konvensional hanya merupakan salah satu sumber bagi studi sosiologi. Fakta-fakta sejarah kemudian disusun agar mampu membuat perbandingan antara berbagai masyarakat. Atas dasar itu diadakanlah generalisasi dan disimpulkan hukum-hukum, misalnya tentang struktur masyarakat, perubahan hubungan antar kelas dan hirarkhi dalam masyarakat, pentingnya lembaga-lembaga seperti sistem perundang-undangan, pentingnya asumsi dan kepercayaan tentang keluarga, dan validitas teori mengenai perkembangan sosial. Tuntutan di atas menyebabkan sejarawan mengambil sikap skeptis dan bahkan bermusuhan terhadap sosiolog, dan sebaliknya. Di antaranya, sejarawan Elton pernah menegaskan bahwa sejarah, yang merupakan suatu cabang pengetahuan yang khusus sifatnya, berhak mempunyai kedudukan

yang otonom.⁶⁷ Peter Laslett menuduh sejarawan sering mempersulit sosiolog, karena sering mengajukan jenis-jenis pertanyaan yang keliru.⁶⁸ Sebaliknya, S.W.F. Holloway menganjurkan supaya sejarah dan sosiologi dipersatukan saja.⁶⁹ Apakah memang harus dipersatukan atau tidak, nyatanya sejumlah besar karya di bidang sosiologi menggunakan pendekatan-an-pendekatan historik. Di antaranya karya L. Stone, *The Crisis of the Aristocracy 1558 - 1641*, Oxford University Press, 1965; Peter Laslett, *The World We have Lost*, Methuen, 1965; E.A. Wrigley, *English Historical Demography*, Weidenfeld and Nicolson, 1966; dan Harsja W. Bachtiar, *The Formation of the Indonesian Nation*, Unpublished Ph. D. Thesis Harvard University, 1973.

Alasan kedua ialah masalah generalisasi yang dikaitkan dengan pendapat, bahwa sejarah tidak memberikan pelajaran-pelajaran kepada kita. Sering dikemukakan, baik secara sinis maupun dengan nada sedih, bahwa satu-satunya pelajaran yang didapat dari sejarah, ialah bahwa sebenarnya manusia tidak belajar apa-apa dari pengetahuan tersebut. Pada hal, melalui generalisasi dapat diusahakan untuk dapat belajar

⁶⁷G.R. Elton, *op. cit.*, pp. 36 ff.

⁶⁸Peter Laslett, *The World We have Lost* (London : Methuen, 1965), p. 12.

⁶⁹W.H. Burston and D. Thompson (eds.), *Studies in the Nature and Teaching of History* (London : Routledge & Kegan Paul, 1967), Chap. I.

dari sejarah. Dengan menerapkan pelajaran - pelajaran yang ditarik dari seperangkat peristiwa yang dihubungkan dengan seperangkat peristiwa lainnya, berarti bahwa dengan melakukan generalisasi-generalisasi orang telah belajar dari sejarah.

Bagaimanapun juga, sejarah merupakan suatu sumber yang menyimpan segala pengetahuan yang ada, dan dari sumber ini manusia dapat menyaring berbagai kearifan dan kesalahpahaman. Dapat dipastikan bahwa orang-orang yang menolak untuk berusaha belajar dari sejarah, akan membuat pikirannya menjadi picik dan kecerdasannya menjadi steril.⁷⁰ Pada hal, peradaban industrial modern yang sekarang ini adalah hasil pengalaman kumulatif dari suatu evolusi sosial selama berabad-abad; pengertian yang tepat tentang dunia yang sekarang ini dan prospek-prospek masa depannya sangat tergantung pada apresiasi tentang proses perkembangannya. Untuk itu, sebagai suatu latihan dalam menerapkan sejarah, penting sekali untuk menarik pelajaran-pelajaran dari masa lampau, baik yang umum maupun yang khusus, untuk memperjelas pengertian kita tentang masyarakat masa kini. Fungsi sejarah adalah untuk meningkatkan pengertian yang mendalam mengenai masa lampau dan masa kini melalui hubungan timbal balik di antara keduanya.

⁷⁰ R.A. Buchanan, History and Industrial Civilization (London: The Macmillan Press Ltd., 1979), pp. 146 ff.

Alasan yang ketiga menyangkut peranan prediksi dalam sejarah. Tentang ini ada yang berpendapat bahwa sejarah tidak mampu memberikan pelajaran-pelajaran kepada manusia, karena ketidakmampuannya untuk melakukan prediksi tentang masa depan. Sebaliknya, suara-suara yang menyatakan bahwa hanya sains yang bisa memberikan pelajaran-pelajaran kepada manusia karena kemampuannya untuk melakukan prediksi tentang masa depan, sekarang ini mulai berkurang. Ternyata bahwa teori-teori fisika modern lebih banyak berbicara tentang probabilitas berbagai peristiwa yang sedang terjadi. Sekarang ini sains cenderung untuk mengingat bahwa jalan pemikiran induktif lebih mengarah kepada probabilitas atau kepada pandangan yang dapat diterima oleh akal, dan semakin cenderung untuk memperlakukan keputusan-keputusannya sebagai ketentuan atau petunjuk umum, sedangkan kebenarannya dapat diuji hanya melalui kegiatan-kegiatan tertentu. Seperti yang diucapkan Comte: " Science, d'ou prevoyance; prevoyance, d'ou action." (Comte, Cours de philosophie positive, i, p. 51). Petunjuk untuk memecahkan masalah prediksi dalam sejarah terdapat pada adanya perbedaan antara yang bersifat umum dan yang ber-khusus, dan antara yang bersifat universal dan yang bersifat unik. Dengan melakukan generalisasi - generalisasi sejarawan dapat memberikan petunjuk-petunjuk tentang bagaimana harus bertindak di masa depan, walaupun bukan berupa prediksi - prediksi khusus. Sejarawan memang tidak mampu melakukan prediksi terhadap peristiwa-peristiwa khusus, karena yang khusus

itu adalah unik dan telah dipengaruhi unsur kebetulan. Sejarawan tidak akan mampu meramal bahwa dalam bulan depan akan berkobar suatu revolusi di Filipina. Mereka hanya dapat menyimpulkan, berdasarkan pengetahuan khusus tentang berbagai persoalan yang sedang berkembang di Filipina dan berdasarkan sejarah negara tersebut, bahwa kondisi di negara itu memungkinkan untuk pecahnya suatu revolusi pada waktu-waktu mendatang, jika tidak ada usaha-usaha pencegahannya. Kesimpulan tersebut dapat pula ditambah dengan perkiraan-perkiraan, yang didasarkan atas analogi tentang berbagai revolusi lainnya dan atas sikap yang akan diambil oleh berbagai kelompok dalam masyarakat Filipina. Walaupun demikian, bukan berarti bahwa kesimpulan mengenai masa depan yang ditarik dari sejarah tidak memiliki nilai, atau tidak mempunyai suatu validitas yang bersyarat, yang dapat digunakan baik sebagai petunjuk untuk bertindak maupun sebagai kunci untuk memahami bagaimana segala sesuatu terjadi. Harus diakui bahwa kesimpulan yang dibuat oleh para sarjana ilmu-ilmu sosial termasuk sejarawan, tidak seteliti kesimpulan yang dibuat oleh para sarjana ilmu-ilmu alam. Setiap sarjana mengakui bahwa makhluk manusia merupakan suatu kesatuan alamiah yang sangat kompleks, dan bahwa studi tentang perilaku mereka dapat menimbulkan berbagai kesukaran, yang sangat berbeda dengan apa yang dihadapi para scientist. Bagaimanapun juga, tujuan dan metode yang digunakan sejarawan, pada dasarnya tidak berbeda dengan yang digunakan

oleh ilmu-ilmu yang lain, termasuk sains.

Alasan yang keempat bahwa sejarah perlu bersifat subyektif, karena dalam studi ini manusia lebih banyak mengamati dirinya, telah menimbulkan pendapat tentang perlunya ditarik suatu garis demarkasi antara ilmu-ilmu sosial termasuk sejarah, dan ilmu-ilmu alam. Pendapat ini menyatakan bahwa dalam ilmu-ilmu sosial, subyek dan obyek termasuk dalam kategori yang sama dan saling mempengaruhi. Sebagai kesatuan alamiah yang sangat kompleks dan berubah-ubah sifatnya, makhluk manusia hanya dapat dipelajari oleh makhluk manusia lainnya. Berbeda halnya dengan ilmu-ilmu hayat, orang merasa tidak puas dengan hanya mempelajari susunan tubuh dan reaksi-reaksi fisik manusia. Baik sejarah maupun sosiologi dan ilmu ekonomi, perlu menembus ke dalam bentuk-bentuk perilaku manusia, yang di dalamnya kehendak masih aktif, untuk mengetahui mengapa manusia, yang menjadi obyek studinya, mempunyai kehendak untuk berbuat demikian. Sehubungan dengan itu dibangun suatu hubungan, yang mungkin masih aneh bagi sejarah dan ilmu-ilmu sosial lainnya, yaitu antara pengamat dan yang diamati. Ini berarti bahwa setiap kegiatan pengamatan dipengaruhi oleh pandangan-pandangan pribadi, sehingga unsur-unsur relativitas meresap ke dalam sejarah. Tentang ini Mannheim berucap: "Even the categories in which experiences are subsumed, collected, and ordered vary according to the social position of the observer."⁷¹

⁷¹Karl Mannheim, op. cit., p. 130.

Walaupun demikian bukan berarti bahwa praduga para sarjana ilmu-ilmu sosial termasuk sejarah, perlu meresap ke dalam setiap pengamatan yang dilakukan. Ada benarnya bahwa proses pengamatan mereka turut mempengaruhi dan merubah apa-apa yang sedang diamati, yang dapat terjadi melalui dua arah yang berlawanan. Perilaku seseorang yang akan dijadikan obyek analisis dan prediksi, akan tetapi sebelumnya diberi peringatan tentang akibat-akibat prediksi yang mungkin tidak menyenangkan, dan orang tersebut kemudian merubah tindakannya, walaupun didasarkan atas analisis yang cermat, ternyata dapat menjurus kepada frustrasi diri. Inilah yang merupakan salah satu sebab mengapa sejarah jarang berulang di kalangan orang-orang yang memiliki kesadaran sejarah, oleh karena para pelakunya sadar bahwa tindakan yang kedua merupakan akhir dari tindakan yang pertama, dan tindakannya dipengaruhi oleh pengetahuan tersebut. Argumen di atas pernah dikembangkan oleh E.H. Carr, dalam membahas sejarah tokoh-tokoh Revolusi Bolshevik, di antaranya sebab-sebab kejatuhan Leon Trotsky dan munculnya Josef Stalin,⁷² walaupun proses di atas mungkin saja berkembang ke arah yang berlawanan. Misalnya, sering didengar dan dibaca tentang perilaku para calon dalam suatu pemilihan umum, yang selalu meramalkan kemenangan dirinya dengan tujuan untuk membuat ramalannya menjadi kenyataan;

⁷²"The Bolshevik Revolution, 1917-1923, in E.H. Carr, History of Soviet Russia, i (1950), p. 42.

dapat diperkirakan jika para ahli ekonomi, politik dan sejarah berspekulasi dengan ramalan, kadang kala mereka diilhami oleh harapan yang tidak disadari, untuk mempercepat realisasi ramalan tersebut. Sehubungan dengan itu maka yang dapat dikemukakan mengenai hubungan-hubungan yang kompleks di atas, bahwa interaksi antara pengamat dan yang diamati, antara sarjana ilmu-ilmu sosial dan datanya, antara sejarawan dan faktanya berlangsung terus menerus, dan terus menerus berubah; dan inilah yang merupakan ciri-ciri khas dari sejarah dan ilmu-ilmu sosial. Akhir-akhir ini beberapa ahli fisika telah mengemukakan adanya analogi antara alam semesta fisik dan dunia sejarawan, dengan melibatkan prinsip ketidakpastian (uncertainty) atau yang tidak dapat ditentukan (indeterminacy). Apakah prinsip di atas memang benar merupakan sifat alam, atau mungkin saja hanya merupakan suatu petunjuk tentang masih kurangnya pengetahuan manusia tentang alam, akan tetapi analogi di atas perlu diragukan kebenarannya. Keraguan ini bersumber pada apakah dengan melakukan prediksi-prediksi historik, dapat diperkuat usaha-usaha untuk menemukan bukti tentang bekerjanya kehendak yang bebas (free-will) dalam alam semesta, melalui prediksi tersebut?⁷³ Ditambah lagi bahwa jarak antara seorang scientist sebagai pengamat dan alam sebagai obyek pengamatannya, ber-

⁷³ Sir Isaiah Berlin, loc. cit.

beda dengan jarak antara sejarawan sebagai pengamat dan fakta sejarah sebagai obyek pengamatannya. Selanjutnya, memang sulit untuk menyesuaikan studi sejarah dengan teori pengetahuan tradisional empirik.

Istilah "epistemologi" sebagai cabang filsafat yang menangani pengetahuan, baru berkembang selama seratus tahun terakhir ini. Dalam arti yang sempit, teori pengetahuan (dan kata sifat "epistemic") dapat dibedakan dari epistemologi. Teori pengetahuan memandang pengetahuan dari konteks biologis, psikologis dan sosial.

Pengetahuan tentang "bagaimana" berbuat sesuatu, pada hakekatnya berbeda dengan pengetahuan tentang "apa" sesuatu itu. Dalam pengertian yang pertama, pengetahuan merupakan suatu ketrampilan, kecakapan atau kemampuan; sedangkan dalam pengertian yang kedua, pengetahuan diartikan sebagai mengenal sesuatu. Perbedaan ini sangat ditekankan oleh William James (dalam bukunya "Pragmatism") dan Bertrand Russell.⁷⁴ Untuk itu mereka memakai istilah "knowledge by description" dan "knowledge by acquaintance." Yang pertama bersifat tidak langsung, yang diungkapkan melalui kata-kata atau konsep-konsep, sedangkan yang kedua yang bersifat langsung melibatkan pengalaman langsung. Esensi empirisme terletak pada peranan utama yang dimainkan oleh

⁷⁴ Bertrand Russell, Human Knowledge (New York ; Simon & Schuster, 1948), Chap. I.

kegiatan "menenal" pengetahuan tentang berbagai masalah mengenai fakta. Tidak setiap pengalaman bersifat kognitif; misalnya dengan memakan gula kita menenal rasa manis; yang oleh John Dewey dibedakan antara " mempunyai suatu pengalaman" dan "mengetahui suatu pengalaman" (dalam bukunya "Quest for Certainty"). Mengacau balaukan kedua pengertian itu menyebabkan banyak pertimbangan menjadi subyektif. Apa yang dialami adalah bersifat tersendiri (private), sedangkan apa yang diketahui adalah bersifat umum. Obyek-obyek dari pengalaman langsung adalah konkrit, sedangkan obyek-obyek yang tidak dan tidak dapat dialami secara langsung disebut abstraksi.

Sehubungan dengan itu ada tiga dasar epistemik yang sangat berperan di bidang teori pengetahuan. Pertama, dasar positivis atau fenomenologik berupa data pengertian, yang pada permulaan abad ke-20 mulai dikembangkan oleh ahli fisika yang bernama Ernst Mach dan ahli biometrika yang bernama Karl Pearson; sedangkan seluk beluknya disempurnakan oleh Russell dan Rudolf Carnap. Kedua, dasar realistik berupa benda-benda konkrit dalam kehidupan sehari-hari dan pengalaman berdasarkan pikiran yang sehat, yang dikembangkan oleh Charles S. Peirce (Collected Papers) dan G.E. Moore (Philosophical Studies). Ketiga, dasar fisikal berupa partikel-partikel subatomik, bidang-bidang elektromagnetik dan sebagainya, yang memperkokoh kedudukan materialisme abad ke-19, seperti terlihat pada tesis Carnap "physicalism" (Carnap dan

Wittgenstein adalah dari Aliran Wina). Ahli filsafat seperti Whitehead (1861-1947) dari aliran " organicism " ⁷⁵ dan Hans Reichenbach (*Experience and Prediction*), dalam menganalisis pengetahuan, juga memberikan tempat yang sentral kepada fisika. Perkembangan di atas menyebabkan para scientist semakin kurang memikirkan kekuatan-kekuatan alam sebagai sesuatu yang harus dilawan, akan tetapi sebagai suatu yang dapat diajak bekerja sama dan dapat dimanfaatkan untuk tujuan-tujuan hidupnya. Mereka mulai membenarkan bahwa dalam proses pengetahuan terlibat suatu ukuran hubungan timbal balik dan keadaan saling tergantung antara subyek dan obyek; dan kebenaran ini sangat penting bagi ilmu-ilmu sosial termasuk sejarah.

Alasan yang kelima, bahwa sejarah sangat akrab dengan pokok-pokok persoalan agama dan moralitas, dan dengan demikian berbeda dengan science pada umumnya dan mungkin pula dengan ilmu-ilmu sosial lainnya. Misalnya, Phenix pernah mengemukakan enam pola pokok arti, yang disusunnya setelah melakukan analisis tentang cara-cara manusia memperoleh pengertian, dan dikelompokkan menjadi bidang "symbolics, empirics, esthetics, synnoetics, ethics, and synoptics." ⁷⁶ Bidang

⁷⁵ Alfred North Whitehead, Science and the Modern World (London: Ernest Benn Ltd., 1962), Chap. I.

⁷⁶ Philip H. Phenix, Realms of Meanings : A Philosophy of the Curriculum for General Education (New York : Mc Graw-Hill Book Company, 1964), p. 7.

synoptics mencakup sejarah, agama dan filsafat, yang dinyatakan memiliki arti-arti yang komprehensif dan integratif. Agama Islam, sebagai salah satu agama terbesar dalam sejarah umat manusia, dilahirkan dan berkembang dalam sorotan sejarah, dan ternyata bahwa umatnya memiliki kesadaran sejarah yang tinggi. Buku-buku sejarah yang mereka susun sangatlah unik, karena pembuktiannya didasarkan kepada "isnad" (pembuktian melalui saksi mata), dan dilengkapi dengan puisi klasik.⁷⁷ Melalui metode isnad telah digali sunnah dan hadist Nabi Muhammad s.a.w., yang menghasilkan fakta-fakta sejarah yang ditentukan nilai kepastiannya sama dengan kenyataan sejarah. Karena sunnah dan hadist merupakan sumber Islam yang kedua, nyatalah betapa pentingnya sejarah bagi agama Islam, dan sekaligus bagi sumber Islam yang pertama, yaitu Al-Quran.⁷⁸ Berkata Prof. Abdul Hameed Siddiqui bahwa :

"..... Islam judge historical events from a moral point of view. The Quranic concept of History make us realize that the rise and fall of civilizations are integrally related to the rise and fall in value consciousness in these civilization."⁷⁹

Di kalangan pemikir-pemikir di Barat terdapat berbagai pendapat mengenai hubungan antara sejarah dan agama, Karl

⁷⁷Nisar Ahmed Faruqi, Early Muslim Historiography (New Delhi: Iradah-I Adabiyat-I Delli, 1979), p. 1.

⁷⁸Franz Rosenthal, op. cit., pp. 24-30.

⁷⁹Syed Sajjad and S.A. Ashraf (eds.), op. cit., pp. 88-89.

Barth, seorang theolog Lutheran, membedakan sejarah yang bersifat ketuhanan dari sejarah sekuler, sedangkan Butterfield berbicara tentang sejarah teknikal dengan maksud yang sama. Penulis-penulis Berdayev, Barthold Georg Niebuhr (1776-1831) dan Maritain berusaha mempertahankan status otonomi sejarah, akan tetapi berpendapat bahwa akhir atau tujuan sejarah terletak di luar sejarah itu sendiri. Sebagian besar pemikir di Barat mengemukakan pandangan yang memisahkan sejarah dari pokok-pokok persoalan agama.

Hubungan antara sejarah dan moralitas jauh lebih sulit. Di satu pihak masalah bagaimana melakukan pertimbangan-pertimbangan moral dalam sejarah memang tidak dapat dielakkan, sedangkan di lain pihak mungkin tidak dapat dipecahkan. Apakah sejarawan harus menjatuhkan keputusan atas orang-orang dan peristiwa-peristiwa, atau apakah tidak sebaiknya atas seluruh masyarakat, dalam mana orang-orang tersebut merupakan unsur-unsur pokoknya? Apakah sejarawan seharusnya hanya memperhatikan akibat-akibat perbuatan manusia yang dapat dilihat dan dinilainya, atau memperluas pertimbangannya sampai kepada motif-motif yang dianggapnya sebagai penyebab perbuatan tersebut? Apakah mungkin hanya menyalahkan perbuatan tanpa menyalahkan orang yang membuatnya? Dan apakah fungsi sejarawan juga melakukan pertimbangan-pertimbangan? Apakah sejarawan mempunyai hak, kewajiban atau juga kemampuan untuk membedakan dan membuat pertimbangan-pertimbangan? Atau apakah tugasnya hanya mencari

dan mengumpulkan pembuktian, mempertahankan suatu netralitas moral dan menyerahkan kepada para pembaca untuk menarik kesimpulan-kesimpulan, dan memberikan pujian atau kesalahan menurut pendapat mereka ? Pandangan-pandangan sejarawan dan moralis memang tidak harus sama, bahwa sejarawan harus menyampaikan pertimbangan-pertimbangan moral atas kehidupan pribadi tokoh-tokoh dalam sejarah.

Pertimbangan-pertimbangan moral dalam sejarah ternyata memiliki asal-usul yang panjang. Sejarawan Yunani seperti Herodotus dan Thucydides ternyata bebas dari melakukan pertimbangan-pertimbangan moral; sedangkan sejarawan Romawi seperti Livius, Tacitus dan Plutarchus telah menonjolkan pandangan moral masing-masing. Sejarawan Barat di abad pertengahan menyatakan sejarah sebagai sarana Tuhan untuk memperlihatkan kehendakNya kepada manusia, sedangkan sejarawan abad ke-18 seperti Gibbon, Hume, dan Voltaire, dan kemudian Andre Malraux dan bahkan Lord Bolingbroke menegaskan bahwa sejarah adalah "philosophy teaching by examples."⁸⁰

Ketika dalam abad ke-19 Ranke melambangkan sejarah sebagai "what actually happened," komentar sejarawan menjadi sangat minim dan tidak mengungkapkan persetujuan atau penolakan mereka tentang apa yang terjadi. Pada akhir abad ke-19 timbul reaksi terhadap aliran "morally neutral" ter-

⁸⁰ D.M. Sturley, The Study of History (London : Longmans, Green and Co Ltd., 1969), p. 31.

sebut, seperti yang terlihat pada karya sejarah James A. Froude (1818-1894), Thomas Carlyle (1795-1881), dan John Lothrop Morley (1814-1877). Lord Acton memperkuat reaksi di atas dalam pidato inaugurasi sebagai " Regius Professor of History" di Universitas Cambridge dalam tahun 1895. Dalam abad ke-20 reaksi di atas semakin diperdengarkan, antara lain oleh Arnold Toynbee,⁸¹ Miss C.V. Wedgwood dan Sir Isaiah Berlin.⁸² Dikatakan bahwa walaupun sejarah merupakan suatu catatan tentang perubahan, namun hukum-hukum moral bersifat mutlak, universal, dan tidak berubah-ubah. Pembunuhan adalah tetap pembunuhan, pengkhianatan adalah tetap pengkhianatan, intoleransi adalah tetap intoleransi; dan sejarawan tidak boleh bersikap netral dalam masalah moral apabila berhadapan dengan masalah-masalah tersebut. Bagaimanapun juga, sikap dan obyektivitas ilmiah yang tak terpengaruh tidak mungkin dapat dipertahankan dalam suatu penulisan sejarah, oleh karena subyektivitas tak dapat dielakkan dalam memilih masalah pokok penulisannya.⁸³ Setiap sejarawan merupakan manusia dari zaman dan masyarakatnya, dan dengan demikian turut mempertahankan sikap-sikap yang khas dari zaman dan masyarakatnya. Sebaliknya, ada orang-orang yang

⁸¹Survey of International Affairs, 1935, ii, 1935.

⁸²I. Berlin, Historical Inevitability, pp. 76-77.

⁸³W.H. Walsh, An Introduction the Philosophy of History (London : Hutchinson's University Library, 1967), Chap. 5.

menolak hak sejarawan untuk menyampaikan putusan - putusan moral, karena masa lampau tersebut tidak dapat dihidupkan kembali, sehingga tertuduh tidak dapat membela dirinya, atau untuk melakukan pemeriksaan pendahuluan atas para saksi mata. Sedangkan untuk menjatuhkan keputusan tentang peristiwa-peristiwa masa kini sudah demikian sulit, apalagi tentang peristiwa-peristiwa masa lampau. Lagi pula, di dalam ruang pengadilan, ruang ujian, atau lapangan olah raga, para hakim, penguji atau wasit, mempunyai pedoman berupa peraturan-peraturan dan standar-standar yang telah diterima oleh umum, sehingga misalnya keputusan-keputusan wasit tidak terpengaruh oleh pandangannya tentang watak moral atau kehidupan pribadi para olahragawan. Justru yang demikian tidak tersedia dalam sejarah.

Perselisihan pendapat tentang apakah sejarah merupakan sains atau tidak, sebenarnya mencerminkan praanggapan lama tentang adanya pembelahan antara humaniora dan sains, dalam mana humaniora diperkirakan sebagai mewakili kebudayaan yang luas dari golongan yang berkuasa, sedangkan sains mewakili ketrampilan para teknisi yang mengabdikan kepada golongan pertama. E.H. Carr menolak untuk menyebut sejarah sebagai sains, karena dianggapnya justru membenarkan dan mengekalkan adanya jurang di antara apa yang disebut sebagai "two cultures."⁸⁴

⁸⁴E.H. Carr, op. cit., p. 85.

Sejarah tidak kalah sulitnya daripada pengetahuan klasik, dan tidak kalah beratnya daripada sains. Dalam salah satu kuliah mengenai tema tersebut, Sir Charles Snow mengungkapkan keinginannya untuk menutup jurang di atas dengan memperlihatkan kontras antara optimisme yang nakal para scientist dan suara lembut serta perasaan anti sosial dari para sastrawan intelektual.⁸⁵ Usaha yang lain untuk menutupi jurang tersebut ialah dengan meningkatkan suatu pengertian yang mendalam tentang identitas tujuan (aspek aksiologi) yang ingin dicapai para scientist dan sejarawan, dan yang sekaligus merupakan nilai utama dari minat terhadap sejarah dan filsafat ilmu, yang sekarang berkembang dengan pesatnya. Baik para scientist dan ilmuwan sosial maupun para sejarawan, sebenarnya terlibat dalam berbagai cabang studi yang sama, yaitu studi tentang manusia dan lingkungan hidupnya, serta pengaruh manusia terhadap lingkungan hidupnya, dan pengaruh lingkungan hidup terhadap manusia. Obyek studi adalah sama, yaitu untuk meningkatkan pengertian manusia tentang, dan penguasaan mereka atas lingkungan hidupnya. Perkiraan-perkiraan dan metode-metode yang digunakan para ahli fisika, geologi, psikologi, sejarah dan sebagainya sangat berbeda mengenai seluk beluk dan perinciannya; akan

⁸⁵ C.P. Snow, The Two Cultures and the Scientific Revolution (1959), pp. 4-8.

tetapi mereka bersatu mengenai tujuan dasar untuk menjelaskan dan mengenai prosedur dasar untuk merumuskan pertanyaan dan menyusun jawaban.

C. Sebab dan akibat dalam sejarah.

Walaupun dinyatakan sebagai suatu studi tentang sebab dan akibat, akan tetapi suatu konsepsi yang jelas tentang sebab dan akibat dalam sejarah, baru tersusun setelah diletakkan dasar-dasar historiografi modern. Sejak abad ke-18, melalui karyanya "The Causes of the Greatness and the Decadence of the Romans" (1734), Montesquieu mengemukakan suatu prinsip tentang sebab dan akibat, baik moral maupun fisik, yang menurut pendapatnya berlaku bagi setiap monarki.

Akan tetapi, jika menghadapi keharusan untuk menentukan sebab-sebab terjadinya peristiwa, maka sebaiknya didekati dengan menentukan beberapa sebab bagi suatu peristiwa yang serupa. Tentang ini, Alfred Marshall (1824-1924) yang merumuskan teori ekonomi "marginal utility" pernah menulis: "People must be warned off by every possible means of considering the action of any one cause..... without taking account of the others whose effects are commingled with it."⁸⁷ Seorang sejarawan se

⁸⁷ A.C. Pigou (ed.), Memorials of Alfred Marshall (London, 1925), p. 428.

baiknya menangani beraneka ragam sebab, dan kemudian menetapkan beberapa hirarkhi tentang sebab-sebab tersebut, yang akan mengatur hubungan antara yang satu dengan yang lainnya, dan jika mungkin untuk memutuskan sebab atau kategori sebab-sebab yang mana yang dapat dimasukkan ke dalam analisis terakhir. Misalnya, Gibbon menghubungkan sebab kemunduran dan keruntuhan Imperium Romawi dengan kemenangan barbarisme dan agama.⁸⁸ Dengan demikian jelaslah bahwa setiap karya sejarah harus diselesaikan melalui proses penyederhanaan dan perkalian sebab-sebab. Seperti halnya dengan sains, kemajuan ilmu sejarah juga dikembangkan melalui proses dwirangkap dan yang kelihatan bertentangan itu.

Dalam proses tersebut terkait pula masalah determinisme dan kesempatan (chance) serta kebetulan (accident) dalam sejarah. Dengan determinisme dalam sejarah dimaksudkan bahwa setiap peristiwa mempunyai sebab, dan tidak akan terjadi sebaliknya, kecuali kalau sebab tersebut memang berbeda.⁸⁹ Tepatnya, dengan adanya keadaan-keadaan tertentu sebagai sebab, maka akibat-akibatnya pasti akan menyusul, dalam arti bahwa akibat-akibat ditentukan oleh apa yang terjadi sebelumnya.

Dalam hal ini, peristiwa sejarah dihubungkan dengan

⁸⁸ J.B. Black, *The Art of History* (New York: F.S. Crofts and Company, 1926), pp. 144, 175.

⁸⁹ S.W. Alexander in "Essays Presented to Ernst Cassirer" (1936), p. 18.

pengaruh-pengaruh yang turut menentukan sebab, seperti lingkungan geografis atau iklim, hukum atau kekuatan yang bekerja dalam proses sejarah, ras atau bangsa, agama dan kelas dalam masyarakat. Atau dihubungkan dengan abstraksi-abstraksi seperti "zeitgeist, the spirit of the age," Renaissance, kebangkitan golongan menengah, nasib atau sebagai akibat kehendak Tuhan, dan sebagainya. Setiap peristiwa pasti mempunyai suatu sebab; tetapi sejauh mana mengakibatkan manusia tidak berdaya terhadap pengaruh-pengaruh tersebut? Sejauh mana hidupnya ditentukan oleh pengaruh itu? Dan sejauh mana manusia dapat merubah, menyesuaikan diri, mengatasi dan mengarahkan keadaan dan lingkungan dalam mana mereka berada, untuk kepentingannya? Berapa banyak dari keputusan-keputusan yang telah diambil manusia menjadi sebab, dalam arti tidak membawa akibat-akibat yang berbeda? Apa peranan kehendak yang bebas atau apa peranan orang-orang besar dalam sejarah, dan sejauh mana bekerjanya hukum-hukum dan kekuatan-kekuatan dalam proses sejarah telah dikacaukan oleh peristiwa-peristiwa yang timbul oleh adanya kesempatan dan kebetulan?

Bermacam-macam pandangan dan argumen telah tumbuh di sekitar masalah determinisme tersebut. Doktrin sifat yang tak terelakkan dalam sejarah lebih ditekankan kepada keperluan moral daripada keperluan logikal, yang menafsirkan apa yang "harus" menjadi apa yang "seharusnya." Doktrin ini kadangkala disebut "historicism," sejalan dengan formula

Hegel " whatever is, is right," yang oleh Morton White dan kawan-kawan dinamakan "Social Darwinism ". Melalui bukunya " The Open Society and its Enemies," dan " The Poverty of Historicism" (1957), Karl Popper mengecamnya sebagai alat pendukung suatu masyarakat yang tertutup, yang direncanakan atau menurut " world of ideas " (Plato) atau menurut " the dialectic of world reason" (Hegel).

Sebenarnya tidak perlu timbul pertentangan antara suatu pandangan tentang suatu tingkat determinisme, misalnya bahwa dapat diketemukan suatu sebab khusus tentang perbuatan manusia, yang tanpa sebab itu tidak akan terjadi perbuatan tersebut, dan suatu keyakinan tentang kehendak manusia yang bebas. Dan ini tergantung dari segi memandangnya, seperti yang dikemukakan E.H. Carr, bahwa sebab-sebab sejarah dan pertanggung jawaban moral termasuk dalam kategori yang berbeda-beda.⁹⁰ Pertentangan akan timbul bilamana orang-orang yang percaya tentang kehendak manusia yang bebas mulai membayangkan bahwa mereka melihat orang lain yang menghubungkan proses sejarah dengan hukum-hukum, kelas-kelas, dan sebagainya, menolak adanya pertanggung jawaban orang itu atas perbuatannya dan bukan menyampaikan pujian dan kesalahan kepada orang yang bersangkutan, akan tetapi kepada proses atau sistem yang berlaku. Pandangan yang semacam ini sangat ditentang oleh

⁹⁰E.H. Carr, op. cit., pp. 93-98.

Sir Isaiah Berlin, yang sekaligus merupakan suatu pembelaan penting tentang persoalan pertanggung jawaban individual dan tentang penilaian moral dalam sejarah.⁹¹ Pendapat di atas justru ditentang oleh E.H. Carr.⁹²

Di samping yang menentang gagasan tentang sifat tak terelakkan dalam sejarah berdasarkan pandangan deterministik, terdapat pula mereka yang tidak mampu membedakan bekerjanya suatu proses yang jelas terlihat, dan yang menonjolkan peranan kesempatan dan kebetulan dalam sejarah. Mereka memberarkan pendapat Blaise Pascal, yang menyatakan bahwa sekiranya ratu Cleopatra memiliki hidung yang pesek, maka perkembangan sejarah dunia akan berbeda dengan apa yang terjadi.⁹³

D. Hubungan antara sejarah dan ide kemajuan (the idea of progress).

Pernah diutarakan sebuah ungkapan yang aneh akan

⁹¹ Isaiah Berlin, *op. cit.*, p. 176.

⁹² E.H. Carr, *op. cit.*, pp. 93-98.

⁹³ Lihat Esai tentang hidung ratu Cleopatra dalam John Bagrell Bury (1861-1927) posthumous "Selected Essays," edited by H.W.V. Temperley (Cambridge, 1930), p. 461. Di samping terkenal karena pidato inaugurasinya yang berjudul "The Science of History" (1902), keyakinan rasionalistik Bury yang teguh, yang hampir bersamaan dengan keyakinan Gibbon, terlihat dalam bukunya "The History of Freedom of Thought" (1913) dan "The Idea of Progress" (1920). Sesudah berakhirnya Perang Dunia I (1914-1918), Bury menjadi skeptis tentang kemungkinan dapat mempertahankan masalah kausalitas sejarah, dan tulisan-tulisan terakhirnya hanya menonjolkan peranan kesempatan dan kebetulan dalam sejarah.

tetapi memberi kesan, agar sejarawan memiliki suatu pandangan yang konstruktif tentang masa lampau. Ungkapan ini dapat dihubungkan dengan suatu bagian dari pidato inaugurasi Powicke sebagai "Regius Professor in Modern History" pada Universitas Oxford di Inggris. Antara lain dikemukakannya, bahwa ke - rinduan akan suatu interpretasi sejarah sudah demikian ber - urat berakar, sehingga dapat membawa sejarawan hanyut ke da - lam mistisisme atau sinisme, kecuali jika mereka telah me - miliki suatu pandangan yang konstruktif tentang masa lam - pau.⁹⁴

Mistisisme menjerus kepada pandangan sekelompok sejarawan seperti Berdyaev, atau Niebuhr, atau Toynbee, yang ber - pendapat bahwa arti sejarah berada di luar sejarah, yaitu dalam bidang ilmu agama (theology) atau ilmu akhirat (eschato - logy).⁹⁵ Sinisme menjerus kepada pandangan, yang berpendapat bahwa sejarah tidak mempunyai arti, atau yang memiliki suatu keserbaragaman arti-arti yang sama-sama sah dan tidak sa - hih, atau mempunyai arti yang diberikan kepada sejarah me - menurut pilihan yang sewenang-wenang.

Sejarawan pada umumnya menolak kedua pandangan ter - sebut, dan memandang sejarah sebagai sebuah catatan atau

⁹⁴F.M. Powickw, Modern Historian and the Study of History (London : Oldham Press, 1955), p. 174.

⁹⁵A.J. Toynbee, Civilization on Trial (London : Oxford University Press, 1951), pp. 142 ff.

suatu janji tentang kemajuan, yang dengan penuh optimisme melihat proses perubahan sejarah sebagai suatu rangkaian perkembangan yang menjurus kepada tercapainya tujuan yang diinginkan, yaitu peningkatan kebahagiaan umat manusia. Memang tidak dapat dipungkiri adanya bukti-bukti tentang kemajuan di bidang teknologi dan material, yang berlangsung dengan pesatnya selama dua abad terakhir ini. Sehubungan dengan itu, seorang ahli ekonomi Inggris, Charles S. Devas, mengartikan kemajuan sebagai suatu peningkatan harta benda, baik dalam kuantitas maupun kualitasnya.⁹⁶

Justru berbeda dengan sekadar perkembangan revolusioner belaka, dalam ide kemajuan tercakup suatu pertimbangan nilai etik, bahwa hidup ini akan semakin baik dan akan terus berlanjut untuk jangka waktu yang tak terbatas. Sehubungan dengan itu, J.B. Bury mengartikan ide kemajuan sebagai suatu interpretasi sejarah dan suatu filsafat tentang perbuatan.⁹⁷

Di zaman klasik ide ini kurang dapat berkembang, oleh karena orang-orang Yunani dan Romawi kurang memperhatikan perhatian tentang masa lampau atau tentang masa depan. Demikian pula halnya dalam abad pertengahan; karena walaupun

⁹⁶ Charles S. Devas, Key to the World's Progress (London : 1924), p. 4.

⁹⁷ J.B. Bury, The Idea of Progress : an Inquiry into its Origin and Growth (New York, 1932), Chap. I.

agama Kristen telah memperkenalkan ide tentang suatu tujuan yang mengajak manusia bergerak untuk mencapainya, akan tetapi perkembangannya tergantung pada kehendak Yang Maha Kuasa, yang menjanjikan kebahagiaan di dunia yang lain, dan bukan di bumi ini. Baru pada zaman Renaissance ide tersebut mulai berkembang, ketika orang-orang di Eropah kembali menyadari bahwa dirinya berada di pusat dunia, dan bahwa di depannya tersedia segala macam kemungkinan. Dengan semakin berkurangnya pengaruh pendidikan agama atas pikiran para penganutnya, yang berlangsung selama abad ke-17, dan semakin kokohnya kepercayaan bahwa hanya penalaran manusia yang mampu memecahkan segala permasalahan hidup, maka berkembanglah ide kemajuan menjadi suatu kepercayaan yang sama sekali bersifat sekuler.

Abad ke-18 merupakan zaman memuncaknya kepercayaan terhadap kemajuan. Walaupun banyak mendapat kecaman, terutama bagi sekelompok pemikir Perancis dari zaman "Enlightenment," merupakan suatu ide yang sudah jelas kebenarannya (axiomatic). Yang pertama-tama merumuskan dengan jelas ide kemajuan sebagai hukum dasar evolusi sosial adalah The Abbé de St. Pierre. Condorcet (1743-1794) menulis sebuah risalah yang menarik tentang kesempurnaan manusia yang tidak menentu (*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*).⁹⁸ Para pengikut Darwin dengan teori-teori tentang

⁹⁸ Antoine-Nicholas de Condorcet, Sketch for a Historical Picture of the Progress of the Human Mind (London, 1930), p.91.

peningkatan manusia dari bentuk-bentuk hidup yang paling bawah, telah menyebar luaskan gagasan tentang kemajuan, atau evolusi menuju kepada yang lebih baik, sehingga bukan saja mendasari kemajuan susunan fisik, akan tetapi juga seluruh struktur sosial, baik di masa lampau dan di masa kini, maupun di masa mendatang. Akhirnya, kultus kemajuan ini tumbuh menjadi semacam agama. Menurut James Harvey Robinson, guru besar sejarah pada Universitas Columbia (New York), bahwa baru kemarin dalam sejarah dunia manusia berhasrat untuk maju, dan bahkan baru-baru ini datang untuk melihat bahwa dia dapat dengan sukarela maju, dan bahwa dia telah memperoleh kemajuan. Menurut Robinson, inilah yang merupakan pesan yang paling mengesankan, yang telah diberikan sejarah kepada manusia dan yang paling vital dalam cahaya yang telah menerangi perilaku kehidupan.⁹⁹ Robinson selanjutnya menjelaskan, bahwa pengetahuan yang sempurna tentang masa lampau terutama mengungkapkan hukum kemajuan yang abadi, dan menurut hukum tersebut sistem tentang segala sesuatu yang sekarang ini, termasuk etik-etik tradisional dan agama dogmatik, hanya bersifat sementara, dan suatu persiapan untuk sesuatu yang lebih baik yang akan tiba, sebagaimana halnya dengan masa lampau adalah merupakan persiapan untuk tata kehidupan yang lebih baik yang telah diperoleh sekarang

⁹⁹ J.H. Robinson, The New History (New York, 1965), p. 251.

ini. Ide kemajuan seperti yang telah diperinci oleh Bury, Robinson dan pemikir-pemikir aliran rasionalis lainnya, jelas memiliki implikasi-implikasi anti agama.¹⁰⁰ Tentang ini E.H. Carr memberi tanggapan, bahwa terdapat suatu kecenderungan untuk menyamakan kemajuan dengan evolusi, dengan mencampur adukkan warisan biologik yang merupakan sumber evolusi, dengan prestasi sosial yang merupakan sumber kemajuan dalam sejarah. Dalam abad ke-19 ide ini bahkan dikaitkan dengan pemikiran politik liberal dan sosialis, sehingga Tsar Nicholas I dari Rusia dan Paus Pius IX merasa berkewajiban untuk menentangnya.

Walaupun ide ini tampaknya telah dapat diterima oleh segolongan besar orang-orang Barat, akan tetapi tidak seorangpun mampu menemukan suatu bukti tentang kebenaran teorinya, tentang hukum-hukum kemajuan untuk menghubungkan ide ini dengan hukum alam, dan tentang kemajuan yang sudah berhasil dicapai dapat berlanjut terus di masa depan untuk jangka waktu yang tak terbatas. Ide kemajuan hanya merupakan sebuah harapan, suatu keyakinan yang dicapai melalui optimisme yang masuk akal, akan tetapi kemudian mendapat suatu goncangan yang sangat hebat ketika mengalami kergerihan Perang Dunia I, dan disusul oleh perkembangan pemerintahan totaliter. Dalam tahun 1936 H.A.L. Fisher antara lain

¹⁰⁰ Christopher H. Dawson, *Inquiries into Religion and Culture* (London, 1953), pp. 67 ff.

mengemukakan, bahwa fakta kemajuan memang tertulis dengan jelas dan luas pada halaman sejarah; akan tetapi kemajuan bukan merupakan suatu hukum alam. Dasar yang diperoleh melalui satu generasi mungkin akan hilang lagi melalui generasi berikutnya; berbagai buah pikiran manusia mungkin saja mengalir ke dalam saluran-saluran yang menjurus kepada malapetaka dan barbarisme.¹⁰¹ Dalam pada itu telah berlangsung Perang Dunia II (1939-1945), dan peledakan bom atom. Ancaman penghancuran dalam waktu yang dekat, atau akhirnya pemusnahan melalui suatu gangguan terhadap keseimbangan alam karena eksploitasi sumber-sumber kekayaan alam secara kejam, menyebabkan manusia menjadi kurang pasti terhadap kemajuan yang tidak terelakkan itu. Meskipun demikian, baru-baru ini J.H. Plumb telah mengemukakan suatu pembelaan yang berapi-api agar memperbaharui kembali kepercayaan terhadap kemajuan, agar dapat membenarkan studi sejarah dan dapat memberikan arti kepada studi tersebut.¹⁰²

Benar atau salah, ide kemajuan ini ternyata telah membawa pengaruh yang sangat kuat atas pikiran dan perbuatan manusia. Kepercayaan atas kemungkinan untuk mencapai ke-

¹⁰¹H.A.L. Fisher, A History of Europe (London: Arnold, 1936), Chap. I.

¹⁰²J.H. Plumb, Crisis in the Humanities (London: Penguin Books, 1964), Chap. I. Yang dimaksud Plumb dengan kemajuan ialah kemajuan teknologis; alasannya karena peningkatan kontrol manusia atas lingkungan hidupnya dapat dibuktikan melalui sejarah.

bahagiaannya memberi hidup kepada suatu tujuan yang dapat dikenal, dan misalnya telah merupakan suatu faktor yang kuat dalam pertumbuhan Sejarah Amerika Serikat sejak Deklarasi Kemerdekaan, dan yang menyebabkan bentuk pemerintahan Marxist kurang mendapat sambutan di kalangan rakyatnya.

E. Hubungan antara sejarah dan pemikiran politik.

Pemikiran politik lahir dari konteks sejarah zamannya, dan karena zaman berubah maka terdapat berbagai tanggapan terhadap masalah-masalah yang sudah menahun, dengan mempertimbangkan tujuan dan sifat negara, sumber kewenangan dan kebutuhan untuk mentaatinya. Oleh karena jawaban atas masalah di atas lebih bersifat subyektif dan relatif, maka yang sebaiknya yang dipertanyakan: "Apa kegunaannya, jika pemecahan-pemecahan yang bersifat final dan universal ternyata sulit untuk ditemukan" ?

Ada yang berpendapat bahwa pemikiran politik tidak penting, karena mereka yang mempunyai wibawa dalam negara hampir tidak pernah membaca dan mempraktekkan hasil pemikiran tersebut. Walaupun ada dari sebagian pemikir-pemikir ini mendapat kesempatan untuk memasuki lapangan politik, akan tetapi ternyata tidak berhasil menerapkan pikiran mereka; dan memang ternyata bahwa sebagian besar karya tentang pemikiran politik ditulis mereka setelah mengundurkan diri dari kegiatan politik, atau dalam masa

pembuangan. Dan juga tidak dapat ditegaskan bahwa manusia selalu belajar dari pengalaman-pengalaman masa lampau agar dapat menghindari bahaya-bahaya politik, dan bagaimana tidak mengulang kembali kesalahan-kesalahan yang pernah diperbuat, walaupun Machiavelli berpendapat bahwa ini mungkin apabila para penguasa bersedia menuruti nasehatnya.

Ada pula yang mengemukakan, bahwa pemikiran politik ter-lalu bersifat abstrak dan terlepas dari kenyataan-kenyataan dalam kehidupan politik; bahwa manusia berbuat di bawah tekanan-tekanan dan emosi-emosi yang ada dan tidak menurut prinsip-prinsip yang abstrak. Atau sangat berbahaya jika manusia terombang ambing oleh generalisasi - generalisasi perilaku politik yang dipersingkat dan memiliki dasar yang lemah. Akan lebih berbahaya lagi apabila orang-orang yang yakin telah menemukan kebenaran-kebenaran yang abadi, maka bertekad untuk menyingkirkan kenyataan yang ada, dalam usaha untuk mendirikan surga yang istimewa di atas bumi ini, dalam waktu yang singkat saja.

Akhir-akhir ini dikemukakan bahwa filsafat politik tidak lagi memusatkan perhatiannya pada masalah-masalah negara dan hukum yang ideal. Pada hal pertanyaan-pertanyaan tentang fakta, seperti bagaimana orang-orang mempersatukan diri di bawah berbagai pemerintahan, apa motifnya berbuat demikian, dan apa alasannya untuk terus mematuhi wewenang pemerintah, sebenarnya merupakan pertanyaan-pertanyaan bagi ilmu-ilmu sosial lainnya. Pertanyaan-pertanyaan non-faktual,

seperti di mana letaknya dasar moral wibawa seorang penguasa, dan apa yang menjadi pertimbangan etik untuk mentaatinya, oleh karena termasuk dalam bidang etik yang sangat bersifat subyektif, sebenarnya berada di luar jangkauan pembicaraan yang bersifat rasional. Dengan demikian, yang masih dapat dijadikan dasar bagi pemikiran filsafat politik hanyalah filsafat linguistik dan perhatian terhadap bahasa politik.¹⁰³

Meskipun demikian, pemikiran politik perlu dipelajari oleh setiap mahasiswa jurusan sejarah; sedangkan Pendidikan Moral Pancasila (PMP) dan Pendidikan Sejarah Perjuangan Bangsa (PSPB) yang diberikan di sekolah-sekolah adalah merupakan suatu pendidikan politik. Walaupun mungkin saja dengan mempelajari pemikiran politik para mahasiswa belum dapat memperoleh kearifan politik yang lengkap, akan tetapi mungkin dapat membantu mereka untuk menjauhi kesalahan-kesalahan besar, dan lebih siap untuk menghadapi sejumlah omong kosong, argumen yang kedengarannya saja bagus dan propaganda, yang menyerbu mereka dari segala pihak. Adalah bermanfaat bagi mereka untuk melatih pikirannya, dengan menggunakan fakta - fakta sejarah dan pengetahuan yang telah diberikan oleh orang lain, ketika menghubungkan pemikirannya kepada isu-isu yang lebih luas, dan kontak dengan pikiran orang-orang besar seperti Plato,

¹⁰³ Lihat: J.D. Mabbott, "Political Philosophy", Encyclopaedia Britannica, edisi 1964.

Aristoteles, Empu Tantular dan sebagainya, akan sangat bermanfaat bagi mereka.

Tidak kalah pentingnya adalah pikiran orang-orang yang hidup di zamannya. Karya mereka mencerminkan pemikiran-pemikiran kontemporer, dan sering mencakup kritik tentang pokok-pokok pembicaraan yang masih aktual. Misalnya, pikiran-pikiran Bung Karno yang antara lain termuat dalam buku "Di Bawah Bendera Revolusi," Bung Hatta antara lain dalam risalah "Demokrasi Kita," Ali Moertopo dalam kaitannya dengan perpolitikan ORDE BARU.¹⁰⁴

Suatu sistem politik yang demokratis, seperti sistem politik Demokrasi Pancasila yang ingin diwujudkan, hanya mungkin menjelma dan berkembang dalam kenyataan kehidupan berpolitik masyarakat Indonesia sehari-hari, bilamana aturan mainnya sama-sama ditaati oleh semua pihak, dari atas sampai ke bawah. Demokrasi tanpa adanya kesadaran dan kemauan masyarakat untuk mematuhi aturan permainan, akan mudah dapat menjelma menjadi anarkhi. Budaya politik yang berlaku, antara lain diwarnai oleh sangat lemahnya disiplin sosial. Hal ini hanya mungkin dapat diatasi bilamana berhasil mentransformasikannya kepada budaya politik yang dikehendaki oleh Pancasila dan UUD'45. Proses transformasi ini sekarang sedang berjalan, antara lain melalui upaya pen-

¹⁰⁴Alfian, "Ali Moertopo Dalam Cakrawala Politik Orde Baru," Harian Kompas, Senin, 28 Mei 1984.

didikan politik, sehingga bangsa Indonesia benar-benar dapat memahami, menghayati dan mengamalkan nilai - nilai bersama, yang terkandung dalam Pancasila dan kehidupan bermasyarakat dan bernegara sehari-hari.

Pemikiran politik bukan hanya terpusat pada masa lampau, akan tetapi justru didorong ke arah pemikiran tentang masa kini. Di mana-mana di dunia ini telah berdiri negara-negara baru, dan hubungan kekuasaan antara dan di dalam negara-negara yang bersangkutan terus mengalami perubahan. Perkembangan totalisme dan usaha untuk mendirikan organisasi organisasi internasional dan regional, telah melahirkan masalah-masalah kedaulatan dan ketaatan politik yang baru. Perkembangan teknologi yang telah menciptakan suatu efisiensi baru untuk memaksakan kekuasaan negara, menyebabkan masalah kemerdekaan politik dan tingkat toleransi yang diperbolehkan bagi pandangan politik golongan minoritas yang bertentangan dengan pandangan politik pihak yang berkuasa, menjadi sangat vital. Demikian pula halnya dengan adanya ancaman bom dan senjata nuklir lainnya yang mampu memusnahkan umat manusia, dan adanya kemungkinan-kemungkinan yang tak terbatas bagi kemajuan material dan kesejahteraan, jika penemuan-penemuan ilmiah modern mendapat perhatian yang sungguh-sungguh, telah memberikan suatu cahaya baru bagi pemikiran politik.

Di dalam setiap negara muncul faktor-faktor baru, yang melahirkan masalah-masalah baru mengenai sumber kewibawaan politik. Sejauh mana kewibawaan itu sejalan dengan ke -

pentingan rakyat, yang menggunakan hak-hak demokrasi dan hak pilihnya; dengan kelompok-kelompok yang terorganisasi dan yang memiliki kepentingan yang sudah mantap, seperti persatuan kaum pengusaha, karyawan, pers dan televisi? Terdapat pula berbagai organisasi di luar pemerintah, yang turut mempengaruhi opini dan tindakan politik. Perkembangan ilmu-ilmu sosial termasuk sejarah, memungkinkan untuk mempelajari secara ilmiah masalah-masalah di atas, dan untuk memisahkannya dari penalaran apriori berdasarkan teori politik tradisional. Perilaku politik dapat dipelajari secara lebih obyektif, dan hasil-hasil pemilihan umum dapat diramalkan secara lebih tepat, melalui penyelidikan pendapat umum dan analisis statistik.¹⁰⁵

Hal-hal yang baru tentang sifat dan hakekat manusia dan alam semesta telah diketahui melalui perkembangan baru yang terjadi di bidang psikologi, antropologi, fisika dan astronomi. Sampai seluas mana manusia sebagai suatu makhluk dalam lingkungan hidup dan keturunannya, dan sampai sejauh mana mereka dapat bertanggung jawab atas perbuatan-perbuatannya, memerlukan perubahan atas pandangan tradisional tentang moralitas, di samping semakin mudarnya kewibawaan ajaran-ajaran agama dan tersebarnya cita-cita yang bersifat relativistik. Dengan semakin berkurangnya pertanggungjawaban

¹⁰⁵D.E. Butler, The Study of Political Behavior (London: Hutchinson University Library, 1959), pp. 40 ff.

manusia atas perbuatannya, maka semakin meningkat tanggung jawab pemerintah atas perbuatan tersebut, dan masalah ini mempengaruhi pandangan-pandangan modern tentang pendidikan dan kesejahteraan masyarakat, dan atas kejahatan dan hukumannya.

Sejarah telah mengungkapkan dua konsep pemikiran politik, yang ternyata dapat bertahan di kalangan bangsa-bangsa Barat, yaitu suatu keyakinan terhadap Hukum Alam,¹⁰⁶ sebagai dasar bagi masyarakat politik, dan ide tentang Perjanjian Masyarakat¹⁰⁷ untuk perumusan kewajiban politik dan hubungan antara individu dan masyarakatnya. Di samping telah diungkapkan pula pertumbuhan berbagai undang-undang dasar, yang merumuskan dalam kata-kata, struktur dan tujuan negara yang bersangkutan, seperti UUD 1945. Sejarah lahirnya konsep-konsep pemikiran politik dan UUD ini perlu diperkenalkan kepada mahasiswa dan siswa melalui pelajaran sejarah.

Yang tidak kalah pentingnya untuk pendidikan sejarah adalah tulisan-tulisan tentang pemikiran politik dalam bentuk karangan sindiran (satire), yang sangat memikat dan mengandung pelajaran. Satire yang paling umum adalah yang

¹⁰⁶ Untuk Hukum Alam dapat dibaca, antara lain: A.P. d'Entreves, Natural Law (Hutchinson University Library, 1951).

¹⁰⁷ Untuk Perjanjian Masyarakat dapat dibaca, misalnya: J.W. Gough, The Social Contract (Oxford University Press, 1957), dan Sir Ernest Baker, Social Contract (Oxford University Press, World's Classics, 1947).

berbentuk (1) deskripsi tentang negara-negara khayal, yang dengan melakukan perbandingan berusaha menyingkapkan ke-bodohan-kebodohan suatu negara yang benar-benar ada, (2) dongeng perumpamaan. Karya-karya sastra lainnya, walaupun tidak berbentuk karangan sindiran politik, namun memuat kecaman-kecaman terhadap masyarakat, di antaranya karya-karya sastra Rusia dari abad ke-19.

Karya Plato yang bersifat ideal melalui "Republic" merupakan suatu kecaman yang tidak langsung terhadap masyarakat Athena; karya Sir Thomas More "Utopia" memuat kecaman-kecaman terhadap kondisi-kondisi sosial dan ekonomi se-masa pemerintahan Henry VIII. Karya Machiavelli "The Prince" dapat dianggap sebagai suatu satire tentang keadaan politik di Italia dalam zaman Renaissance, sedangkan karya Jonathan Swift "Gulliver's Travels" menyingkapkan sifat dan watak partai-partai politik di Inggris pada zaman pemerintahan Ratu Anne. Suatu bentuk satire yang luar biasa dan yang merupakan salah satu karya terbesar dalam sastra Inggris ialah karya Dryden yang berjudul "Absalom and Achitophel", sebuah syair epos yang terdiri dari bait-bait berupa ejekan terhadap segala suatu yang bersifat kepahlawanan.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Lihat "British Pamphleteers", edited by George Orwell and R. Reynolds (London : Allan Wingate, 1948).

F. Usaha mencari konsep dan metodologi baru.

Sesudah selang seperempat abad, menjadi jelaslah bahwa Perang Dunia II telah membuka suatu periode baru mengenai konsepsi dan fungsi sejarah, dan mengenai sikap sejarawan terhadap karya-karya mereka. Sebelum tahun 1939, terlihat bahwa sebagian terbesar sejarawan masih mengikuti, tanpa ragu-ragu, garis-garis pedoman yang diletakkan oleh para pendahulu semasa peralihan abad ke-19 dan ke-20. Sesudah tahun 1945 mulai muncul rasa kurang puas terhadap formulasi-formulasi sebelum perang, dan di sekitar tahun 1955 studi sejarah mulai memasuki suatu periode perubahan serta penilaian kembali, yang berkembang dengan cepat sekali.

Pengaruh Perang Dunia II terhadap konsepsi-konsepsi sejarah berlangsung dalam dua cara. Akibat yang paling jelas ialah berubahnya lingkungan hidup manusia termasuk sejarawan, yang berlangsung secara sangat radikal. Sesudah tahun 1945 telah terjadi empat perubahan besar. Pertama, bahwa setiap peristiwa yang terjadi di suatu bagian dunia akan membawa dampak atas bagian-bagian dunia lainnya, dan sejarah abad ke-20 adalah sejarah dunia dalam arti yang sebenarnya. Kedua, bahwa kemajuan di bidang ilmu dan teknologi yang sangat menarik itu, telah memaksa kepada dunia suatu pola sosial dan intelektual yang baru. Ketiga, merosotnya peranan benua Eropah dan mencautnya kekuasaan benua ini di daerah-daerah seberang

lautan, meningkatnya Amerika Serikat dan Uni Sovyet menjadi negara adikuasa, dan bangkitnya kembali negara-negara di Asia, Afrika dan Amerika Latin. Keempat, terjadinya disintegrasi di bidang sintesis sosial dan munculnya lembaga-lembaga sosial dan politik, yang sangat berbeda dengan yang ada sebelumnya. Kalau pada permulaan abad ke-20 kelihatan jajaran demokrasi liberal maju tak terlawan, maka pada tahun 1960-an kelihatan sistem komunis memperluas pengaruhnya terhadap sepertiga penduduk dunia, dan di mana-mana khususnya di Afrika mulai tumbuh bentuk-bentuk organisasi politik yang baru, bersekutu akan tetapi tidak identik dengan yang lainnya.

Tidaklah mengherankan bahwa dalam menghadapi perubahan-perubahan yang begitu mendasar, menyebabkan suatu generasi baru sejarawan terpaksa meninjau kembali asumsi-asumsi yang diwarisi dari generasi sejarawan sebelumnya. Bahkan jauh sebelum tahun 1945 telah muncul perasaan frustrasi dan kekecewaan. Di tahun-tahun sesudah Perang Dunia I, Troeltsch dan Heussi telah membicarakan dengan panjang lebar "The crisis of historicism."¹⁰⁹ Powicke, seorang guru besar sejarah pada Universitas Oxford, mengungkapkan dengan penuh

¹⁰⁹Ernst Troeltsch, Der Historismus und seine Probleme (Tubingen : J.C.B. Mohr, 1922); Karl Heussi, Die Krisis des Historismus (Tubingen : J.B.C. Mohr, 1932); cf. Georg G. Iggers, The German Conception of History : The National Tradition of Historical Thought from Herder to the Present (Middletown, Conn.: Wesleyan University Press, 1968), khusus Chap. 7.

perasaan adanya rasa tidak enak dan kekecewaan yang menindas studi sejarah yang mendalam.¹¹⁰

Justru peristiwa-peristiwa yang terjadi antara tahun 1939-1945 telah menggoncangkan sendi-sendi kepercayaan pada diri sendiri, setelah sejarawan menyaksikan dan mendengar peristiwa pemusnahan orang-orang Yahudi di Eropah, kebiadaban kaum Nazi di Eropah Timur, pengusiran jutaan laki-laki, wanita dan anak-anak dari daerah asal mereka dan berlangsungnya suatu "Völkerwanderung" abad modern yang sangat mengharukan; dan akhirnya bencana bom atom di Hiroshima dan Nagasaki. Pendapat Isaiah Berlin bahwa " "as historians our categories are neutral,"¹¹¹ tampaknya tidak dapat dipertahankan lagi.

Akan tetapi bukan berarti bahwa peranan sejarawan konservatif, baik yang berada dalam kelompok liberal maupun kelompok marxist, sudah tidak berarti lagi; bahkan kedua kelompok ini meneruskan perlawanan terhadap segala usaha revisionis, kadangkala melalui argumen-argumen yang meyakinkan, dan ada pula dengan mengambil sikap skeptis. Tentang ini H.R. Trevor-Roper berkata bahwa telah terbentang sebuah jurang antara generasi tua dan generasi muda, dan dari kedua

¹¹⁰ Sir Frederick Maurice Powicke, "After fifty years" *History*, Vol. XXIV, 1944; reprinted in Powicke, *Modern Historians and the Study of History*, *op. cit.* (1955), pp. 225-239.

¹¹¹ Isaiah Berlin, *Historical Inevitability* (1954), pp. 76-77.

tepi jurang tadi mereka saling melontarkan kata-kata tanpa pemahaman dan sering menghina.¹¹² Akibatnya, baik sejarah maupun sejarawan semakin terlibat dalam pembahasan-pembahasan tentang "crisis in the humanities," suatu sifat yang khas dari masa kini, yaitu untuk mengarahkan studi tentang manusia beserta segala cabang-cabangnya, supaya menjadi sejajar dengan semakin meluasnya ufuk pengalaman manusia dan dengan dimensi-dimensi kehidupan budaya yang baru, yang merupakan ciri-ciri dunia modern.¹¹³

Apapun pandangan yang mungkin timbul dari adanya pertentangan yang sedang terjadi dalam dunia sejarah sekarang ini, yang jelas bahwa pertentangan itu telah melahirkan dua buah hasil yang penting. Pertama, bahwa sejarah menjadi semakin canggih. Kedua, bahwa tantangan terhadap berpikir tradisional telah menyegarkan dan memperkuat studi sejarah, justru di saat sejarah tampaknya akan kembali kepada cara-cara yang lama. Sejarah kembali menjadi sibuk; desakan hati, arah gejala dan wawasan baru mulai bergerak ke arah yang baru. Tenaga pendorong yang telah menimbulkan perkembangan-perkembangan baru di bidang sejarah berbeda-beda, sejalan dengan adanya perbedaan antara berbagai negara dan wilayah

¹¹²Sunday Times, 19 February 1956.

¹¹³J.H. Plumb, "Introduction" and "The Historian's dilemma," in Plumb (ed.), *Crisis in the Humanities*, *op. cit.*, (1964), pp. 7-10, 24-44.

tempat perkembangan itu berlangsung. Akan tetapi dengan semakin mudahnya komunikasi antar bangsa dan antar manusia, maka semakin sering terjadi pertukaran cita-cita, sehingga berlangsung pula proses pemupukan silang. Namun, langkah-langkah permulaan mencari konsep-konsep dan metode-metode yang baru nyatanya telah menempuh jalan yang berbeda-beda, bertolak dari titik mula yang berbeda-beda, di negara yang berbeda-beda. Negara-negara Eropah, Uni Sovyet dan Amerika Serikat merupakan tempat-tempat dimulainya pembaharuan dan kemajuan, yang kemudian disusul oleh tempat-tempat lainnya di Asia, Afrika dan sebagainya.

Tahun 1955 merupakan suatu titik balik bagi perkembangan dan kemajuan ide-ide baru di Eropah Barat, yang sebagian besar, langsung atau tidak langsung, bersumber pada pikiran Marc Bloch dan Lucien Febvre.¹¹⁴ Kelompok Bloch dan Febvre, dengan dibantu oleh majalah "Annales" (didirikan tahun 1929), sejak tahun 1939 telah berhasil menyebarluaskan konsepsi-konsepsi baru dan yang bersifat menantang beserta peranan sejarah, dan mencapai kemantapannya pada tahun 1955.¹¹⁵

¹¹⁴B.C. Shafer, M. Francois, W.J. Mommsen and A.T. Milne, Historical Study in the West (New York : Appleton-Century-Crofts, 1968), pp. 175 - 189; W.J. Canhman & A. Boskoff, "Sociology and History : reunion and rapprochement, " in Canhman & Boskoff (eds.), Sociology and History, Theory and Research, op. cit., (1964), pp. 1-18.

¹¹⁵J.A. de Jonge, "Geschiedenis beoefening in Frankryk (= The practice of history in France), Tydschrift voor Geschiedenis, Vol. LXXXII (1969) : 158-183.

Inti program kelompok "Ecole des Annales" ialah tuntutan atas pelebaran dimensi sejarah dan perluasan visi sejarawan, yaitu mencakup seluruh kegiatan umat manusia. Sejarah yang baru harus mampu membebaskan diri dari keterikatan pada dokumen-dokumen dan pembatasan-pembatasan yang dibuatnya. Sejarah harus mampu menggunakan semua hasil kecerdasan manusia, seperti bahasa, isyarat, benda-benda lainnya; tegasnya semua sumber yang ada. Dengan kata lain, sejarah harus dapat menerima dan memanfaatkan penemuan dan metode ilmu-ilmu yang lain, seperti geografi, ekonomi, sosiologi, psikologi, dan di samping itu harus menentang godaan yang sangat menonjol di sekitar tahun 1920-an dan 1930-an, yaitu memecah-mecah sejarah menjadi sejumlah spesialisasi, seperti sejarah ekonomi, sejarah ide-ide dan sebagainya, dengan menempuh cara masing-masing. Mengintisarikan sejarah ekonomi dari konteks sosialnya lebih jelek daripada sekadar tak berguna, dan nyata-nyata menyesatkan.¹¹⁶ Bagaimanapun juga, nilai penelitian khusus dalam sejarah sosial atau sejarah ekonomi terutama terletak pada kemampuan untuk mengungkapkan tugas-tugas dan pendekatan-pendekatan baru bagi sejarah sebagai keseluruhan. Bagi sejarawan, yang paling penting adalah mengajukan pertanyaan-pertanyaan, sesuai dengan pernyataan Bloch bahwa sebuah dokumen hanya merupakan saksi, dan sebagaimana halnya

¹¹⁶Sidney Pollard, "Economic history-A science of society?," Past and Present, No. 30 (April, 1965) : 3-22.

dengan saksi-saksi jarang berbicara, sampai ada yang mengajukan pertanyaan-pertanyaan. Oleh karena itu, setiap penelitian historik yang baik sangat memerlukan suatu "questionnaire," dan relevansi karya sejarawan adalah terkait dengan mutu pertanyaan-pertanyaan yang diajukan.¹¹⁷ Seperti halnya dengan ilmu-ilmu yang lain, sejarah juga tidak akan maju-maju hanya sekadar dengan mengumpulkan fakta-fakta belaka.

Tujuan utama Bloch dan Febvre dengan menyusun garis besar program mereka adalah untuk mempertegas kembali bahwa sifat ilmiah suatu karya sejarah adalah kontras dengan prasangka historisisme Jerman yang berdasarkan intuisi, bersifat subyektif dan anti ilmiah itu. Konsepsi ini sebenarnya bukan merupakan sesuatu yang baru, karena telah pernah dikemukakan sebelumnya. Antara lain oleh Henri Berr melalui karyanya "Historical Synthesis" (1911) dan "Traditional History and Historical Synthesis" (1921); Berr pernah bertindak sebagai editor atas kumpulan karangan yang berjudul "The Evolution of Humanity," yang terdiri atas kurang lebih seratus jilid. Perubahan yang dilakukan Bloch dan Febvre lebih menyangkut masalah metodologik, yang kemudian dilanjutkan dan disempurnakan oleh pengikut-pengikut mereka, seperti Braudel, Vilar, Labrousse, Morazé dan lain-lain. Dengan berpaling kepada ilmu-ilmu sosial lainnya untuk men-

¹¹⁷R.R. Davies, "Marc Bloch," History L 11, 176, (October 1967): 265-282.

dapatkan pengertian atau wawasan, model dan metode yang baru, kelompok "Annales" menjadi sependirian dengan sejarawan di Amerika Serikat.¹¹⁸ Walaupun tidak menyebut-nyebut nama Bloch dan Febvre, ternyata bahwa E.H. Carr juga terpengaruh oleh konsepsi mereka; antara lain dengan menyatakan bahwa semua ilmuwan termasuk sejarawan terlibat dalam berbagai cabang studi yang sama, yaitu studi tentang manusia dan lingkungan hidupnya.¹¹⁹ Melalui karyanya yang menganalisis kekuatan-kekuatan politik-sosial yang berperan dalam politik di Inggris semasa abad ke-19, Sir L.B. Namier telah menambahkan dimensi-dimensi baru lainnya kepada konsepsi di atas.¹²⁰ Pengaruh aliran "Annales" juga terlihat pada sebagian karya sejarawan di Italia dan Jerman.¹²¹

Ciri-ciri khusus yang berkembang di Amerika Serikat adalah semakin meningkatnya kerjasama antara sejarah dan ilmu-ilmu sosial atau ilmu-ilmu perilaku (behavioral sciences).¹²² Sebagaimana halnya dengan "New Deal," maka tahun-tahun

¹¹⁸ Arnaldo D. Momigliano, *Studies in Historiography* (London: Weidenfeld, 1966), p. 233.

¹¹⁹ E.H. Carr, *op. cit.*, p. 80.

¹²⁰ Lewis B. Namier, The Structure of politics at the Accession of George III (London: Macmillan, 1929); L.B. Namier, England in the Age of the American Revolution (London: Macmillan, 1930).

¹²¹ Momigliano, *op. cit.*, p.237.

¹²² E.N. Saveth (ed.), American History and the Social Sciences (New York: The Free Press of Glencoe, 1964), Chap. I.

1940-an dan terutama semasa Perang Dunia II, telah membuka kesempatan-kesempatan baru dan luas bagi para sarjana di bidang politik dan sosial, untuk menyediakan bukti empirik tentang nilai praktis dari teknik-teknik penelitian survai dan metode-metode pengukuran, melalui perbandingan dengan bentuk-bentuk analisis sejarah yang tradisional. Tidak disangsikan bahwa prestasi ilmu-ilmu sosial yang praktis dan kemungkinan-kemungkinan tentang suatu metodologi yang lebih efektif dan dengan maksud tertentu yang dipersembahkannya, merupakan dorongan besar yang menyebabkan para sejarawan di Amerika Serikat menguji kembali asumsi-asumsi dan metode-metode warisan dari generasi sebelumnya. Kemajuan dari konsolidasi yang dicapai dari usaha pengujian kembali dapat diikuti dalam berbagai laporan dan publikasi yang diterbitkan oleh "The Social Science Research Council."¹²³ Dengan menyebarkan luaskan sumber-sumbernya dengan maksud tertentu, lembaga ini telah membawa pengaruh yang sangat besar terhadap berubahnya pandangan sejarawan Amerika sejak tahun 1955. Ternyata bahwa tercapainya sukses di atas adalah karena dibangun atas dasar aliran-aliran empirik dan pragmatik yang sudah sejak lama berkembang di Amerika Serikat, yaitu keyakinan bahwa semua pencarian di bidang intelektual termasuk

¹²³David S. Landis and Charles Tilly (eds.), History as Social Science (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1971), pp. v-vi.

sejarah, merupakan suatu alat penyesuaian diri yang praktis.¹²⁴ Jika pada permulaan, sejarawan di Amerika Serikat banyak mengambil alih ide-ide sarjana dari Eropah, khususnya pendekatan analitik Max Weber dan penggunaan model-model, maka sejak tahun 1940 karya-karya mereka lebih bercorak "American," karena menggunakan konsep-konsep heuristik dan alat-alat operasional bidang sosiologi seperti yang dikembangkan oleh Paul F. Lazarsfeld, bidang politik oleh Seymour M. Lipset, dan bidang ekonomi oleh Kuznetz dan Leontieff. Kegiatan-kegiatan di atas telah melahirkan suatu "revolusi inti," yang antara lain dipelopori oleh James C. Malin, Merle Curti, Thomas C. Cochran dan William O. Aydelotte.¹²⁵ Walaupun kegiatan-kegiatan di atas mendapat perlawanan yang cukup sengit, akan tetapi jelaslah bahwa sumbangan Amerika Serikat adalah memperlihatkan bahwa analisis data, teknik-teknik berdasarkan angka, korelasi ekologis, econometrics, dan alat-alat yang bersifat canggih lainnya, dapat berperan di bidang sejarah.

Setelah Stalin meninggal dunia dalam bulan Maret 1953, mulai muncul kecaman-kecaman terhadap penulisan sejarah yang berlaku selama ini di Uni Sovyet melalui majalah "Voprosy

¹²⁴ Cushing Strout, The Pragmatic Revolt in American History: Carl Becker and Charles Beard (New Haven, Connecticut : Yale University Press, 1958), p. 159.

¹²⁵ T.C. Cochran, The Inner Revolution : Essays on the Social Sciences (New York : Harper & Row, 1964), Chap. I.

Istorii." Pada permulaan tahun 1956, sebelum diadakannya Sidang Kongres Partai Komunis ke-20, berlangsunglah suatu diskusi terbuka tentang historiografi Sovyet di Moskow,¹²⁶ dan hasilnya kemudian dikukuhkan dalam sidang di atas, walaupun banyak kalangan meragukan pelaksanaannya. Bahwa memang ada terjadi beberapa perubahan di bidang sejarah di Uni Sovyet, terlihat pada munculnya lembaga-lembaga, majalah - majalah, pusat-pusat studi sejarah yang baru, seperti di Ukraina, Trans Caucasia, Asia Tengah dan di tempat - tempat lain di Rusia. Juga terlihat pada usaha memperluas bidang penelitian dan bidang spesialisasi, seperti studi tentang Amerika Latin, Afrika, Asia dan daerah-daerah lainnya di dunia. Di samping timbul reaksi terhadap kultus individu dan pemujaan patriotistik masa lampau Rusia, terjadi pula perolakan atas dogmatisme serta quotationisme, dan atas penegasan kembali bahwa fakta-fakta sangat dibutuhkan. Dikatakan, bahwa akibat kultus individu, sejarawan di Rusia menderita suatu trauma psikologik; mereka bukan meneruskan fakta menjadi generalisasi, akan tetapi tanpa kritik mengulang-ulang formula - formula aksiomatik dan memilih data faktual untuk mendukung kesimpulan-kesimpulan teoretis yang disediakan oleh ajaran Marxisme-Leninisme klasik. Dan ini merupakan tugas yang harus dihadapi sejarawan dan guru-guru sejarah di Uni Sovyet. Se -

¹²⁶Marin Pundeff, Review essay on the volume Istorija Sociologija, History and Theory, VI, 3, (1967): 450-456.

hubungan dengan itu dituntut adanya pembatasan yang jelas antara filsafat sosial (materialisme historik), teori sosial (sosiologi), sejarah sosial (ilmu sejarah), dan pengakuan atas otonomi peranan masing-masing. Bagaimanapun juga, ternyata bahwa sejak tahun 1956 telah berlangsung evolusi di bidang studi sejarah di Rusia. Salah satu faktor penyebabnya adalah timbulnya perspektif-perspektif baru yang harus dihadapi oleh historiografi Rusia, yang sejak tahun 1969 secara lebih aktif mempelajari dan menyusun sejarah negara-negara dan bangsa-bangsa di Asia dan Afrika, yang caranya berbeda dengan model Eropah Barat yang klasik. Kesemuanya ini menuntut formulasi-formulasi dan metode-metode yang baru, dan memperkuat usaha pencarian cara-cara yang baru.

Jelaslah bahwa dorongan utama yang menyebabkan lahirnya sejarah baru di sekitar tahun 1955 bersumber pada ilmu-ilmu sosial. Sejarawan yang masih mempertahankan otonomi sejarah, menurut James Harvey Robinson, berarti tidak memahami kondisi-kondisi kemajuan ilmiah, dan bahwa setiap sains dan disiplin saling berkaitan dan tergantung satu sama lain, dan hal inilah yang memberi kesempatan kepada sejarah untuk maju.¹²⁷ Pada hal, di zaman mulai berkembangnya studi sejarah, yaitu semasa Jean Mabillon (1632-1707) dan Jean Bolland (1596-1665), secara sadar telah dimanfaatkan

¹²⁷ J.H. Robinson, *op. cit.*, p. 73.

cara mengupas sejarah (criticism) yang dihubungkan dengan Kitab Injil; di masa Niebuhr dan Ranke telah digunakan metode-metode filologi klasik. Ini berarti, bahwa berpalingnya sejarawan kepada ilmu-ilmu sosial untuk mendapatkan pengertian-pengertian dan teknik-teknik baru, hanya meneruskan suatu praktek pengembangan dan perbaikan studi sejarah dari masa lampau. Baik sejarah maupun ilmu-ilmu sosial memilih tujuan yang sama; sekurang-kurangnya akar-akarnya berasal dari bumi yang sama. Keduanya menegaskan, setidaknya dalam prinsip, menangani seluruh ruang lingkup kehidupan sosial, dan mengenai keseluruhan situasi pada waktu tertentu, dengan tujuan untuk memperoleh pengertian yang luas tentang perbuatan-perbuatan manusia dan pertaliannya satu sama lain.¹²⁸ Meskipun memiliki banyak sumber dan di antaranya memiliki jangkauan sangat jauh ke masa lampau dan erat hubungannya dengan agama dan filsafat, akan tetapi sebagai suatu penyelidikan yang rasional, maka baik sejarah maupun ilmu-ilmu sosial lainnya pada dasarnya bersumber pada aliran positivis abad ke-19. Hanya saja hubungan di antara keduanya telah diperlemah oleh dampak historisisme Jerman. Akan tetapi setelah merosotnya kedudukan historisisme, semasa dan sesudah Perang Dunia II, maka tercipta kembali

¹²⁸The Social Sciences in Historical Study A. Report, Social Science Research Council, Bulletin No. 64, New York, The Council, 1954, pp. 41, 87.

kerukunan di antara keduanya. Terdapat dua faktor yang semakin mempercepat perubahan sikap di atas. Pertama, sukses yang dicapai oleh para sarjana ilmu sosial lainnya, baik diukur berdasarkan standar pendapat umum maupun berdasarkan potensi-potensi heuristik yang terdapat pada metode-metode dan konsep-konsep yang digunakan, adalah sangat mengesankan. Kedua, dampak dari berubahnya kondisi-kondisi setelah berakhirnya Perang Dunia II, yaitu munculnya seperangkat masalah baru, di antaranya menyangkut perilaku massa, akulturasi, urbanisasi dan peranan golongan atas (elite) dalam masyarakat. Kedua faktor di atas telah menyebabkan munculnya suatu jurang pemisah antara teori dan praktek historiografi, yang mendorong sejarawan untuk mulai memanfaatkan teknik-teknik yang terdapat dalam ilmu-ilmu sosial.¹²⁹

Akan tetapi bukan pula berarti bahwa sejarawan hanya begitu saja mengambil alih terminologi dan kategori-kategori yang terdapat dalam ilmu-ilmu sosial, oleh karena ilmu-ilmu sosial itu sendiri belum merupakan suatu unit yang tunggal, serba lengkap dan sudah memiliki suatu kumpulan teori yang terpadu secara logis. Ditambah lagi bahwa di antara sesama sarjana ilmu sosial dan di antara sesama sejarawan masih terdapat perbedaan-perbedaan yang tajam tentang pendapat

¹²⁹ Lee Benson, "An approach to the scientific study of past public opinion," in Don K. Rowney & James Q. Graham, Jr. (eds.), Quantitative History (1959), pp. 23-63.

mengenai teori dan metode. Di samping itu, pendekatan yang dilakukan sejarawan terhadap ilmu-ilmu sosial, dimulai dari sudut yang berbeda-beda, mencari bermacam-macam masalah, dan dipengaruhi oleh tradisi nasional masing-masing. Misalnya, sejarawan Uni Sovyet menyelenggarakannya dalam kerangka pandangan Marxist, sejarawan Perancis lebih mengutamakan pandangan Durkheim, Simiand, Lévi-Strauss dan Gurvitch; di Jerman pancaran pemikiran Max Weber sangat berpengaruh. Di Amerika Serikat, di bawah pengaruh sarjana-sarjana sosial seperti Merton, Parsons dan Lazarsfeld, sejak semula lebih ditekankan kepada penerapan konsep-konsep atau metode-metode ilmu sosial untuk masalah-masalah sejarah secara terbatas dan untuk situasi-situasi sejarah yang konkrit. Perbedaan-perbedaan yang mencerminkan tradisi-tradisi nasional dan historik masing-masing, terlihat pada karya Braudel, Goubert atau Morazé di Perancis; karya Brunner, Schieder atau Conze di Jerman; dan karya Fogel, Aydelotte atau Lee Benson di Amerika Serikat.

Dalam pada itu ternyata bahwa dampak ilmu-ilmu sosial berlangsung dalam dua fase, yang walaupun saling melengkapi, akan tetapi berbeda sifatnya. Antara tahun 1900 - 1950 lebih ditekankan pada aspek-aspek teoretis dan spekulatif mengenai bidang sosiologi, antropologi dan psikologi, sedangkan antara tahun 1950-1955 pada masalah-masalah metode.¹³⁰ Metodo-

¹³⁰Geoffrey Barraclough, History in a Changing World (Oxford : Blackwell, 1955), Chap. I.

logi yang baru ini didukung oleh dua perkembangan. Pertama, perkembangbiakan teknik-teknik sosiologi yang baru, seperti analisis menurut angka, teknik-teknik skala, korelasi perkalian dan analisis regresi, serta prosedur-prosedur statistik lainnya yang bersifat canggih. Kedua, penerobosan yang dilakukan oleh teknologi komputer yang memperluas ke-layakan karya sejarah yang bersifat kuantitatif. Kemungkinan-kemungkinan baru yang disumbangkan ilmu-ilmu sosial kepada sejarah bukan saja lebih kaya sifatnya, akan tetapi digambarkan jauh lebih jelas daripada sebelumnya.¹³¹ Sehubungan dengan itu kepada sejarawan diminta untuk menguasai kategori-kategori berpikir sosiologis yang lebih luas, dan lebih mampu memanfaatkan metode-metode kuantitatif. Walaupun demikian, ternyata bahwa sebagian terbesar sejarawan, baik di Eropah dan Asia maupun di Amerika Serikat,¹³² belum bersedia menerima pandangan-pandangan baru tersebut.

Dalam pada itu harus disadari bahwa usaha untuk menyelidiki ide-ide dan metode-metode yang terdapat di bidang ilmu-ilmu sosial mengandung risiko-risiko tertentu. Salah satu bahaya dalam menggunakan penelitian kuantitatif, bahwa

¹³¹Jacob M. Price, "Recent quantitative work in history: A Survey of the main trends." in Studies in Quantitative History, History and Theory, Beiheft 9 (1969): 1-13.

¹³²D. Donald, "Radical historians on the move" New York Times Book Review LXXV, 29 (1970), and New York Times, 17 February 1970.

si peneliti menjadi terlampau asyik dengan teknik-teknik - nya.¹³³ Bahaya yang lain, bahwa konsep-konsep dan termino - logi ilmu-ilmu sosial dapat digunakan sebagai suatu peng - ganti bagi analisis sistematis; di samping menjadi anakhro - nistik, penggunaan terminologi ilmiah yang palsu ini akan menciptakan kesan tentang ketepatan dan obyektivitas yang palsu. Penulisan-penulisan sejarah terbaru ternyata banyak terlibat dengan " struktur, " sehingga khususnya sejarah kuantitatif dapat dirumuskan sebagai analisis struktur - struktur, yang dibentuk oleh berbagai gejala yang terdapat dalam suatu periode yang sama.¹³⁴ Pada hal konsep struktur dan teori strukturalisme bukan merupakan sesuatu yang dapat diterima sebagai yang sudah benar, sedang para sosiolog le - bih banyak memperhatikan kedwiarartian yang melekat.

Meskipun demikian, bidang pandangan sejarawan menjadi semakin luas, baik mengenai waktu maupun mengenai ruang. Pandangan sejarah yang bersifat " Eurocentric " mulai ber - ubah seperti yang diusahakan oleh UNESCO.¹³⁵ Sejarawan dari berbagai negara yang memperoleh kemerdekaan sesudah Perang

¹³³ Aydelotte, "Quantification in history," in Rowney & Gra - ham (eds.), op. cit., p. 21.

¹³⁴ Jean Marczewski, " Quantitative history, " Journal of Contemporary History III, 2, April 1968, (special issue: Reappraisals), pp. 179-191.

¹³⁵ E.H. Dance, History the Betrayer: A Study of Bias (Lon - don : Hutchinson, 1962), p. 154.

Dunia II, termasuk Indonesia,¹³⁶ lebih memusatkan perhatian kepada penemuan masa lampau negaranya, terutama untuk menentang interpretasi-interpretasi kolonial sejarawan Barat tentang sejarah bangsanya. Sejak zaman kuno, di kalangan bangsa-bangsa di Asia telah berkembang minat yang besar terhadap sejarah.¹³⁷ Historiografi Cina klasik digambarkan secara ringkas sebagai sejarah yang disusun oleh kaum birokrat.¹³⁸ Akan tetapi bukan berarti bahwa historiografi di Asia tetap bercorak tradisional. Karya sejarawan Indonesia, seperti Djajadiningrat dan Purbatjaraka, ternyata disusun berdasarkan suatu gaya yang pada dasarnya berbeda dengan historiografi tradisional, sehingga dapat dinilai sebagai mempelopori suatu era baru. Walaupun Sartono Kartodirdjo, Taufik Abdullah dan kawan-kawan telah mempelopori usaha perbaikan metode, akan tetapi menurut observasi Bambang Oetomo, belum banyak memberikan sumbangan - sumbangan bagi perkembangan ilmu sejarah di Indonesia.¹³⁹ Namun adalah

¹³⁶ Sartono Kartodirdjo, "Historical study and historians in Indonesia today," *Journal of Southeast Asian History* IV, 1, (1963) : 22-29.

¹³⁷ Ramesh Chandra Majumdar, "Nationalist historians" in *Historical Writing on the Peoples of Asia*, Vol. I (1961): 416-428.

¹³⁸ Arthur F. Wright, "The Study of Chinese civilization," *Journal of the History of Ideas*, XXI, 2 (April-June 1960) : 233-255.

¹³⁹ Bambang Oetomo, "Some remarks on modern Indonesian historiography," in *Historical Writing on the People of Asia*, *Op. cit.*, Vol. III (1961) : 73-84.

keliru jika meremehkan kemajuan-kemajuan yang sudah mulai terlihat di kalangan sejarawan Asia termasuk Indonesia. Tentang ini Wang Gungyu menyatakan, bahwa sejarawan di Asia telah menerima konsep-konsep pokok, yaitu bahwa waktu dan tempat harus akurat, pengetahuan tentang masa lampau manusia harus bersifat sekuler dan humanistik, dan fakta sejarah serta interpretasi harus selalu diuji melalui metode ilmiah yang terbaik.¹⁴⁰

Dengan semakin meluasnya bidang sejarah yang terjadi sejak tahun 1950-an, maka semakin banyak masalah dasar yang baru yang harus dihadapi sejarawan. Di antaranya, dengan terjadinya kemajuan yang sangat cepat di bidang sejarah Asia, Afrika dan Amerika Latin; munculnya cabang-cabang studi yang baru seperti sejarah ilmu dan teknologi,¹⁴¹ meluasnya rentang waktu sejarah melalui karya-karya di bidang pra-sejarah dan arkeologi, benteng pertahanan sejarah tradisional menjadi goyah.¹⁴² Timbul standar ukuran baru yang menentang pola-pola tentang negara nasional, menurut pandangan negara-negara kolonialis dan imperialis Barat sebelum

¹⁴⁰ Wang Gungyu, "South and Southeast Asian historiography," in International Encyclopedia of the Social Sciences (1968), Vol. VI, pp. 420-428 (sub Historiography).

¹⁴¹ R.J. Forbes, "The History of science and technology," in Rapports of the XIth International Congress (1960), Vol. I.

¹⁴² G. Barraclough, History in a Changing World, loc. cit.

Perang Dunia II.¹⁴³ Sehubungan dengan itu mulai dicari arti-
arti yang baru dalam sejarah, di antaranya mengenai sejarah
nasional, sejarah komparatif dan filsafat sejarah/ meta -
history.

Salah satu ciri khusus studi sejarah sejak tahun 1945
adalah berubahnya sikap terhadap tipe sejarah nasional se -
belum tahun 1939. Setidak-tidaknya, di Polandia, Hongaria,
Jerman dan Perancis timbul perasaan bahwa sejarah yang meng-
agung-agungkan bangsa, telah merupakan salah satu faktor yang
turut bertanggung jawab atas terjadinya malapetaka Perang
Dunia II. Bahwa sejarah yang semacam itu sudah tidak cocok
lagi untuk dunia yang semakin terpadu, karena kemajuan ilmu,
teknologi dan komunikasi massa. Akan tetapi ternyata pula
bahwa sebagian terbesar sejarah masih ditulis dalam kerangka
nasional, terutama di negara-negara yang sedang berkembang,
dengan tujuan untuk membantu perkembangan kesadaran nasional.
Memang tidak dapat disangkal kenyataan adanya negara-negara
nasional, bahwa aparat negara merupakan fokus dari kegiatan
bagian terbesar umat manusia, dan bahwa merupakan pengeja -
wantahan kehidupan warganya. Jika dimaksudkan untuk me -
ningkatkan sejarah nasional menjadi sejarah dunia, maka ti -
dak dapat disangkal bahwa unit-unit utamanya sebaiknya ter -

¹⁴³ Martin Ballard (ed.), New Movements in the Study and Teaching of History (Bloomington: Indiana University Press, 1970), p. 21.

diri dari negara-negara nasional, dalam arti bahwa kekuatan-kekuatan yang mendorongnya bersumber pada masyarakat-masyarakat nasional, dan berasal dari jantung rakyat dan pikiran para pemimpinnya. Sebagai jalan tengah ada yang berpaling kepada melakukan studi regional dan daerah, sebagai suatu tingkat menuju kepada konsepsi yang lebih luas, yaitu sejarah dunia.

Sehubungan dengan itu di antara sejarawan tertentu timbul rasa tidak puas terhadap sejarah nasional, dan pembagian-pembagian berdasarkan khronologi konvensional, dan terlebih lagi terhadap perkiraan-perkiraan berdasarkan kausal-genetik, yang mendasari kedua pola di atas. Sejalan pula dengan masuknya pengaruh ilmu-ilmu sosial ke dalam bidang studi sejarah, sejarawan semakin memperhatikan pola-pola perilaku sosial dan politik, yang melintas melampaui batas-batas nasional dan khronologis, dan yang kemudian menjadi bahan untuk berkembangnya sejarah komparatif.¹⁴⁴ Sejarah komparatif dapat diartikan sebagai konseptualisasi dan studi tentang masa lampau, berdasarkan paradigma-paradigma dan kategori-kategori politik, sosial, ekonomi, kultural dan psikologik, dan bukan berdasarkan pembagian-pembagian nasional atau periode-periode buatan sejarawan. Seperti halnya dengan filsafat sejarah, sejarah komparatif lebih memperhatikan pertanyaan

¹⁴⁴Bert Hoselitz, "On comparative history," World Politics, Vol. IX (1957) : 267-279.

"mengapa itu terjadi ?," daripada pertanyaan "bagaimana itu terjadi ?" Pertanyaan-pertanyaan tentang masa lampau lebih diarahkan untuk menemukan, antara lain sifat pemerintahan, bentuk-bentuk organisasi sosial, sebab-sebab terjadinya perubahan ekonomi, dan sumber-sumber kreativitas intelektual. Sejarah komparatif lebih ditekankan kepada mencari arti sejarah, dengan menguraikan sifat dari masalah-masalah abadi, yang dihadapi umat manusia sepanjang sejarah hidupnya. Misalnya karya Oswald Spengler " The Decline of the West " dan karya Arnold J. Toynbee " The Study of History, " yang dengan menerapkan pendekatan sejarah komparatif berusaha menelusuri tingkat-tingkat yang berulang dan khas, dalam peristiwa timbul tenggelamnya berbagai peradaban manusia. Dapat pula diterapkan kepada masalah-masalah yang lebih terbatas, seperti yang terlihat pada karya Crane Brinton " The Anatomy of Revolution," yang dengan menggunakan empat contoh revolusi (Inggris, Amerika, Perancis dan Rusia), mencoba mengemukakan secara paradigma tingkat-tingkat yang harus dilalui oleh setiap revolusi. Contoh yang lebih baru adalah karya W.W. Rostow " The Process of Economic Growth (1953); The Stages of Economic Growth (1960); The take-off into self-sustained growth (1956)" ¹⁴⁵ yang berusaha me -

¹⁴⁵Walt Whitman Rostow, " The take-off into self-sustained growth," Economic Journal, Vol. LXVI (1956): 25-48.

nyusun tingkat-tingkat pertumbuhan ekonomi dan pra-kondisi "tinggal landas," dari suatu masyarakat pra-industrial ke - pada masyarakat industrial. Sejarah komparatif ini semakin berkembang karena didukung oleh berbagai majalah, di antara nya Saeculum (Jerman), Cahiers d'Histoire mondiale/ Journal of World History (UNESCO), Comparative Studies in Society and History (Amerika Serikat), Past and Present (Inggeris), dan dapat pula dimasukkan Annales (Perancis).

Sebenarnya, batas antara sejarah dunia yang dianggap sebagai suatu kisah tentang umat manusia sejak dari dahulu kala sampai sekarang, dan filsafat sejarah sebagaimana yang dirumuskan oleh Voltaire dan Hegel, adalah sangat tipis dan berubah-ubah.¹⁴⁶ Sebagaimana kita ketahui, setiap usaha untuk menafsirkan perjalanan dan arti sejarah dunia selalu mengungkapkan beberapa ukuran pendapat atau pandangan filosofis tentang masa lampau. Para ahli filsafat tentang sejarah lebih memperhatikan teori daripada fakta; mereka menggunakan sub-struktur faktual, sering secara tidak berurut, untuk membayangkan dan melukiskan suatu pandangan tentang arti hakekat dan perkembangan manusia. Sebaliknya, para penulis sejarah dunia, menggunakan konsep-konsep teoretis,

¹⁴⁶ Dalam hal ini yang dimaksud adalah filsafat spekulatif; dan bukan filsafat analitik (kritikal) yang terutama membicarakan masalah epistemologi, metodologi dan sifat pengetahuan sejarah.

seperti difusi kultural, perubahan cara-cara berproduksi, dan sebagainya, sebagai suatu alat untuk mencapai akhir, yaitu sebagai mata-rantai untuk mempertanggungjawabkan dan membicarakan rentetan peristiwa, yang diusahakan untuk menghubungkan yang satu dengan yang lainnya. Dalam pada itu ternyata bahwa filsafat sejarah atau meta-history¹⁴⁷ kurang disenangi di kalangan sejarawan. Mungkin ada benarnya yang menyatakan bahwa sebagian terbesar sejarawan sudah merasa puas apabila kegiatan mereka hanya mencakup bidang penulisan sejarah dan menyerahkan permasalahan filsafat kepada para ahli filsafat. Menurut Sir Richard Pares (1901-1958), banyak sejarawan yang skeptis dan merasa curiga terhadap campur tangan ahli filsafat di bidang sejarah, dan bahkan menentang serta memperlihatkan sikap bermusuhan.¹⁴⁸ Misalnya, Sir Charles Oman pernah mengatakan bahwa sejarah merupakan bahan pengikat, sedangkan filsafat bahan pengacau bagi kegiatan berpikir seseorang.¹⁴⁹ Sebaliknya, Benedetto Croce berpendapat bahwa sejarah dan filsafat adalah identik.¹⁵⁰ Mungkin sangat menyolok bahwa sekarang ini usaha -

¹⁴⁷Hans Meyerhoff (ed.), The Philosophy of History in Our Time: An Anthology (Garden City, New York: Double Day, 1959), p. 292.

¹⁴⁸Sir Richard Pares, The Historian's Business (Oxford: Oxford University Press, 1961), pp. 5 ff.

¹⁴⁹Sir Charles Oman, "History at Oxford" in On the Writing of History (London: Methuen, 1939), Chap. I.

¹⁵⁰American Historical Review, (January, 1934) : 230.

usaha ke arah penyusunan filsafat sejarah berasal dari kalangan sarjana-sarjana sosial, seperti A.L. Kroeber "Configurations of Culture Growth; The Nature of Culture, " dan Pitirim A. Sorokin "Social and Cultural Dynamics." Mungkin sumbang yang terbesar dari pihak sejarawan, baru diberikan oleh Arnold J. Toynbee¹⁵¹ dan oleh Eric Voegelin melalui buku "Order and History" (1956). Harus pula diakui bahwa pengaruh filsafat sejarah Marxisme sangat besar dalam bidang ini.¹⁵²

Tidak dapat disangkal bahwa sumbangan perguruan tinggi sangat besar dalam turut membina dan mengembangkan sejarah sebagai suatu disiplin ilmu. Misalnya di Uni Sovyet, di samping universitas didirikan pula Akademi Ilmu Pergetahuan (Academy of the Sciences), yang merupakan badan perantara sentral untuk mengarahkan dan menyusun kebijaksanaan, serta berperan besar dalam penelitian-penelitian yang berorientasi kepada pemecahan masalah. Dalam tahun 1918 didirikan sebuah Akademi Ilmu-Ilmu Sosial, yang dipimpin oleh sejarawan terkemuka M.M. Pokrovsky. Dalam tahun 1936 kedua lembaga di atas disatukan, dan didirikan pula Institut Sejarah, dengan tugas utama untuk mensponsori dan mengawasi persiapan penyusunan buku-buku teks yang cocok, di antaranya Sejarah Dunia yang terdiri dari 10

¹⁵¹A.J. Toynbee, The Study of History, Vol. XII, pp. 680-690.

¹⁵²Herbert Butterfield, History and Human Relations (London : Collins, 1951), pp. 66-100.

jilid; bahkan kemudian lembaga ini berkembang menjadi badan penelitian yang paling terkemuka di Uni Sovyet. Dalam tahun 1968 lembaga ini dipecah menjadi Institut Sejarah Umum dan Institut Sejarah Uni Sovyet; kemudian ditambah dengan Institut Sejarah Militer, sedangkan para sejarawan turut pula berpartisipasi dalam berbagai lembaga interdisipliner, seperti Institut Bangsa-Bangsa, dan sebagainya. Masing-masing negara bagian (16 republik) juga mempunyai lembaga yang serupa, dan sebagaimana halnya dengan lembaga-lembaga pendidikan tinggi dan penelitian lainnya, berada di bawah koordinasi Academy. Di antara fungsi-fungsi lainnya, Academy memberikan persetujuan atas rencana konsep untuk proyek-proyek penelitian utama. Bertindak sebagai perantara dalam perundingan-perundingan dengan pemerintah untuk mendapatkan biaya, peralatan dan modal pembangunan bagi Academy dan lembaga-lembaga penelitian lainnya. Melakukan peninjauan kembali atas perkembangan penelitian di Uni Sovyet dan menyusun dewan-dewan, panitia-panitia dan konferensi-konferensi yang menangani masalah-masalah penelitian dan usaha-usaha utama.¹⁵³ Jelaslah bahwa perkembangan di atas membawa implikasi penting bagi perkembangan penelitian sejarah.

Walaupun dalam bentuk yang berbeda, baik di negara-negara Eropah Barat maupun di Amerika Serikat, berdiri pula

¹⁵³Fedorova's review of "Organization and financing" p.2 of typecript of English translation (Russian original, pp.2-3).

institut-institut yang sama, yang banyak mendapat bantuan dari badan-badan yayasan swasta, di antaranya Rockefeller Foundation, Guggenheim Foundation dan American Council of Learned Societies. Di Inggris, pendidikan sejarawan khusus ditangani oleh Universitas Oxford dan Universitas Cambridge.¹⁵⁴ Sumbangan American Historical Association, ternyata sangat besar bagi pembinaan dan perkembangan sejarah di Amerika Serikat.¹⁵⁵ Dalam pada itu para profesional menyebarkan berbagai penerbitan, di antaranya *Agricultural History*, *Journal of Economic and Business History*, *Bulletin of the History of Medicine*, *Journal of the History of Ideas*, *Far Eastern Quarterly*, dan *History and Theory*. Di Indonesia, pembinaan dan pengembangan sejarah sebagai suatu disiplin ilmu, terutama berpusat pada Universitas Indonesia dan terutama pada Universitas Gajah Mada.¹⁵⁶ Yang masih dirasakan sebagai salah satu kelemahan adalah fungsi rangkap yang dimiliki Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan (IKIP), sebagai lembaga yang mendidik guru-guru sejarah untuk sekolah-sekolah menengah di Indonesia, yang sedikit banyak turut mempengaruhi pembinaan dan pengembangan sejarah.¹⁵⁷

¹⁵⁴ B.C. Shafer, M. Francois, W.J. Mommsen and A.T. Milne, Historical Study in the West (New York : Appleton-Century-Crofts, 1968), pp. 33, 47.

¹⁵⁵ John Higham, History: Professional Scholarship in America (New York: Harper & Row Publishers, 1973), pp. 26 ff.

¹⁵⁶ Report on Main Trends in Indonesian Historiography (1969), p. 10.

¹⁵⁷ Taufik Abdullah, "History Teaching at the IKIP's and FKIP's," in Koentjaraningrat (ed.), The Social Sciences in Indonesia (Jakarta: LIPI, 1975), pp. 140-146.

BAB IV

MASALAH SEJARAH SEBAGAI SUATU KEGIATAN PENGAJARAN.

A. Kedudukan pengetahuan dalam pendidikan

Sejak tahun 1950-an terlihat adanya usaha masyarakat dan terutama kaum pendidik, untuk giat memperbaharui apresiasi terhadap kedudukan berbagai pengetahuan dalam pendidikan. Daya pendorongnya antara lain bersumber pada semakin meningkatnya ancaman perkembangan teknologi perang dan pertentangan ideologi, sebagai akibat semakin merajanya pertentangan antara negara-negara adikuasa. Untuk menghadapi tuntutan hidup dalam dunia yang sedang berubah dengan cepatnya dan penuh dengan ancaman, dibutuhkan suatu sistem pendidikan yang berdaya guna dan ditunjang oleh pengetahuan yang tepat guna.

Biarpun demikian, pembenaran yang lebih mendasar tentang bagaimana harus memilih dan menyusun kurikulum sekolah, sebenarnya harus dicari di dalam sifat dan hakekat manusia serta di dalam proses pendidikan. Sejalan dengan itu fokus pendidikan modern, pada setiap tingkat sekolah dan untuk semua anak yang berbeda-beda kemampuannya, harus ditekankan pada kualitas dan kuantitas pengetahuan yang tepat. Pengetahuan bukanlah milik para ahli saja, akan tetapi setiap orang dapat memilikinya melalui lembaga-lembaga pendidikan umum.

Petunjuk-petunjuk baru ke arah tercapainya tujuan di atas muncul dalam berbagai perkembangan. Yang sangat me - ngesankan adalah usaha-usaha peninjauan kembali secara be - sar-besaran terhadap berbagai mata pelajaran di sekolah, yang dimulai dengan mata pelajaran matematika dan ilmu-ilmu alam, dan kemudian diperluas kepada mata pelajaran bahasa, sejarah, pengetahuan sosial, dan sebagainya. Di tingkat perguruan tinggi dilakukan pula berbagai eksperimen tentang pendidikan umum, yang terutama ditekankan pada usaha untuk mengembangkan daya pikir, melalui kerjasama antara para pen - didik profesional dan sarjana-sarjana lainnya. Telah ter - jadi pula persuaian antara berbagai fakultas pendidikan dan fakultas-fakultas lainnya.

Salah satu yang sangat menonjol adalah karya para pene - liti tentang proses belajar, yang dihubungkan dengan struk - tur pengetahuan dan proses-proses penyelidikan yang tertib. Salah satu karya tentang ini, yang ternyata sudah tersebar luas dan berpengaruh, adalah buku Jerome S. Bruner " The Process of Education" (1969), sebagai hasil suatu konperensi antara para sarjana matematika serta ilmu-ilmu alam, dan para sarjana psikologi, pendidikan, sejarah dan humaniora, untuk meninjau kembali kurikulum IPA bagi sekolah-sekolah. Sarjana-sarjana psikologi yang hadir membawa berbagai pan - dangan, seperti aliran behavioristic, Gestalt, psychometric, dan perkembangan (aliran Jenewa) dan lain - lain. Disadari bahwa pelajaran IPA juga menyangkut masalah-masalah umum,

sehingga masalah-masalah dalam pelajaran IPA juga harus dikaitkan dengan bidang yang lebih bersifat humanistik, seperti sejarah, dan ternyata sejarawan telah memberikan sumbangan kepada acara kerja di atas. Di samping laporan dan penilaian tentang berbagai kurikulum IPA, juga dibahas laporan dan persyaratan bagi suatu kurikulum tentang Sejarah Amerika Serikat.¹

Sejak tahun 1900 telah tumbuh berpuluh-puluh universitas dan sekolah tinggi di Amerika Serikat, dengan mengutamakan studi lanjutan dan penelitian. Akibatnya, para sarjana terkemuka menjadi terpisah dari tugas mereka dalam turut membina pengetahuan untuk SD dan SM, dan bahkan untuk keperluan kuliah-kuliah elementer bagi mahasiswa tingkat prasarjana. Para ahli psikologi pendidikan juga lebih memperhatikan studi tentang bakat, kecerdasan dan prestasi dan tentang aspek-aspek pendidikan yang bersifat sosial dan motivasional, dan kurang sekali memperhatikan masalah-masalah struktur intelektual dalam kegiatan-kegiatan belajar di dalam kelas.

Kadaan ini memang sejalan dengan adanya dualisme dalam cita-cita pendidikan, yaitu suatu ikhtiar untuk menciptakan suatu keseimbangan antara apa yang disebut Benjamin Franklin sebagai yang bersifat berguna (useful) dan yang

¹Jerome S. Bruner, The Process of Education (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1969), pp. vii-xvi.

bersifat hiasan (ornamental). Yang pertama mengutamakan pendidikan ketrampilan, sedangkan yang kedua mengutamakan pendidikan untuk mendapatkan pengertian umum. Ketrampilan merupakan soal yang langsung terkait dengan profesi; sedangkan pengertian umum dapat diperoleh melalui pengetahuan sejarah dan pengetahuan lainnya, yaitu dengan mempelajari matematika dan logika secara tekun, serta latihan untuk memperhatikan alam sekeliling secara cermat, yang memerlukan pikiran yang tertib dan yang penuh persediaannya.

Pada mulanya sekolah-sekolah menengah berusaha untuk menjaga keseimbangan di atas; akan tetapi ternyata menjadi sangat sulit karena membanjirnya murid masuk sekolah. James B. Conant mencoba mengatasinya dengan usul untuk mendirikan Sekolah Menengah Atas komprehensif.²

Pada dasarnya setiap makhluk manusia memiliki daya untuk mendapatkan pengalaman-pengalaman yang penuh dengan arti. Setelah menganalisis cara-cara manusia mendapatkan pengertian, Phenix mengemukakan enam pola dasar pengertian, yang disebutnya sebagai "symbolics, empirics, esthetics, synnoetics, ethics and synoptics."³

Bidang pertama, symbolics, terdiri dari bahasa, matematika, dan berbagai tipe bentuk simbolik yang tidak bersambungan

²J.B. Conant, The Comprehensive High School (New York : Mc Graw-hill Book Company, 1967), pp. 1-95.

³P.H. Phenix, op. cit., p. 6.

satu sama lain, seperti gerak-isyarat, upacara-upacara agama, pola-pola ritmis, dan sebagainya. Arti-arti yang memuat struktur-struktur simbolik yang berubah-ubah, dengan peraturan-peraturan tentang susunan dan penafsiran yang sudah diterima oleh orang banyak, diciptakan sebagai alat untuk mengungkapkan dan mengumumkan setiap arti apapun. Dalam satu hal, sistem-sistem simbolik merupakan dasar utama bagi bidang-bidang yang lain, oleh karena harus dipakai untuk mengungkapkan arti-arti yang terdapat di dalam bidang-bidang tersebut.

Bidang kedua, *empirics*, mencakup ilmu-ilmu tentang dunia fisik, benda-benda hidup, dan manusia. Ilmu-ilmu ini menyediakan deskripsi-deskripsi faktual, generalisasi-generalisasi, dan rumusan-rumusan serta penjelasan-penjelasan teoretik, yang didasarkan atas observasi dan eksperimen tentang dunia kebhendaan, kehidupan, pikiran dan masyarakat. Ilmu-ilmu ini mengungkapkan arti-arti, yang mungkin merupakan kebenaran-kebenaran empirik, dan disusun menurut peraturan-peraturan tertentu tentang bukti dan pengujian, serta menggunakan sistem-sistem abstraksi analitik tertentu. Dalam bidang ini termasuk antara lain fisika, biologi, psikologi dan ilmu-ilmu sosial.

Bidang ketiga, *esthetics*, memuat berbagai seni, seperti musik, seni visual, seni gerak dan sastra. Arti-arti dalam bidang ini lebih memperhatikan persepsi perenungan tentang segala sesuatu yang memiliki signifikansi khusus, sebagai obyektifikasi unik tentang subyektivitas-subyektivitas yang

dicita-citakan.

Bidang keempat, *synnoetics*, mencakup apa yang oleh Michael Polanyi dinamakan "pengetahuan pribadi"⁴ dan oleh Martin Buber dinamakan "hubungan aku-anda."⁵ Istilah "*synnoetics*" yang digunakan Phenix, berasal dari bahasa Yunani "*synnoesis*," yang berarti pikiran meditatif, yang berarti wawasan relasional atau kesadaran langsung. Polanyi membedakan "pengetahuan eksplisit" seperti yang muncul di dalam rumusan-rumusan abstrak ilmu-ilmu alam dan percakapan diskriptif sehari-hari, dengan "pengetahuan tak diucapkan," yang tak dapat dirumuskan dan menjadi dasar untuk dapat mengerti pengalaman, misalnya untuk mendapatkan pemahaman.⁶ Menurut Buber, kesempurnaan makhluk terdiri dari hubungan, yaitu hubungan "Aku-Anda" dan "Aku-Itu." Literatur sangat berpengaruh bagi kebanyakan orang untuk pengembangan pribadinya, daripada sumber-sumber kultural lainnya. Drama, puisi, cerita roman (novel) dan biografi mempunyai pengaruh yang sangat mendalam untuk menyadari hubungan manusiawi. Di antaranya novel Fedor Dostoevski "The Brothers Kamarazov," syair Walt Whitman "Song of Myself," sajak T.S. Eliot "The

⁴Michael Polanyi, Personal Knowledge (Chicago : University of Chicago Press, 1958), p. 2.

⁵Martin Buber, I and Thou (New York : Charles Scribner's Sons, 1958), pp. 1 ff.

⁶Michael Polanyi, The Study of Man (Chicago : University of Chicago Press, 1959), p. 28.

Hollow Men," otobiografi Henry Adams "Education of Henry Adams," Ralph Waldo Emerson "Essays," syair kepahlawanan Dante "Divine Comedy," drama Shakespeare "King Lear," dan lain-lain.

Bidang kelima, ethics, mencakup pengertian-pengertian moral, yang mengungkapkan lebih banyak kewajiban daripada fakta, serta bentuk perseptual dan kesadaran tentang hubungan. Berbeda dengan ilmu-ilmu alam yang lebih memperhatikan pengertian kognitif yang abstrak, dengan seni yang mengungkapkan persepsi-persepsi estetik yang dicita-citakan, dengan pengetahuan pribadi yang mencerminkan pengertian inter-subyektif, maka moralitas lebih terkait dengan tingkah laku, yang didasarkan atas keputusan yang diambil dengan tenang dan berhati-hati, bebas dan bertanggung jawab.

Bidang keenam, synoptics, mencakup pengertian-pengertian yang memiliki suatu fungsi integratif, yang dengan menyatukan pengertian-pengertian dari bidang-bidang lainnya menjadi suatu perspektif yang terpadu, mampu menyediakan suatu wawasan tunggal atau sinopsis tentang berbagai pengertian. Disiplin-disiplin utama yang termasuk ke dalam bidang ini adalah sejarah, agama dan filsafat. Masing-masing disiplin berhasil menggabungkan berbagai pengertian melalui cara yang berbeda-beda; sejarah melalui pelukisan kembali masa lampau secara imajinatif, agama melalui penyingkapan pengertian-pengertian yang hakiki, dan filsafat melalui penafsiran kritisal pengertian-pengertian yang telah di-

ungkapkan. Dalam pada itu Cournot membedakan dua kelompok pengetahuan, yaitu yang bersifat teoretik dan yang bersifat historik. Di satu pihak, orang mencoba menyusun sistem hukum-hukum menurut gejala-gejala yang ada, sedangkan di lain pihak orang berusaha kembali dari seluruh keadaan yang sedang berlangsung kepada keadaan-keadaan yang mendahuluinya dan mencoba menyusun kembali perubahan yang terjadi.⁷

Jika bidang yang enam di atas dianggap sudah mencakup segala pengertian yang mungkin ada, maka dengan sendirinya telah mencakup kompetensi-kompetensi pokok, yang harus dikembangkan kepada setiap orang melalui pendidikan umum. Seseorang yang utuh seharusnya mampu menggunakan kata-kata, lambang dan gerak-isyarat dengan baik, benar-benar berpengetahuan yang luas; mampu menciptakan dan menghargai obyek-obyek estetik; dalam hubungan dengan diri dan orang lain diberkahi dengan kehidupan yang bernilai dan tertib; mampu mengambil keputusan-keputusan yang arif dan dapat mempertimbangkan antara yang benar dan yang salah; dan memiliki suatu pandangan yang utuh. Pengajaran bahasa, matematika, sains, seni, hubungan-hubungan pribadi, moral, sejarah, agama dan filsafat seyogianya dimasukkan ke dalam kurikulum sekolah umum, yang merupakan bahan ramuan bagi pembentukan seseorang menjadi dewasa.

⁷ Raymond Aron, Introduction to the Philosophy of History (Boston : Beacon Press, 1962), p. 16.

Dalam pada itu telah muncul pula disiplin - disiplin baru, seperti " cybernetics, parapsychology, theory of games, astronautics," dan sebagainya. Berbagai pengetahuan telah dikombinasikan, seperti bio-kimia, sejarah ilmu, dan lain-lain. Disiplin - disiplin yang sudah mantap ternyata juga mengalami transformasi internal yang mendasar, seperti fisika modern, matematika baru, sejarah, theologi, musik, dan sebagainya. Sebab itu dianjurkan untuk tidak lagi menggunakan materi pengetahuan-pengetahuan, seperti yang biasanya tercantum dalam kurikulum-kurikulum tradisional, seperti materi sejarah tradisional.

B. Kedudukan sejarah dalam pendidikan

Pembenaran tradisional tentang kedudukan sejarah dalam pendidikan, lebih banyak dipandang dari sudut nilainya sebagai suatu bentuk pengetahuan. Pengetahuan sejarah dapat dimiliki oleh setiap anak yang normal, dan tentu saja oleh rata-rata orang dewasa, yang dalam hal-hal tertentu studi ini dapat memperkaya pikiran mereka. Misalnya A.L. Rowse mengemukakan, bahwa kadang - kala seperti di zaman pemerintahan Ratu Victoria di Inggris, sejarah dipandang sebagai sekolah para calon negarawan.⁸

⁸A.L. Rowse, The Use of History (London : Hodder and Stoughton, 1946), pp. 13 ff.

" An educated man must have a certain minimum of general knowledge. Even if he knows very little about science and cannot add or subtract, he must have heard of Mendel and Kepler. Even if he is tone deaf, he must know something about Debussy and Verdi; even if he is a pure sociologist he must be aware of Circe and the Minotaur, of Kant and Montaigne, of Titus Oates and Tiberius Gracchus."⁹

Tujuan pokok pengajaran sejarah yang sampai sekarang masih saja ingin dipertahankan adalah sebagai usaha penyampaian warisan bangsa, melalui cara yang sangat khas yaitu gaya cerita: bahwa dalam setiap analisis diusahakan untuk menampilkan suatu kisah. Dengan demikian sejarah seharusnya merupakan suatu mata pelajaran informasi. Sehubungan dengan itu timbul pertanyaan: " Sejauh mana sejarah harus memberikannya ?" Sekarang ini penyampaian kesadaran tentang warisan bangsa harus bersaing dengan tujuan-tujuan pendidikan yang lebih luas, yaitu menjelaskan masalah-masalah masa kini, mengembangkan pengertian internasional, menghargai endapan-endapan kultural dari berbagai peradaban yang bersifat abadi, dan melatih anak didik supaya dapat berpartisipasi secara demokratis.¹⁰

Oleh karena itu, masalah seleksi harus merupakan suatu

⁹C.B. Cox and A.E. Dyson "Fight for Education, A Black Paper," in Critical Quarterly, 1969.

¹⁰E.H. Dance, The Place of History in Secondary Teaching : A Comparative Study (published for the Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe - Education in Europe, Section 2-General and Technical Education, No. 11, London, Harrap, 1970) .

prioritas dalam pengajaran sejarah. Tentang ini Roy Wake mengemukakan suatu cara pemecahannya melalui tiga pertanyaan :

- (1) Informasi apa yang dibutuhkan tentang masa lampau ?
- (2) Mengapa informasi tersebut diperlukan ?
- (3) Apa akibatnya jika informasi yang tidak dimaksud tidak dimiliki ?¹¹

Di zaman modern ini suatu pembelaan yang lebih canggih (sophisticated) dapat saja dikemukakan, yaitu bahwa sejarah dapat dipandang sebagai mampu memberikan, bukan lebih banyak dalam bentuk pengetahuan, akan tetapi sebagai suatu cara berpikir yang khas tentang subyek yang bernama sejarah, dan berguna bagi pembacanya jika diterapkan kepada masalah-masalah modern. Cara berpikir ini dapat dianalisis, misalnya dari sudut logika atau pola penjelasan sejarah (historical explanation), untuk menguraikan keunikan peristiwa-peristiwa sejarah; dari sudut nilai umum untuk mendapatkan suatu perspektif sejarah dan suatu pengalaman yang lebih luas tentang sifat manusia, karena kita seolah-olah mengalami sendiri apa yang dialami orang lain. Dari sudut pandangan kurikulum sekolah, segala keuntungan di atas dapat dimanfaatkan bersama-sama dengan maksud yang kedua, bahwa sejarah sebagai studi tentang kehidupan di masa lampau dan tentang segala aspek

¹¹Roy Wake, "History as a Separate Disipline : The Case," in Teaching History, vol. 1, no. 3 (1970) : 153-158.

yang terkait di dalamnya, dapat dijadikan dasar bagi kurikulum dan menawarkan suatu sintesis yang sangat diperlukan tentang berbagai mata pelajaran di dalamnya. Tentang ini Phenix mengemukakan bahwa sejarah, agama dan filsafat merupakan "synoptics, refers to meanings that are comprehensively integrative. These disciplines combine empirical, esthetic and synoetic meanings into coherent wholes."¹² Dalam salah satu pertemuan "round table" untuk membahas model-model, nilai-nilai dan kenyataan-kenyataan dalam pendidikan sejarah dan politik, Profesor Alfred Kuhn menerima pendapat Profesor Senesh, bahwa sejarah dapat menjadi penyaring (scanner) bagi ilmu-ilmu sosial. Bahkan dalam konteks ini Kuhn lebih senang menyebutnya "laboratorium", di mana dapat dilakukan test berulang kali terhadap proposisi-proposisi dalam ilmu-ilmu sosial. Catatan-catatan yang berupa penjelasan-penjelasan, yang juga disebut cerita (narrative), sudah cukup tersedia, sehingga tidak perlu khawatir untuk melakukan kontrol-kontrol laboratoris terhadap berbagai situasi yang ada.¹³ Dalam hal ini sejarah dapat merupakan tiruan (replikasi) dari berbagai-bagai eksperimen. Ditambahkan oleh Profesor Ward, bahwa apabila seseorang sedang menjelaskan sejarah

¹²H.H. Phenix, op. cit., p. 7.

¹³I. Morrisett and W.W. Stevens Jr. (eds.), Social Science in the Schools : A Search for Rationale (New York: Macmillan 1971), p. 58.

dan berpindah dari satu cerita kepada cerita yang lain, maka dia akan mengajukan pertanyaan-pertanyaan metodologis, yang berpindah-pindah ke belakang dan ke depan.¹⁴ Secara tradisi, sejauh yang mungkin dapat dilakukan, sejarah merupakan suatu penyelidikan (inquiry) tentang berbagai pemujaan dari berbagai suku bangsa; dan ternyata bahwa ilmu-ilmu sosial juga melakukan yang demikian, sedangkan sejarah sudah lama sekali melakukannya. Ini berarti bahwa sejarah dapat merupakan "inquiry", di samping merupakan suatu sejarah tercatat (record history).

Dalam kurikulum di sekolah-sekolah terus diusahakan untuk meningkatkan dua jalur proses penyegaran sejarah, dengan mendekati ilmu-ilmu sosial dan kebalikannya menggunakan cerita-cerita sejarah untuk mencari pengertian, apabila usaha analisis di bidang ilmu-ilmu sosial ternyata masih belum lengkap. Tegasnya, bahwa penyelidikan sejarah (historical inquiry) dapat membantu ilmu-ilmu sosial, dan vice-versa.

Akan tetapi segala pembenaran dan harapan di atas ternyata berpijak pada suatu asumsi yang penting, bahwa sejarah yang dipelajari di sekolah-sekolah lahir dari hasil penulisan para sejarawan profesional; tepatnya sejarah sebagai barang jadi. Hasil analisis para sejarawan, yang dilakukan secara sangat teliti dan profesional tentang sumber-sumber orisinal,

¹⁴Ibid, p. 60.

inilah yang dinamakan "sejarah," dan bahwa tulisan-tulisan mereka yang dianggap bernilai untuk dipelajari dan mendapat tempat dalam pendidikan.

Perkembangan terakhir di bidang pendidikan sejarah telah menimbulkan suatu tantangan terhadap asumsi di atas. Di antaranya timbul anjuran agar murid-murid di sekolah dan kaum remaja sebaiknya diberi latihan tentang metode sejarah.¹⁵ Dengan menggunakan sumber-sumber serta bukti-bukti dari tangan pertama, mereka dapat menyusun atau menemukan (discover) fakta-fakta untuk kepentingan sendiri. Apabila metode mengajar yang semacam ini dapat dijadikan sebagai metode utama bagi pengajaran sejarah di sekolah-sekolah, dan bukan sekadar sebagai variasi yang dipakai sewaktu-waktu, maka jelas membenarkan pendapat agar kedudukan sejarah dalam pendidikan dirubah secara radikal. Nilai metode ini dalam pendidikan sejarah, bukan terletak dalam mempelajari hasil penulisan sejarawan profesional, akan tetapi dalam mendapatkan dan menerapkan metode-metode yang digunakan oleh sejarawan profesional.

Metode penemuan (discovery method) ini sebenarnya merupakan hasil berbagai tekanan dan gagasan yang timbul di bidang pendidikan, di antaranya yang berpendapat bahwa

¹⁵Henry Johnson, "School History and the Historical Method," in Eric Reid Johnson and Mrs. John B. Anderson, Teaching History (New York: The Macmillan Company, 1960).

"aktivitas" merupakan metode belajar-mengajar yang paling disenangi untuk setiap mata pelajaran. Pandangan ini antara lain bersumber pada pemikiran Dewey; yang berpendapat bahwa apabila si anak menyadari ada masalah yang perlu dipecahkan, maka dia mulai berpikir, dan hanya melalui pengalaman yang praktis si anak akan belajar.¹⁶ Dorongan terbaru terhadap gagasan di atas bersumber pada contoh-contoh yang berasal dari "science teaching method." Dalam tahun 1957 di Amerika Serikat dibentuk "The Physical Sciences Study Committee (PSSC)," disusul oleh pembentukan "The Biological Science Curriculum Study" (1959), dan "School Chemistry Curricula" (1960). Di Inggris mulai dilakukan inovasi-inovasi mengenai metode ini, melalui Nuffield Foundation.¹⁷

Timbul pertanyaan, apakah gagasan tersebut dapat dipraktekkan ke dalam pendidikan sejarah? Ada yang berpendapat bahwa apabila sumber-sumber yang digunakan memang cocok bagi anak didik, maka metode penemuan ini akan mampu merubah sejarah menjadi nyata dan hidup. Dalam aktivitas ini dituntut ketrampilan dalam menilai bukti-bukti sejarah, yang merupakan modal psikomotorik dalam pendidikan. Aktivitas ini dapat membantu manusia modern dalam menilai dan

¹⁶ John Dewey, Experience and Education (New York : The Macmillan Company Ltd., 1938), pp. 12 ff.

¹⁷ P.W. Musgrave (ed.), Contemporary Studies in the Curriculum (Sydney : Angus and Robertson, Publishers PTY Ltd., 1974), pp. 5-7.

menyusun pendapat tentang peristiwa-peristiwa kontemporer, yang dibaca dalam surat kabar dan sebagainya serta yang didengar dan dilihat dari radio dan televisi.

Untuk membicarakan metode pengajaran ini lebih lanjut dan apa manfaat yang dapat dipetik dari itu, maka penting sekali untuk terlebih dahulu mendapatkan suatu gambaran yang jelas tentang metode ini, dan apa yang dapat dan yang tidak dapat dilakukannya. Untuk itu dapat dimulai dengan memperhatikan cara-cara dan latihan sebelumnya yang ditempuh oleh sejarawan profesional. Misalnya, di Inggris mahasiswa jurusan sejarah pada umumnya dianggap belum cukup berpendidikan untuk menggunakan sumber-sumber dan menulis sejarah, apabila belum memperoleh tingkat atau gelar tertentu di bidang mata kuliah ini. Selama mengikuti kuliah untuk mencapai tingkat yang dimaksud, mereka harus mempelajari suatu mata kuliah khusus yang menunjuk kepada sumber-sumber orisinal, yang kemudian dibuktikan melalui penyusunan makalah berdasarkan dokumen - dokumen. Melalui kuliah-kuliah di atas, lazimnya mereka telah mampu menguasai garis besar pengetahuan tentang Sejarah Inggris dan Sejarah Eropah, dan pengetahuan terperinci tentang suatu periode atau subyek khusus, di samping pengetahuan tentang aspek tertentu dalam sejarah, seperti sejarah konstitusi atau sejarah ekonomi. Dapat disimpulkan, bahwa setiap mahasiswa jurusan sejarah perlu menguasai pengetahuan sejarah yang baik, secara meluas dan pada bagian-bagian tertentu

secara mendalam, sebelum mulai menulis sejarah. Dan ini menunjukkan bahwa penggunaan dan penafsiran sumber - sumber, seperti yang dilakukan sejarawan profesional, adalah merupakan masalah profesi yang menuntut adanya latihan dan ketrampilan khusus.

Sehubungan dengan itu timbul pertanyaan mengenai bagaimana menggunakan sumber-sumber dalam pengajaran sejarah di sekolah-sekolah? Dalam masalah ini ada beberapa hal yang harus diperhatikan, yaitu :

1. Apabila hanya menggunakan satu atau dua sumber, walaupun mengenai bahan pelajaran sejarah yang sama, maka latihan murid tentang metode sejarah berarti sangat terbatas dan kurang.
2. Apabila diharapkan lebih banyak daripada sekadar suatu test tentang pengertian (comprehension), berarti murid memerlukan latar-belakang pengetahuan sejarah secukupnya.
3. Apabila direncanakan agar murid mampu menemukan atau menyusun fakta-fakta sejarah bagi dirinya, maka harus menggunakan seluruh sumber yang relevan, agar merupakan suatu latihan sejarah yang sebenarnya. Di zaman modern ini dengan melimpah ruahnya sumber-sumber, hal tersebut merupakan sesuatu yang sulit dapat dilaksanakan, khusus oleh murid-murid.

Berdasarkan penjelasan di atas, berarti bahwa metode penemuan tidak mungkin dijadikan satu-satunya metode untuk

pengajaran sejarah di sekolah-sekolah. Akan tetapi harus diakui bahwa metode penemuan ini memang merupakan suatu cara mengajar yang sangat menarik, karena dapat membuat sejarah menjadi hidup; sangat berguna karena dapat memperagakan bahwa banyak di antara fakta-fakta sejarah berupa probabilitas - probabilitas, di samping yang berupa kepastian - kepastian. Segala manfaat di atas memang merupakan cara untuk memperbaiki mutu pengetahuan dan pengertian murid tentang fakta-fakta sejarah beserta penjelasan-penjelasan, dan dilihat dari sudut tradisi mengenai tempat sejarah dalam pendidikan, yaitu manfaat-manfaat yang lahir dari pengertian tentang fakta-fakta, penjelasan-penjelasan dalam sejarah dan bukan dari pengertian tentang metode sejarah.

Bilamana berbicara tentang nilai sejarah, atau tentang kebutuhan untuk memahami aspek sejarah dalam suatu masalah masa kini, maka yang dimaksud ialah bahwa sangat esensial untuk memahami bagaimana masalah-masalah masa kini tumbuh atau berkembang dari asal-usulnya di masa lampau. Sejarah adalah pengetahuan tentang asal-usul dan perkembangan atau evolusi dari masalah-masalah masa kini.

Di samping itu ada dua pandangan yang lain tentang nilai sejarah, yaitu :

- 1). Yang berpendapat bahwa sejarah sebagai suatu studi cukup menarik dan bermanfaat karena adanya kontras, dengan masyarakat-masyarakat dan lembaga-lembaga masa lampau yang menghasilkan masa kini. Ditambahkan bahwa kita harus

banyak belajar dari membuat perbandingan-perbandingan yang semacam itu, dan karenanya sejarah merupakan satu bagian yang diperlukan dalam setiap pendidikan yang baik.

- 2). Sering didengar ucapan tentang " pelajaran-pelajaran dari sejarah," yang dapat diartikan bahwa di masa lampau terdapat situasi-situasi yang paralel dengan masa kini. Jika dapat memahami situasi-situasi yang paralel ini, kita akan memperoleh bimbingan yang berharga untuk meranggulangi beberapa masalah tertentu dari masa kini dan dari masa yang akan datang.

Setiap pernyataan yang tegas mengenai nilai belajar sejarah, secara tidak langsung mengungkapkan suatu pandangan yang berbeda tentang sifat sejarah. Pertama, menegaskan sejarah sebagai studi tentang asal-usul dan evolusi masa kini, dan yang sangat penting dari masa lampau itu adalah hal-hal yang telah memberikan sumbangan-sumbangan langsung bagi pembentukan masa kini. Kedua, berkesimpulan bahwa nilai sejarah terletak pada kontrasnya dengan masa kini, dan menekankan bahwa sejarah merupakan rekonstruksi imajinatif kehidupan sosial masa lampau, dan bahwa kejadian-kejadian di masa lampau berada lepas dari kejadian-kejadian masa kini. Ketiga, tentang adanya hukum-hukum sosial yang dapat menjelaskan peristiwa-peristiwa masa lampau, tentang adanya situasi - situasi yang berulang dalam sejarah, dan bahwa hukum-hukum tersebut dapat membimbing manusia yang sekarang jika berhadapan dengan situasi-situasi yang serupa. Sementara bagi banyak orang ini

berarti bahwa sejarah dapat disamakan dengan sosiologi, maka ada manfaatnya dengan mengamati jenis-jenis sejarah tertentu, misalnya sejarah ekonomi, karena terlihat dengan jelas penerapan hukum-hukum umum kepada penjelasan peristiwa - peristiwa dalam sejarah.

Dalam setiap konsep sejarah yang dikemukakan di atas terdapat banyak perbedaan. Pertama, sejarah yang dipandang sebagai cerita tentang bagaimana masa kini tumbuh, dapat diterapkan kepada setiap bagian dari masa sekarang yang dipilih dengan baik. Kita ingin agar bangsa Indonesia sadar akan kekayaan warisan nenek moyangnya, dan karena itu diajarkan Sejarah Indonesia. Hal yang sama dapat pula diterapkan kepada pertumbuhan desa, kota atau daerah; atau kita dapat berbicara tentang perkembangan cita-cita kerjasama antar bangsa, seperti perkembangan ASEAN. Pendekatan ini dapat pula diterapkan kepada berbagai aspek dalam kehidupan; misalnya mempelajari Undang-Undang Dasar 1945, atau masyarakat pedesaan, dan perkotaan, atau mengenai negara PANCASILA. Pandangan tentang sejarah yang semacam ini, berarti segala sesuatu mempunyai sejarah, sehingga bermacam-macam silabus tentang pelajaran sejarah dapat disusun. Walaupun demikian pandangan ini memiliki satu ciri yang sama, yaitu memiliki satu konsep sejarah yang sama, yang berusaha menelusuri jejak perkembangan sesuatu dari masa kini.

Kedua, sejarah yang dipandang sebagai sesuatu yang kontras dengan masa kini, berarti bahwa kita memilih suatu

periode yang singkat dari masa lampau, dan mempelajarinya sedapat mungkin sebagaimana yang sebenarnya terjadi, dan kemudian mempelajari masa kini dari pandangan masa lampau. Dalam setiap periode yang dipelajari, materi di dalamnya tidak dibeda-bedakan, yang berarti mempelajari setiap aspek dari kehidupan manusia. Keinginan kita untuk mengungkapkan suatu kontras dengan sendirinya dapat mempengaruhi pilihan mengenai periode yang akan dipelajari. Misalnya kita memilih periode yang menonjolkan suatu kontras yang tajam, atau periode yang menarik untuk murid sehingga mereka dapat lebih mudah mempelajarinya. Esensi konsep ini ialah mempelajari suatu periode secara terperinci, sehingga tidak begitu memerlukan urutan khronologis, sedangkan guru bebas memilih apa yang ingin diajarkannya. Tegasnya, cara dan bukan tujuan, atau sikap berpikir dan bukan tujuan pelajaran yang diutamakan; dengan kata yang lain "history for its own sake."

Ketiga, konsep sejarah yang dipakai tidak begitu berterus terang. Di satu pihak, berpendapat bahwa sejarah merupakan suatu studi tentang hukum-hukum yang mengatur peristiwa-peristiwa yang berulang, berarti membuat sejarah menjadi suatu bentuk sosiologi. Di pihak yang lain, banyak orang yang berpendapat bahwa sejarah berbeda dengan sosiologi, akan tetapi dapat menerima ucapan "pelajaran-pelajaran dari sejarah." Perbedaan antara kedua pendapat ini cukup banyak, yang terutama tergantung pada jenis hukum yang ingin

ditetapkan, digunakan dan kemudian diperagakan. Misalnya, kaum Marxis menekankan pada faktor ekonomi yang dipandang sangat menentukan evolusi sosial, dan ini berarti tekanan harus diletakkan pada sejarah ekonomi.¹⁸ Kemudian timbul revisi terhadap sejarah ekonomi menurut pandangan kaum Marxis di atas, di antaranya karena pengaruh "Theories of the trade cycle"¹⁹ hasil pemikiran seorang ahli ekonomi Inggris, John Maynard Keynes (Lord Keynes).²⁰ Pandangan Lord Keynes tersebut terlihat pada sebuah tulisan tentang Revolusi Industri, yang mengungkapkan pengaruh "The rate of investment" pada pertumbuhan ekonomi. Beberapa versi sejarah mengungkapkan faktor geografis sebagai suatu pengaruh terhadap peristiwa-peristiwa, yang disebut "Geographical Determinism."²¹ Determinisme ini terlihat antara lain dalam tulisan-tulisan E.C. Semple, F. Ratzel dan Ellsworth Huntington, yang kemudian dikecam oleh Lucien Febvre dan Vidal de la Blache. Bahwa pernah dikemukakan ucapan "history is governed by

¹⁸ Karl Max, Capital, English edition with an introduction by Ernest Mandel (London: Penguin Books Ltd., 1976), Vol.I, Chap. 6, Note 6.

¹⁹ Paul S. Samuelson, Economics : An Introductory Analysis (Tokyo: Kogakusha Company Ltd., 1961), p. 13-14.

²⁰ John Maynard Keynes (Lord Keynes), The General Theory of Employment, Interest and Money (New York: Harcourt, Brace, 1936).

²¹ W.G. East, The Geography Behind History (London : Nelson, 1961).

geography; history is geography set into motion, history is geography accumulating at compound interest." ²² Profesor Wheare melalui studi tentang Konstitusi Federal mengungkapkan latar belakang pembentukan konstitusi tersebut, dan pengaruhnya atas sifat umum pemerintahan federal di Amerika Serikat.

Keaneka-ragaman versi yang ketiga ini dapat dikelompokkan menjadi (1) Teori-teori yang mengklasifikasi dan menjelaskan peristiwa-peristiwa sejarah dari sudut pandangan situasi-situasi yang berulang, dan (2) Hipotesis-hipotesis evolusioner.

Misalnya, teori yang menjelaskan bahwa politik luar negeri Rusia selalu diarahkan kepada usaha untuk menguasai daerah Baltik (Eropah Utara) dan Laut Hitam (Eropah Tenggara), karena tidak memiliki "laut panas", termasuk dalam kelompok pertama. Dalam versi ini penjelasan sejarah tidak terikat pada pola khronologis. Dalam kelompok pertama ini dapat pula dimasukkan Teori Keynes mengenai sejarah ekonomi. Teori Marxisme termasuk dalam kelompok kedua, suatu contoh penjelasan sejarah yang berusaha untuk membangun hukum-hukum tentang evolusi sosial yang tak terelakkan. Melalui versi kelompok pertama dapat diidentifikasi pencapaian tingkat

²²H.C. Darby, " Historical Geography, " in H.P.R. Finberg (ed.), Approaches to History (London: Routledge, 1962).

perkembangan masyarakat tertentu, dan teori ini dapat menjelaskan perkembangan selanjutnya dan penjelasan ini tidak terikat pada pola khronologis. Nilai esensial sejarah sosial yang semacam ini terletak pada kemampuan untuk melakukan prediksi terhadap masa depan. Melalui versi ini kita mampu mengontrol masa depan dengan mencegah timbulnya situasi tertentu. Misalnya melalui versi pertama pemerintah memutuskan kebijaksanaan (policy) baru di bidang moneter untuk mengatasi inflasi dengan jalan menerapkan Teori Keynes.

Melalui versi kelompok kedua kita mampu melakukan prediksi, akan tetapi tidak mampu melakukan kontrol, karena sifat hukum-hukum evolusi yang deterministik tersebut.

Walaupun dikenal berbagai konsep tentang sifat sejarah, seperti yang telah dikemukakan di atas, akan tetapi konsep-konsep tersebut mempunyai satu ciri yang sama, yaitu berusaha untuk membenarkan kedudukan sejarah dalam pendidikan, dipandang dari hubungan antara masa lampau dan masa kini dan masalah-masalah yang terdapat di dalamnya. Sejarah adalah mengenai masa lampau, sedangkan pendidikan adalah mengenai masa sekarang, yaitu mengenai perbaikan dan kemajuan anak melalui studi-studi yang tepat untuk itu. Inilah yang merupakan inti permasalahan bagi usaha untuk menempatkan sejarah dalam pendidikan. Oleh karena itu, yang harus menjadi permasalahan bagi para sejarawan dan guru-guru sejarah adalah bagaimana membuktikan relevansi sejarah dengan masa sekarang melalui cara-cara yang dapat membangkitkan minat

murid dan mendapatkan dukungan dari rekan guru mata pelajaran lainnya.

Ketiga visi tentang hakekat sejarah, seperti telah diungkapkan di atas, yang masing-masing menuntut pembenaran kedudukan sejarah dalam pendidikan, masih perlu mendapat pembahasan tentang tepat atau tidaknya tuntutan itu.

Pertama, jika sejarah dipandang sebagai cerita tentang bagaimana masa sekarang tumbuh atau sebagai studi tentang evolusi masa kini, maka harus ditentukan suatu prinsip seleksi yang cocok tentang apa yang harus dipelajari dari masa lampau. Misalnya Indonesia abad ke-17 semasa mulai berkembangnya agama Islam, merupakan suatu gambar tentang akar-akar dan anak-anak pohon Indonesia abad ke-20, yang bagian-bagian tertentu dari sejarahnya harus dihilangkan, seperti pertentangan dan perpecahan dalam kerajaan Mataram, karena tidak berlanjut pada masa kini. Ditambah pula bahwa pemilihan bukan berdasarkan apa yang sebenarnya terjadi, akan tetapi berdasarkan tingkat perkembangan masyarakat Indonesia masa kini; tegasnya suatu pandangan ke depan yang dipaksakan kepada masa lampau. Akhirnya, berhasil tidaknya pilihan tergantung pada kemampuan kita untuk memahami masa kini, karena masa kini yang merupakan syarat untuk memilih bagian-bagian dari masa lampau untuk diajarkan. Ini berarti bahwa kita harus memahami masa kini dan masa lampau dengan baik. Jika demikian, apakah tidak sebaiknya anak dihadapkan secara langsung dengan pelajaran tentang masa kini, daripada harus

dihadapkan dengan pelajaran tentang masa lampau, yang sebenarnya merupakan suatu kegiatan belajar secara tidak langsung tentang masa kini.

Kedua, jika sejarah dipandang sebagai baru mempunyai nilai, jika dapat mengungkapkan suatu kontras dengan masa lampau, maka akan banyak diketemukan masalah-masalah yang telah dibicarakan di atas. Untuk mengungkapkan suatu kontras, kita harus memberi dalil kepada suatu studi yang lengkap tentang beberapa periode dalam masa lampau. Studi ini akan mencakup pandangan mengenai masa lampau yang sebenarnya, dengan lembaga-lembaga yang benar-benar ada di masa itu. Ini berarti bahwa tidak dapat membenarkan pandangan yang menyatakan bahwa keadaan masa kini yang harus menentukan pilihan atas periode-periode dalam masa lampau untuk dipelajari. Ini juga berarti bahwa sejarah yang dipelajari sebenarnya tidak lengkap, karena mencakup periode-periode tertentu saja. Walaupun ucapan masa lampau yang berkelanjutan (the continuous past) masih samar-samar, sulit untuk tidak membenarkan ucapan tersebut, walaupun konsep yang kedua menolaknya. Karena pandangan ini menolak studi yang mempelajari suatu perkembangan secara meluas, misalnya mempelajari gerakan-gerakan yang mempunyai skala luas seperti pergerakan nasional bangsa Indonesia, maka berarti bukan mempelajari sejarah dalam arti yang sebenarnya.

Ketiga, jika sejarah dipandang sebagai suatu bentuk sosiologi yang berusaha untuk mengklasifikasikan peristiwa-

peristiwa, atau untuk mengungkapkan ciri-ciri bersama yang terdapat dalam peristiwa-peristiwa sejarah,²³ maka ini berarti bertentangan dengan sejarah, karena sejarah lebih menekankan studinya tentang keunikan masing-masing peristiwa. Akan tetapi harus diakui bahwa sejarawan banyak melakukan penjelasan-penjelasan berdasarkan hukum-hukum yang ada (law-like explanations), dan bahkan memanfaatkan pelajaran-pelajaran dari sejarah (lessons of history). Dalam sejarah ekonomi, sebagaimana telah terungkap, hukum-hukum umum yang terdapat dalam bidang ekonomi, mempunyai pengaruh yang kuat terhadap penjelasan-penjelasan atas berbagai peristiwa, di samping sejarah ekonomi telah merupakan bagian yang menonjol dalam sejarah umum/ dunia. Dengan menerapkan pelajaran-pelajaran dari sejarah, berarti bahwa kita dapat belajar dari pengalaman-pengalaman yang terdapat dalam berbagai situasi di masa lampau yang benar-benar serupa dengan berbagai situasi di masa kini. Manfaat yang dapat ditarik dari pengalaman sejarah ialah mengungkapkan ciri-ciri bersama yang terdapat dalam berbagai situasi di masa lampau dan di masa kini, dan meyakinkan orang lain bahwa suatu kebijaksanaan di masa lampau telah menghasilkan akibat-akibat tertentu dan dengan demikian akan menghasilkan akibat-akibat yang

²³B.R. Wilson, "Sociological Methods in the Study of History," TRHS, p. 107.

serupa di masa kini dan berkemungkinan di masa mendatang. Ini berarti bahwa kita telah melakukan penjelasan-perjelasan berdasarkan hukum-hukum yang ada, agar mampu melakukan prediksi-prediksi. Misalnya, prediksi seperti yang dikemukakan berdasarkan alasan Lord Acton, "All power corrupts and absolute power corrupts absolutely." Contoh yang lain tentang bagaimana dapat menggunakan sejarah sesuai dengan pandangan di atas, dapat terlihat pada buku karangan Sir Charles Webster, yang ditugaskan oleh Kementerian Luar Negeri Inggris untuk menyusun kembali Kongres Wina (1815). Karangan ini diharapkan dapat dijadikan bimbingan untuk merumuskan isi Perjanjian Versailles (1919). Di antaranya Webster berkomentar, bahwa memang sampai sekarang ini, setiap yang dapat dipakai sebagai teladan dapat ditemukan dalam periode sejarah di sekitar tahun 1815.²⁴ Teladan-teladan ini dapat dipertimbangkan lebih banyak sebagai peringatan daripada sebagai teladan. Dan buku ini dapat digunakan untuk tujuan yang dimaksud, jika mau memperhatikan kesalahan dan kekeliruan yang telah dibuat oleh para negarawan, sehingga diharapkan dapat dihindarkan pada masa sekarang.²⁵

Menghadapi berbagai masalah yang dapat ditimbulkan oleh ketiga pandangan di atas, maka perlu dicarikan suatu kompromi

²⁴C.K. Webster, The Congress of Vienna, (HMSO, 1919), p. iii.

²⁵Arthur Marwick, op. cit., p. 149.

yang mungkin dapat menampung sebagian besar pandangan tersebut, untuk membenaran tempat sejarah dalam pendidikan. Sehubungan dengan itu antara lain oleh W.H. Burston dikemukakan bahwa sejarah telah memberikan dua perspektif, yaitu yang dinamakannya perspektif vertikal dan perspektif horizontal.²⁶ Perspektif vertikal ini berasal dari studi yang mendalam mengenai suatu periode yang singkat, sehingga terungkap seluruh aspek kehidupan. Aspek - aspek tersebut, berbeda dengan yang dilakukan oleh ilmu-ilmu sosial, dipelajari secara tidak terpisah-pisah, akan tetapi secara saling berhubungan seperti yang berlaku dalam kehidupan yang sebenarnya. Dari studi ini diharapkan dapat memperoleh beberapa pengertian tentang nilai-nilai yang penting bagi berbagai aspek kehidupan yang terdapat dalam masyarakat; demikian pula beberapa pemahaman mengenai hubungannya satu sama lain. Perspektif horizontal muncul setelah selesai melakukan studi yang mendalam, meninjaunya kembali dan melihat tempat periode singkat yang sudah dipelajari dalam urutan zaman-zaman. Dari studi ini kita dapat melihat berbagai periode menurut tempatnya dalam sejarah dan membedakan apa yang penting akan tetapi tidak berlangsung lama, dan apa merupakan penyakit yang selama periode tersebut tidak

²⁶W.H. Burston, "The Teaching of History" in W.H. Burston (ed.), Handbook for History Teachers (London : Methuen Educational Ltd., 1972), p. 12.

menonjol, akan tetapi kemudian tumbuh dan mempengaruhi beberapa generasi. Menurut Burston, manfaat-manfaat yang diperoleh dari kedua perspektif tersebut, dapat ditegaskan sebagai yang unik dalam sejarah, dan hanya sejarah yang mampu menyajikan nilai-nilai yang khusus ini untuk pendidikan.

Juga dalam kedua hal di atas pengertian kita tentang masa lampau bertambah mendalam, di antaranya karena kita sendiri menjadi pengamat masa lampau yang obyektif, di samping menjadi partisipan dalam masa kini. Akan tetapi faktor utama adalah pengetahuan sejarawan tentang apa yang sebenarnya telah terjadi sebagai akibat kebijaksanaan di masa lampau, dan apa kelanjutan peristiwa-peristiwa yang sedang dipelajari. Inilah yang memungkinkan kita mampu memahami orang-orang yang hidup di masa lampau, lebih baik daripada mereka memahami dirinya, dan bahkan lebih baik daripada yang dapat kita pahami tentang diri kita sendiri.

Menurut Burston, di sinilah letak tempat sejarah dalam pendidikan, apapun yang dapat diperbuat oleh studi tambahan lainnya, yang mempelajari masa kini secara langsung. Dan ini juga merupakan faktor yang menyebabkan analisis kita terhadap bagian-bagian dari sumber sejarah mempunyai nilai khusus dalam usaha mendidik masyarakat untuk menilai bukti-bukti politik masa kini.

Sehubungan dengan itu harus diingat, bahwa apabila dimaksudkan untuk memperoleh manfaat yang diharapkan, maka

sejarah yang diajarkan harus mengenai peristiwa-peristiwa masa lampau yang benar-benar terjadi, jangan sampai menyimpang atau merubahnya untuk kepentingan politik yang menjadi cita-cita masa kini atau untuk pembenaran evolusioner lembaga-lembaga yang ada. Dalam pengertian ini, masa lampau yang disusun sebagai suatu kontras dengan masa kini, merupakan inti pengajaran sejarah guna kepentingan pendidikan, dan hanya dengan mempelajari sejarah " for its own sake " kita dengan tidak terikat dapat mengawasi pemikiran - pemikiran politik yang sedang berkembang.

Ganjaran yang sebenarnya dari belajar sejarah, seperti yang diungkapkan di atas, diperoleh pada akhir pelajaran, yang berada dalam pertanyaan-pertanyaan yang tajam mengenai masyarakat masa kini, jika dibandingkan dengan masyarakat masa lampau. Berdasarkan kesimpulan ini, berarti kita telah yakin bahwa sejarah mempunyai relevansi dengan kepentingan masa kini dan dengan masalah-masalah yang dihadapinya.

Memang ada benarnya bahwa ketiga konsep telah mengungkapkan adanya kaitan antara sejarah dan masa kini, melalui (1) evolusi, (2) kontras, dan (3) paralel-paralel. Akan tetapi dugaan-dugaan mengenai evolusi (perkembangan) jika memang dapat dipercayai, dan "pelajaran-pelajaran dari sejarah" jika memang ada benarnya, sangat tergantung pada proses studi sejarah yang mengenyampingkan masa kini, dan yang melibatkan murid dalam masa lampau. Jika demikian saja dapat diperdebatkan bahwa sejarah pasti masih memiliki kekurangan relevansi yang paling dekat, yang sering di -

tuntut oleh kurikulum sekolah yang sekarang.

Yang dimaksud dengan relevansi di sini ialah bahwa setiap subyek yang diajarkan harus mampu meningkatkan murid dalam hubungan dengan kehidupannya, baik sebagai individu maupun sebagai anggota masyarakat. Dalam pengertian ini seluruh subyek yang diajarkan, dalam batas - batas tertentu, pasti dapat memperlihatkan relevansi tersebut, seperti jelas terlihat pada IPA dan pelajaran tentang sastra.

Akan tetapi di lain pihak, jika dituntut agar setiap subyek atau mata pelajaran secara keseluruhan harus mempunyai relevansi dengan masalah-masalah yang langsung terdapat dalam kehidupan murid, ini berarti bahwa kita telah mengenyampingkan suatu studi akademik yang sungguh-sungguh mengenai berbagai subyek pengetahuan. Jika kita harus mendeskripsi suatu ketentuan belajar yang disesuaikan dengan pengalaman murid dalam kehidupan sehari-hari, dan bukan disesuaikan dengan struktur pengetahuan yang dipelajari, berarti telah menyimpang dari kaedah-kaedah pengetahuan. Tegasnya, bahwa setiap subyek yang dipelajari secara sistematis, sesuai dengan disiplin pengetahuan yang bersangkutan, sulit untuk membina relevansinya dengan murid di sekolah.

Dalam hal ini yang dituntut adalah relevansi dalam pengertian yang umum, dan dalam hubungan dengan sejarah pertimbangan ini setidaknya-tidaknya dapat diterapkan. Di atas telah dinyatakan bahwa dalam mempelajari sejarah kita perlu melupakan masa kini, dan bahkan membenamkan diri ke dalam

masa lampau, agar berhasil mengolah kemampuan imajinasi sejarah dan dengan demikian dapat memahami masa lampau. Sebaliknya, pelajaran sejarah di sekolah-sekolah harus mempunyai titik singgung dengan keadaan-keadaan masa kini, yang berarti pelajaran ini harus mampu menarik minat murid. Ini berarti harus diusahakan agar hubungan antara masa lampau dan masa kini, sedapat mungkin selama pelajaran berlangsung atau setidaknya-tidaknya pada akhir pelajaran, bisa terlaksana.

Sehubungan dengan hal itu timbul pertanyaan, apakah hal ini dapat diterapkan pada pelajaran sejarah di sekolah-sekolah? Apakah ini bukan berarti bahwa secara esensial sejarah hanya untuk orang-orang dewasa, sedangkan pelajaran sejarah di sekolah-sekolah hanya merupakan suatu persiapan bagi mereka? Apakah ini berarti bahwa silabus pengajaran sejarah di sekolah merupakan suatu dasar untuk yang lebih tinggi di universitas, atau berdiri sendiri dan dipertimbangkan tanpa referensi untuk pendidikan selanjutnya? Apakah karena sejarah, agama dan filsafat merupakan "synoptics, refers to meanings, that are comprehensively integrative,"²⁷ dan sejarah merupakan suatu pengetahuan untuk membina "an educated man,"²⁸ maka tempat sejarah, agama dan filsafat dalam pendidikan disejajarkan?

²⁷ Philip H. Phenix, op. cit.

²⁸ C.E. Cox and A.E. Dyson, op. cit.

Untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan di atas, kita harus mempertimbangkan kembali pelajaran sejarah di sekolah-sekolah sebagaimana adanya (das sein) dan sebagaimana yang seharusnya (das sollen).

Di banyak negara silabus pelajaran sejarah mencakup sejarah nasional yang direncanakan dalam bentuk khronologi, dan diajarkan selama tiga tahun di SMTP dan kurang lebih selama dua atau tiga tahun di SMTA, dan bahannya mencapai puncak dan berakhir pada zaman terbaru. Pelajaran ini pada umumnya didasarkan atas konsepsi evolusioner tentang sejarah. Relevansinya dengan masa kini seharusnya tercapai pada akhir pelajaran, dan di saat itu tergambarlah hubungan antara masa lampau dan masa kini.

Tetapi dengan pelajaran sejarah yang disusun berdasarkan adanya suatu kontras dan terpusat pada mempelajari periode-periode singkat dalam sejarah, mungkin lebih sering dapat menyinggung masa kini selama pelajaran ini berlangsung, daripada hanya dijelaskan pada akhir tahun ketiga yang merupakan waktu terakhir belajar di SMTP atau di SMTA. Pada waktu akhir pelajaran dapat diperagakan beberapa kontras antara masa lampau dan masa kini, biarpun murid-murid masih belum dewasa. Semakin dewasa mereka semakin tajam penglihatannya atas kontras tersebut.

Banyak dapat diketemukan titik temu yang mirip satu sama lain dalam sejarah, jika kita mau berusaha mencari paralel-paralel atau "pelajaran-pelajaran dalam sejarah."

Banyak contoh yang dapat dikemukakan, di antaranya perhatian bangsa Indonesia sepanjang sejarahnya terhadap Selat Malaka khususnya dan wilayah Asia Tenggara umumnya, agar selalu menjadi daerah hidup bersama yang damai dan saling menguntungkan. Paralel-paralel ini terlihat dalam Sejarah Aceh semasa pemerintahan Sultan Iskandar Muda dan pengganti-penggantinya, semasa jayanya Kerajaan Demak; dan yang paling baru dengan pembentukan kerjasama negara-negara ASEAN (Association of East Asia Nations). Setiap peristiwa dapat mengungkapkan suatu koneksi antara masa lampau dan masa kini, dan setiap peristiwa yang saling menyusul satu sama yang lain dapat menjadi yang semakin penting, sehingga dapat menyadarkan murid, bukan hanya tentang adanya paralel-paralel, akan tetapi juga tentang adanya perbedaan-perbedaan antara masa lampau dan masa kini. Inilah yang merupakan pelajaran-pelajaran dari sejarah yang sebenarnya, yang sebaiknya dipelajari oleh murid-murid. Posisi evolusi atau perkembangan, yang sering dipandang sebagai satu-satunya titik pokok antara masa kini dan lampau, ternyata sangat sulit karena kontak tersebut jika benar-benar asli, baru dapat dilakukan pada akhir pelajaran. Merupakan suatu paradoks yang mengherankan bahwa di satu pihak hampir seluruh pendapat menganjurkan untuk membuat sejarah relevan dengan masa kini, akan tetapi di lain pihak menghilangkan pada anak pandangan yang benar tentang masa lampau dan manfaat yang sebenarnya dari pengajaran sejarah. Jika pelajaran sejarah direncanakan dan disusun seperti yang telah

dianjurkan, masih banyak keuntungan besar lainnya yang dapat diberikan kepada murid-murid sekolah, daripada sekadar sebagai pelajaran yang menarik dan dengan tujuan tertentu. Apabila sejarah merupakan suatu studi tentang kehidupan masyarakat di masa lampau beserta segala aspeknya, maka jelas sekali mempunyai nilai, yaitu sebagai suatu mata pelajaran yang telah menjadi satu, yang dapat mengungkapkan seluruh mata pelajaran yang terdapat dalam kurikulum, dalam kaitannya antara yang satu dengan yang lainnya. Seperti yang antara lain dikemukakan oleh Phenix : "..... history, religion, and philosophy are disciplines that combine empirical, esthetic, and synoetic meanings into coherent wholes. "²⁹ Akan tetapi kemungkinan untuk menyusun pelajaran sejarah sebagai suatu mata pelajaran yang mempersatukan subyek-subyek lainnya dalam kurikulum, ternyata masih belum banyak diteliti dan dikembangkan.

Dalam pada itu sejarah yang diajarkan di sekolah-sekolah, yang dipandang sebagai cerita tentang perkembangan, ternyata sangat dipengaruhi oleh aspek-aspek politik, dan mengabaikan aspek-aspek lainnya dalam kehidupan masa lampau. Faktor lainnya yang perlu mendapat perubahan ialah sifat dari sejarah ilmu pasti-alam; pada hal ilmu-ilmu tersebut sangat perlu menyesuaikan diri ke dalam setiap sintesis yang sesungguhnya

²⁹ Philip H. Phenix, op. cit., p. 7.

tentang kurikulum. Sejarah ilmu-ilmu pasti/ alam yang ada cenderung untuk hanya menceritakan perkembangan tentang pemikiran-pemikiran dan penemuan-penemuan ilmiah, dan dengan mengikuti contoh sejarah tentang berbagai aspek lainnya, me
lihat perkembangan tersebut terlepas dari aspek-aspek ke-
hidupan masyarakat lainnya, sedangkan perkembangan itu ber-
langsung di dalam kehidupan masyarakat. Yang dibutuhkan ia-
lah studi tentang perkembangan ilmiah dalam lingkungan sosial
dan politiknya, yang meliputi periode-periode singkat se-
perlunya, supaya dapat mempelajarinya secara lebih ter-
perinci. Salah satu contoh ialah buku karangan G.N. Clark,
Science and Social Welfare in the Age of Newton, (London,
1960). Di sekitar tahun 1940-an Lord James mengajukan suatu
harapan tentang ini dalam kaitan dengan pelaksanaan "science
education."³⁰ Di Indonesia harapan ini antara lain telah
dirintis oleh Prof. R. Slamet Iman Santoso.³¹

Apabila direncanakan dan disusun sesuai dengan yang
telah digariskan di atas, maka sejarah di sekolah-sekolah
dapat merupakan dasar sintesis yang efektif bagi perkembang-
an kurikulum, dengan dasar jauh lebih kokoh daripada rencana
studi interdisipliner yang berlaku sekarang ini. Dasar

³⁰S.R. Humby and E.J.F. James, Science and Education (Cam -
bridge: Cambridge University Press, 1942), pp. 104-10.

³¹Prof. R. Slamet Iman Santoso, Sejarah Perkembangan Ilmu
Pengetahuan (Jakarta: Sinar Hudaya, 1977).

pelajaran sejarah yang semacam ini pada hakekatnya lebih bersifat intelektual dan akademis, yang tumbuh bukan dari keasyikan murid belajar sejarah dari hari ke hari, akan tetapi dari suatu analisis tentang sifat dan hakekat sejarah, dan dari manfaat-manfaat mempelajarinya.

C. Beberapa aspek psikologik dalam pengajaran sejarah

Serangan-serangan yang sekarang berlangsung secara sangat gencar terhadap pengajaran sejarah di sekolah-sekolah, mungkin timbul dari masalah-masalah yang berkaitan dengan psikologi dan perkembangan anak; tegasnya dengan sifat berpikir dan intelegensi mereka. Sehubungan dengan itu ada beberapa aspek psikologik yang harus ditelaah, yaitu mencakup tiga bidang :

- (1) Suatu pemeriksaan tentang faktor-faktor khusus yang terdapat dalam mata pelajaran sejarah, yang dapat mempengaruhi sikap anak didik terhadap sejarah; terutama apakah bermacam-macam aspek atau periode sejarah mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap motivasi belajar mereka.
- (2) Pertimbangan tentang jenis berpikir dan pengertian yang dituntut pengajaran sejarah, sesuai dengan jenjang sekolah, dan bagaimana hubungannya dengan perkembangan intelektual dan kemampuan anak didik.
- (3) Cara-cara yang cocok untuk menilai sejauh mana

tujuan-tujuan pengajaran sejarah telah mereka capai.

Sehubungan dengan aspek yang pertama, yaitu faktor - faktor dalam mata pelajaran sejarah yang dapat mempengaruhi sikap murid terhadap pelajaran ini, di antaranya adalah faktor kelamin. Dikatakan bahwa murid-murid pria lebih tertarik kepada sejarah peperangan dan pertempuran-pertempuran besar, sedangkan murid-murid wanita lebih menyenangi aspek-aspek lemah lembut masa lampau. Akan tetapi pendapat ini belum tentu seluruhnya benar; yang paling penting apakah murid pada umumnya lebih menyukai aspek-aspek sejarah tertentu daripada yang lainnya. Tentang ini ada yang berpendapat bahwa yang paling disenangi murid ialah sejarah tentang orang-orang besar dalam sejarah. Yang lain berpendapat bahwa yang lebih menarik ialah sejarah sosial dan sejarah ekonomi, karena lebih menyangkut kegiatan - kegiatan orang banyak pada umumnya dan orang-orang biasa. Masih sangat sedikit dilakukan penelitian-penelitian yang mendasar tentang masalah ini.³²

Dapat disimpulkan bahwa ada dua faktor yang mungkin dapat mempengaruhi sikap murid, yaitu tergantung pada (1) sejauh mana pendekatan guru dapat dilaksanakan dengan jelas, dapat menimbulkan stimuli pada murid, dan pendekatan itu

³²F. Musgrove, "Five scale of history," in Studies in Education, 3 (University of Hull, England, Institute of Education) .

sedapat mungkin banyak variasinya, (2) apakah tingkat pelaksanaan guru dalam mengajar cocok dengan kemampuan murid.

Sehubungan dengan aspek yang kedua, maka masalahnya ialah bagaimana pengajaran sejarah dapat dikaitkan dengan pertumbuhan pengalaman dan kemampuan murid.

Yang menjadi pertanyaan pokok di sekitar berpikir dan pengertian ini ialah bagaimana sejarah harus didekati dalam konteks keterbatasan kemampuan murid. Suatu kebenaran yang tidak dapat disangkal lagi ialah bahwa dalam setiap situasi belajar-mengajar terlibat hubungan antara tiga unsur, yaitu guru yang mengajar, murid yang diajar, dan materi yang diajarkan. Sehubungan dengan itu ada dua hal yang harus dirukunkan oleh guru, karena dalam setiap situasi belajar-mengajar, (1) Perhatian guru harus terpusat pada bagaimana mengembangkan penalaran, berpikir dan apresiasi murid, melalui pengembangan pemahaman sejarah, dan (2) Proses belajar pada murid baru terjadi, jika apa yang diajarkan ada kaitannya dengan kemampuan berpikir mereka, dalam berbagai cara dan pada berbagai tingkat berpikir murid.³³

Meskipun demikian, apa yang akan diajarkan sedikit banyak akan ditentukan oleh sifat sejarah. Ini bukan pula berarti bahwa kepada murid harus diajarkan sejarah yang dikembangkan di universitas-universitas atau institut-institut

³³ E.A. Peel, The Pupil's Thinking (London: Oldbourne, 1960), pp. 88-7.

perguruan tinggi lainnya seperti IKIP. Atau diterima alternatif Profesor Elton,³⁴ yaitu memusatkan kepada cerita-cerita yang mengasyikan dan kepada deskripsi-deskripsi yang dapat menarik perhatian murid terhadap masa lampau, pada hal sifat anak-anak lebih memperhatikan masa kini. Perhatian murid tentang sejarah yang "berat" ini menghendaki kematangan tertentu, seperti juga halnya dengan pengertian tentang ilmu-ilmu dan sastra yang berbobot.

Pengertian murid ini sebenarnya dapat didekati melalui berbagai cara dan berdasarkan berbagai tingkat. Tentang ini Profesor Peel antara lain mengatakan, bahwa perasaan terhadap kemanusiaan dapat diungkapkan melalui berbagai tingkat, dan untungnya bahwa untuk anak perbuatan-perbuatan manusia beserta akibat-akibatnya dapat dideskripsi dan tidak perlu banyak dihubungkan dengan maksud orang-orang tersebut. Maksud-maksud tersebut dapat diperkenalkan secara bertahap dan tepat, tanpa mengharapkan adanya kesimpulan-kesimpulan imajinatif yang tajam dari murid, sampai mereka mencapai usia remaja.³⁵

Sehubungan dengan kegiatan mengajar sejarah di sekolah-

³⁴G.R. Elton, "What sort of history should we teach," in M. Ballard (ed.), New Movements in the Study and Teaching of History (London: Temple Smith, 1970), pp. 221-230.

³⁵E.A. Peel, "Some problems in the psychology of history teaching," in W.H. Burston and D. Thompson (eds.), Studies in the Nature and Teaching of History (London: Routledge, 1967), p. 161.

- (5). Murid-murid usia di bawah empat belas tahun, diperkirakan belum mampu memahami interkoneksi antara peristiwa-peristiwa yang bersamaan terjadi dan berkembang dalam periode atau waktu yang sama. Sebaiknya masa lampau diselidiki melalui penginti-sarian (abstraksi) topik-topik yang berdiri sendiri, dan menelusuri sejarahnya dengan mengikuti suatu garis perkembangan, dari awal sampai kepada akhir perkembangan tersebut.
- (6). Sejarah harus disajikan sebagai fakta yang pasti dan tak dapat dibantah. Jika tidak murid menjadi bingung dan akan berubah-ubah pengetahuannya tentang sejarah, dan inilah yang merupakan keluhan universitas terhadap pelaksanaan pengajaran sejarah di sekolah-sekolah.
- (7). Sumber-sumber sejarah sebaiknya jangan diperkenalkandan digunakan dalam mengajarkan sejarah di sekolah-sekolah, karena murid mungkin tidak akan mampu memahami atau menafsirkannya.

Ketujuh pernyataan di atas, walaupun masih belum diteliti secara mendalam mengenai kebenarannya, menunjuk kepada ketidak-leluasaan, yang dilihat dari syarat-syarat yang cocok untuk mengajarkan sejarah di sekolah-sekolah.

Sehubungan dengan indikasi di atas, dalam masalah berpikir dan pengertian anak, maka yang paling penting adalah bagaimana menetapkan "apa" dari pengetahuan sejarah dan "kapan" pengetahuan itu harus diajarkan kepada murid. Analisis Piaget

tentang kemampuan anak untuk belajar, walaupun banyak mendapat kecaman, masih ada pengaruhnya terhadap masalah berpikir ini.³⁸ Walaupun demikian, buku-buku klasik tentang berpikir dan belajar, di antaranya tulisan G. Ryle "The Concept of Mind" (1949), tulisan D.O. Hebb "The Organization of Behavior" (1949), dan karangan H.H. Price "Thinking and Experience" (1953), tidak menyebut-nyebut teori Piaget.

Peel melihat adanya suatu perkembangan yang gawat dalam proses berpikir kaum remaja, yaitu dari tingkat berpikir untuk melukiskan kepada tingkat berpikir untuk menjelaskan. Berpikir untuk melukiskan berarti menghubungkan satu sama yang lainnya bagian-bagian dari suatu masalah atau pertanyaan, yaitu secara induktif yang akan melahirkan suatu jawaban yang langsung dipengaruhi oleh materi atau data yang ada. Berpikir untuk menjelaskan mencakup usaha untuk membawa ide, pengalaman dan generalisasi yang berasal dari luar pembuktian untuk pemecahan masalah, yaitu secara deduktif yang melibatkan pertimbangan tentang berbagai kemungkinan untuk pemecahan masalah.³⁹ Pembagian proses berpikir ini ada kesamaannya dengan perbedaan antara tingkat berpikir operasional yang konkret dan yang formal, menurut

³⁸ B. Inhelder and Jean Piaget, The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence (London : Routledge, 1958), Chap. I.

³⁹ E.A. Peel, "Intellectual growth during adolescence" in Educational Review, 17 (1964): 5.

teori Piaget.

Teori-teori tentang perkembangan ini mungkin dapat dihubungkan dengan konsep Bruner tentang kurikulum spiral dan dengan idenya yang menyatakan bahwa mungkin saja dapat diajarkan dasar dari setiap pengetahuan, dalam bentuk tertentu dan pada setiap tingkat usia.⁴⁰

Setiap guru sejarah seharusnya sangat memperhatikan masalah perkembangan berpikir murid, agar melalui pengajaran sejarah dapat dicapai tingkat berpikir yang lebih tinggi, sehingga pengetahuan mereka tentang sejarah bukan hanya berupa suatu kumpulan pengetahuan faktual yang semakin menumpuk. Kriteria tentang kemajuan dalam sejarah bukan mengenai berapa informasi faktual telah dikuasai, akan tetapi sejauh mana perbaikan telah tercapai dalam berpikir historik.

Masalah pokok lain yang menyangkut dengan pengertian murid ialah masalah penggunaan bahasa, yang karena berbagai sebab tidak dapat dimengerti dengan sempurna. Dalam bidang sejarah terdapat konsep-konsep khusus, yang bervariasi dari konsep yang dipakai sehari-hari seperti perang, mesjid, presiden dan sebagainya; konsep-konsep yang lebih sulit seperti negara, warganegara, dan sebagainya, dan yang berupa abstraksi-abstraksi yang sulit seperti imperialisme, pergerakan nasional dan sebagainya. Di samping membawa keuntungan -

⁴⁰J.S. Bruner, op. cit.

keuntungan, konsep-konsep tersebut bisa pula menimbulkan kesulitan-kesulitan. Mungkin karena penafsiran yang terbatas berdasarkan konotasi tertentu sesuai dengan pengalaman murid, atau karena arti kata-kata di masa lampau kemudian mengalami perubahan sepanjang sejarah.⁴¹

Sehubungan dengan aspek yang ketiga, yang menjadi pertimbangan adalah mengenai penilaian, yang menjadi mata rantai antara aspek psikologi yang pertama, kedua dan ketiga. Pokok pengertian dari penilaian dihubungkan kepada prosedur-prosedur yang direncanakan untuk mengukur sejauh mana tujuan-tujuan pengajaran sejarah telah dicapai dengan baik. Langkah pokok yang pertama ialah menetapkan tujuan-tujuan yang dimaksud dan dengan demikian dirumuskan hasil - hasil yang ingin dicapai dalam pengajaran sejarah. Dengan demikian dapat dirundingkan ketepatan berbagai cara penilaian, sehingga dapat dihilangkan jenis penilaian yang informal, yang sering dipengaruhi oleh rasa mudah tersinggung para guru atas jawaban-jawaban yang diberikan oleh murid, dan ketepatan cara menilai ini merupakan salah satu dari ketrampilan pokok dalam mengajar. Penilaian yang dikemukakan di sini dihubungkan kepada prosedur-prosedur tertentu dan tersusun rapi, baik yang diadakan oleh sekolah dalam bentuk berbagai macam latihan atau test, dan yang diadakan di luar sekolah dalam

⁴¹E.A. Peel, op. cit., p. 165 passim.

bentuk ujian-ujian negara atau umum.

Sering dikemukakan bahwa ujian-ujian negara mengenai sejarah bukan hanya memperlihatkan pola ujian-ujian sekolah, akan tetapi mengungkapkan seluruh pendekatan menuju kepada pengajaran sejarah yang bermutu tingkat kedua. Walaupun diadakan beberapa perubahan dalam ujian-ujian mengenai sejarah, akan tetapi pola standar ujian-ujian eksternal tetap sama. Murid memilih dari sejumlah pertanyaan yang sudah ditentukan, apa diambil dari silabus yang mencakup suatu bidang sejarah yang telah ditetapkan. Jawaban-jawaban ditulis dalam bentuk esai dengan waktu yang terbatas dan tidak diperkenankan menggunakan referensi-referensi. Format yang disusun semacam ini telah mendapat kecaman-kecaman yang keras, oleh karena ternyata ditekankan kepada usaha untuk menghimpun dan menghafal sebanyak-banyaknya informasi tentang sejarah dengan mengorbankan aspek-aspek yang lain dalam pendidikan sejarah.⁴²

Kecaman-kecaman tersebut mungkin dapat dijawab, jika aspek-aspek tertentu mengenai ujian dapat dirubah. Sehubungan dengan itu timbul pertanyaan, yaitu apa jenis hasil yang ingin dicapai yang akan diuji? Hasil yang ingin dicapai ialah perbaikan dan kemajuan pengertian historik dari murid,

⁴²W.A. Lamont, "The Use and Abuse of Examinations," in M. Ballard (ed.), op. cit., pp. 192-204; and in M. Booth, History Betrayed (London: Longman, 1969).

yaitu suatu apresiasi tentang masa lampau kehidupan manusia dan mengapa sampai terjadi peristiwa-peristiwa seperti yang benar-benar sudah terjadi itu ? Hasil yang ingin dicapai dapat pula dirumuskan melalui pertanyaan, yaitu bagaimana murid dapat tahu tentang masa lampau. Sehubungan dengan itu metode sejarah dan penggunaan bukti-bukti sangat penting.

Kedua penafsiran di atas dapat disatukan ke dalam kerangka tujuan-tujuan pengajaran sejarah. Dalam konteks yang semacam ini beberapa unsur penting dalam pemahaman sejarah yang harus diperhatikan adalah: mengingatkan secara selektif informasi-informasi tentang sejarah; suatu kemampuan untuk melihat hubungan antara unsur-unsur individual yang merupakan bagian-bagian dari keseluruhan situasi sejarah; pemahaman tentang perubahan sepanjang waktu; memahami sebab-sebab dan akibat-akibat dari perbuatan-perbuatan manusia yang memiliki jenis dan tingkat kerumitan yang berbeda-beda; memahami pembuktian-pembuktian yang bersifat primer atau sekunder, tertulis atau visual dan penggunaannya untuk dapat menarik dan menyusun kesimpulan-kesimpulan; dan pemahaman tentang konsep-konsep pokok dalam sejarah. Unsur-unsur di atas erat kaitannya dengan pemahaman sejarah, yaitu rekreasi imajinatif yang harus didukung oleh kemampuan untuk memasuki situasi-situasi masa lampau dan sekaligus dapat menempati diri di dalamnya.

Ujian tradisional dengan menggunakan esai diperkirakan mampu memenuhi syarat-syarat di atas. Misalnya, melalui cara

ujian ini dapat diketahui sejauh mana murid telah menguasai informasi-informasi sejarah yang diperlukan untuk menjawab suatu pertanyaan. Jika cara menjawab memperlihatkan suatu kepintaran yang memadai, maka diharapkan murid dapat menggunakannya dengan cara yang analitik dan relevan. Cara ini juga menuntut agar murid mampu menempuh latihan intelektual tentang berpikir berdasarkan pengertian yang tersimpul di dalam pertanyaan. Juga diminta pengertian murid tentang hubungan antara berbagai peristiwa dan kemampuannya untuk mengembangkan suatu analisis yang dapat digunakan terus menerus, berdasarkan pengertian yang luas tentang sejumlah hal-hal pokok yang beraneka ragam.

Selanjutnya bentuk esai dapat beraneka macam, yang menuntut berbagai jenis dan tingkat berpikir murid, yaitu berbentuk deskriptif, analitik atau imajinatif. Di samping itu dapat pula digunakan pertanyaan-pertanyaan tentang sejarah berbentuk "multi choice," agar dapat melakukan test terhadap penguasaan yang luas tentang pengetahuan sejarah. Dalam ujian-ujian dapat pula ditest pengetahuan murid tentang berbagai pendekatan sejarah yang digunakan oleh para sejarawan.

Yang tidak kalah penting dalam usaha untuk memperbaiki dan meningkatkan pengajaran sejarah, adalah peranan bahasa dan komunikasi. Oleh karena itu setiap guru sejarah seharusnya memiliki pengertian yang cukup tentang:

- 1). Masalah-masalah tertentu yang terdapat di bidang komuni-

kasi.

- 2). Variabel-variabel yang relevan dengan situasi belajar mengajar di dalam kelas.
- 3). Masalah-masalah khusus di bidang komunikasi sejarah.
- 4). Implikasi-implikasi dari hasil analisis, untuk praktek - praktek pengajaran sejarah di dalam kelas.

Arsitektur dunia yang sedang kita bangun dan melalui mana kita mempelajari dunia, merupakan sesuatu yang dalam hal ini dapat disebut sebagai prestasi pendidikan.⁴³ Arsitektur di sini diartikan sebagai sekumpulan pengetahuan dan seperangkat ketrampilan tertentu, yang kita capai melalui pendidikan; tepatnya melalui alat-alat komunikasi. Prestasi inilah yang sebenarnya membangun arsitektur dunia, yang kita pelajari, tiru dan kemudian memasyarakatkan diri kita ke dalamnya (sosialisasi), sedangkan arsitektur tersebut merupakan dasar bagi tumbuhnya komunikasi-komunikasi baru. Dalam kaitan ini sebaiknya dibedakan antara pendidikan sebagai proses yaitu sebagai aktivitas komunikasional, dan pendidikan sebagai hasil (outcome) yang sesuai dengan konvensi-konvensi dan konsepsi-konsepsi budaya yang dianut.

Salah satu kesulitan utama di dalam membicarakan masalah-masalah yang terdapat di bidang komunikasi ialah belum

⁴³Gavriel Salomon, op. cit.

adanya pengertian-pengertian yang tepat dan khusus tentang komunikasi. Pengertian menjadi berbeda-beda, sesuai dengan konteks di mana kata ini dipakai.

Seperti halnya dengan disiplin-disiplin kognitif lainnya, sejarah merupakan suatu ungkapan lisan dari suatu cara yang unik untuk menyusun pengalaman, yang mempunyai metode-metode, konsep-konsep dan norma-norma tentang kebenaran. Pengertian-pengertian yang disampaikan oleh guru-guru atau buku-buku sejarah, mungkin saja dipahami secara berbeda-beda oleh murid, di antaranya tergantung pada usia dan lingkungan sosial mereka. Selanjutnya, yang disajikan oleh sejarah adalah masalah-masalah khusus, yang tidak siap untuk diperagakan di dalam kelas. Secara esensial pelajaran sejarah melibatkan suatu rekonstruksi masa lampau dengan menggunakan abstraksi-abstraksi dan klasifikasi - klasifikasi yang bersifat universal. Inilah yang merupakan masalah - masalah linguistik yang cukup membingungkan murid dalam belajar sejarah.⁴⁴

Untuk mengatasi masalah-masalah khusus di bidang komunikasi sejarah, di antaranya mengenai masalah abstraksi, guru sejarah dapat menggunakan masyarakat sebagai model, yang memiliki hukum-hukum, pola-pola kekuasaan, sistem demokrasi,

⁴⁴B. Bernstein, "A Sosio-Linguistic Approach to Social Learning," in J. Gould (ed.), Social Science Survey (London : Penguin Books, 1965).

kebebasan-kebebasan dan hak-hak istimewa tersendiri. Dapat pula memanfaatkan masalah-masalah terbaru dalam masyarakat yang dianggap paralel dengan situasi-situasi sejarah, terutama yang sedang dimuat dalam berbagai media massa. Pendekatan-pendekatan yang dipakai dalam mengajar sejarah dengan menggunakan analogi sekali-sekali perlu dipakai, akan tetapi menghendaki perhatian guru yang sungguh-sungguh.

Akhirnya seorang guru harus mengingat bahwa dapat digunakan berbagai-bagai alat bantuan untuk keperluan penjelasan-penjelasan dalam sejarah; seperti peta, diagram atau gambar untuk keperluan berkomunikasi. Akan tetapi kegunaannya tergantung pada sejauh mana dapat dipakai untuk memusatkan perhatian murid terhadap kata-kata yang sedang diajarkan guru. Papan tulis dan proyektor khusus berguna untuk menonjolkan hal-hal yang telah dipilih dan untuk menghilangkan yang lainnya. Di samping sangat berguna dalam mengajarkan sejarah, buku-buku sebagai alat komunikasi, sangat bermanfaat untuk meningkatkan kemampuan linguistik murid-murid, di antaranya untuk menambahkan pengertian-pengertian baru kepada kata-kata yang ada di dalamnya. Penggunaan berbagai dokumen dapat saja dimanfaatkan, untuk memperkenalkan kepada murid mengenai pekerjaan para sejarawan; akan tetapi sangat ditentukan oleh motivasi dan kemampuan murid dalam memahami bahasa yang dipakai.

Jelaslah bahwa peranan guru dalam mengembangkan dan meningkatkan pengertian-pengertian pada murid, harus didukung

dengan pengembangan dan peningkatan sumber-sumber linguistik mereka, untuk membantu studi tentang masa lampau yang memiliki kekayaan dan kerumitan. Betapapun sulitnya, ada dasar yang memungkinkan guru untuk melaksanakan tugas di atas.⁴⁵

D. Konsep sejarah yang relevan dengan tujuan pendidikan

Berbagai literatur telah mengungkapkan bermacam-macam definisi tentang sejarah. Sehubungan dengan tujuan belajar sejarah di sekolah-sekolah, sebaiknya diadakan perbedaan antara:

- 1) Sejarah sebagai sesuatu yang benar-benar terjadi di masa lampau.
- 2) Sejarah sebagai pengertian manusia yang belum sempurna tentang apa yang terjadi di masa lampau.
- 3) Sejarah sebagai usaha yang terus menerus dilakukan oleh para sejarawan profesional, untuk memperluas pengetahuan dan untuk meningkatkan pengertian tentang apa yang terjadi di masa lampau.⁴⁶

Kalau diteliti ketiga pernyataan di atas, ternyata tidak satupun menjelaskan bahwa sejarah memiliki eksistensi

⁴⁵B. Bernstein, "A socio-linguistic approach to social learning," in J. Gould (ed.), Social Science Survey (London: Penguin, 1965), pp. 40 ff.

⁴⁶A. Marwick, The Nature of History (London: The Macmillan Company, 1970), p. 17.

tersendiri, baik sebagai suatu kumpulan pengetahuan maupun sebagai opini, yang tersusun dalam buku-buku dan pembuktian.

Sejarah dapat pula didefinisikan berdasarkan pengertian-pengertian yang dinamis, yaitu sebagai (1) suatu urutan peristiwa, (2) suatu suasana pemahaman, (3) suatu proses penelitian.

Perumusan di atas berpijak pada pandangan interaksionis, bahwa sejarah tidak hanya berupa buku-buku yang tersimpan dalam lemari, akan tetapi berupa suatu proses interaksi antara materi sejarah dan orang-orang yang terlibat dengan materi tersebut. (Watts,⁴⁷ Dewey,⁴⁸ Collingwood⁴⁹).

Yang dimaksud dengan orang-orang yang terlibat dengan pemahaman sejarah (2), justru bukan sekelompok kecil sejarawan profesional, akan tetapi masyarakat non-profesional yang merupakan kelompok mayoritas, dan mempunyai minat dan kepentingan terhadap sejarah, seperti guru sejarah dan murid-murid sekolah.

Dalam pada itu, para sejarawan profesional yang merupakan kelompok minoritas, dalam usaha menulis tentang berbagai subyek sejarah, setelah mengumpulkan materi sejarah (1) langsung memusatkan perhatian pada kegiatan penelitian

⁴⁷D.G. Watts, Environmental Studies (London : Routledge & Kegan Paul Ltd., 1969), p. 21.

⁴⁸John Dewey, op. cit., p. 158 sq.

⁴⁹R.G. Collingwood, op. cit., p. 248.

(2) Akibatnya kurang mempertimbangkan masalah pemahaman orang banyak tentang sejarah (3) sehingga yang diperkenalkan kepada masyarakat ialah semata-mata hasil suatu penelitian yang bersifat ilmiah.⁵⁰ Bagaimanapun juga, materi sejarah untuk kepentingan pendidikan haruslah bertitik tolak dari anggapan tentang apa yang dapat atau yang diharapkan mampu dilakukan oleh orang banyak, khususnya guru dan murid sekolah, dengan materi tersebut melalui metode-metode belajar yang tersedia.

Sehubungan dengan anggapan di atas, ada tiga perbedaan yang dapat dipertimbangkan untuk perumusan sejarah, yaitu berdasarkan: (1) isi atau materi sejarah (2) teknik-teknik penulisan sejarah.

Di banyak negara sekelompok sejarawan berusaha untuk merumuskan sejarah berdasarkan materi yang diinginkan. Misalnya, untuk mengungkapkan pembangunan dan kemajuan yang telah dicapai, atau perkembangan sistem demokrasi negara tersebut, dan sebagainya. (Huizinga,⁵¹ Elton,⁵² Carr,⁵³

⁵⁰D.G. Watts, op. cit., pp. 13-14.

⁵¹J. Huizinga, "Historical Conceptualization," in F. Stern (ed.), The Varieties of History (London : Meridian, 1956), pp. 294-6.

⁵²G.R. Elton, The Practice of History (Sydney : Sydney University Press, 1967), p. 42.

⁵³E.H. Carr, op. cit., Chap. I.

Plumb⁵⁴). Perumusan yang semacam ini terlihat penjabaran - nya pada kurikulum sekolah; misalnya di beberapa sekolah di Amerika Serikat konsep sejarah didasarkan pada pengertian - pengertian tentang "progress and democracy."⁵⁵

Sebaliknya para sejarawan profesional lebih cenderung untuk merumuskan sejarah berdasarkan teknik - teknik, mutu ilmiah yang ketat dan profesionalisme.⁵⁶ Dan ini ternyata mempengaruhi beberapa pendekatan terbaru mengenai kurikulum sejarah. Dalam beberapa buku pedoman tentang pengajaran sejarah di sekolah-sekolah, sejarah didefinisikan sebagai: "Suatu penelitian, suatu observasi atas fakta-fakta dan suatu pengujian atas bukti-bukti,"⁵⁷ seperti juga berlaku untuk ilmu-ilmu lainnya. Setiap disiplin ilmu menuntut atau setidaknya tidaknya memasukkan ke dalam pelajarannya, suatu pengujian yang teliti, obyektif, dan mendalam tentang materi yang dipelajari, sehingga teknik-teknik historik juga digunakan oleh para ahli logika, filsafat, hukum dan fisika. Akan tetapi, kesemuanya itu bukan bersifat historik yang sebenarnya.

⁵⁴J.H. Plumb, A Crisis in Humanities (London: Penguin Books, 1964), Chap. I.

⁵⁵S. Gomez, "Teaching History on the Elementary School Level," in J.S. Pocock and Peter Owen (eds.), The Teaching of History (New York, 1968), p. 179.

⁵⁶G.R. Elton, op. cit., pp. 86-7, 182.

⁵⁷School Council, "Humanities for the Young School Level : An Approach Through History," 1969.

Untuk kepentingan pendidikan di sekolah-sekolah, sebaiknya sejarah dirumuskan berdasarkan respons, yaitu bahwa yang dimaksud dengan sejarah ialah terhadap mana orang-orang melakukan respons historik. Yang dimaksud dengan respons historik ialah suatu reaksi emosional dan intelektual terhadap pengetahuan atau kepercayaan tentang hal-hal tertentu, yang benar-benar ada atau terjadi di masa lampau. Respons yang semacam ini disebut "kesadaran bersejarah," yang merupakan kualifikasi pertama bagi setiap sejarawan.⁵⁸

Harus dibedakan antara respons historik dan respons artistik, yang dialami dalam fiksi, drama, sastra dan sebagainya. Respons artistik biasanya menimbulkan rasa ragu-ragu, akan tetapi akhirnya menerima pandangan pribadi seniman yang kreatif. Respons historik didasarkan pada realita, karena harus beranggapan bahwa peristiwa-peristiwa yang terjadi di masa lampau itu adalah sungguh-sungguh terjadi dan merasa puas karena ada bukti-bukti yang membenarkannya.

Sudah barang tentu terdapat tingkat - tingkat kesahihan (validitas) dalam respons-respons, yaitu dari tingkat kesahihan yang paling lemah sampai kepada tingkat kesahihan yang paling kuat. Perumusan sejarah berdasarkan respons terhadap peristiwa-peristiwa yang sungguh terjadi di masa lampau,

⁵⁸H.R. Trevor-Roper, History : Professional and Lay (Oxford: Oxford University Press, 1957), p. 227.

menyebabkan seseorang berada dalam suatu keadaan untuk mencari jawaban atas masalah-masalah yang terdapat dalam subyek sejarah yang bersangkutan.

Hal ini memungkinkan untuk memberi porsi yang lebih besar kepada sejarah rakyat, yang selama ini diabaikan sebagai fiksi sejarah, folk-lore, dan bahkan sebagai mimpi di siang bolong. Juga memungkinkan guru untuk melihat apakah respons murid sudah benar-benar historik, misalnya respons mereka terhadap peristiwa pembunuhan ribuan rakyat Sulawesi Selatan oleh Tentara Belanda di sekitar tahun 1947.

Guru dapat pula mendeskripsi kemajuan proses belajar murid, dari tingkat kesahihan yang paling lemah sampai kepada tingkat kesahihan yang paling kuat. Dan ini adalah sesuai dengan prinsip-prinsip tentang psikologi belajar, sedang "responding" merupakan salah satu kegiatan dalam Taksonomi Bloom mengenai sasaran-sasaran pendidikan dalam kawasan afektif.⁵⁹

Ini berarti pula bahwa sasaran-sasaran pengajaran sejarah di sekolah-sekolah dapat ditafsirkan berdasarkan istilah-istilah yang terdapat dalam Taksonomi Bloom mengenai sasaran-sasaran pendidikan dalam kawasan kognitif. Tegasnya bahwa seorang sejarawan mempunyai perhatian, antara lain

⁵⁹ D.A. Krathwohl et al., Taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain (New York: David Mc Kay, 1964).

"with comprehension and extrapolation, with synthesis, with analysis, and with evaluation."⁶⁰ Walaupun demikian ada beberapa kesulitan dalam mengkaitkan Taksonomi Bloom kepada pengajaran sejarah.

Demikian pula halnya dengan penerapan konsepsi-konsepsi modern dari perkembangan kurikulum kepada pengajaran sejarah, kesulitannya ialah karena dalam sejarah tidak terdapat konsep-konsep tentang "law."⁶¹ Yang ada ialah konsep-konsep tentang fakta sejarah, sedangkan tingkat generalitasnya berbeda. Misalnya antara "Penyerangan Umum ke Yogyakarta pada tanggal 1 Maret 1949" dan "Pengaruh tokoh-tokoh RI atas tokoh-tokoh RIS adalah merupakan faktor penentu KMB untuk keberhasilan perjuangan kemerdekaan Indonesia." Selanjutnya terdapat pula konsep-konsep tentang waktu.

Sebaliknya, konsep tentang suatu kurikulum sejarah adalah sangat berguna untuk pengajaran sejarah.⁶² Pengertian ini beranggapan bahwa sekumpulan kecil konsep dasar dari setiap subyek dapat digunakan dalam bentuk pengertian yang sederhana dan kemudian digunakan kembali dalam bentuk pengertian yang semakin sulit, sejalan dengan perkembangan silabus.

⁶⁰B.S. Bloom et al., Taxonomy of Educational Objectives : Cognitive Domain (New York: Longmans, 1956).

⁶¹J.S. Bruner, The Process of Education (New York : Vintage Books, 1960), p. 52 sq.

⁶²J. Huizinga, op. cit., p. 290.

Sebelum merumuskan kembali konsep-konsep sejarah yang relevan dengan tujuan pengajaran sejarah di sekolah-sekolah, maka ada beberapa ciri sejarah yang akan dikemukakan berdasarkan beberapa bacaan yang sempat dikaji. Di samping itu perlu dipertegas kembali bahwa yang dimaksud dengan sejarah dalam studi ini ialah terhadap mana murid-murid melakukan respons historik.

Ciri pertama, ialah bahwa sejarah berada dalam daerah antara seni dan ilmu. Respons historik memiliki persamaan dengan pengalaman estetik.⁶³ Hanya saja seni merupakan suatu kegiatan untuk menciptakan kebenaran, sedangkan sejarah sebagaimana halnya dengan ilmu, merupakan suatu kegiatan untuk mencari kebenaran. Walaupun demikian, sejarah tidak mampu melakukan atau mengulang kembali eksperimen-eksperimen, melakukan pertanyaan kepada para penulis berkeeraan dengan pembuktian, mencari saksi mata, melakukan survai, pengukuran, dan sebagainya. Akan tetapi sejarah tetap memerlukan pembuktian-pembuktian; setiap penjelasan mengenai konsep tentang apa yang dimaksud dengan sejarah murni haruslah dapat mengungkapkan adanya pembuktian - pembuktian sebagai bagian dari apa yang disebut kesadaran bersejarah.⁶⁴ Dalam penerapannya kepada pengajaran sejarah di sekolah-sekolah,

⁶³A. Marwick, op. cit., p. 14.

⁶⁴G.R. Elton, op. cit., p. 87.

seharusnya kepada murid diajukan pertanyaan-pertanyaan mengenai pembuktian. Pertanyaan : " Apakah kamu benar-benar mengetahui ?" atau "Bagaimana kamu tahu ?", dapat saja dikemukakan kepada murid, sejak mereka mulai belajar sejarah.

Ciri kedua menyangkut sifat pembuktian, yaitu ketidakpastian. Banyak sekali di antara materi sejarah yang memiliki tingkat probabilitas yang tinggi, bahkan sebagian besar penalaran historik dapat dinyatakan sebagai bersifat probabilistik. Justru inilah yang merupakan salah satu kekuatan dari sejarah sebagai suatu disiplin intelektual.⁶⁵ Ketidakpastian adalah merupakan konsep dasar dalam sejarah, yang sering ditiadakan dalam pengajaran sejarah. Ketidakpastian tersebut juga merupakan ciri dasar yang lain dari sejarah, yaitu sebagai suatu subyek untuk diperdebatkan, dan bukan untuk harus diterima oleh murid secara otoriter dari guru sejarah. Subyek sejarah lebih merupakan sesuatu untuk ditafsirkan dari pada untuk begitu saja diputuskan kebenarannya, tegasnya harus bersikap kritis, oleh karena sejarah pada dasarnya adalah hasil pendapat para sejarawan yang menuliskannya. Sesuai dengan itu seharusnya, di samping diajarkan berbagai topik sejarah, kepada murid-murid juga diperkenalkan historiografi, yaitu studi tentang penulisan sejarah. Dengan demikian murid akan mampu mengidentifikasi

⁶⁵ Marc Bloch, *op. cit.*, pp. 124-5.

pertentangan-pertentangan dan perbedaan-perbedaan penekanan pandangan para penulis dalam beberapa buku sejarah. Mereka juga akan mampu menemukan dua sisi pada suatu masalah dalam tema-tema sejarah. Mereka juga akan mampu menemukan dua sisi pada suatu masalah dalam tema-tema sejarah.

Esensi sejarah ialah tentang manusia dan kegiatan-kegiatannya di masa lampau, baik secara perorangan maupun secara berkelompok. Oleh karena itu sejarah seharusnya bukan berbicara tentang keabadian, dan juga bukan tentang abstraksi-abstraksi,⁶⁶ akan tetapi tentang orang-orang yang terlibat dalam peristiwa-peristiwa yang bersifat khusus dan unik.⁶⁷ Sejarah bukan merupakan suatu disiplin yang berkembang dari suatu yang bersifat konkrit kepada sesuatu yang bersifat abstrak, akan tetapi berkembang dari pemahaman yang sederhana kepada pemahaman yang lebih bersifat canggih (sophisticated) tentang sesuatu yang bersifat konkrit.

Abstraksi-abstraksi sering dimanfaatkan oleh ahli-ahli agama, yaitu jika mendiskusikan masalah nasib atau hari pembalasan maka mereka sering menguraikannya dalam suatu konteks sejarah. Demikian pula halnya dengan para sosiolog, yang banyak menerapkan dimensi sejarah pada suatu konsep analitik; misalnya dalam membahas proses sosialisasi. Dalam

⁶⁶J. Huizinga, op. cit., p. 192.

⁶⁷A. Marwick, et. al., What History Is and Why it is Important (London: The Macmillan Company, 1971), p. 24.

pada itu ahli-ahli filsafat, jika mengupas sifat pengetahuan seringkali mengkaitkannya dengan sejarah. Akan tetapi ketiga macam kegiatan di atas bukanlah menghasilkan sejarah.

Pengajaran sejarah di sekolah-sekolah lazimnya terpusat pada manusia dan peristiwa, dan karenanya melanjutkan tradisi bercerita dalam memberikan pelajaran sejarah. Walaupun cara ini banyak mendapat kecaman, akan tetapi dengan menceritakan sejarah orang-orang besar, seperti para nabi dan para pemimpin bangsa dan negara, dapat diharapkan bahwa anak didik setelah mereka di kemudian hari menjadi dewasa, memperoleh pemahaman yang lebih mendalam tentang orang-orang tersebut dan peristiwa-peristiwa yang mereka alami. Dalam menggunakan cara ini harus diperhatikan jangan sampai memilih bahan-bahan sejarah yang merupakan abstraksi atau orang-orang yang bersifat impersonal, karena sulit untuk dikonseptualisasikan oleh anak didik. Misalnya, jangan bercerita tentang peranan pendidikan nasional di zaman pergerakan kebangsaan, akan tetapi tentang peranan pendidikan Taman Siswa di masa itu, atau jangan tentang peranan kaum ulama, akan tetapi tentang peranan K.H. Hasyim Asyari dari Pesantren Tebu Ireng di Jombang, Jawa Timur.

Oleh karena mengenai manusia, maka sejarah dengan sendirinya menyangkut dengan perubahan.⁶⁸ Dengan demikian bukan

⁶⁸G.R. Elton, op. cit., p. 22.

pula berarti bahwa salah satu topik dalam kurikulum sejarah, misalnya harus diberi judul: "Perubahan yang berlangsung di Indonesia selama abad ke-20." Dalam hal ini, perubahan merupakan bahasanya sejarah, dalam mana peristiwa-peristiwa merupakan kata-kata dan cerita merupakan kalimat-kalimat dari sejarah.

Dengan ini berarti bahwa topik sejarah yang akan diajarkan kepada anak didik harus bersifat dinamis, dan tidak membeku pada suatu momentum dalam kurun waktu. Inilah yang merupakan salah satu kelemahan yang terdapat pada pengajaran sejarah tradisional, dan juga merupakan bahaya pada sistem pendekatan "Patch" pada pengajaran sejarah yang lebih modern. Misalnya, salah satu topik sejarah yang diperlakukan secara agak statis dalam sejarah pergerakan nasional Indonesia ialah mengenai sejarah umat Islam. Dalam buku-buku sejarah dikemukakan bahwa orang-orang Islam baru mulai bergerak di dalam pergerakan nasional dengan didirikannya Serikat Dagang Islam (SDI) pada tahun 1912, dan kemudian aktif kembali di dalam Gerakan Indonesia Berparlemen di sekitar tahun 1939. Ini berarti bahwa selama ± 28 tahun mereka pasif dalam pergerakan kebangsaan Indonesia, sehingga anak didik mendapat kesan yang keliru tentang adanya kelambanan perubahan yang berlangsung dikalangan umat Islam. Gambar yang sangat statis tentang sejarah juga terlihat diberbagai museum, khususnya museum-museum kecil dan beberapa bangunan lainnya, seperti candi-candi dan sebagainya.

Di samping menyangkut manusia dan perubahan sejarah juga menyangkut waktu, khususnya waktu dalam kaitannya dengan kesadaran bersejarah. Tentang waktu dalam sejarah Marc Bloch berkata: "Human time will never conform to the implacable uniformity and fixed divisions of clock time."⁶⁹ Ada pula pendapat yang mencampur-adukkan waktu sejarah dengan waktu jam dan waktu kalender.⁷⁰ Kedua konsep tentang waktu di atas, walaupun saling berhubungan, memerlukan aparatus konseptual yang berbeda, oleh karena anak didik yang sudah memahami waktu jam mungkin saja kurang mampu menangkap pengertian tentang waktu sejarah, atau sebaliknya waktu sejarah, yaitu pengertian bahwa umat manusia hidup sebagai suatu urutan generasi dalam suatu dimensi waktu, dan bahwa generasi yang sekarang merupakan generasi terbaru mungkin merupakan konsep yang cocok untuk pengajaran sejarah di sekolah-sekolah, khususnya di SD dan SMTP. Sebagai langkah pertama kepada mereka diperkenalkan waktu generasional, oleh karena pada umumnya mereka sudah memahami peranan dari kakek-nenek, ibu-bapak dan anak-anak dalam kehidupan. Yang dimaksud dengan waktu generasional ialah pengertian bahwa generasi ibu-bapak adalah sesudah

⁶⁹Marc Bloch, op. cit., pp. 27-29, 189.

⁷⁰R. Mc Kellar, Experience and Behaviour (London : Penguin Books, 1968), p. 195.

generasi kakek-nenek, sedangkan generasi anak-anak adalah sesudah generasi ibu-bapak, dan seterusnya.

Dalam pada itu sejarah bukan hanya mempelajari cara manusia tumbuh menjadi dewasa dan cara mereka menyelesaikan berbagai peranan sosial, akan tetapi juga mengenai cara mereka secara individual berubah dalam kurun waktu. Perubahan secara individual ini adalah merupakan unsur biografik yang esensial dalam sejarah.⁷¹ Manusia tumbuh menjadi dewasa, tua dan akhirnya mati, dalam suatu proses, dalam mana mereka turut memberikan sumbangan kepada dan berubah oleh orang-orang dan peristiwa-peristiwa, dalam mana mereka turut terlibat. Individu seperti Suwardi Suryaningrat, yang semasa kanak-kanak dan remaja hidup sebagai seorang pangeran di Kraton Yogyakarta, setelah dewasa berubah menjadi seorang pejuang kemerdekaan Indonesia yang gigih dan bahwa merubah nama dan gelar kebangsawannya menjadi Ki Hajar Dewantoro.

Sekarang banyak tersedia foto dan film dokumenter, yang dapat membantu pelaksanaan metode biografik, dan anak didik dapat pula dirangsang untuk memanfaatkan foto - foto keluarga untuk itu.

Dalam pada itu harus disadari bahwa metode biografik mempunyai kelemahan-kelemahannya, di antaranya bahwa banyak

⁷¹R. Pares, The Historian's Business (Oxford: Oxford University Press, 1961), p. 7.

biografi adalah hasil karya sejarawan yang menyusunnya. Khususnya untuk pengajaran sejarah di SM, guru sejarah haruslah berusaha agar pelajaran tentang kehidupan dan karir seorang individu dapat menimbulkan pertanyaan, debat, penafsiran dan penilaian dari anak didik.

Di samping mempelajari perubahan-perubahan yang terjadi pada individu-individu, sejarah juga mempelajari perubahan-perubahan yang terjadi pada kelompok-kelompok manusia dalam kurun waktu. Kelompok yang dimaksud bisa merupakan kelompok-kelompok besar di antaranya kelompok-kelompok sosial, kumpulan-kumpulan keagamaan dan golongan-golongan rasial. Bisa pula merupakan kelompok-kelompok kecil seperti ayah dan anak-anaknya, misalnya H.O.S. Cokroaminoto dan anak-anaknya dalam Sejarah PSII (Partai Syarikat Islam Indonesia), atau pasangan suami-isteri, misalnya Teuku Umar dan Cut Nyak Din dalam Sejarah Perang Aceh. Pemberian pengajaran sejarah seperti ini juga memiliki beberapa kelemahan.

Salah satu kelemahannya ialah karena harus berpijak pada suatu asumsi sosiologik yang esensial, yaitu, anggapan bahwa setiap kelompok dalam masyarakat memiliki struktur-struktur dan pengalaman hidup yang sama. Dergandemikian maka yang dipelajari adalah sejarah kelompok secara suatu kesatuan yang bulat dan bukan sejarah individu-individu yang berada di dalamnya, yang sebenarnya membangun dan membina kelompok-kelompok tersebut.

Kelemahan ini dijumpai pula pada pengajaran sejarah yang menggunakan pendekatan geografik untuk mempelajari sejarah lokal. Kelemahan ini terletak pada adanya anggapan yang ber - pendapat bahwa setiap tempat yang memiliki nama dan ada batas di sekelilingnya patut dibuatkan sejarahnya, pada hal tempat-tempat tersebut sangat menjemukan. Yang merupakan masalah sejarah sebenarnya ialah terdapatnya kelompok-kelompok sosial yang aktual di tempat-tempat tersebut. Untuk itu guru sejarah dapat memanfaatkan sejarah dan geneologi keluarga.⁷²

Di atas telah diungkapkan suatu hasil kajian pustaka mengenai apa yang dimaksud dengan sejarah dan bagaimana dapat dikaitkan dengan kurikulum di sekolah-sekolah. Sehubungan dengan itu diungkapkan pula bahwa sekolah-sekolah bukan hanya berminat kepada sejarah sebagai salah satu mata pelajaran tersendiri, akan tetapi juga untuk memanfaatkan materi sejarah bagi pencapaian tujuan pendidikan lainnya.

Sehubungan dengan itu maka harus dibedakan antara sejarah murni dan sejarah terapan. Perbedaan tersebut bukan dimaksudkan sebagai sesuatu yang bersifat mutlak; bukan pula berarti bahwa sejarah murni lebih bersifat teoretis dan sejarah terapan lebih bersifat praktis. Perbedaan di atas sekedar untuk mengungkapkan bahwa materi sejarah, yaitu cita-cita dan

⁷²D. Steel and L. Taylor, " History Through the Family, " in Teaching History, II, (1969): 9.

bukti tentang kegiatan-kegiatan manusia di masa lampau, seperti halnya dengan materi intelektual lainnya, dapat dilihat hanya sebagai suatu bidang pengalaman manusia belaka, dan dapat pula dijadikan sumbangan bagi bidang-bidang lainnya, di antaranya untuk pencapaian berbagai tujuan pendidikan. Jelasnya, bahwa setiap penggunaan sejarah sekaligus memanfaatkan sejarah murni dan sejarah terapan.

Dalam kaitan dengan perencanaan kurikulum, maka perbedaan antara sejarah murni dan sejarah terapan haruslah dipertegas. Walaupun materi sejarah yang digunakan bisa saja sama, akan tetapi masing-masing pendekatan menghendaki agar materi tersebut berbeda dalam struktur dan penafsirannya.

Sejarah murni merupakan suatu studi tentang sejarah; tegasnya mempelajari sejarah demi untuk sejarah. Misalnya, mempelajari sejarah meletusnya gunung Krakatau, oleh karena gunung tersebut memang pernah ada dan yang sekarang ini adalah "anak Krakatau," dan memang benar pernah mengalami peristiwa meletus dalam tahun 1883. Sehubungan dengan itu sejarah murni dianggap sebagai suatu kegiatan untuk memuaskan rasa ingin tahu, yaitu untuk menyelidiki hal-hal yang sudah kuno. Rasa ingin tahu memang merupakan ciri-ciri manusia yang bersifat naluriah, oleh karena setiap manusia mempunyai kecenderungan untuk berorientasi kepada berbagai stimulus, di antaranya untuk memuaskan rasa ingin tahu tentang sesuatu yang belum diketahui.⁷³

⁷³J. Gabriel, Children Growing Up (London: University Books, 1968), p. 152.

Di bidang studi ilmiah rasa ingin tahu tersebut terikat kepada disiplin, di antaranya harus dibatasi bidang pengetahuan tertentu, yaitu sejarah membatasi pengetahuannya pada kegiatan-kegiatan manusia di masa lampau. Dengan demikian sejarah merupakan suatu bentuk pengalaman yang bersifat estetik, oleh karena dapat melahirkan rasa puas yang mendalam, keindahan atau catharsis (pemurnian), sebagai hasil renungan tentang berbagai proses sejarah, sebagaimana juga yang diperoleh dari musik atau kesusteraan atau dengan melihat sebuah lukisan. Dan inilah yang merupakan komponen estetika dari adanya respons terhadap sejarah atau adanya kesadaran bersejarah.

Sebaliknya, sejarah terapan adalah sejarah yang digunakan untuk tujuan-tujuan lainnya; tegasnya bukan untuk mempelajari sejarah semata atau untuk mengadakan respons terhadap sejarah. Hanya saja harus disadari bahwa tidak perlu terdapat dichotomy antara sejarah murni dan sejarah terapan, oleh karena di banyak bidang kedua pendekatan tersebut sering saling tumpang-tindih.

Untuk menerapkan sejarah dalam konteks kepentingan pendidikan di sekolah-sekolah, maka terlebih dahulu harus diidentifikasi tiga tema umum, yaitu:

- 1). Integrasi

Sejarah selalu saja dapat digunakan untuk menjelaskan dan membantu mata pelajaran lainnya. Misalnya, sejarah dapat merupakan suatu unsur yang penting dalam

melaksanakan studi lingkungan terhadap suatu daerah, dan dalam melakukan studi terpadu berbagai daerah. Juga selalu merupakan bagian dari suatu studi proyek atau studi topik pada SM. Pelajaran agama di sekolah-sekolah dapat didekati secara lebih efektif melalui sejarah. Kitab-kitab suci agama, seperti al-Qur'an dan Injil, penuh berisi cerita yang berlandaskan latar belakang historik para nabi dan rasul. Suatu pendekatan historik yang dapat dilaksanakan secara baik di sekolah-sekolah, akan mampu mengadakan kontak dengan IPA. Sejarah Kesenian merupakan salah satu unsur utama dalam pendidikan kesenian, sejarah musik dalam pendidikan musik, dan seterusnya. Sejarah dan sastra, sejarah dan geografi, sejarah dan bahasa-bahasa modern, merupakan suatu kombinasi pelajaran yang lazim dijumpai pada berbagai tingkat pendidikan, dalam mana sejarah memainkan peranan membantu yang sangat berguna.

2) . Sosialisasi

Bermacam-macam pengertian telah diberikan kepada istilah sosialisasi; akan tetapi pokok pengertiannya tetap sama.

Durkheim menganggap pendidikan sebagai sosialisasi sistematis anak dan kaum remaja oleh orang-orang dewasa.⁷⁴

⁷⁴Emile Durkheim, Education and Sociology (Glencoe, Illinois: The Free Press, 1), p. 124.

Ada pula yang menyatakan sosialisasi sebagai proses seumur hidup, melalui mana seseorang mendapatkan nilai-nilai, sikap-sikap, dan kepercayaan-kepercayaan.⁷⁵ Ditambahkan lagi bahwa sosialisasi merupakan seluruh proses, melalui mana seseorang yang dilahirkan dengan dibekali potensi perilaku yang sangat besar, diarahkan untuk mengembangkan perilaku sehari-harinya ke dalam batas-batas yang lebih kecil, yaitu yang sudah menjadi kebiasaan-kebiasaan, sehingga dapat diterima, karena sesuai dengan ketentuan-ketentuan yang berlaku dalam kelompoknya.⁷⁶ Sosialisasi merupakan suatu proses untuk mempersiapkan seseorang agar mampu menjalankan suatu peranan dalam masyarakat.⁷⁷

Dalam kaitan dengan pengajaran sejarah di sekolah-sekolah, sosialisasi diartikan sebagai suatu usaha untuk mempersiapkan anak didik untuk jenis masyarakat di mana dia hidup dan dibesarkan.⁷⁸ Aspek-aspek utama dari apa yang oleh para sosiolog dinamakan sosialisasi, terdapat dalam proses pengembangan pribadi atau personalisasi seseorang. Dalam

⁷⁵ M. Bloomer and K.E. Shaw, The Challenge of Educational Change (Oxford: Pergamon Press, 1978), p. 65.

⁷⁶ Irvin L. Child, "Socialization," in Gardner Lindzey (ed.), Handbook of Social Psychology (Cambridge: Addison-Wesley, 1978).

⁷⁷ Lee J. Cronbach, Educational Psychology (New York: Harcourt, Brace and World Inc., 1962), p. 32.

⁷⁸ W.H. Burston, Principles of History Teaching (London: Methuen & Co., Ltd., 1966) p. 164.

usaha sosialisasi tersebut sejarah dapat memainkan peranan yang penting di sekolah-sekolah, walaupun di beberapa negara dipraktekkan secara tidak sadar dan di beberapa negara lainnya dilaksanakan secara sungguh-sungguh dan berencana.

Dalam hal ini, pemberian pelajaran sejarah secara in-doktrinatif, khususnya kepada anak didik tingkat SD, memang tidak dapat dihindarkan. Di sini seorang guru sejarah seharusnya merasa bertanggung jawab untuk membangkitkan rasa cinta anak didik terhadap lingkungan masyarakat, di mana mereka hidup dan dibesarkan. Akan tetapi sesudah melalui masa kanak-kanak dan memasuki masa remaja, yaitu pada tingkat SM, guru sejarah mulai memperkenalkan unsur-unsur yang kontras dan kritik-kritik ke dalam pelajaran sejarah, dan sewaktu-waktu menerapkan salah satu ciri sejarah murni, yaitu sejarah sebagai suatu subyek yang harus diperdebatkan.

Apapun garis pedoman pengajaran yang akan ditetapkan, sudah pasti bahwa kurikulum sejarah, buku-buku teks, alat-alat bantuan pengajaran, dan bahkan kegiatan-kegiatan di lapangan, harus membawa efek bagi suatu proses sosialisasi. Dengan demikian anak didik belajar dan dapat tahu bahwa dirinya adalah orang Indonesia, bahwa banyak orang dikalangan bangsa Indonesia adalah merupakan pahlawan dan orang-orang yang menarik. Sejarah dapat pula mengungkapkan usaha-usaha bangsa Indonesia dalam memperjuangkan dan mempertahankan negara dan falsafah hidup bangsa, serta kemampuan untuk memainkan peranan yang penting dalam masalah-masalah inter-

nasional dan regional, seperti di kawasan Asia Tenggara.

3). Personalisasi

Seperti telah diungkapkan di atas, personalisasi atau proses pengembangan pribadi merupakan aspek-aspek yang penting dalam proses sosialisasi. Personalitas dapat diartikan sebagai " an organized whole and all-inclusive, comprising the physical, mental, emotional, and spiritual characteristics of a person, if it includes character and temperament, which are parts of a person."⁷⁹

Sehubungan dengan proses personalisasi, maka sebaiknya diberikan pengajaran sejarah yang terpusat pada anak didik, walaupun ada pendapat yang menyatakan agar di sekolah-sekolah sebaiknya diajarkan sejarah murni. Melalui pengajaran sejarah diharapkan dapat membantu anak didik untuk tumbuh menjadi lebih dewasa, atau untuk memasuki dengan persiapan yang lebih matang.

Perkembangan pribadi seseorang meliputi tiga aspek, yaitu aspek fisik, intelektual dan emosional.

Aspek perkembangan fisik tidak begitu berperan dalam pengajaran sejarah, walaupun pengajaran ini dapat memberikan bahan-bahan pelajaran yang berguna bagi perkembangan seni tari, drama, mimik, dan sebagainya.

⁷⁹A.K.C. Ottoway, op. cit., p. 4.

Sebagai bagian dari kegiatan studi lokal, pengajaran sejarah dapat pula diberikan di luar sekolah, yaitu dengan melakukan kunjungan ke tempat-tempat bersejarah. Dalam hal ini lebih banyak dituntut kegiatan-kegiatan fisik dari anak didik. Salah satu hari libur yang cukup menarik dengan biaya yang murah dan dapat memperkuat otot anak, adalah mencoba melakukan penggalian-penggalian archeologik.

Aspek perkembangan intelektual atau kognitif mempunyai fungsi yang lebih cocok dengan pengajaran sejarah, dan dewasa ini bidang perkembangan intelektual banyak menarik perhatian kaum pendidik. Perkembangan intelektual atau kognitif ini dapat dibagi dalam beberapa kategori generalitas yang semakin meningkat, ialah mengenai :

(1). Ketrampilan

Materi sejarah dapat dipergunakan untuk melatih berbagai ketrampilan. Pada tingkat SD untuk latihan membaca, menulis, berhitung, menggambar dan memahat. Pada tingkat SMTP dalam melatih pengembangan dan perluasan kemampuan menulis, berdialog, dan mengadakan pertunjukan, melakukan kalkulasi, membuat pengukuran dan perencanaan. Pada tingkat SMTA dalam meningkatkan ketrampilan-ketrampilan yang bersifat canggih (*sophisticated*), seperti untuk merancang mode-mode busana, pembuatan foto (fotografi) dan pembikinan film.

(2). Pengembangan konseptual

Sejarah dapat memberikan sumbangan bagi pengembangan

pengembangan konseptual untuk mengungkapkan masalah-masalah mengenai jarak, ruang dan skala. Dan yang tidak kalah pentingnya ialah untuk mengembangkan sekelompok konsep tentang waktu, yaitu untuk memperoleh pengertian tentang abad - abad, millennia, dan generasi-generasi, serta apresiasi mengenai serangkaian peristiwa yang terjadi dalam satu hari yang sangat kompleks sifatnya. Perkembangan konseptual ini sangat membantu untuk mengenal sifat bukti-bukti sejarah, untuk membedakan jenis-jenis bukti dan hubungannya antara yang satu dengan yang lain. Juga berguna untuk melakukan penilaian yang tidak bersifat memihak dan untuk melakukan prosedur penelitian yang bersifat elementer. Apa lagi sekarang ini telah tersedia dalam jumlah yang besar bukti sejarah yang bersifat primer untuk keperluan pendidikan di sekolah-sekolah.⁸⁰

(3). Analisis

Sejarah juga menyediakan ruang lingkup yang luas untuk melakukan analisis, untuk membuat pembedaan - pembedaan yang logis, untuk mengenal isu-isu yang terpisah-pisah serta untuk mengatur butir-butir dan mempersiapkan argumen-argumen. Pengaturan peristiwa-peristiwa, mendeskripsi tingkat-tingkat, sebab - sebab dan akibat-akibatnya adalah sangat dibutuhkan dalam latihan

⁸⁰J. Fines, "Archives in Schools," in *History*, LIII, (1968): 348.

sejarah.

(4). Putusan (judgement)

Sejarah juga merupakan cara untuk mengembangkan ketrampilan-ketrampilan kognitif tingkat tinggi, yaitu apa yang disebut sebagai putusan yang adil dan bijaksana. Ketrampilan tersebut merupakan kemampuan untuk menggunakan putusan sendiri, yang berbeda dengan berbagai cita-cita yang diterima untuk dapat menerima ketidakpastian dan pengertian yang bersifat rangkap, juga untuk menjelaskan secara analog dan menggunakan kata-kata kiasan, untuk membangkitkan citra dan fantasi melalui proses yang rasional.

Aspek pengembangan emosional atau afektif lebih banyak memberikan sumbangan bagi pembentukan watak dan kepribadian anak didik, dari pada pembentukan kemampuan berpikir mereka. Dalam hal ini, di satu pihak sejarah harus dilihat dalam hubungan dengan kegiatan-kegiatan ekspresif seperti kesenian, musik, sastra, drama dan novel, sedangkan di lain pihak dalam hubungan dengan pendidikan agama. Subyek-subyek tersebut sangat berguna bagi perkembangan pribadi anak.

Dibandingkan dengan subyek-subyek lainnya, maka sejarah seharusnya dapat memberikan sumbangan khusus bagi proses personalisasi anak didik. Oleh karena sejarah itu sendiri diartikan sebagai suatu usaha untuk mencari kenyataan, yaitu kenyataan tentang manusia dan peristiwa yang benar-

benar ada di masa lampau, yang tidak terlibat dengan ketegangan-ketegangan dan kesulitan-kesulitan di masa kini. Kekuatan seni dan sastra terhadap citra menjadi lunak, karena kita akhirnya menyadari bahwa hanya merupakan fiksi. Berbeda dengan kekuatan sejarah yang justru diperlunak oleh pengetahuan bahwa kejadian-kejadian itu tidak berlaku di masa kini dan tidak ada sangkut pautnya dengan kita, walaupun mungkin saja kita dapat pula mengalami kejadian-kejadian yang serupa. Dengan demikian sejarah dapat menyediakan sejenis pengalaman yang merupakan warisan dari orang-orang terdahulu.⁸¹

Dampak pengalaman terhadap anak yang sedang tumbuh mempunyai efek-efek yang saling berkaitan, yaitu pada semakin meningkatnya konsep keakuan yang obyektif; pada menerima perubahan; pada penyesuaian diri dengan kenyataan; dan pada kesiapan untuk menerima peranan-peranan.

Pertama, bahwa salah satu konsep utama pada pemikiran Piaget ialah tentang letak sentral dari keakuan (egocentricity) dan kebalikannya, yaitu suatu keadaan yang berimbang. Piaget menekankan betapa pentingnya perkembangan konseptual anak didik, untuk keluar dari tingkat perilaku yang ego-sentris pada usia sedini mungkin, dan yang harus dilakukan kembali pada usia menginjak dewasa. Dalam psikologi sosial proses

⁸¹J. Fines, op. cit., pp. vi-vii.
J.S. Bruner, op. cit., p. 81.

tersebut dinamakan perkembangan ego.⁸² Pengalaman langsung, baik dengan benda-benda maupun dengan manusia lainnya, penting sekali bagi menyadarkan anak didik bahwa di luar dirinya ada suatu dunia yang nyata, yang tidak tergantung pada dirinya. Pengalaman tidak langsung, baik melalui buku-buku maupun melalui kebudayaan, juga tidak kalah pentingnya, dan bahkan memiliki beberapa keuntungan. Melalui pelajaran sejarah anak didik memperoleh pengetahuan, bahwa dirinya hanyalah merupakan salah seorang dari sedemikian banyaknya manusia yang lain, yang telah melangsungkan hidup berdasarkan peraturan-peraturan yang mereka buat sendiri. Oleh karena orang-orang tersebut hidup di masa lampau, maka si anak tidak dapat secara aktif membuktikan kepada mereka tentang kehebatan dirinya, sebagaimana dapat dilakukannya kepada orang-orang yang masih hidup. Di satu pihak sejarah merupakan suatu mata pelajaran yang bersifat sangat subyektif, akan tetapi di lain pihak sejarah bersifat lebih obyektif dibandingkan dengan pengalaman yang sekarang. Melalui sejarah manusia menyadari tokoh-tokoh seperti H. Agus Salim, Soekarno dan M. Hatta akan tetap memiliki sejarah perjuangan yang tidak akan berubah, walaupun generasi yang sekarang sudah tidak ada lagi. Dengan kesadaran yang demikian, anak didik akan melihat dirinya secara lebih obyektif.

⁸² M. Sherif and C.W. Sherif, An Outline of Social Psychology (New York: Harper and Row Ltd., 1956), p. 594-598.

Kedua, bahwa anak didik akan memahami dan dapat menerima sifat perubahan yang terjadi dalam kurun waktu, dan implikasi-implikasinya terhadap perbuatan-perbuatan semasa hidupnya. Dengan ini anak didik akan menyadari bahwa sikap dan opini, yang walaupun sudah dihayati dan diamalkan, bisa saja mengalami perubahan, mungkin secara tiba-tiba dan seringkali tanpa disadari. Demikian pula halnya dengan sikap orang-orang yang telah mereka kenal dengan baik, kadang-kadang bertolak belakang dengan sikap mereka, sifat masyarakat dan anak didik juga selalu berubah, dan demikian mengenai hubungan antara keduanya. Dalam perubahan ini turut berperan faktor kemungkinan dan hal-hal yang tak terduga. Sejarah hidup presiden Soekarno memberikan contoh-contoh tentang naik turunnya simpati individu-individu dan masyarakat terhadap dirinya.

Ketiga, bahwa sejarah, sebagaimana halnya dengan ilmu-ilmu lainnya yang mencari dan memberikan keterangan tentang perilaku manusia, memungkinkan seseorang untuk sebelumnya mencegah, memikirkan secara mendalam dan akhirnya dapat menerima berbagai aspek dari kondisi manusia, yang tanpa pengetahuan sejarah mungkin tidak diharapkan dan mengganggu. Dan ini benar apabila dikaitkan dengan aspek-aspek yang tidak cerah, seperti nasib buruk, ketidakpuasan, kegagalan, tragedi, kekejaman, penyakit, ketuaan serta kematian atau dengan aspek-aspek yang lebih netral sifatnya, seperti naik turunnya kehidupan, perilaku manusia yang anak-anak dan

kualitas mereka yang tidak terduga sebelumnya. Secara positif, bahwa kesadaran bersejarah dapat membantu manusia untuk mengetahui terlebih dahulu berbagai peristiwa, sehingga dapat mengatasinya dengan lebih baik. Dengan demikian dapat menerimanya dengan lapang dada sebagai suatu hikmah. Perkembangan yang demikian, jika dilihat sebagai suatu obyek pendidikan, termasuk ke dalam perangkat kategori Bloom mengenai kawasan afektif.⁸³ Masih diragukan apakah kesadaran bersejarah memang mampu merupakan semacam penawar bagi berbagai kondisi manusia. Akan tetapi sulit pula untuk membantah adanya sumbangan sejarah bagi mempertinggi respons manusia terhadap kehidupan, jauh di atas orang-orang yang masih primitif dan biadab.⁸⁴ Pengalaman yang diberikan sejarah dapat berbentuk aneka ragam, di antaranya berbentuk biografi seperti kenang-kenangan P.P.A. Djajadiningrat dan Dr. Sutomo.⁸⁵ Atau berupa sekelumit sejarah, seperti reaksi penduduk Kota Surabaya terhadap penyerangan tentara Inggris di sekitar tanggal 10 Nopember 1945. Dan ini merupakan suatu aspek dari sejarah dalam mana sejarah lokal dan penelitian

⁸³D.A. Krathwohl, et al., Taxonomy of Educational Objectives, (New York: David Mc Kay, 1964), Vol. II.

⁸⁴J.S. Bruner, Toward a Theory of Instruction (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1966), p. 101.

⁸⁵William H. Frederick & Soeri Soeroto (eds.), Pemahaman Sejarah Indonesia: Sebelum dan Sesudah Revolusi (Jakarta: LP3ES, 1982), p. 138-173.

secara sederhana dapat ditingkatkan menjadi tema-tema yang terkenal, melalui wawancara dengan orang-orang yang lebih tua, melalui suatu survai atas peninggalan-peninggalan sejarah, menggunakan catatan-catatan suatu perkumpulan sosial dan sebagainya. Dan ini lebih mampu mempersiapkan suatu penelitian pendahuluan bagi sejarah murni dan sejarah terapan, dari pada mengkaji secara konvensional periode-periode dalam sejarah.

Keempat, bahwa aspek lainnya dalam perkembangan anak adalah menjalankan peranan-peranan sosial. Teori tentang peranan dan teori tentang kelompok-kelompok yang mendapat perhatian orang banyak, merupakan tema-tema penting dalam sosiologi modern.⁸⁶ Terutama anak-anak remaja cepat sekali dapat mengenal dan mengingat-ingat kelompok - kelompok dan orang-orang yang terkenal dalam masyarakat. Di antaranya kelompok musik pop, penyanyi, bintang film, olahragawan, dan sebagainya, yang kemudian berusaha untuk ditiru cara-cara penampilan, perilaku dan sikap mereka. Walaupun dalam pergaulan sehari-hari orang-orang dan kelompok-kelompok sosial, seperti kedua orang tua, peer-groups, teman sepermainan dan sebagainya, turut menentukan peranan anak didik, akan tetapi pengalaman di atas sangat menentukan. Mungkin saja bahwa fungsi terpenting dari kebudayaan rakyat ialah untuk

⁸⁶M. Sherif and C.W. Sherif, Social Anthropology (New York: Harper International, 1969), p. 418 sq.

menampilkan orang-orang yang sudah dikenal, termasuk fungsi kebudayaan formal seperti agama, drama, novel, sejarah dan geografi. Pada dasarnya setiap mata pelajaran mempunyai peluang untuk menampilkan orang-orang yang terkenal. Seorang ilmuwan dan sarjana teknik bukan hanya asal berbuat di bidang ilmu dan teknologi; mereka adalah ilmuwan dan sarjana teknik dalam arti yang sebenarnya. Pentingnya mempelajari peranan-peranan melalui kebudayaan yang diwariskan, dibandingkan melalui pengalaman yang langsung, karena dengan menawarkan sebuah lukisan raksasa tentang berbagai macam perilaku, dengan sendirinya kebudayaan lebih mudah dapat diterima sebagai perantara perubahan sosial, dibandingkan dengan peranan yang langsung. Contoh tentang perubahan sosial ialah tentang pemisahan diri secara bertahap oleh individu-individu dan keluarga-keluarga Islam di Minangkabau dari unit-unit kehidupan adat pada permulaan abad ke-19. Pemisahan ini berlangsung sebagai akibat membaca dan mendalami al-Quran, yang memperkenalkan kepada mereka konsepsi konsepsi besar dan modern tentang peranan dalam kehidupan. Contoh yang lain ialah sistem pendidikan selektif yang berlaku pada masyarakat Inggris sejak tahun 1960-an, yang mempunyai hubungan dua-jalan menuju proses pendidikan.⁸⁷ Anak didik yang seringkali secara kebetulan mengenal konsepsi -

⁸⁷ Central Advisory Council for Education (England, 1963), "Half Our Future," (Newsom Report), HMSO.

konsepsi dinamik tentang peranan melalui membaca, kemudian dapat menembus dan menempatkan diri di dalam sistem. Sistem kemudian secara meningkat mempersiapkan mereka dengan berbagai kategori referensi. Misalnya, beberapa orang anak didik pada saat penentuan lanjutan sekolah, menolak untuk dididik menjadi ahli mekanik atau sebagai penjual pada toko di kampungnya, karena ingin menjadi jenderal atau sarjana teknik, seperti yang dibacanya dalam buku-buku. Ternyata bahwa di kemudian hari di antara mereka ada yang menjadi guru besar atau dokter. Menemukan mana anak berbakat atau tidak, di antaranya dapat melalui cara-cara di atas, tegasnya melalui ada atau tidak adanya suatu konsepsi dinamik tentang peranan. Inilah yang merupakan salah satu kelemahan pada sistem pendidikan dewasa ini, yang bersumber pada ketidakmampuan sekolah untuk mengalihkan konsepsi-konsepsi yang dimaksud kepada anak didik. Dan ini dapat di atasi antara lain dengan mengajarkan sejarah dan humaniora di sekolah-sekolah.

Sampai masa remaja anak-anak pada umumnya mempunyai minat yang besar terhadap sejarah. Sesudah itu minat mereka mulai berubah; sebagian kecil masih suka membaca novel-novel sejarah, sedangkan yang selebihnya sudah hilang minatnya dan bahkan ada yang nyata-nyata membenci sejarah. Banyak faktor yang menyebabkan terjadinya perubahan di atas; di antaranya karena anak-anak mulai memasuki masa usia belasan tahun yang penuh dengan sikap bermusuhan.⁸⁸ Mereka menjadi semakin

⁸⁸ A. Gesell, F.L. Ilg and L.B. Ames, Youth: The Years from Ten to Sixteen (New York: Harper, 1956), pp. 219, 241.

kritis menghadapi dunia orang dewasa, yang didiami oleh orang tua serta guru mereka dan para penguasa, sedangkan sejarah adalah justru tentang orang-orang dewasa. Salah satu penelitian, yang walaupun dilakukan sudah cukup lama, mengungkapkan tentang bagaimana merosotnya minat anak terhadap sejarah. Ternyata bahwa sejarah modern termasuk mata pelajaran nomor 5 yang paling tidak disukai anak, di antara 28 mata pelajaran yang ada.⁸⁹ Penelitian yang lebih baru mengungkapkan, bahwa di antara 40% murid pria dan wanita yang ada minat terhadap sejarah, ternyata hanya 29% menganggapnya berguna, sedangkan hanya 28-29% orang tua mereka menilai pelajaran sejarah sebagai cukup penting.⁹⁰

Untuk mengatasi masalah yang tidak dapat dihindarkan ini, ada yang mengusulkan agar mata pelajaran sejarah di SM untuk sementara waktu ditiadakan atau dijadikan mata pelajaran pilihan.⁹¹ Bagaimanapun, mata pelajaran ini harus diberikan; akan tetapi dalam pelaksanaannya sebaiknya mempertimbangkan beberapa hak, di antaranya (1) mengurangi jumlah jam pelajaran, sehingga nampaknya tidak begitu menonjol atau menyesak nafas, (2) memilih topik-topik yang baru dan yang

⁸⁹W.D. Wall, The Adolescent Child (London : Methuen, 1948), pp. 102, 122-125.

⁹⁰School Council (1968), Young School Leavers.

⁹¹Central Advisory Council for Education (England), Half our Future (HMSO), Newsom Report 1963, para 531.

seolah-olah tidak sama dengan mata pelajaran sejarah anak - anak SD, (3) memilih topik-topik sejarah yang ada kaitannya dengan minat murid SM, dan (4) melengkapi media alat-alat pengajaran termasuk adanya ruang sejarah, widyawisata, dan sebagainya.⁹² Mengenai pertimbangan nomor 1 dan 2 di atas, pengajaran sejarah dapat dikurangi menjadi 7 topik. Misal - nya:

- (1) cerita-cerita dunia, seperti Ramayana, Seribu Satu Malam (Arabian Nights), dan Hang Tuah (+ 8 topik)
- (2) prasejarah, termasuk Arkheologi dan Antropologi (+ 13 topik)
- (3) sejarah lokal dan penelitian lapangan (+ 22 topik)
- (4) sejarah nasional (+ 44 topik)
- (5) sejarah negara-negara Barat termasuk Eropah dan Amerika (+ 27 topik)
- (6) sejarah dunia, seperti perkembangan Islam, Meiji restorasi, pemberontakan boxer, dan kebangkitan nasionalisme di Asia-Afrika (+ 15 topik)
- (7) sejarah kuno, seperti Mesir Kuno, Cina Kuno, India Kuno dan Amerika Tengah/ Selatan Kuno (+ 8 topik).

Mengenai pertimbangan nomor 3 di atas, maka harus di ingat bahwa murid-murid SM lebih berminat dengan hal-hal yang menyangkut diri, kepribadian dan masalah-masalah mereka

⁹²Ibid, para 506.

sendiri. Mereka ingin mengidentifikasikan dirinya dengan orang-orang lain; misalnya melalui tokoh-tokoh modern dalam majalah, film dan televisi, seperti melalui Roy Marten sebagai Wolter Mongonsidi, atau Jenny Rachman sebagai R.A. Kartini, atau Dedy Soetomo sebagai Panglima Besar Jenderal Sudirman. Murid-murid SM juga tertarik kepada lawan jenisnya, cerita-cerita roman dan percintaan, seperti sejarah raja Henry VIII dari Inggris.⁹³ Akan tetapi harus diingat bahwa bidang ini penuh dengan bahaya; pada hal pelajaran sejarah tentang ini dapat sekaligus membahas peranan agama dalam masyarakat. Juga dapat dikaitkan dengan masalah moralitas dan kehidupan keluarga, dalam hubungannya dengan masalah pertumbuhan penduduk dan keluarga berencana; atau melalui pendekatan antropologik membahas kebiasaan-kebiasaan dan tradisi-tradisi masa lampau.

Beberapa penelitian juga mengungkapkan bahwa mereka juga siap dilibatkan ke dalam masalah-masalah kontemporer, baik yang bersifat nasional maupun internasional, seperti dengan masalah bom atom, lingkungan hidup, kemiskinan, prasangka rasial dan sebagainya.⁹⁴ Sehubungan dengan itu dapat dipilih tema-tema kontemporer yang mempunyai latar belakang historik yang kuat, seperti masalah kolonialisme

⁹³Schools Council/ Nuffield, *The Humanities Project : an Introduction* (London: Heinemann, 1970), p. 6.

⁹⁴Gesell, et al., *op. cit.*, pp. 243-342.

imperialisme abad ke-19; Perang Dunia II dan Hiroshima, lingkungan hidup, termasuk perusakan, pembuangan kotoran, penyediaan air, dan pemalsuan dan penurunan nilai makanan dan perumahan. Bersamaan dengan itu, cara penanganan sebaiknya berkisar antara yang bersifat faktual dan praktikal, seperti sejarah tentang cara-cara membuat pakaian, dan yang bersifat menyamaratakan dan tidak bersambungan satu sama lain, seperti masalah kriminalitas, gerakan "Women's Lib.," atau gerakan-gerakan siklis yang terjadi dalam sejarah.⁹⁵

Di samping itu ternyata bahwa murid-murid SM cukup banyak membaca, walaupun standar bacaan mereka pada umumnya masih rendah.⁹⁶ Sehubungan dengan itu, minat membaca ini dapat diperdalam dan dikembangkan melalui materi-materi sejarah dalam topik-topik yang terpadu, misalnya John Steinbeck dan Amerika Semasa Antar-Perang Dunia, George Orwell dan Inggris Semasa Antar-Perang Dunia, Robert Graves dan Perang Dunia I, serta D.H. Lawrence dan Masyarakat Industrial.⁹⁷ Minat murid terhadap media massa dapat pula dimanfaatkan melalui pemakaian alat-alat audio-visual, film, radio dan kaset. Misalnya film " Pemberontakan G 30 S/ PKI, Sunan Kalijogo,

⁹⁵ Ibid, p. 243.

⁹⁶ J. Gabriel, Children Growing Up (London: Unibooks, 1968), p. 509.

⁹⁷ Newsom Report, paras 474 - 476, Schools Council/ Nuffield, 1970, p. 14.

hitung, yang sangat diperlukan untuk pembinaan keluarga -
negeraan dan kehidupan sehari-hari yang baik. Melalui Seko-
lah Menengah kaum remaja dapat menjelajahi berbagai bidang
pengetahuan dan dapat menguasai secara lebih mendalam ber-
macam-macam peralatan untuk pemecahan berbagai masalah atau
sebagai persiapan untuk memasuki pendidikan yang lebih ting-
gi. Sekolah Tinggi memberikan kepada orang - orang dewasa
latihan-latihan secara teknologi dan profesional, atau studi
yang lebih maju dan berspesialisasi dalam bidang ilmu, sas-
tra dan seni.

Sekolah Menengah, sesuai dengan kurikulum yang dipakai,
dapat diklasifikasikan menjadi sekolah komprehensif dan seko-
lah kejuruan.

Walaupun tidak harus terikat pada satu tipe yang se-
ragam, akan tetapi organisasi pendidikan menengah yang pa-
ling populer ialah tipe 3-3, yaitu SMTP dan SMTA. Di samping
itu beberapa negara mempraktekkan tipe 8-4, yang terdiri
dari Sekolah Dasar dan Sekolah Menengah. Tipe ini pernah
diusulkan oleh Komisi Pembaharuan Pendidikan Nasional supaya
dipraktekkan di Indonesia.¹⁰⁰

Di seluruh dunia terdapat kira-kira 200 sistem per-
sekolahan, berbeda dalam banyak hal di samping memiliki per-
samaan-persamaan, sesuai dengan kebudayaan masing-masing

¹⁰⁰Laporan KPPN (1980), p. 26.

negara. Setiap sistem persekolahan dibangun dan dipelihara untuk tujuan-tujuan tertentu, di antaranya untuk mengekalkan perbedaan kelas atau untuk memelihara kasta-kasta dalam masyarakat; untuk menanamkan suatu ideologi, meningkatkan nasionalisme, mendidik suatu golongan yang berkuasa, atau untuk membantu perkembangan ekonomi dan sosial.

Banyak negara telah menggunakan sekolah untuk mencapai beberapa atau semua tujuan di atas, walaupun penekanannya bisa berbeda-beda, di samping untuk mencapai keamanan, kemakmuran dan kesejahteraan sosial.¹⁰¹

Dalam kaitan dengan tempat sejarah dalam pendidikan menengah, misalnya di Perancis yang tujuan pendidikannya terjalin erat dengan "culture generale," diberikan pengetahuan tentang sejarah, filsafat, ilmu pasti/ alam, sastra dan seni, yang menyatakan secara tidak langsung suatu bentuk disiplin intelektual. Pengetahuan-pengetahuan ini digunakan untuk melatih berpikir, dalam mana penalaran merupakan ciri yang dominan dan yang menjadi sisa atau yang tetap tinggal jika pengetahuan sudah terlupakan.¹⁰²

Di Uni Sovyet sejarah diberikan per minggu mulai dari kelas 4 sampai dengan kelas 7 sebanyak 2 jam pelajaran, dan

¹⁰¹L.R. Fernig and J.F. Dougall, "Trends in World Education," Phi Delta Kappan, 37 (June, 1956): 370 ff.

¹⁰²W.D. Halls, Society, Schools and Progress in France (New York: Pergamon Press, 1965), p. 2.

di kelas 8 sebanyak 3 jam pelajaran, di kelas 9 sebanyak 4/3 jam pelajaran dan di kelas 10 sebanyak 3/4 jam pelajaran.¹⁰³

Sekolah Menengah di Amerika Serikat bercirikan variasi kurikulum; akan tetapi pada umumnya selalu ditawarkan mata pelajaran Bahasa Inggris, IPS (social studies) yang meliputi sejarah, geografi dan ekonomi, ilmu-ilmu alam, matematika, olah raga dan kesehatan.¹⁰⁴ Mengenai tujuan pengajaran IPS di sekolah menengah, oleh Fenton dikemukakan tiga konsepsi yang bersifat umum, yaitu (1) mempersiapkan anak untuk menjadi warganegara yang baik, (2) mengajarkan anak bagaimana harus berpikir, dan (3) menyampaikan warisan budaya bangsa.¹⁰⁵ Ini berarti ada paralelnya dengan tujuan pengajaran sejarah.

Di Inggris baru-baru ini dikemukakan suatu mata-mata pelajaran untuk sekolah menengah, yang dikelompokkan menjadi :

(1). Pendidikan agama, Bahasa Inggris, Drama dan Sejarah.

Kelompok mata pelajaran ini diharapkan dapat meningkatkan suatu visi tentang kejayaan, suatu kesadaran untuk menghargai warisan manusia, suatu pengertian tentang

¹⁰³ Elizabeth Moos, Soviet Education: Achievements and Goals, (New York: National Council of American-Soviet Friendship, 1967), p. 33.

¹⁰⁴ Edmund J. King, Other Schools and Ours (New York : Holt, Rinehart and Winston, 1967), pp. 20-288.

¹⁰⁵ Edwin Fenton, The New Social Studies (New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1967), p. 1.

- motif-motif dan hubungan antar-manusia, komunikasi lisan dan ungkapan-ungkapan, dan ta'zim atau penghormatan terhadap kehidupan itu sendiri.
- (2). Ilmu Alam dan Matematika, untuk menimbulkan pada anak rasa ingin tahu, haus akan pengetahuan, dan akan membantu perkembangan suatu perasaan kagum dan bertanggung jawab.
 - (3). Keahlian-keahlian, mata pelajaran kerumah-tangga dan studi-studi pedesaan, yang dapat membangun tiang-tiang yang menjadi dasar bagi daya-cipta, keahlian dan ketrampilan, dan untuk menegakkan standar-standar dan nilai-nilai yang diperlukan untuk membangun rumah tangga yang baik.
 - (4). Seni, musik dan tarian, yang dapat mengolah rasa dan meningkatkan nilai-nilai estetis, dan komunikasi perasaan melalui cara-cara ekspresi yang bersifat non-verbal.
 - (5). Kegiatan-kegiatan fisik, termasuk ketrampilan, kegesitan otak dan mental, permainan dan pertandingan, berenang, berkemah, gerak jalan dan bersepeda. Kelompok mata pelajaran ini dapat menjadi tiang untuk membangun keteguhan hati, disiplin pribadi, rasa tanggung jawab dan hubungan pribadi yang baik.¹⁰⁶

¹⁰⁶Alec Clegg, About Our Schools (Oxford : Basil Blackwell Publisher, 1980), p. 59-60.

Walaupun sejarah masih mempunyai tempat dalam kurikulum sekolah menengah, akan tetapi sejak permulaan abad ke-20 terlihat kemunduran peranannya. Salah satu indikator, seperti yang terjadi di Amerika Serikat, menurunnya presentasi jumlah murid yang mengikuti pelajaran sejarah. Kecuali di beberapa negara bagian seperti New York State, Sejarah Dunia dan Sejarah Eropah merupakan mata pelajaran pilihan, sehingga pesertanya menjadi berkurang. Di sebagian besar sekolah menengah masih diajarkan Sejarah Amerika Serikat karena diwajibkan oleh undang-undang, akan tetapi penekanan pelajarannya pada masalah-masalah sosial dan politik masa kini, dengan mengajarkan sejarah hanya sebagai latar belakangnya.¹⁰⁷

Sebelum Perang Dunia I kurikulum mengenai studi sosial di sekolah menengah didominasi oleh sejarah, dengan harus mengikuti suatu program standar yang membagi studi ini menjadi empat-bagian, yaitu Sejarah Zaman Kuno dan Tengah diajarkan di kelas 9, Sejarah Eropah sejak abad 800 AD di kelas 10, Sejarah Inggeris di kelas 11, dan Sejarah Amerika Serikat dan Civics di kelas 12. Sejak tahun 1917 studi sosial meningkat kedudukannya sebagai mata pelajaran tersendiri dalam kurikulum sekolah menengah, dan sejak tahun 1940 mata pelajaran sejarah berangsur-angsur menjadi bagian dari mata

¹⁰⁷The Capital Times (Madison, Wisconsin), June 6, 1974, p. 47.

pelajaran yang di Indonesia disebut IPS.¹⁰⁸

Di sekitar tahun 1960-an kemerosotan tempat sejarah dalam pendidikan telah menggelisahkan beberapa sejarawan profesional, di antaranya Charles Sellers dari Universitas California di Berkeley, dengan mengatakan bahwa akan tiba waktunya dan tidak begitu lama lagi, ketika sejarawan terbangun dan menemukan bahwa apa yang terjadi dengan "The Classics," akan berulang pada sejarah.¹⁰⁹ Persatuan Sejarawan Amerika "The American Historical Association (AHA)" turut memperhatikan nasib masa depan sejarah dalam bidang pendidikan, di antaranya dengan membentuk "Teaching Division of the AHA," untuk mengusahakan agar pengajaran sejarah tetap merupakan bagian yang terpadu dalam kurikulum sekolah dan pada setiap jenjang pendidikan.¹¹⁰ Betapapun, usaha-usaha untuk memelihara atau memperkuat tempat sejarah di dalam kurikulum menuntut justifikasi teoritis yang kokoh tentang kegunaannya, yang ternyata sukar dipahami. Sebagaimana telah diakui oleh Profesor Sellers, bahwa masalah yang paling mengganggu dalam pertemuannya dengan guru-guru sejarah di Sekolah Menengah adalah kesulitan-

¹⁰⁸ Arthur S. Bolster Jr., "History, Historians, and the Secondary School Curriculum," in Harvard Educational Review, Vol. 32, No. 1 (Winter 1962): 39-65.

¹⁰⁹ Charles G. Sellers, "Is History on the Way Out of the Schools and Do Historians Care?," in Social Education, Vol. 33 (May, 1969), p. 513.

¹¹⁰ American Historical Association Newsletter, Vol. 11, No. 4 (November, 1973): 26.

kesulitan sejarawan dalam mengemukakan dasar rasional untuk sejarah secara jelas dan meyakinkan, juga bagi sejarawan sendiri.¹¹¹

Pada suatu tingkat, suatu dasar rasional yang khas untuk mengajarkan sejarah adalah kegunaannya untuk menanamkan suatu jenis emosi pada murid. Misalnya, murid-murid sekolah di Republik Rakyat Cina mempelajari sejarah untuk belajar mencintai dan menghormati Ketua Partai Komunis Cina yaitu Mao dan Komunis Cina. Justifikasi yang serupa yang masih dipertahankan oleh sebagian besar sistem persekolahan di dunia, yaitu sejarah sebagai wahana untuk menanamkan patriotisme.

Secara lebih canggih (sophisticated) akan tetapi paralel, bahwa pengajaran sejarah dapat dibenarkan sebagai suatu cara untuk menanamkan kepercayaan terhadap penalaran. Sejarawan Inggris, J.H. Plumbs, menyatakan bahwa keberhasilan manusia diperoleh dari penerapan penalarannya, apakah dikaitkan kepada masalah-masalah teknis atau sosial. Tugas sejarawan adalah untuk mengajarkan, menyatakan dan mendemonstrasikannya, agar dapat memberikan kepada umat manusia kepercayaan terhadap suatu tugas yang panjang dan kejam, yaitu pemecahan terhadap tekanan-tekanan dan anti-pati-antipati yang terdapat dalam diri rumpun manusia.¹¹²

¹¹¹Charles G. Sellers, op. cit., p. 510.

¹¹²J.H. Plumbs, The Death of the Past, p. 142.

Justifikasi pertama terhadap tempat sejarah dalam pendidikan menengah, yaitu yang menyangkut penanaman emosi pada murid, melibatkan pembebanan pertimbangan-pertimbangan normatif kepada mereka. Kelemahan justifikasi yang semacam ini bukan terletak pada dukungan-dukungan yang diberikan kepada usaha pembebanan nilai-nilai kepada murid, walaupun kecenderungan yang semacam itu memang tidak dapat dihindarkan dalam pendidikan, akan tetapi bahwa pembelaan terhadap sejarah rupanya memerlukan tambahan pembelaan terhadap nilai-nilai. Pembenaan terhadap pelajaran Sejarah Indonesia sebagai suatu wahana untuk menanamkan patriotisme, berarti terlebih dahulu memerlukan pembenaan terhadap pentingnya Indonesia. Ini berarti bahwa pelajaran tersebut diperlukan secara tidak langsung dan apakah diperlukan pembenaan yang berputar-putar terhadap pembelaan tempatnya dalam pendidikan ?

Metode sejarah merupakan inti dari justifikasi yang kedua, yaitu bahwa setiap penelitian dan penulisan sejarah yang benar harus mengikuti metodologi yang teliti dan ketat. Ada yang berpendapat, dengan telah menguasai metode sejarah murid akan dapat menerapkan teknik berpikir yang baru dan berdisiplin ini kepada hal-hal yang lebih relevan. Buku-buku untuk mata pelajaran sejarah di Sekolah Menengah yang disusun oleh Fenton dan kawan-kawan telah melambangkan cara

pendekatan yang dimaksud.¹¹³ Profesor Sellers dan kawan-kawan mendukungnya sebagai pengobatan penting untuk menyehatkan kembali popularitas sejarah yang sudah menurun di sekolah-sekolah. Akan tetapi, apabila ingin meningkatkan metode berpikir murid ada yang berpendapat bahwa sejumlah disiplin pengetahuan lainnya lebih efisien untuk itu daripada melalui pelajaran sejarah. Untuk mengajarkan kebiasaan-kebiasaan berpikir logis dengan melakukan penilaian atas bukti-bukti sejarah, nampaknya belum tentu lebih efisien daripada melakukan interpretasi atas sejumlah sajak, memusatkan pemikiran atas sebuah masalah matematik, atau mencoba memecahkan suatu cerita misteri yang baik. Belum lama pernah diharuskan murid-murid sekolah menengah mempelajari Bahasa Latin, karena kaum pendidik berpendapat sangat baik untuk pengembangan kemampuan mental mereka. Jika demikian dapat diperkirakan bahwa sejarah akan menemukan nasib yang sama dengan bahasa tersebut.

Justifikasi yang ketiga menegaskan bahwa pengetahuan tentang masa lampau sedikit banyak akan memperkaya pengetahuan, dan dengan demikian akan dapat mengontrol masa depan. Bentuk pembenaran yang tidak begitu canggih ini telah

¹¹³ Edwin Fenton, Irving Bartlett, David Fowler, and Seymor Mandelbaum, A New History of the United States: An Inquiry Approach (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969); and Edwin Fenton and John M. Good, The Shaping of Western Society: An Inquiry Approach (New York: Holt, Rinehart, Winston, 1974).

lebih maju dari suatu filsafat sejarah substantif. Filsafat sejarah substantif mempelajari masa lampau untuk menemukan pola sejarah dan memproyeksikan pola tersebut ke masa depan, dengan harapan dapat melakukan prediksi-prediksi umum secara tepat. Walaupun hal ini memang dapat dilakukan, akan tetapi ini berarti bahwa filsafat sejarah substantif menjadi kurang populer. Filsafat sejarah substantif tidak tunduk kepada pengujian empiris, karena tidak dapat dilakukan pengawasan terhadap dugaan mengenai masa depan, terkecuali terhadap beberapa unsur ekstra historik, seperti kehendak Tuhan, sedangkan yang memahami kehendak Tuhan tidak perlu merenungkannya melalui sejarah. Paling jauh, menurut Arthur Danto, unsur-unsur analitik tertentu dalam sejarah, secara logis tidak mungkin menyusun asal mula pengetahuan tentang masa depan dari masa lampau.¹¹⁴ Selanjutnya Danto menambahkan, bahwa sejarawan hanya dapat mempertimbangkan signifikansi peristiwa-peristiwa masa lampau dalam hubungannya dengan peristiwa yang lain yang bakal terjadi, akan tetapi dalam masa lampau. Misalnya, seorang sejarawan yang dalam tahun 1925 menyusun Sejarah Perang Dunia I (1914-1918), tidak dapat dengan pasti menyatakan bahwa salah satu akibat perang tersebut telah menanamkan benih Perang Dunia II (1939-1945),

¹¹⁴ Arthur C. Danto, Analytical Philosophy of History (London: Cambridge University Press, 1968).

yang justru oleh George F. Kennan dicoba untuk meyakinkannya.¹¹⁵ Aspek Perang Dunia I yang dikemukakan di atas belum muncul dengan jelas sebelum tahun 1940; memang tidak dapat menamakannya Perang Dunia I sebelum timbul Perang Dunia II. Bahkan dalam tahun 1925 kita belum mampu mengungkapkan secara lengkap Sejarah Perang Dunia I, karena dalam tahun tersebut belum muncul dengan jelas segala kekuatan yang telah menggerakkan perang tersebut. Tepat seperti yang dikemukakan oleh Danto, bahwa kita sering harus merevisi pandangan tentang arti suatu peristiwa dilihat dari sudut apa yang kemudian terjadi. Sekarang ini, setelah lama berakhir Revolusi Perancis, kita dapat menyadari signifikansi sumpah di lapangan tenis, yaitu suatu peristiwa yang oleh para pelakunya sendiri kurang disadari akibatnya.¹¹⁶ Tugas untuk menulis suatu sejarah yang mendalam tentang suatu peristiwa hanya dapat diselesaikan jika peristiwa tersebut telah terjadi secara lengkap di masa lampau; suatu persyaratan yang membuat filsafat-filsafat sejarah substantif menjadi tidak berlaku. Filsafat sejarah substantif justru berusaha untuk menerangkan signifikansi dan struktur dari keseluruhan sejarah, dan bahwa masa lampau hanya merupakan bagiannya.

¹¹⁵George F. Kennan, American Diplomacy: 1900-1950, Mentor Books (New York: New American Library of World Literature, Inc., 1951), p. 69.

¹¹⁶A.C. Danto, op. cit., p. 8.

Ada lagi pembelaan yang lebih canggih terhadap sejarah, dengan alasan bahwa kesadaran akan masa lampau akan memper - tinggi pengetahuan tentang, dan kemampuan untuk mengontrol masa depan. Dari mempelajari masa lampau mungkin dapat diperoleh informasi tentang bagaimana makhluk manusia bertingkah laku dalam keadaan-keadaan yang khas. Dengan demikian se - orang sarjana boleh menyelidiki masa sesudah perang; misal - nya studi "Red Scare" tentang bagaimana orang-orang Amerika cenderung untuk melakukan reaksi, jika berada di bawah ber - bagai macam ketegangan, dalam hal ini kengerian terhadap "baha ya merah." Atau mencoba suatu sejarah komparatif tentang meka - nisme politik, untuk menentukan kondisi-kondisi yang me - nyokong pertumbuhan korupsi politik. Tujuan utama dari studi yang semacam ini boleh jadi untuk menemukan cara-cara me - ngurangi penyakit histeris orang banyak di Amerika Serikat untuk masa depan atau korupsi politik di banyak negara yang baru memperoleh kemerdekaan.

Kesanggupan yang sangat besar dari penggunaan penge - tahuan sejarah untuk penyelidikan-penyelidikan yang semacam itu memang tak dapat disangkal. Akan tetapi yang sebenarnya dibela adalah tempat ilmu-ilmu sosial dalam pendidikan me - nengah. Seorang penyelidik yang menggunakan pengetahuan seja - rah tentang mekanisme politik di Amerika Serikat untuk mem - bantu menghancurkan korupsi di negara-negara lain, sebenar - nya bertindak sebagai seorang sarjana ilmu sosial dan bukan sebagai seorang sejarawan. Memang tidak ada salahnya untuk

menjadi seorang sarjana ilmu sosial, atau menjadi seorang sejarawan yang untuk sementara bertindak sebagai seorang sarjana ilmu sosial. Akan tetapi harus diingat bahwa sejarah mempunyai kegunaan-kegunaan yang lain. Membenarkan kegunaan sejarah seperti yang dikemukakan di atas, berarti gagal untuk membenarkan tempat sejarah dalam pendidikan menengah.

Terjadinya kekacauan peranan antara sejarawan dan sarjana ilmu sosial bersumber pada salah pengertian tentang sifat sejarah. Setiap studi sejarah yang asli akan menghasilkan suatu cerita, atau akan mengisi kekosongan-kekosongan dalam suatu cerita. Seorang sejarawan berikhtiar untuk menceritakan sebuah kisah yang benar tentang suatu bagian tertentu dari masa lampau, dan bukan berusaha untuk menyamaratakan peristiwa-peristiwa tersebut dengan sesuatu yang lain. Ensor menyatakan bahwa daya tarik yang kuat dari sejarah ialah cerita tentang bagaimana terjadinya segala kenyataan di dunia ini.¹¹⁷ Pernyataan yang serupa telah pula dikemukakan, antara lain oleh Henri Pirenne (1862-1935),¹¹⁸ G.M. Trevelyan,¹¹⁹ Hippolyte A. Taine,¹²⁰ F.S. Oliver,¹²¹

¹¹⁷R.C.K. Ensor, "Why we study history," in Historical Association Publication, 131 (1944): 3.

¹¹⁸Encyclopedie de l'Histoire du Moyen Age, Lecture note, unpublished.

¹¹⁹C.H. Williams, *The Modern Historian*, (1938), pp. 56-7.

¹²⁰H.A. Taine, *Essai sur Tite-Live*, (1855), pp. 335-6.

¹²¹F.S. Oliver, "The Endless Adventure," Vol. III, (1935): 3-17.

Huizinga,¹²² G.N. Clark,¹²³ dan bahkan Croce.¹²⁴

Jelasnya, bahwa dalam menceritakan sebuah kisah sejarawan juga menjelaskan mengapa peristiwa-peristiwa itu sampai terjadi, seperti halnya seseorang dalam pergaulan sehari-hari menjelaskan suatu kejadian melalui cerita. Ketika seseorang polisi lalu-lintas menanyakan seorang pengemudi mobil tentang kecelakaan yang dialaminya, si pengemudi mobil biasanya memberikan jawaban dengan menceritakan kisah kecelakaan tersebut. Jika seorang saksi mata membenarkan cerita tersebut, si polisi tanpa ragu-ragu akan menerimanya sebagai penjelasan yang benar. Laporan-laporan sejarawan tentang peristiwa-peristiwa masa lampau biasanya dibuat dengan cara yang sama, yaitu gaya kisah.

Penekanan sejarah sebagai kisah bukan berarti tidak mengakui pentingnya hukum-hukum, pernyataan-pernyataan yang hampir berbentuk hukum, dan generalisasi-generalisasi tentang perilaku manusia. Jika seorang sejarawan menjelaskan penyerahan suatu pasukan tentara, dengan menegaskan bahwa satu-satunya alternatif bagi pasukan tersebut ialah kematian karena penderitaan kelaparan, berarti si sejarawan berpijak pada suatu generalisasi tentang sifat manusia, bahwa setiap

¹²²J. Huizinga, *Wetenschap der Geschiedenis* (Amsterdam, 1930), pp. 33-4.

¹²³G.N. Clark, *Historical Scholarship and Historical Thought* (London, 1944), pp. 20-1.

¹²⁴*Il Concetto della Storia* (1896), p. 45.

orang ingin tetap hidup.

Dengan demikian berarti bahwa sejarawan hanya memanfaatkan dan bukan menyusun hukum-hukum dan generalisasi-generalisasi. Akan tetapi bisa terjadi bahwa sejarawan mencoba untuk menyusunnya secara terbatas, biasanya dalam bentuk jawaban atas pertanyaan, seperti: "Apa yang merupakan ciri-ciri utama umat Islam di Indonesia sebelum kemerdekaan?" Bila sejarawan mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang bersifat lebih luas, misalnya berusaha merumuskan hukum mengenai perilaku umat Islam sepanjang sejarah di seluruh dunia, mereka jadinya bertindak sebagai seorang scientist, dan bukan sebagai sejarawan murni. Ilmu-ilmu yang lain menyusun generalisasi-generalisasi dan hukum-hukum, sedangkan sejarah menceritakan kisah yang diakui sah tentang peristiwa-peristiwa yang khas. Diktum ini nampaknya terlalu kaku, akan tetapi harus selalu diingat. Tentang ini Kant berkata, jika sewaktu-waktu kita gagal mempertahankan batas-batas yang jelas antara berbagai disiplin pengetahuan, berarti kita telah menciptakan suatu situasi, dalam mana setiap disiplin tidak dapat diperlakukan sepenuhnya sesuai dengan sifatnya masing-masing.¹²⁵ Dengan demikian, maka setiap justifikasi mengenai tempat sejarah dalam pendidikan, harus mengajukan pertanyaan berikutnya dan tidak

¹²⁵ Immanuel Kant, Prolegomena to any Future Metaphysics, Lewis White Beck (ed.), (New York: The Bobbs-Merrill Company, Inc., Library of Liberal Arts, 1950), p. 13.

pertanyaan yang lain, yaitu: "Apa gunanya disiplin yang lain yang berusaha mendeskripsi peristiwa-peristiwa khas dari masa lampau dalam bentuk cerita ?" Pertanyaan yang sangat dibatasi ini memang sulit untuk dicarikan jawabannya, dan mungkin pertanyaan ini dapat menjelaskan mengapa sejarawan sering berusaha untuk mengubah sejarah ke dalam bentuk disiplin lainnya. Namun tidak saja pertanyaan ini nampaknya terbatas, akan tetapi lebih dapat memberikan jawaban yang memuaskan, yang mengakibatkan sejarah yang sebenarnya pantas mendapat tempat dalam kurikulum sekolah menengah.

Para psikolog telah pula turut menyediakan suatu justifikasi tentang tempat sejarah dalam pendidikan, yaitu apakah secara sadar atau tidak, bahwa sebagian besar kegiatan berpikir melibatkan atau harus melibatkan penggunaan analogi-analogi dari masa lampau. Masa lampau yang digunakan oleh seorang pemikir bisa mencakup sebagian besar sejarah manusia, atau memori-memori pribadi si pemikir; tegasnya bahwa pemikiran tingkat tinggi memanfaatkan masa lampau. Psikolog Robert Thompson menyatakan bahwa banyak pemecahan masalah diperoleh melalui penerapan secara otomatis pengalaman-pengalaman masa lampau kepada situasi yang sekarang, melalui alat-alat respons kognitif-perseptual.¹²⁶

Ketika golongan tradisional berbicara tentang membantu

¹²⁶Robert Thompson, The Psychology of Thinking (Baltimore : Penguin Books, Inc., 1959), pp. 50-51.

mengembangkan suatu perspektif sejarah pada murid-murid, biasanya dihubungkan kepada kecenderungan psikologis mereka untuk menerapkan pengetahuan tentang masa lampau kepada masalah-masalah masa kini. Pernyataan golongan tradisionalis, bahwa pengetahuan masa lampau dapat mengubah perspektif terhadap masa kini, dan tidak terhadap masa depan, adalah benar; dan dengan demikian dapat mempengaruhi kebijaksanaan-kebijaksanaan yang dipilih. Jika informasi - informasi antropologi tentang kebudayaan-kebudayaan masa kini memberikan pandangan yang berganti-ganti, maka pengetahuan tentang masa lampau dapat membantu memperlihatkan bahwa orang-orang dalam masyarakatnya sendiri tidak membutuhkan hidup seperti yang sedang mereka alami. Suatu contoh peragaan sejarah tentang berbagai-bagai gaya hidup yang diikuti oleh orang-orang, misalnya semenjak wanita-wanita masih hidup di gua-gua sampai kepada gaya hidup wanita-wanita jetset yang sekarang ini, merupakan tujuan di atas. Pengetahuan sejarah dapat mengubah perspektif kita tentang masa kini, dan dengan memperluas konteks bagi pembuat keputusan maka dapat mempengaruhi pilihan-pilihan politis.

Pengetahuan sejarah membawa manfaat yang lebih lanjut, seperti yang dapat dibaca dalam salah satu bagian filsafat sejarah karangan Taine. Menurut Taine, sejarah yang benar pertama kali muncul ketika sejarawan berhasil membawa kita melintasi rintangan waktu dan bertemu muka dengan makhluk hidup, yang hidupnya diatur oleh tatakrama yang khusus,

memiliki nafsu yang khas, masing-masing mempunyai suara dan fisiognomi tersendiri, mempunyai sikap dan pakaian sendiri, dan dengan kesempurnaan serta kemurnian, yang kesemuanya itu dimiliki oleh orang-orang yang berlalu lalang di jalanan-jalanan kita. Sebuah bahasa, sebuah kode hukum, sebuah katekismus (catechism), yang untuk selama-lamanya hanya berupa abstraksi-abstraksi. Yang nyata, yaitu kenyataan yang asli ialah yang dapat diurus, yaitu makhluk manusia yang memiliki tubuh, yang makan, bekerja dan bertempur. Lupakan teori kontrak dengan segala mekanismenya, singkirkan studi tentang agama dan sistem-sistemnya, dan sebagai penggantinya lihat bagaimana manusia bekerja, di kantor, di ladang dengan disinari cahaya matahari, dan memiliki tanah, rumah, pakaian dan waktu-waktu makan. Inilah yang merupakan langkah pertama untuk mempelajari sejarah.¹²⁷

Dari pernyataan Taine di atas terlihat bahwa yang signifikan dalam disiplin sejarah, ialah kemampuannya untuk membawa murid-murid sekolah menengah ke dalam hubungan erat sekali dengan masa lampau. Memang tidak begitu disangsikan bahwa studi sejarah mampu membangkitkan hubungan yang dimaksud. Sejarawan Amerika, David Donald, berhubung dengan penelitiannya selama sepuluh tahun untuk mempersiapkan jilid pertama

¹²⁷ Ernest Cassirer, The Logic of the Humanities, translated by Clarence Smith Howe (New Haven : Yale University Press, 1960), pp. 27-28.

biografi Charles Sumner, seorang tokoh Perang Saudara (1861-1865), antara lain menulis: "Sesudah hidup bersama selama satu dasawarsa dengan Sumner, setelah banyak belajar tentang dia daripada yang saya ketahui tentang orang lain, baik yang masih maupun yang mati, dan dalam beberapa hal lebih banyak daripada yang diketahui Sumner tentang dirinya, maka saya berpikir tentang dia hampir seperti anggota keluarga saya sendiri.¹²⁸ Dengan penjelasan di atas tidak begitu disangsikan lagi bahwa sejarah sebagai salah satu disiplin kognitif tetap berusaha untuk mengadakan hubungan.

Jelaslah bahwa suatu disiplin yang mampu membantu murid untuk tahu tentang manusia masa lampau akan membantu mengembangkan pengetahuan mereka tentang umat manusia. Pengembangan tersebut mungkin masih minim, bahkan kurang dari yang diberikan oleh disiplin lainnya. Akan tetapi adalah benar bahwa murid yang tahu tentang Nabi Muhammad s.a.w. atau H.O.S. Cokroaminoto, telah belajar lebih banyak tentang tingkah laku manusia. Timbul pertanyaan, apakah ada ilmu-ilmu yang lain, yang mampu menjelaskan tingkah laku manusia selengkapnya? Ilmu-ilmu hayat ternyata tidak mampu menjelaskan perbuatan-perbuatan manusia dengan menghubungkannya kepada proses-proses jasmaniah.

Untuk mendapatkan pengertian yang lengkap tentang tingkah

¹²⁸ David Donald, Charles Sumner and the Coming of the Civil War (New York: Alfred A Knopf, 1960), p. ix.

laku manusia, ialah dengan mempelajari disiplin tentang tujuan-tujuan dan aspirasi-aspirasi manusia, dan alasan-alasan mereka untuk melakukan kegiatan-kegiatan. Sejarah merupakan salah satu disiplin yang dimaksud. José Ortega Y Gasset telah melukiskan dengan baik aspek kegunaan sejarah yang dimaksudkan di atas, melalui penekanan pada hal-hal yang tidak alamiah, pemikiran dan aspek-aspek kultural.¹²⁹ Ortega mengemukakan bahwa manusia merupakan satu-satunya organisme yang sama sekali tidak puas dengan penyesuaian yang berlaku pada kebutuhan-kebutuhan fisiknya. Dikemukakan pula bahwa batu-batu, tumbuh-tumbuhan dan mungkin pula hewan, semata-mata hidup berdasarkan apa yang telah ditentukan oleh alam. Seekor macan sudah puas apabila sudah kenyang, dapat beristirahat, cukup mendapatkan udara bersih, ruang gerak dan kegiatan seksual. Seorang manusia yang dapat memenuhi kebutuhan yang semacam itu, merasa belum perlu puas, oleh karena telah merencanakan hidupnya bukan hanya sebagai makhluk hidup, akan tetapi sebagai makhluk yang sejahtera.¹³⁰ Kebutuhan akan hidup sebagai makhluk hidup dan sebagai makhluk yang sejahtera, dapat menjelaskan mengapa orang-orang yang sudah kaya dengan harta dan kebutuhan-kebutuhan fisik, kadang-

¹²⁹ José Ortega Y Gasset, "History as a System," in History as a System and Other Essays Toward a Philosophy of History (New York: W.W. Norton & Company, Inc., 1961), pp. 165-233.

¹³⁰ José Ortega Y Gasset, Man the Technician (New York : W.W. Norton & Company, Inc., 1961), pp. 98-99.

kadang mau melakukan bunuh diri.¹³¹

Manusia merumuskan pengertian tentang sejahtera secara bermacam-macam. Para pemuda di zaman Majapahit, para petani di abad ke-16, kaum bangsawan di zaman penjajahan Belanda, memiliki pengertian yang berbeda-beda tentang itu, dan karena itu mengarahkan hidup kepada tujuan-tujuan yang berbeda-beda tentang itu, dan karena itu mengarahkan hidup kepada tujuan-tujuan yang berbeda-beda pula. Dengan demikian banyaknya perumusan tentang kesejahteraan. Ortega menyatakan bahwa ilmu-ilmu yang lain tidak akan mampu memahami manusia secara utuh, atau menyatukan berbagai citra tentang kesejahteraan, yang merupakan idaman atau cita-cita yang telah diperjuangkan umat manusia sepanjang sejarah. Seorang sarjana ilmu alam dapat mendeskripsi sifat elektron atau air murni dengan menjelaskan komposisi fisiknya, akan tetapi sebuah daftar tentang konstitusi fisiologis manusia belum dapat mencakup esensi seorang manusia. Sementara unsur-unsur fisik dan kimiawi yang sama terdapat pada diri Soekarno dan Mohammad Hatta, akan tetapi perbedaan mereka lebih bersifat kultural yaitu berbedanya citra yang mereka bentuk tentang perjuangan bangsa setelah kemerdekaan Indonesia tercapai sejak Proklamasi 17 Agustus 1945, untuk mencapai kesejahteraan masyarakat.

¹³¹Ibid.

Pengertian tentang kesejahteraan ini tentu saja dapat diperoleh dari sumber psikologi perilaku; akan tetapi teori-teori dari sumber ini dirumuskan berdasarkan hasil-hasil yang didapat dari latihan-latihan atau pembentukan-pembentukan yang dilakukan terhadap orang, dan ini berarti bahwa teori-teori tersebut kurang murni. Oleh karena disiplin yang lain tidak mampu meliputi pembentukan cita-cita atau idaman manusia, maka satu-satunya cara untuk dapat mengerti tentang apa dan siapa manusia itu sebenarnya, yang sebagai makhluk budaya dapat memilih berbagai citra tentang kesejahteraan dan mendasarkan perbuatan-perbuatannya kepada citra-citra tersebut, ialah dengan mengenalnya melalui persepsi apresiatif atau pemahaman yang mendalam, tepatnya menghayati lingkungan (empathy).¹³²

Sejak pertengahan tahun 1970-an, di antaranya di Inggris, timbul perhatian yang lebih besar terhadap tempat persepsi apresiatif atau pemahaman (empathy) dalam pengajaran sejarah. Masalah ini menjadi unsur yang menonjol dalam dua "Schools Council Curriculum Projects concerned with History."¹³³ Bahkan "Department of Education and Science" menekankan pentingnya masalah ini sehubungan dengan pengajaran sejarah bagi anak-anak yang berbakat (gifted children).¹³⁴

¹³² Tony Boddington, "Empathy and the Teaching of History," in The British Journal of Educational Studies, Vol. XXVIII, No. 1 (February, 1980), 13-19.

¹³³ Schools Council Project: History, Geography and Social Science 8-13, and Schools Council Project: History 13-16.

¹³⁴ H.M. Inspectorate : Gifted Children in Middle and Comprehensive Secondary Schools (H.M.S.O., London, 1977), p.68.

Di samping pendapat yang sudah umum, yang mengatakan bahwa artinya sama dengan identifikasi atau kemampuan untuk memasuki pikiran dan perasaan orang-orang yang terlibat dalam suatu peristiwa,¹³⁵ terdapat pula bermacam-macam pengertian lainnya, yang telah menimbulkan kekacauan dan kadang-kadang frustrasi, khususnya mengenai sifat, kegunaan dan penilaian kata "empathy." Untuk mengatasinya, pandangan-pandangan yang sama dari kedua "Schools Council Project" diperhalus dan diperluas, dan mengemukakan lima penggunaan kata "empathy," yaitu sebagai:

- 1) Suatu sinonim yang sederhana dari pengetahuan dan pengertian tentang orang lain.
- 2) Motor untuk meniru.
- 3) Mengkhayalkan diri menjadi orang lain.
- 4) Membangkitkan orang lain dalam diri sendiri.¹³⁶
- 5) Suatu cara yang gaib untuk mendapatkan pengetahuan, yang berada di balik setiap cara yang biasa untuk mendapatkan pengertian.¹³⁷

¹³⁵Schools Council, A New Look at History (Edinburgh: Holmes Mc Dougall, 1976), p. 41.

¹³⁶J.B. Coltham and J. Fines, Educational Objectives for Study of History (London: Historical Association, 1971), p. 8.

¹³⁷C. Hailey, "Knowledge of Others and Concern for Others," in J. Elliot and R. Pring, Social Education and Social Understanding (London: University of London Press, 1975), p. 88.

Walaupun berbagai proyek kurikulum menekankan pentingnya hasil-hasil afektif dari "empathy," akan tetapi dalam menilai hasil-hasil tersebut ditemukan berbagai kesulitan; contohnya, untuk menilai hasil pertanyaan: "khayalkan dirimu sebagai" Dengan demikian, apabila misalnya menggunakan taksonomi Bloom dan Krathwohl,¹³⁸ untuk mengidentifikasi hasil-hasil "empathy" dalam pelajaran sejarah, kita terpaksa menggunakan suatu daftar panjang berisikan hasil-hasil tersebut. Kita harus menjelaskan pengetahuan, pemahaman, analisis tentang hubungan - hubungan, perpaduan (sintesis) dan evaluasi dari domain kognitif dan kesadaran yaitu mengakui adanya berbagai pandangan, kesediaan untuk menerima pandangan-pandangan yang menurut akal sulit diterima, menanggapi (responding), menerima suatu nilai; dan kemampuan untuk menyusun suatu nilai, dan kemampuan untuk menyusun suatu sistem nilai dari domain afektif. Sangat sulit bagi seorang guru sejarah untuk memisah - misahkannya, walaupun sangat diinginkan dalam pelajaran sejarah.

Walaupun demikian harus diperhatikan peranan "historical empathy," yang memperkuat kedudukan imajinasi dalam pengajaran sejarah di sekolah menengah.

Sehubungan dengan pengenalan manusia, Ortega menjelaskan

¹³⁸B.S. Bloom (ed.), Taxonomy of Educational Objectives : Cognitive Domain (1956), and D.R. Krathwohl (ed.), Taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain (1964).

pula mengapa kita terpaksa harus memperhatikan masa lampau. Bukan karena kita ingin tahu atau ingin menyelidiki contoh-contoh yang dapat digunakan sebagai norma, akan tetapi karena sejarah dapat menyediakan jalan untuk belajar tentang kualitas - kualitas manusia yang sesungguhnya.¹³⁹

Akhirnya dari penjelasan-penjelasan di atas jelas terlihat hubungan antara sejarah dengan kurikulum dan dengan guru-guru IPS, yang setiap hari harus berikhtiar untuk memberikan pendidikan yang menarik dan signifikan. Dengan tidak mempersoalkan apakah sejarah menarik atau tidak bagi murid, akan tetapi dapat dipastikan bahwa IPS yang berusaha mengajarkan segala sesuatu tentang umat manusia, memerlukan bantuan dari pengetahuan sejarah. Jika seorang guru ingin belajar dan mengajar tentang manusia, maka upaya yang paling efektif harus bersumber pada studi tentang tokoh-tokoh dan kelompok-kelompok tertentu, yaitu suatu bentuk studi yang oleh sejarah disediakan secara khas. Tentang ini Jacques Barzun mengemukakan, bahwa sejarah sebagai kisah tentang umat manusia, sedangkan setiap manusia lebih dahulu memperhatikan dirinya, maka dengan sendirinya sejarah jadi menarik bagi setiap orang.¹⁴⁰

¹³⁹Ortega, "History as a System," Ibid, p. 230.

¹⁴⁰Jacques Barzun, Teacher in America (New York, Garden City: Doubleday & Company, 1954), p. 95.

2. Sejarah dan kurikulum sekolah tinggi

Berhasil tidaknya pelaksanaan pengajaran sejarah di sekolah menengah, antara lain sangat tergantung pada guru-guru sejarah. Yang sebagian besar merupakan lulusan IKIP.

Karena IKIP memiliki fungsi rangkap, yaitu sebagai sebuah institut untuk mendidik dan melatih calon-calon guru dan calon-calon sarjana dari berbagai disiplin ilmu, maka sejak berdirinya dipaksakan untuk hidup dalam dua citra yang berbeda, yaitu citra yang dibentuk berdasar - kan pemikiran IKIP dan citra yang diberikan oleh sikap luar.¹⁴¹

Berbagai pertemuan telah diadakan, di antaranya melalui Seminar Sejarah Nasional, yang diadakan dalam tahun 1968 di IKIP Jakarta. Pertemuan-pertemuan tersebut bukan saja membicarakan usaha untuk menemukan suatu program terkoordinasi untuk memperbaiki metode mengajar, kurikulum dan silabus, akan tetapi juga untuk menemukan suatu modus untuk mempertemukan kedua fungsi IKIP. Diusahakan pula untuk mencari jalan bagi pengarahannya sifat pengajaran sejarah dan untuk mengidentifikasi bidang-bidang penelitian yang khas, di mana lulusan IKIP lebih banyak dapat memberikan sumbangan.

¹⁴¹Taufik Abdullah, "History Teaching at the IKIP's and FKIP's," in Koentjaraningrat (ed.), The Social Sciences Indonesia (Jakarta: LIPI, 1975), pp. 140-146.

Ternyata bahwa pembaharuan kurikulum Jurusan Sejarah di IKIP masih terarah kepada usaha untuk mendidik dan melatih calon-calon sarjana, yang sekaligus merupakan pendidik dan sejarawan profesional. Misalnya, Jurusan Sejarah IKIP Jakarta menyediakan 70% dari kurikulumnya untuk latihan di bidang sejarah dan yang 30% untuk melatih metode-metode mengajar dan syarat-syarat kurikuler lainnya. Mata pelajaran sejarah yang diberikan terbagi menjadi sejarah geografis dan sejarah tematis, sedangkan Sejarah Indonesia menempati posisi sentral, disusul oleh Sejarah Barat. Di samping kuliah-kuliah mengenai metode-metode belajar-mengajar, diberikan pula Metode Sejarah, Filsafat dan Teori Sejarah.

Sejak tahun 1960-an oleh berbagai negara telah diadakan peninjauan kembali atas peranan sejarah dalam bidang pendidikan umum di sekolah-sekolah tinggi.¹⁴² Misalnya, pemeriksaan kembali atas pelaksanaan pendidikan umum pada berbagai sekolah tinggi di Amerika Serikat, telah menganjurkan untuk memperhatikan kembali tempat sejarah dalam kurikulum.¹⁴³

Usaha memasukkan pendidikan umum ke dalam kurikulum sekolah tinggi di sekitar tahun pecahnya Perang Dunia I (1914-1918), bersumber pada keyakinan para sarjana, bahwa setiap

¹⁴²James B. Crooks, "History's Role in General Education," in The Journal of General Education, 31, 2 (Summer, 1979), p. 109.

¹⁴³Frederick Rudolph, Curriculum, A History of The American Undergraduate Course of Study Since 1936 (San Francisco: Jossey-Bass, 1977), pp. 25-33, 64-79, 115-29, passim.

mahasiswa harus memiliki latar belakang pengertian tentang tradisi humanistik, masalah-masalah sosial yang sedang berkembang dan ledakan di bidang ilmu dan teknologi. Universitas Columbia di New York yang mempelopori penyusunan program pendidikan umum, menawarkan kuliah-kuliah di bidang ilmu-ilmu alam, ilmu-ilmu sosial dan humaniora. Studi sejarah merupakan inti kurikulum ilmu-ilmu sosial, terutama mengenai perkembangan tradisi-tradisi intelektual dan kelembagaan-kelembagaan masyarakat Barat dan masalah-masalah sosio-ekonomi kontemporer. Bahkan Ortega Y Gasset menganjurkan agar komponen-komponen dasar pendidikan umum adalah terdiri dari fisika, biologis, sejarah, sosiologi dan filsafat.¹⁴⁴

Akan tetapi sejak tahun 1950-an peranan pendidikan umum mulai merosot, seperti yang ditulis oleh R.S. Morison dalam majalah *Daedulus*, karena pendidikan ini hanya memberikan pandangan yang tidak realistik, terbatas, dan yang baik-baik saja tentang masyarakat. Sejumlah tulisan dalam majalah *The Journal of General Education*, telah mengemukakan tema-tema pendidikan umum yang tidak relevan dengan kebutuhan masyarakat.¹⁴⁵

Sejak tahun 1960-an perhatian terhadap pendidikan umum

¹⁴⁴Virgil M. Hancher, "The Components of General Education," in *The Journal of General Education*, 1 (October, 1946): 10.

¹⁴⁵Samuel E. Kellams, "Student and the Decline of General Education," in *The Journal of General Education*, XXVI (January, 1974): 217-30.

dan peranan sejarah di dalamnya meningkat kembali, yang dipelopori oleh sosiolog Daniel Bell.¹⁴⁶ "The Carnegie Foundation's Symposium on Curricular Review" menyetujui pendapat Bell, dan menyatakan bahwa dalam ruang lingkup yang lebih luas pendidikan umum mencakup sejarah alam, sosial dan intelektual, dan tidak terbatas kepada suatu peradaban tertentu; dan sejarah berhak mendapat peranan sentral dalam pendidikan tingkat prasarjana. Belum ada suatu disiplin lainnya yang memiliki kemampuan orientasi yang sudah terpasang (Build-in) dan terpadu.¹⁴⁷

Ahli filsafat, Sydney Hook, dalam sebuah tulisan "The Philosophy of the Curriculum: The Need for General Education," mengemukakan enam komponen pendidikan umum, yaitu : (1) belajar berkomunikasi dengan jelas, (2) menguasai melek huruf yang bersifat ilmiah, (3) belajar bagaimana fungsi - fungsi suatu masyarakat dengan perhatian khusus mendapatkan perspektif sejarah, (4) mengembangkan suatu pengertian tentang nilai-nilai yang melekat pada keputusan-keputusan yang dibuat dalam kehidupan kita, (5) mengembangkan suatu pendekatan analitik terhadap bukti dan dogma, dan (6) meng -

¹⁴⁶Daniel Bell, The Reforming of General Education, The Columbia College Experience in its National Settings, (New York: Columbia University Press, 1966), pp. 69-143, passim.

¹⁴⁷Frederick Rudolph, "Missions of the College," op. cit., p. 174.

hargai warisan-warisan budaya bangsa sendiri.¹⁴⁸

Ahli filsafat, Frederick A. Olafson, dalam tulisannya "Humanism and the Humanities" menyatakan sejarah bersama dengan sastra dan filsafat sebagai integral dengan humani - ora."¹⁴⁹

Dalam tahun 1974, Henry Rosovsky mengemukakan suatu perubahan kurikulum untuk mahasiswa Universitas Harvard tingkat prasarjana. Kurikulum inti mencakup pengetahuan, ke - trampilan dan kebiasaan berpikir, yang dipertimbangkan se - bagai signifikansi intelektual yang bersifat umum dan kekal. Ditambahkan bahwa seseorang yang berpendidikan seharusnya memiliki pengetahuan informal tentang pengalaman estetis dan intelektual mengenai sastra dan seni; tentang sejarah se - bagai salah satu cara untuk mengerti masalah-masalah masa kini dan proses-proses keadaan manusia; tentang konsep - konsep dan teknik-teknik analitik dalam ilmu sosial modern; tentang analisis filosofis, khususnya yang berkaitan dengan dilemma moral pria dan wanita modern; dan tentang metode-metode matematik dan eksperimental dalam ilmu-ilmu alam dan ilmu-ilmu hayat.¹⁵⁰

Identifikasi sejarah sebagai salah satu dari lima

¹⁴⁹The Carnegie Commission on Higher Education, The Purposes and Performance of Higher Education in the United States (New York: Mc Graw-Hill, 2973), 145-58, passim 51-74, passim.

¹⁵⁰Faculty of Arts and Sciences, Harvard University, "Report on Core Curriculum." (mimeographed, April 3, 1978), 2.

cara berpikir yang paling mendasar, mencerminkan suatu usaha untuk mengarahkan perhatian mahasiswa kepada beberapa masalah dunia masa kini; dan membantu mereka untuk mendapatkan beberapa ketentuan perspektif tentang proses-proses dalam sejarah manusia, yaitu tentang kompleksitas interaksi manusia dalam situasi tertentu yang berkembang dalam kurun waktu.

3. Usaha perbaikan pelajaran sejarah di sekolah

Ternyata bahwa sebagian besar penulisan sejarah bersifat memihak dan direncanakan untuk mengabdikan kepada suatu tujuan didaktik atau pandangan hidup tertentu. Sehubungan dengan itu H.R. Williamson pernah menyatakan bahwa sebagian besar sejarah merupakan sekutu jahat dari mitologi, yaitu propaganda.¹⁵¹

Banyak penulisan sejarah yang dilakukan dengan maksud yang baik, akan tetapi banyak pula yang dilakukan dengan maksud yang kurang baik, sehingga timbul banyak pendapat yang mengatakan bahwa berbahagialah bangsa-bangsa yang tidak memiliki sejarah.

Misalnya, buku-buku sejarah Inggris yang ditulis dalam abad ke-19, sering disusun berdasarkan pandangan nasionalistik yang sempit, kadang-kadang dalam bentuk

¹⁵¹H.R. Williamson, Enigmas in History (London : Michael Joseph, 1957).

sebuah katekhismus, dalam usaha untuk menanamkan nilai-nilai moral dan patriotik. Raja-raja dilukiskan atau sebagai orang baik-baik dan atau sebagai orang-orang jahat, kejahatan akhirnya akan menemukan hukuman yang setimpal, sedangkan prajurit-prajurit gagah berani yang berjuang untuk agama, raja dan negara selalu memperoleh kemenangan atas musuh-musuh yang tidak berperilaku kemanusiaan.

Tahun lalu pernah timbul kontroversi mengenai buku resmi sejarah Jepang. Buku ini diprotes oleh berbagai negara, antara lain Cina dan Korea, karena isinya menyangkut peristiwa-peristiwa di sekitar Perang Dunia II, dianggap tidak benar, merupakan pemutar-balikan fakta. Invasi dan agresi terhadap Cina misalnya, disebut sebagai "gerak maju". Pelarangan resmi pemakaian bahasa Korea di kalangan orang-orang Korea selama tahun 1940-an, didalihkan dengan rumusan "peresmian bahasa Jepang dan bahasa Korea sebagai bahasa bersama."

Sejarawan profesional selalu menuduh bahwa sejarah yang diajarkan sebagai sebuah subyek di sekolah-sekolah hanya berupa khayal dan kurang bermutu, dan pada dasarnya menyesatkan. Walaupun ada benarnya, akan tetapi tuduhan itu sebagian besar tidak relevan, oleh karena penulisan buku-buku sejarah untuk sekolah harus disesuaikan dengan kepentingan murid-murid.

Jika penyusunan buku-buku sejarah untuk sekolah-sekolah harus bersifat selektif, maka secara edukatif seleksi tak

dapat dihindarkan, sebagaimana misalnya Gibbon, Macaulay atau Toynbee juga menulis secara selektif, agar dapat menampilkan pandangan mereka sendiri tentang sejarah. " We cannot write History all at without leaving out.....," says one of them, "History we read, though based on facts, is strictly speaking not factual at all, but a series of accepted judgements."¹⁵²

Setiap kali terjadi peperangan, setiap kali pula rakyat banyak menjadi jemu dan muak terhadap perang, dan berusaha melakukan perundingan-perundingan tentang cara-cara melenyapkannya. Berbagai buku mengungkapkan berbagai pandangan itu, di antaranya buku karangan Hugo de Groot (Grotius) "The Law of War and Peace," karangan Leibnitz " Code of International Law," dan karangan Penn " Essay toward the establishment of an European Diet." Selanjutnya berbagai proyek untuk perdamaian dan arbitrase internasional dikemukakan oleh St. Pierre, Rousseau, Bentham dan Kant.

Kongres Perdamaian yang diadakan sejak tahun 1849 di Eropah dan diketahui oleh Victor Hugo, berkesimpulan bahwa salah satu obat penangkal terhadap prasangka-prasangka politik dan rasa dendam yang sudah turun-temurun di kalangan berbagai bangsa di dunia, yang sering menjadi penyebab pecahnya peperangan, ialah pendidikan yang lebih baik bagi

¹⁵²G. Barraclough, op. cit., p. 30.

generasi muda. Kongres antara lain mengharapkan agar dilakukan suatu revisi atas buku-buku pedoman pengajaran, di antaranya tentang pengajaran sejarah, untuk mencegah gambaran-gambaran yang palsu, yang dapat menyesatkan anak didik di sekolah-sekolah. Harapan ini merupakan deklarasi internasional yang pertama terhadap adanya bahaya-bahaya dalam buku-buku teks pelajaran sejarah di sekolah-sekolah.¹⁵³

Setelah berakhirnya Perang Dunia I (1914-1918), yang pernah dinyatakan sebagai "perang untuk mengakhiri peperangan," dipersiapkan dua langkah utama guna menuju kepada usaha untuk merevisi buku-buku sejarah. Langkah pertama berupa pembentukan "The Norden Associations" (1920) antara Swedia, Norwegia, Denmark dan Finlandia. Salah satu kegiatannya ialah memeriksa buku-buku pelajaran yang dipakai di sekolah-sekolah negara-negara yang bersangkutan. Langkah kedua berupa pembentukan "The Carnegie Foundation for International Peace," yang melakukan penyelidikan terhadap buku-buku teks sejarah dari lima puluh tiga (53) negara yang pernah terlibat dalam Perang Dunia I. Penyelidikan tersebut menyusun sebuah laporan, yang menyatakan bahwa hampir seluruh buku sejarah ternyata turut bersalah atas terjadinya perang tersebut.

¹⁵³A.C.F. Beals, "Memorandum on Nationalism in the Teaching of History (1939). Draft Procedure for setting up an International Bias in History Class Books used in Schools." (Adopted by the International Committee of the Historical Association, 25th. March, 1944).

Laporan di atas telah memberikan bahan-bahan yang sangat berguna kepada Lembaga Bangsa-Bangsa (League of Nations) yang baru berdiri, yang kemudian membentuk "International Committee for Intellectual Cooperation" (1926). Komite ini kemudian mengambil langkah-langkah untuk melakukan reformasi atas buku-buku teks sejarah berdasarkan "Casares Plan," yang kemudian mengeluarkan "Casares Resolution" (Casares yang berasal dari Spanyol adalah ketua komite tersebut). Walaupun Rencana Casares ini akhirnya menemukan kegagalan karena banyak sekali menemukan hambatan-hambatan, akan tetapi semangat yang terkandung di dalamnya tetap hidup dan bahkan berkobar kembali ketika terjadi Perang Dunia II (1939 -1945). Rencana Casares cukup baik, akan tetapi pelaksanaannya yang kurang baik. Di dalam panitia ini duduk sejumlah besar sejarawan terkemuka, yang justru mengemukakan bahwa banyak pekerjaan lainnya yang harus mereka lakukan, daripada mesti membaca buku-buku sejarah yang dipakai di sekolah-sekolah. Mereka mencap buku-buku itu sebagai sangat menjemukan dan sering sangat tolol; pada hal dengan masih dipakainya buku-buku yang menjemukan dan tolol itu di sekolah-sekolah maka tidak akan terbina nantinya sejarawan-sejarawan yang ulung. Bukan hanya tidak bersedia membaca buku-buku yang menjemukan dan tolol itu, bahkan para sejarawan yang terkemuka itu enggan mengajukan rekomendasi-rekomendasi tentang hal di atas kepada panitia.

Dalam tahun 1930 terbit sebuah laporan dari "The

International Congress of Historical Science," yang menyangkut pelaksanaan pengajaran sejarah di SD, SMTP, SMTA dan Perguruan Tinggi di lima puluh lima (55) negara di dunia, yang mengungkapkan bukti-bukti tentang masih diajarkan prekonsepsi-prekonsepsi nasional yang sangat membahayakan. Usaha-usaha lain dilakukan, di antaranya mendirikan sebuah "International Federation of Teachers' Association" yang berpusat di Den Haag (Negeri Belanda). Dalam tahun 1938 "Norden Association" mendirikan sebuah "Standing Joint Committee for History Teaching."

Di samping itu masih saja ada hambatan-hambatan, misalnya ketika Lembaga Bangsa-Bangsa dalam tahun 1936 mengundang segenap negara anggota untuk membicarakan masalah di atas, tiga puluh satu (31) negara memenuhinya, sedangkan Nazi-Jerman, Amerika Serikat dan Inggris menolak.

Dengan terlibatnya Amerika Serikat dalam Perang Dunia II maka perhatiannya terhadap masalah pendidikan meningkat kembali. Dalam tahun 1942 Dewan Pendidikan Amerika Serikat mulai melakukan studi yang luas mengenai pendidikan di benua Amerika, di antaranya mempelajari ratusan buku teks, film, dan bahkan gambar-gambar dan nyanyian-nyanyian. Dalam tahun 1944 diadakan konferensi bersama antara guru-guru sejarah dari Kanada dan Amerika Serikat, untuk membicarakan kesulitan-kesulitan bersama yang dihadapi dalam memberikan pengajaran sejarah di sekolah-sekolah. Dalam tahun 1948 konferensi ini menerbitkan sebuah laporan yang berjudul "A Study

of National History Textbooks used in the schools of Canada and the United States," yang sangat bermanfaat bagi yang berkepentingan dalam masalah pengajaran sejarah.

Dengan kekalahan Nazi Jerman dan Militerisme Jepang dan diduduki kedua negara oleh Tentara Sekutu, dalam rangka menghancurkan kedua ajaran Fasis di atas, maka buku-buku sejarah hasil ajaran tersebut dimusnahkan. Dengan bangkitnya Negara Federal Jerman Barat dan Jepang, maka disusun kembali buku-buku pelajaran sejarah. Dalam tahun 1951 didirikan "The Brunswick International Schoolbook Institute," di antaranya bertugas untuk memperbaiki buku-buku pelajaran sejarah di Jerman Barat. Buku-buku sejarah mulai disusun, bukan untuk dipakai murid, akan tetapi untuk dipakai guru-guru dan mahasiswa-mahasiswa calon guru-guru sejarah di sekolah. Sekolah, dengan judul "Contributions to History Teaching." Dibina pula kerjasama dalam bidang ini antara Jerman Barat dengan Inggris dan negara-negara Eropah Barat lainnya. Ternyata bahwa lembaga ini juga membicarakan buku-buku pelajaran sejarah yang digunakan di Indonesia.¹⁵⁴

Sebagai bagian dari REPELITA di India, dalam tahun 1955 di Delhi didirikan "The Textbooks Research Institute," termasuk penelitian tentang buku-buku teks pelajaran sejarah.

¹⁵⁴ Informasi kami peroleh dari DR. T. Hardjono, Dekan Fakultas Pasca Sarjana IKIP Jakarta, yang turut hadir dalam salah satu pertemuan yang diadakan oleh lembaga tersebut.

Lembaga yang serupa didirikan pula di Universitas Osaka (Jepang) dalam tahun 1957.

UNESCO juga bergerak di bidang penelitian buku - buku pelajaran untuk sekolahan-sekolah, termasuk buku-buku pelajaran sejarah dari berbagai negara di dunia. Tentang usaha ini dapat dibaca macam-macam artikel, di antaranya dimuat dalam harian "The Times" dan "The Guardian." Usaha UNESCO mendapat dukungan dari berbagai lembaga internasional lainnya, seperti "Fraternite' Mondiale; Bureau de L'Enfance et de la Jeunesse, Council of Europe," dan sebagainya. Dukungan juga diberikan oleh tokoh-tokoh pendidikan dari berbagai negara, seperti Profesor Eckert dari Brunswick (Jerman Barat), Profesor Bruley guru sejarah pada "Lycée Condorcet" di Paris dan juga menjadi Ketua "Societe des Professeurs d'Historie et de Geographie" Perancis, Andre Puttemans Inspektur Pendidikan Sejarah pada Departemen Pendidikan Belgia, Haakon Vigander Rektor "Frogner School" di Oslo (Norwegia).

Dari penjelasan-penjelasan di atas terlihat bahwa kegunaan sejarah bagi pembinaan kehidupan bersama di dunia sangat penting, yang diberikan melalui pendidikan di sekolah.

Walaupun demikian, di sebagian dunia masih saja diberikan pengajaran-pengajaran sejarah untuk kepentingan negara-negara dan golongan-golongan penguasa di sana. Masih saja dipakai buku-buku sejarah yang lebih melestarikan sejarah nasional yang bersifat sepihak.

Misalnya, Pemerintahan Uni Sovyet telah menggariskan tugas-tugas guru sejarah secara ketat. Mereka harus mendidik murid-muridnya berdasarkan ideologi dan politik negara, untuk membangkitkan dalam pemikiran mereka suatu kesadaran tentang patriotisme dan pengabdian kepada negara - negara Komunis Rusia, dengan mengenyampingkan kepentingan pribadi demi kepentingan Partai Komunis Uni Sovyet dan untuk pembangunan komunisme.¹⁵⁵

Jika kita boleh bertanya secara jujur tentang beberapa kegunaan yang dapat diberikan oleh sejarah atau oleh apa yang dinamakan sejarah, maka wajar apabila pertanyaan itu berbunyi: "Apa sebenarnya yang dipelajari dari sejarah?"

Pada hakekatnya sejarah tidak dapat mengajarkan apa - apa kepada manusia. Akan tetapi manusia itu sendiri yang harus mengajukan pertanyaan-pertanyaan dan kemudian menarik kesimpulan-kesimpulan dari jawaban-jawaban yang diperoleh - nya. Dari usaha untuk mencari jawaban-jawaban inilah manusia akhirnya dapat belajar dari sejarah.

Masih ada yang perlu dipertanyakan tentang kegunaan sejarah, jika disadari bahwa kita tidak akan mampu mengetahui seluruh kebenaran tentang seseorang atau tentang suatu peristiwa. Sejarawan sering harus menangani pembuktian-pembuktian yang kurang lengkap, kadang-kadang membingungkan,

¹⁵⁵ Elizabeth Moos, Soviet Education: Achievements and Goals (New York: National Council of American Soviet Friendship, 1967), pp. 44 ff.

dan bahkan sering bersifat kontradiktif, sehingga sejauh mana kita dapat berpegang pada apa-apa yang telah mereka ungkapkan. Tentang ini Tolstoy pernah berkata : " Betapa hebatnya sejarah, jika segala yang diungkapkan adalah benar !" Harus diakui bahwa sejarah tidak mungkin dapat berbuat setepat apa yang telah diperbuat oleh ilmu-ilmu alam.

Akan tetapi apabila sejarah merupakan suatu catatan tentang pengalaman-pengalaman manusia secara kolektif, mengapa manusia tidak dapat belajar dari sejarah ? Bukankah pengalaman-pengalaman itu merupakan guru yang paling baik, dan dengan demikian mengapa pengetahuan sejarah tidak digunakan untuk misalnya menghindari peperangan atau kesalahan-kesalahan politik ? Mengapa pengetahuan sejarah tidak mungkin, seperti halnya dengan ilmu-ilmu lainnya, memberikan penjelasan-penjelasan tentang prinsip - prinsip atau hukum-hukum yang sudah diterima secara universal, untuk kepentingan umat manusia ? Jika sejarah merupakan suatu catatan tentang perubahan-perubahan yang terjadi di masa lampau, apakah masih perlu dipertahankan nilai-nilai yang sudah tidak sesuai lagi dengan keadaan zaman ?

Pertanyaan-pertanyaan tersebut seharusnya dapat mendorong sejarawan untuk menyelidiki dan memahami lebih banyak tentang diri sendiri dan diri orang lain. Tentang ini Collingwood berkata: " The value of history, then, is that it teaches us what man has done and thus what man is."¹⁵⁶

¹⁵⁶R.G. Collingwood, op. cit., p. 10.

Sangat sedikit yang baru diketahui tentang sejarah, yaitu yang berlangsung dapat digunakan untuk keperluan - keperluan praktis. Beberapa tokoh, di antaranya Niccolo Machiavelli (1469-1527), berpendapat bahwa sejarah cukup sering menampilkan kembali situasi-situasi dari masa lampau, agar manusia mampu menerapkan pelajaran-pelajaran yang diperoleh dari situasi-situasi tersebut kepada situasi - situasi yang serupa di masa kini. Bukunya yang berjudul "The Prince," sebenarnya berisi seperangkat aksioma untuk keperluan seorang usurpator, ketentuan-ketentuan tentang bagaimana dapat memperoleh kekuasaan politik dan bagaimana dapat mempertahankannya.¹⁵⁷

Masa lampau memang dapat dijadikan pedoman yang sangat berguna. Misalnya Lenin, telah mempelajari beberapa revolusi dari masa lampau, yang menyebabkan dia berhasil merebut kekuasaan di Rusia dalam tahun 1917, walaupun kemudian diakuinya bahwa banyak hal-hal yang terjadi yang sebenarnya tidak diharapkan. Dalam hal ini oportunisme, sebagaimana halnya dengan prinsip, sangat diperlukan dalam melaksanakan hal-hal di atas. Kenyataan bahwa manusia sudah menyadari bagaimana peristiwa-peristiwa yang serupa telah terjadi di masa lampau, misalnya sebagian besar tokoh utama dalam Revolusi Rusia telah memahami bagaimana jalannya

¹⁵⁷ J.H. Dexter, Doing History (Bloomington: Indiana University Press, 1973), pp. 163-164.

Revolusi Perancis, bukan berarti bahwa peristiwa-peristiwa yang terjadi pada Revolusi Perancis harus terjadi pula pada Revolusi Rusia. Kehendak untuk jangan sampai melahirkan seorang Napoleon Bonaparte dalam Revolusi Rusia, menjadi perhatian yang sungguh-sungguh bagi golongan oposisi terhadap Trotsky yang ditunjuk sebagai pengganti tokoh Lenin.

Nilai yang sebenarnya dari sejarah terletak pada pengaruhnya yang dapat membina disiplin berpikir, di samping dapat pula memberikan kesenangan kepada peminatnya. Dimensi ekstra dari waktu memungkinkan manusia untuk memperluas pengalaman hidupnya.

Dalam dua buah karangannya yang berjudul "The Muse of History"¹⁵⁸ dan "History and the Reader," G.M. Trevelyan mengemukakan beberapa aspek edukatif yang terdapat dalam pengetahuan tentang masa lampau tidak terdapat nilai utilitaristis (kegunaan). Nilai yang sebenarnya terletak pada pengaruh pengetahuan tersebut terhadap pemikiran manusia, yang menyebabkan mereka melalui pengungkapan kembali masa lampau, dapat memperbesar rasa simpatik, memperluas pandangan hidup dan memperkaya kearifan serta kebijaksanaan pada dirinya.

Trevelyan menganggap sejarah sama dengan puisi, karena merupakan suatu kesenangan yang dapat bertahan lama, yang mampu menciptakan kembali masa lampau dan sanggup memper-

¹⁵⁸G.M. Trevelyan, "The Muse of History," in Recreations of a Historian (London: Nelson, 1919).

kenalkan pandangannya kepada para pembaca. Selanjutnya sejarah dilihatnya sebagai dasar bagi seluruh studi tentang kemanusiaan, oleh karena seseorang tidak akan sepenuhnya dapat memahami sastra, atau menghargai arsitektur, atau menikmati suatu perlawatan ke daerah-daerah, apabila belum mengetahui latar belakang historisnya. Dalam buku "History and the Reader" ¹⁵⁹ Trevelyan menyimpulkan bahwa sejarah bukan merupakan saingan bagi sastra, sastra klasik atau sastra-sastra modern, atau bagi ilmu politik. Sejarah justru merupakan rumah tempat tinggal bagi sastra dan ilmu politik, dan merupakan bahan perekat yang mempersatukan seluruh studi yang ada kaitannya dengan sifat dan prestasi manusia.

The Incorporated Association of Assistant Masters (IAAM) melalui buku "The Teaching of History," secara tidak begitu puitis memberikan justifikasi mengenai kedudukan pengetahuan sejarah dalam pengaturan waktu belajar di sekolah, antara lain sebagai berikut:

"In the training of the intellect, it would be rash to claim for history results with no other study could produce, but there are certain skills of the mind which the subject is well fitted to exercise and improve. Accuracy in apprehension and statement, ability to distinguish what is relevant and to select what is important - these are at least as necessary in studying history as in other disciplines. More peculiar to history itself are the weighing of evidence, the detection of bias, the distinguishing of truth from falsehood,

¹⁵⁹ G.M. Trevelyan, "History and the Reader," in An Autobiography and other Essays (London: Longmans, 1949).

or at least the probable from the impossible."¹⁶⁰

Mereka yang belajar sejarah diharapkan dapat mengembangkan kualitas-kualitas tertentu tentang cara berpikir; mereka bisa menjadi seorang yang skeptis, akan tetapi tidak menjadi orang yang sinis. Sesuai dengan anjuran Lord Acton,¹⁶¹ mereka harus belajar untuk bersikap hati-hati terhadap prestise orang-orang yang memiliki nama besar, harus lebih mempercayai pendapat-pendapat sendiri, harus tidak pernah kaget atas runtuhnya seorang idola masyarakat, atau atas pengungkapan secara tuntas suatu kerangka, dan tidak mau menerima sesuatu tanpa diuji terlebih dahulu. Tegasnya, mereka diharapkan dapat berkembang menjadi warganegara yang berpengetahuan cukup dan mempunyai rasa tanggung jawab, serta memiliki pertimbangan yang matang tentang manusia dan peristiwa.

Sejarah dapat pula merupakan sumber bagi kebijaksanaan-kebijaksanaan di bidang politik. Ini bukan berarti bahwa kebijaksanaan-kebijaksanaan tersebut sudah tersedia atau dengan mudah dapat menemukannya dalam sejarah, akan tetapi harus mereka mencarinya dengan jalan menambahkan intelegensi dan pengalaman yang mereka miliki kepada karya-karya yang telah dilakukan dengan tekun oleh para sejarawan.

¹⁶⁰The Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools, The Teaching of History in Secondary Schools (Cambridge: Cambridge University Press, 1966).

¹⁶¹Lord Acton, "Inaugural Lecture", in Lectures on Modern History (London: Macmillan, 1950).

Dalam setiap masyarakat modern sekarang ini setiap warganegara yang sudah berumur 17 atau 21 tahun memiliki hak pilih. Di samping itu setiap penduduk merupakan bulan-bulanan bagi perdebatan-perdebatan yang kelihatannya hanya menonjolkan hal-hal yang baik dan bersifat tendensius, yang berlangsung di sekeliling mereka melalui teknik - teknik persuasi massa yang modern. Sehubungan dengan itu pengajaran yang cukup luas tentang latar belakang dan teknik - teknik sejarah, sebaiknya merupakan suatu tuntutan yang fundamental bagi mereka.

Misalnya kegunaan matematika, bahasa, atau ketrampilan bertukang memang langsung dapat dilihat dan dirasakan oleh orang banyak; akan tetapi mereka masih saja mempertanyakan kegunaan sejarah bagi keperluan hidup sehari-hari. Pada hal banyak pekerjaan atau jabatan yang sangat memerlukan cara berpikir yang terlatih baik, yang antara lain dapat dibina melalui pengajaran sejarah, di antaranya untuk tenaga pengajar, pegawai pemerintahan, bidang kewartawanan dan jabatan-jabatan kultural.¹⁶²

Bagi orang banyak belumlah cukup kalau dikemukakan bahwa masih banyak hal tertentu lainnya yang sangat berharga untuk dikerjakan, atau masih banyak faktor non-fisik yang dapat memberikan sumbangan bagi pendidikan manusia

¹⁶²A.L. Rowse, op. cit., pp. 85 ff.

yang beradab.¹⁶³ Untuk itu, mereka yang sempat mempelajari sejarah dengan baik, memiliki wewenang yang bermutu tinggi.

¹⁶³ Ibid, p. 131.

BAB V

MASALAH PENGAJARAN SEJARAH DALAM
RANGKA PELAKSANAAN KURIKULUM SMP 1975.

1. Latar belakang teoretis (rationale) lahirnya Kurikulum 1975

Lahirnya Kurikulum 1975 tidak dapat dilepaskan dari munculnya gerakan pembaharuan pendidikan oleh Orde Baru, dalam rangka pembaharuan pendidikan pada Pelita I (1969-1974). Gerakan ini berpangkal pada suatu pemikiran dasar, yang bersumber pada PANCASILA dan UUD 1945 yaitu untuk mencerdaskan kehidupan bangsa, dan pada GBHN yaitu untuk membangun manusia seutuhnya dan masyarakat seluruhnya.¹

Menteri Mashuri memberikan peranan kepada sekolah sebagai agen pembaharuan, bahwa sekolah hendaknya: (1) merupakan bagian integral dari masyarakat sekitarnya, (2) berorientasi kepada pembangunan dan kemajuan sehingga dapat menyiapkan tenaga kerja yang memiliki watak, pengetahuan dan ketrampilan untuk pembangunan bangsa dan negara di segala bidang, dan (3) mempunyai kurikulum,

¹TAP MPR No. IV/MPR/1975 tentang GBHN, BAB IV, D-b (bidang Agama dan Kepercayaan kepada Tuhan Yang Maha Esa, Sosial - Budaya).

metode mengajar dan program yang menyenangkan, menantang dan cocok dengan tujuannya.² Jelasnya, berorientasi kepada tujuan pendidikan yang ingin dicapai, dengan berpijak pada asas atau prinsip efisiensi dan efektivitas belajar, terutama penggunaan daya dan tenaga, minat dan perhatian murid secara optimal, untuk mencapai tujuan yang diinginkan, dalam batas waktu yang disediakan. Ditekankan bahwa waktu belajar bagi murid di sekolah sangat terbatas, yaitu 6 jam sehari. Kebijakan di atas mengharuskan adanya kurikulum untuk semua tingkat dan jenis sekolah, yang lebih relevan dengan tujuan yang ingin dicapai.

Kurikulum 1975, yang merupakan kurikulum transisi, menekankan pentingnya asas kesinambungan dan pendidikan seumur hidup, yaitu adanya hubungan hirarkis-fungsional antara setiap tingkat sekolah dengan sekolah-sekolah di atasnya, dan pendidikan sekolah dengan kelanjutannya dalam masyarakat, dan harapan supaya setiap manusia Indonesia selalu berkembang sepanjang hidupnya. Prosedur penyusunannya, baik secara langsung maupun tidak langsung, dipengaruhi oleh beberapa usaha pembaharuan pendidikan. Pertama, usaha (1) identifikasi permasalahan pendidikan nasional melalui pengamatan lapangan, yang dilakukan oleh Proyek Penilaian

²Lihat Basic Memorandum tentang Pendidikan (1970), p. 3.

Nasional Pendidikan (PPNP),³ dan (2) mencari kerangka kerja dan mekanisme pembaharuan kurikulum melalui berbagai loka - karya. Kedua, usaha pembaharuan kurikulum dan metode mengajar, yang dilakukan oleh Proyek Pembaharuan Kurikulum dan Metode Mengajar (PKPM). Ketiga, usaha pengadaan termasuk penulisan buku-buku pelajaran. Keempat, melalui latihan - latihan penggunaan pendekatan sistem dalam perencanaan pendidikan, yang diadakan oleh Badan Pengembangan Pendidikan (BPP), Departemen P. dan K., bersama dengan American Institute for Research (AIR), yang disponsori oleh UNESCO, untuk mengidentifikasi dan menyusun tujuan kurikuler SD, SMTP dan SMTA.

Kurikulum 1975 tidak menggunakan pengelompokan bidang studi, akan tetapi mengakui adanya peranan bidang - bidang studi yang bersangkutan dalam melaksanakan fungsi untuk mencapai tujuan institusional tertentu. Kurikulum SMP 1975 tersusun atas program pendidikan:

- (1) Umum, yang meliputi Pendidikan Moral Pancasila (PMP), Pendidikan Agama, Pendidikan Kesenian, serta Pendidikan Olah Raga dan Kesehatan, yang berkenaan dengan nilai dan sikap (afektif), sebagai alat pembentukan warga negara yang baik.

³Lihat Setijadi (ed.), Laporan Hasil Seminar Identifikasi Problema Pendidikan (Jakarta : Proyek Penilaian Nasional Pendidikan, Departemen P. dan K., 1969) .

- (2) Akademis, yang meliputi Bahasa, Matematika, Ilmu Pengetahuan Alam (IPA), dan Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS), yang berkenaan dengan pengetahuan (kognitif), sebagai dasar pembinaan manusia yang cerdas untuk melanjutkan studi.
- (3) Ketrampilan (psikomotorik), meliputi Pendidikan Ketrampilan pilihan terikat, di antaranya Pendidikan Kesejahteraan Keluarga (PKK), dan Pendidikan Ketrampilan pilihan bebas, seperti praktikum, konversasi-diskusi, olah raga prestasi, kesenian dan usaha kesehatan. Program ini dimaksudkan untuk mengembangkan kesukaan dan penghargaan kepada pekerjaan tangan dan sebagai bekal untuk bekerja di masyarakat.

Mata pelajaran IPS adalah bidang studi yang merupakan perpaduan (fusi) dari sejumlah mata pelajaran sosial. Di SMP mata pelajaran sosial itu adalah (1) Geografi dan Kependudukan, (2) Sejarah, dan (3) Ekonomi dan Koperasi.⁴

Pada Kurikulum 1975 terjadi perubahan yang mendasar, karena diadakannya suatu perbedaan antara kedudukan PMP dan IPS. PMP mengambil alih semua tujuan kurikuler pengembangan moral nasional PANCASILA, sedangkan IPS (yang menyangkut Geografi, Sejarah dan Ekonomi), memikul tugas pencapaian

⁴ Lihat Kurikulum Sekolah Menengah Pertama (SMP) 1975, Garis-Garis Besar Program Pengajaran, Buku : II C, Bidang Studi : Ilmu Pengetahuan Sosial (Jakarta: PN Balai Pustaka, 1978), p. 1.

tujuan kurikuler, yang terutama bersifat kognitif, dengan sedikit sekali yang bersifat efektif. Sungguhpun demikian, dengan tujuan kognitif tersebut murid diharapkan mampu menggunakan pengetahuan dan pengertian dasar yang dimilikinya dalam kehidupan sehari-hari. Melalui mata pelajaran IPS murid diharapkan mampu:

- (1) Mengetahui dan menyadari bahwa manusia hidup dalam lingkungan, bahwa ada hubungan fungsional dan timbal balik antara manusia dan lingkungannya, sehingga mampu memanfaatkannya.
- (2) Memiliki pengetahuan mengenai perubahan-perubahan yang telah dialami oleh penduduk di Kepulauan Indonesia pada masa lampau, sehingga mampu memahami keadaan bangsa dan negara Indonesia masa kini.
- (3) Mengetahui dan mengerti peranan sekolah dalam masyarakat, sehingga mampu menyelenggarakan kegiatan yang bermanfaat, baik bagi perkembangan sekolah maupun bagi usaha meningkatkan taraf kehidupan masyarakat yang bersangkutan.
- (4) Memiliki pengetahuan dasar tentang aspek-aspek yang menguntungkan dan yang merugikan dari kehidupan di kota dan di pedesaan, sehingga mampu bertindak berdasarkan pengetahuan yang dimilikinya.
- (5) Memahami dan mampu melaksanakan prinsip-prinsip ekonomi dan nilai-nilai dasar ekonomi Indonesia.
- (6) Mengetahui dan mengenal negara-negara tetangga.

Tujuannya samasekali bukan menjadikan murid ahli-ahli sejarah, geografi, ekonomi dan sebagainya; melainkan membentuk sikap hidup seperti yang dituntut oleh PANCASILA dan UUD 1945, dan sikap sosial yang rasional dalam kehidupan. Penggunaan istilah IPS nampaknya merupakan usaha untuk mengintegrasikan sejumlah mata pelajaran sosial ke dalam kesatuan program yang sinkron, agar tekanan diberikan kepada pengertian murid tentang kenyataan-kenyataan sosial, dengan menggunakan "generalisasi" yang diperoleh dari disiplin ilmu-ilmu sosial. Dijelaskan bahwa IPS merupakan perwujudan dari suatu pendekatan interdisipliner dari ilmu-ilmu sosial, yang merupakan integrasi dari berbagai disiplin ilmu, seperti sosiologi, antropologi, sejarah, geografi sosial, psikologi sosial, ilmu ekonomi, ilmu politik, dan sebagainya.⁵ Alasan untuk mempertahankan istilah IPS, ialah agar murid mendapat bekal bagi studi lebih lanjut dengan dasar-dasar disiplin ilmu.

Selanjutnya para penyusun Kurikulum 1975 menjelaskan bahwa dalam praktek pengajaran IPS, peranan pendekatan historik dan pelajaran sejarah sangat sentral, karena sejarah sebagai suatu studi memiliki sifat integratif.⁶ Artinya,

⁵ HAKEKAT DASAR IPS & STUDI SOSIAL, " Penataran-Lokakarya Gelombang 4, 5 dan 6, Proyek Pengembangan Pendidikan Guru / P3G. (Departemen P. dan K., 1980), p. i.

⁶ Sebuah Pandangan Terhadap Peranan Pengajaran Sejarah Dalam Rangka Pendidikan IPS untuk Pembinaan Manusia Yang Ber-Pancasila (Jakarta: BP3K., Satgas Pengembangan Kurikulum 1975, Tahun 1974), p. 3.

bahwa sejarah sebagai suatu disiplin yang mempelajari masyarakat dalam proses perubahan di masa lampau, dapat mengintegrasikan atau menggunakan disiplin-disiplin lainnya sebagai alat analisis, untuk lebih memahami faktor-faktor yang berinteraksi dalam proses perubahan masyarakat. Dalam pada itu, Harsja W. Bachtiar berpendapat bahwa lebih tepat kalau digunakan istilah Studi Sosial (Social Studies) untuk mata pelajaran IPS.⁷

2. Ilmu Pengetahuan Sosial

1) Perkembangan sebagai mata pelajaran di sekolah

Di atas telah disinggung bahwa prosedur penyusunan Kurikulum 1975, baik secara langsung maupun tidak langsung, dipengaruhi oleh beberapa usaha pembaharuan pendidikan selama Pelita I. Di antaranya oleh latihan-latihan penggunaan pendekatan sistem dalam perencanaan pendidikan, yang diadakan oleh BPP, Departemen P. dan K., bersama dengan American Institute for Research (AIR). Dengan demikian sedikit banyak pengaruh pandangan orang-orang di Amerika Serikat, turut berperan dalam menentukan tempat mata pelajaran IPS di dalam Kurikulum 1975.

⁷Harsja W. Bachtiar, "Studi Sosial Untuk Kurikulum Sekolah - Sekolah Menengah," Prasaran pada Seminar Nasional Pendidikan dan Pengajaran Civics, Surakarta, 1972.

Dari berbagai literatur (Hunt & Metcalf, 1968) terungkap bahwa sejak permulaan abad ke-20, perhatian kurikulum "social studies" (studi sosial) sering bergeser, sesuai dengan terjadinya perubahan dalam pemikiran di negara-negara Barat. Bidang studi ini berurusan dengan bidang perilaku manusia yang bersifat sensitif; kiranya dapat memainkan peranan penting dalam mempengaruhi kepercayaan dan sikap generasi muda, sehingga berbagai golongan dalam masyarakat selalu berusaha untuk mempengaruhi kebijaksanaan tentang penyusunan kurikulum.

Pada mulanya bidang studi ini meliputi sejarah, geografi dan pemerintahan. Sebagai akibat pengaruh pemikiran E.L. Thorndike tentang pendidikan, maka murid disuruh menghafal fakta-fakta sejarah politik dan militer, serta badan-badan perlengkapan pemerintahan, agar terbina pada diri anak suatu corak patriotisme "My country, right or wrong". Kemudian, materi pelajarannya semakin diperluas, dan dibagi dalam suatu kesatuan bentuk-bentuk.

Di sekitar tahun 1930-an, John Dewey dan gerakan progresifnya menganjurkan untuk lebih ditekankan pada usaha pengembangan kemampuan berpikir reflektif anak.⁸ Akan tetapi Perang Dunia II menghidupkan kembali konservatisme, sehingga pengaruh aliran progresif menurun. Pelajaran

⁸ John Dewey, *Experience and Education* (New York: The Macmillan Company, 1938), p. 93.

menghafal fakta berkembang kembali; di samping mengurangi beban tugas mengajar guru, cara mengajar ini secara politis lebih aman dalam periode yang sedang dilanda oleh pertentangan mengenai berbagai ide.

Berhasilnya proyek satelit Uni Sovyet, pemikiran Jerome S. Bruner tentang pendidikan, dan meningkatnya kemakmuran di Amerika Serikat di sekitar tahun 1960-an, telah melahirkan berbagai usaha untuk membangun pusat-pusat proyek kurikulum studi sosial. Kegiatan proyek-proyek tersebut telah melahirkan dua pandangan tentang studi ini. Di satu pihak, aliran progresif mengharapkan agar setiap guru dan sekolah menciptakan mata-mata pelajaran serta materi-materi pelajaran bagi muridnya; suatu tugas yang menakutkan. Di lain pihak, proyek-proyek studi sosial menciptakan sendiri mata-mata pelajaran dan materi-materi bagi guru, yang dapat memilihnya sesuai dengan tujuan yang ingin dicapai. Sehubungan dengan itu, maka materi pelajaran menjadi melimpah-limpah, sehingga menjadi masalah besar tentang bagaimana memilihnya, sesuai dengan tujuan yang diinginkan. Masalah penolakan dalam studi ini adalah tentang apa yang menjadi tujuan-tujuan yang sebenarnya dari mata pelajaran ini.

2) Ketidakjelasan tujuan-tujuan pelajaran

Berbagai tulisan (Wesley & Wronski, 1958; Shaver, 1967; Barth & Shermis, 1970) telah mengemukakan beberapa definisi tentang studi sosial; akan tetapi belum me-

rumuskan suatu konsep yang jelas tentang apa yang sebenarnya dimaksud dengan pendidikan studi sosial (social studies education).⁹ Ternyata bahwa "The New Social Studies Projects" juga kurang jelas merumuskan tujuan-tujuan pelajaran ini; terkecuali "The Harvard Social Studies Project," yang diarahkan kepada pendidikan kewarganegaraan (citizenship education).¹⁰ Penelitian-penelitian yang dilakukan oleh misalnya R.A. Price¹¹ dan Martorella (1971), hanya mengungkapkan pentingnya mengajarkan konsep-konsep, akan tetapi kurang sekali membicarakan efektivitas dari prosedur mengajarkan konsep-konsep yang spesifik untuk bidang studi ini.

Ada sejumlah faktor yang membawa kesamaran dalam mempersiapkan petunjuk yang jelas bagi pengembangan kurikulum dan evaluasi bidang studi ini, di antaranya:

- (1) Studi sosial berurusan dengan topik-topik, terhadap mana sikap-sikap orang banyak sudah mendalam dan menentang untuk diubah.
- (2) Para pendidik belum bersepakat sepenuhnya tentang tujuan-tujuan pokok pelajaran ini. Apakah dalam rangka membina

⁹James P. Shaver & A.G. Larkins, "Research on Teaching Social Studies," in Robert M.W. Travers (ed.), op. cit., pp. 1243 ff.

¹⁰Lihat "The April 1965 issue of Social Education."

¹¹R.A. Price (ed.), Needed research in the teaching of the social studies (Washington, D.C.: National Council for The Social Studies, 1964), p. 19.

warga negara yang baik, atau untuk membangun khazanah informasi, yang kapan diperlukan dapat disadap.

Menurut Engle, pertentangan ini sebenarnya berkisar di sekitar sepasang rangkaian kesatuan (continuum), yaitu sebagai:

- (1) Rangkaian kesatuan isi atau materi pelajaran, yang terdiri dari pelajaran-pelajaran yang terpisah dan berbeda satu dengan yang lainnya, tanpa ada kaitannya dengan berbagai masalah dalam masyarakat. Ini berarti bahwa pelajaran sejarah terpisah dari pelajaran geografi, ekonomi, dan sebagainya.
- (2) Rangkaian kesatuan proses, yang berpendapat bahwa proses sentral dalam pengajaran ini adalah untuk menguasai pokok-pokok persoalan, yang berguna untuk proses pemecahan masalah.¹²

Ketidakjelasan tujuan pelajaran ini, juga karena belum lazim ditetapkannya istilah-istilah yang berhubungan dengan perilaku atau istilah-istilah operasional, seperti yang dituntut oleh pandangan "operationalism".¹³ Pandangan operasionalisme ini kemudian diambil alih oleh para ahli psikologi

¹²S.H. Engle, " Objectives of the Social Studies, " in B.G. Massialas & F.R. Smith (eds.), New Challenges in the Social Studies (Belmont, California: Wadsworth, 1965), pp. 1-19.

¹³Lihat Percy Bridgman, The logics of modern physics (New York: The Macmillan Company, 1927) .

dan menjadi bagian yang integral dalam aliran "behaviorism".

3) Penyusunan pelajaran studi sosial

Para pendidik di bidang studi ini pada umumnya merasa kurang puas dengan rumusan yang kurang jelas mengenai tujuan-tujuan pelajaran ini. Berbagai gerakan dan usaha telah diadakan, yang menganjurkan bermacam-macam pendekatan tentang cara menyusunnya.

Pertama, yang menganjurkan untuk mengidentifikasi generalisasi-generalisasi dasar yang terdapat di bidang ilmu-ilmu sosial, dan berdasarkan itu kemudian disusun suatu kurikulum studi sosial. Salah satu rumusan yang cukup menarik tentang pendekatan ini terdapat dalam laporan "The California State Central Committee on Social Studies" (1961), yang disampaikan kepada "The California State Curriculum Commission". Dua di antara 18 generalisasi yang terdapat di dalam laporan tersebut, yang merupakan sintesis dari gagasan-gagasan pokok yang akan diajarkan kepada murid melalui suatu program sekolah secara menyeluruh mengenai studi sosial ialah:

- (1) Pemahaman manusia tentang masa kini dan kearifan dalam merencanakan masa depan, tergantung pada pengertian mereka tentang peristiwa-peristiwa masa lampau dan tentang berbagai kekuatan dan perantara (agencies) dalam masyarakat, yang mempengaruhi masa kini.

(2) Perubahan merupakan suatu kondisi dalam setiap masyarakat manusia; masyarakat-masyarakat tersebut bangun dan jatuh; sistem-sistem nilai meningkat atau memburuk; kecepatan perubahan berbeda-beda, sesuai dengan kebudayaan-kebudayaan dan periode-periode dalam sejarah.

Sebagaimana jelas terlihat, ungkapan-ungkapan di atas kurang jelas menunjukkan generalisasi-generalisasi yang mana termasuk dalam bidang ini. Jika dibaca dengan teliti generalisasi-generalisasi dari bidang ilmu-ilmu sosial tertentu yang mendahului sintesis-sintesis laporan di atas, maka kita dapat mengkaitkan lebih banyak arti kepada rumusan-rumusan yang luas tersebut. Penyajian-penyajian terakhir yang semacam ini akan sangat membantu untuk mengadakan tata-tertib dalam bidang studi sosial, meskipun beberapa daftar generalisasi menjadi sangat ekstensif, berlebih-lebihan, dan tidak tersusun rapi, sehingga lebih banyak menimbulkan kebingungan daripada kejelasan.

Kedua, yang menganjurkan agar konsep-konsep menjadi dasar kurikulum studi sosial, yang ternyata mendapat ketenaran di kalangan banyak kaum pendidik. Salah seorang penganjur gagasan ini, Edwin Fenton, menjelaskan bahwa dalam hal-hal tertentu konsep-konsep telah menduduki lebih dulu posisi, yang sebelumnya ditempati generalisasi-generalisasi. Menurut Fenton, struktur studi sosial terdiri atas 2 bagian: (1) perumusan hipotesis-hipotesis, dan (2) metode untuk mencapai kesimpulan-kesimpulan dalam suatu disiplin. Dan di dalam

bidang perumusan hipotesis inilah konsep-konsep dapat melayani suatu tujuan heuristic atau suatu tujuan struktural.¹⁴ Ini berarti bahwa daftar yang terdiri dari konsep-konsep lebih berguna untuk membentuk gagasan tentang struktur, daripada daftar yang terdiri dari generalisasi-generalisasi. Misalnya, seorang murid telah mengetahui empat konsep dari bidang sosiologi, yaitu: kelas sosial, status, peranan dan norma-norma; dan kemudian ingin menganalisis masyarakat Jakarta di sekitar tahun 1966. Keempat konsep tersebut akan membantu sebagai penunjuk jalan untuk mencari data. Dengan data tersebut dalam otaknya, murid akan mencari bukti tentang struktur kelas dalam masyarakat Jakarta. Berapa kelas-kelas terdapat dalam masyarakat, dan apa ciri-ciri yang membedakan anggota-anggota kelompok yang satu dari anggota-anggota kelompok lainnya. Kemudian dia berusaha untuk menemukan apa peranan yang dimainkan oleh anggota masing-masing kelas sosial dalam masyarakat. Selanjutnya dipertanyakan peranan yang mana memiliki status yang paling tinggi dan yang paling rendah pada skala martabat. Akhirnya murid mencari bukti tentang norma-norma atau pola-pola perilaku, yang dituntut dari setiap anggota masyarakat.

Ketiga, yang beranggapan bahwa setiap disiplin ilmu sosial memiliki struktur hakiki, yang dapat menyediakan

¹⁴Edwin Fenton, op. cit., pp. 11-15.

suatu kerangka acuan untuk murid. Setiap disiplin dianggap memiliki konsep-konsep dan generalisasi-generalisasi pokok, dan pola hubungan antara unsur-unsur tersebut dapat menyediakan struktur atau kerangka kerja.¹⁵

Dengan demikian jelaslah bahwa studi sosial senantiasa berusaha mencari-cari tatatertib dan kejelasan bagi pelajaran-pelajarannya. Telah diketemukan berbagai generalisasi, konsep dan struktur pokok, yang dapat memberikan arah bagi bidang studi sosial yang masih kabur itu. Berbagai definisi behavioral telah turut membangkitkan minat mengenai studi sosial, sehingga diharapkan akan mampu memperinci tujuan-tujuan pelajaran ini secara lebih jelas.

Perkembangan studi ini ternyata telah dipengaruhi oleh tiga tradisi intelektual, yaitu aliran pemikiran yang berkaitan dengan: (1) pengetahuan budaya, (2) penyesuaian diri dengan kehidupan, dan (3) pendidikan kewarganegaraan.¹⁶ Walaupun saling meliputi dan melengkapi, akan tetapi masing-masing tradisi memiliki perhatian yang khusus.

Pandangan pengetahuan budaya memiliki suatu kecenderungan intelektual yang kuat. Tradisi penyesuaian diri dengan kehidupan dihubungkan dengan dorongan suatu bentuk pendidikan

¹⁵Lihat J.S. Gibson, New frontiers in the social Studies, Vol. I. Goals for students, means for teachers (New York: Citaton Press, 1967).

¹⁶Lihat M.R. Lewenstein, Teaching social studies in junior and senior high schools: An ends and means approach (Chicago: Rand Mc Nally, 1963).

progresif tentang studi sosial, yang sangat memperhatikan proses sosialisasi individual dan ciri-ciri pribadi. Tradisi ini ternyata tidak menolak intelektualisme, seperti yang selalu dikecam oleh orang-orang yang menentangnya; hanya saja kurang memperhatikannya seperti yang terlihat pada masalah-masalah yang bersifat praktis, pribadi dan sosial, yang dihadapi orang perseorangan. Tradisi pendidikan kewarganegaraan juga berakar pada aliran pendidikan progresif. Akan tetapi, berbeda dengan proses sosialisasi yang sangat menonjol dalam filsafat penyesuaian diri dengan kehidupan, tradisi pendidikan kewarganegaraan lebih ditekankan kepada komitmen, keterlibatan dan kegiatan individual dalam masyarakat, terutama dalam bidang kehidupan politik. Penekanan tersebut memperoleh elan pokok dari aliran "reconstructionist," yang mendorong individu untuk berpartisipasi dalam usaha untuk mencapai suatu konsensus ketidaksepakatan tentang masyarakat, dan menekan untuk diadakannya perubahan.

4) Cara menyusun daftar perincian tujuan studi sosial

Pengelompokan hasil belajar yang digambarkan oleh tradisi pengetahuan budaya lebih terarah, karena pada dasarnya dirumuskan berdasarkan tujuan-tujuan kognitif dan afektif, yang akan menghasilkan peningkatan intelektual para murid. Pengelompokan tujuan-tujuan tradisi penyesuaian diri dengan kehidupan ternyata lebih sulit, karena kurang jelasnya penentuan batas dari efek-efek

studi sosial. Perilaku-perilaku yang ingin ditingkatkan mencakup seluruh aspek eksistensi individual. Misalnya dari segi bagaimana seseorang memperhatikan orang lain di jalanan ketika mengendarai sepeda motor, bagaimana pula hubungan pribadi dengan kedua orang tuanya, sampai ke segi bagaimana kemampuannya dalam membaca artikel-artikel khusus dalam surat kabar yang cukup terkenal. Tradisi pendidikan kewarganegaraan, yang sampai tingkat tertentu mempersatukan kedua tradisi di atas, ternyata sangat sulit memilih demikian banyaknya tujuan penyesuaian diri dengan kehidupan, yang justru sangat mendasar bagi tujuan pendidikan kewarganegaraan yang baik.

Sehubungan dengan kedudukan IPS dalam Kurikulum 1975, yang termasuk dalam program pendidikan akademis, yang terutama bersifat kognitif dan sedikit sekali bersifat afektif, maka perumusan tujuan pelajaran sebaiknya didasarkan atas tradisi pengetahuan budaya.

Dengan hanya membicarakan tujuan-tujuan studi sosial yang esensial, maka dapat disusun sebuah daftar perincian, berupa sebuah matriks berdimensi rangkap, yaitu tentang perilaku dan isi/ materi pelajaran. Secara taksonomis perilaku dapat dikelompokkan menjadi tiga bidang, yaitu: (1) bidang kognitif, yang mencakup pengetahuan dan pemahaman (*comprehension*), sebagai pengganti istilah pengertian, (2) bidang psiko-motorik, dan (3) bidang sikap dan nilai. Dalam kenyataan ketiga bidang ini saling berhubungan dengan erat sekali. Isi/ materi pelajaran dapat diambil dari berbagai ilmu sosial.

Sehubungan dengan tujuan studi sosial, maka pengetahuan melibatkan kemampuan untuk mengingat atau mengenal, dan pemahaman melibatkan kemampuan untuk mengubah ke dalam kata-kata yang lain. Kedua kemampuan tersebut dapat berbentuk pengetahuan tentang fakta, dan pengetahuan serta pemahaman tentang konsep, generalisasi, struktur dan model.

Studi sosial terutama sejarah, sangat terkenal dengan penekanannya pada fakta-fakta khusus, sedangkan fakta-fakta tertentu harus dihafal, agar dapat dijadikan dasar bagi kegiatan operasional. Berbagai data, nama, peristiwa politik, pembuatan legislatif dan sebagainya, dapat merupakan bahan mentah untuk menyusun bahan pelajaran. Akan tetapi kelemahan belajar fakta ini, bahwa seringkali menduduki lebih dulu tempat yang semestinya diberikan kepada tujuan pelajaran yang lain.

Konsep berasal dari kegiatan melakukan penggolongan; misalnya empat konsep sosiologi, seperti yang telah di-singgung di atas. Demikian murid dapat mengenal sebuah konsep, maka selanjutnya akan menjadi dorongan untuk melakukan analisis tentang perilaku sosial secara lebih mendalam. Pengetahuan tentang konsep bukan merupakan akhir pelajaran, akan tetapi sebagai penolong untuk melakukan penetrasi selanjutnya, dan karenanya sangat vital untuk pengajaran.

Generalisasi-generalisasi berurusan dengan hubungan antara dua konsep atau lebih, sehingga lebih merupakan kesimpulan-kesimpulan umum yang luas. Karena itu generalisasi-

generalisasi sangat penting bagi pelajaran IPS, sebab dapat mengikat konsep-konsep menjadi satu dan dapat menyediakan pernyataan-pernyataan yang kuat, yang menjadi landasan untuk menyusun struktur-struktur teoritis atau untuk merevisi generalisasi-generalisasi yang ada.

Tepatnya, fakta-fakta merupakan balok-balok kecil untuk mendirikan bangunan pengetahuan, sedangkan konsep-konsep merupakan alat-alat untuk menyusun pengertian yang dikaitkan dengan perangkat fakta. Generalisasi-generalisasi merupakan kesimpulan-kesimpulan yang berasal dari penggunaan konsep-konsep untuk menganalisis berbagai situasi sosial, yang selanjutnya digabungkan untuk menghasilkan generalisasi-generalisasi mengenai perilaku manusia.

Suatu struktur pengetahuan dibangun dari konsep-konsep dan generalisasi-generalisasi yang terdapat dalam pengetahuan tersebut dan merupakan suatu jaringan dari konsep-konsep dan generalisasi-generalisasi yang bersangkutan. Konsep-konsep dan generalisasi-generalisasi yang baru dapat digunakan untuk menambah atau mengubah jaringan tersebut, dan selanjutnya dapat menjelaskan masalah-masalah sosial. Suatu struktur merupakan disain besar dari suatu pengetahuan, yang di dalamnya ditempatkan konsep-konsep dan generalisasi-generalisasi baru, untuk mendapatkan pemahaman teoritis secara maksimal. Suatu struktur dapat pula merupakan suatu skala yang lebih kecil karena tidak menggambarkan seluruh bidang suatu pengetahuan dan unsur-unsur tertentu dalam

pengetahuan tersebut dapat pula membentuk jaringan dari hubungan-hubungan, sehingga membentuk suatu substruktur di dalam bidang pengetahuan yang bersangkutan.

Di samping struktur dan substruktur terdapat suatu bentuk untuk memudahkan mendapat pengertian, yaitu model. Struktur-struktur dan model-model dapat membantu guru untuk menghimpun fakta-fakta, konsep-konsep dan generalisasi - generalisasi, yang sebaliknya masih terpisah-pisah.¹⁷

Di samping pengetahuan, ketrampilan yang merupakan bidang kedua dari tujuan-tujuan pengajaran, terdiri dari serangkaian perilaku. Untuk keperluan pengajaran di atas dipilihkan (1) ketrampilan melakukan penelitian, (2) ketrampilan berpikir kritis, dan (3) ketrampilan untuk berpartisipasi dalam kelompok secara demokratis.

Ketrampilan untuk melakukan penelitian adalah berupa kegiatan untuk menemukan informasi dan untuk melakukan interpretasi atas data grafik dan simbolik. Kegiatan menemukan informasi terpusat pada penggunaan bahan-bahan penelitian; dan murid harus mampu menemukan cara-cara yang relevan dalam memperlakukan suatu topik atau masalah. Mereka diajarkan memanfaatkan perpustakaan, termasuk pengetahuan tentang kartu katalog dan buku-buku referensi penting, yang ada

¹⁷ M.P. Hunt and L.E. Metcalf, Teaching High School Social Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding (New York; Harper and Row), Chap. I.

kaitannya dengan pelajaran. Kegiatan ini dapat pula dikembangkan ke luar kegiatan penelitian perpustakaan, yaitu dengan mempelajari teknik-teknik pengumpulan data, seperti sampling, wawancara dan angket (questionnaire). Kemudian murid diajarkan untuk mampu menafsirkan pengertian dari informasi yang sudah terkumpul, yang lazimnya dilakukan dalam suatu situasi membaca, melalui kemampuan untuk menafsirkan data grafik dan simbolik.

Ketrampilan berpikir kritis adalah merupakan salah satu fungsi utama pengajaran sejarah di sekolah-sekolah, yang membawa murid kepada timbulnya pengertian tentang lingkungan hidupnya secara rasional.¹⁸

Sehubungan dengan berpikir kritis sebagai salah satu tujuan pendidikan di sekolah-sekolah, Jujun S. Suriasumantri berpendapat bahwa usaha untuk membudayakan berpikir ilmiah dalam masyarakat, pada hakekatnya mempunyai dua tujuan. Pertama, untuk mengembangkan nilai-nilai dan tata hidup dalam masyarakat agar selaras dengan peningkatan berpikir ilmiah. Kedua, adalah memanfaatkan sarana-sarana kebudayaan agar lebih fungsional sebagai sarana pendidikan.¹⁹

Oleh karena berpikir kritis tentang lingkungan hidup menyangkut banyak masalah yang bersifat kontroversial, maka

¹⁸Taufik Abdullah, op. cit., p. 1.

¹⁹Jujun S. Suriasumantri, "Membudayakan dalam berpikir ilmiah," Sinar Harapan, 18 Mei 1984, p. IV-VII.

diperlukan kemampuan untuk melakukan analisis secara kritis. Ada bermacam-macam cara untuk mengelompokkan ketrampilan - ketrampilan berpikir kritis, di antaranya:

- (1) Mengidentifikasi masalah-masalah pokok dan asumsi-asumsi yang mendasarinya.
- (2) Melakukan evaluasi atas bukti-bukti dan menyusun kesimpulan-kesimpulan yang diperlukan.²⁰
- (3) Kemampuan untuk merumuskan hipotesis-hipotesis yang masuk akal.²¹

Ketiga kelompok ketrampilan berpikir kritis ini sangat fundamental bagi pengembangan tujuan-tujuan belajar lainnya. Misalnya, seorang murid harus mampu mengevaluasi bukti-bukti sebelum menyusun generalisasi-generalisasi. Pemahaman berasal dari suatu analisis kritis atas isi pokok pengetahuan, melalui terjemahan, interpretasi dan ramalan atau perhitungan (extrapolation).²²

Kategori ketiga, yaitu ketrampilan untuk berpartisipasi dalam kelompok secara demokratis, sangat erat hubungannya dengan tujuan-tujuan domain kognitif dan domain afektif, yang

²⁰P.L. Dressel and L.B. Mayhew, Critical Thinking in Social Science: A Handbook of Suggestion for Evaluation and Teaching (Dubuque, Iowa: Brown, 1954), p. 1.

²¹Troy Wilson Organ, The Art of Critical Thinking (Boston : Houghton Mifflin Company, 1965), pp. 61 ff.

²²Bloom et. al., (1956). The Taxonomy of Educational Objectives in the Cognitive Domain, pp. 201-207.

menuntut kemampuan untuk menggunakan proses-proses formal dan informal dalam usaha pengambilan keputusan dalam kelompok. Misalnya, prosedur-prosedur formal-kognitif dapat mencakup penerapan peraturan-peraturan yang berlaku dalam sidang-sidang DPR, mekanisme melakukan perdebatan, diskusi panel yang terbatas, dan sebagainya, yang cocok untuk dilakukan dalam kegiatan-kegiatan diskusi dalam kelas. Prosedur-prosedur informal-afektif, yang biasanya melibatkan sifat-sifat persuasi yang dapat menembus serta efektif dalam menghasilkan keputusan-keputusan kelompok yang masuk akal.

Ketiga kelompok ketrampilan di atas adalah saling berkaitan dengan erat sekali, seperti antara lain dijelaskan oleh Fenton dalam suatu artikulasi singkat tentang prosedur-prosedur, yang menjadi sifat dari cara pemecahan suatu masalah sosial.²³

Pengetahuan dan ketrampilan dan demikian juga isi Kurikulum 1975 seharusnya dapat merupakan alat pengembangan sikap-sikap dan nilai-nilai, yang diperlukan untuk pembinaan manusia Indonesia yang demokratis berdasarkan falsafah Pancasila. Dan di sinilah terletak sifat esensial mata pelajaran studi sosial, karena pemberian pelajaran tersebut merupakan usaha untuk memperkenalkan kepada murid SMTP

²³Fenton, op. cit., pp. 16-17.

ciri-ciri dan sifat-sifat demokrasi Pancasila, melalui proses-proses yang rasional dan intelektual. Di rumah, ciri-ciri dan sifat-sifat utama anak juga mengalami perkembangan, akan tetapi tidak mereka sadari sepenuhnya; sedangkan di sekolah ciri-ciri dan sifat-sifat manusia Pancasila mereka pelajari melalui analisis rasional dan logis. Sifat khusus pelajaran sejarah seharusnya ditekankan kepada usaha agar murid dapat mengenal dan menghayati ciri-ciri dan sifat-sifat yang dimaksud.

Dalam domain afektif inilah, yang di dalamnya terlibat usaha-usaha pengembangan sikap dan nilai-nilai, penekanan jenis isi pelajaran studi sosial serta macam-macam pengetahuan, pemahaman dan ketrampilan, oleh Kurikulum 1975 kurang terarah dirumuskan dan dikelompokkan.

Dalam berbagai literatur mengenai sikap dikatakan bahwa sikap merupakan hasil proses sosialisasi, di mana seseorang bereaksi sesuai dengan stimulus yang diterimanya. Sikap lebih dipandang sebagai hasil belajar daripada sebagai hasil perkembangan atau sebagai sesuatu yang bersifat keturunan dari seseorang. Ini berarti bahwa sikap diperoleh melalui interaksi dan pengalaman dengan obyek, seperti manusia, peristiwa, wawasan atau ide. Sebagai hasil belajar sikap dapat diubah, diacuhkan atau dikembalikan seperti semula, walaupun memerlukan waktu yang lama.²⁴

²⁴G.W. Allport, "Attitude," in C. Murchison, Handbook of Social Psychology (Warcester, 1935), Chap. I.

Secara operasional sikap dapat diartikan sebagai derajat atau tingkat kesesuaian seseorang terhadap obyek tertentu. Kecenderungan seseorang untuk bertindak senang atau tidak senang terhadap obyek tertentu ditentukan oleh tiga komponen:

- (1) Kognisi, yang akan menjawab pertanyaan tentang apa yang dipikirkan atau dipersepsikan tentang obyek, yang dipengaruhi oleh faktor-faktor pengalaman, proses belajar-mengajar, cakrawala dan pengetahuan. Melalui komponen kognisi ini timbul ide dan kemudian konsep mengenai apa yang dilihat. Berdasarkan nilai dan norma yang dimiliki, pada seseorang akan terbentuk keyakinan atau kepercayaan terhadap obyek.
- (2) Afeksi, yang akan menjawab pertanyaan tentang apa yang dirasakan, yaitu senang atau tidak senang, atau evaluasi emosional terhadap obyek.
- (3) Konasi, yang akan menjawab pertanyaan tentang bagaimana kesediaan atau kesiapan seseorang untuk bertindak terhadap obyek.

Ketiga komponen di atas saling berkaitan secara erat, yang berarti bahwa apa yang dipikirkan atau dipersepsikan tidak akan terlepas dari perasaan. Aspek kognitif merupakan aspek penggerak perubahan, karena informasi yang diterima akan menentukan perasaan dan kemauan berbuat, yang selanjutnya menentukan kesediaan atau kesiapan bertindak.

Yang dimaksud dengan nilai ialah ide atau konsep tentang sesuatu, yang oleh seseorang dipikirkan sebagai berharga bagi kehidupannya. Jika seseorang menghargai sesuatu, berarti sesuatu itu dianggapnya berharga untuk dimiliki, dikerjakan atau untuk diusahakan memperolehnya. Setiap kegiatan mengajar merupakan suatu usaha yang berorientasi kepada nilai, dan mengajarkan nilai-nilai kepada murid merupakan sesuatu yang tidak terelakkan. Seluruh kegiatan dalam mana terlibat peranan guru, misalnya buku-buku yang diminta guru untuk dibaca murid, cara menentukan tempat-tempat duduk murid di dalam kelas, topik-topik yang dipilih untuk didiskusikan, penugasan-penugasan yang diberikan kepada murid dan ujian-ujian yang dipersiapkan, pada dasarnya terikat pada ide-ide, peristiwa-peristiwa, orang-orang, dan yang lebih penting lagi pada perilaku tertentu.²⁵ Bahkan pengorganisasian sistem persekolahan, merupakan suatu usaha yang dipertimbangkan secara mendalam oleh masyarakat untuk mengawasi evolusi masyarakat tersebut.²⁶

Nilai-nilai meresap ke dalam kurikulum sekolah, dan merupakan bagian dari apa yang disebut sebagai kurikulum tersembunyi. Misalnya, ketentuan-ketentuan tentang pakaian

²⁵Jack R. Fraenkel, How To Teach About Values : An Analitic Approach (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc., 1977), p. 1.

²⁶John L. Childs, Education and Morals (New York: Appleton Century Crofts, 1955), pp. 17-19.

seragam sekolah, larangan berambut gondrong bagi murid pria, dan sebagainya.

Studi tentang nilai biasanya mencakup dua bidang, yaitu bidang estetika dan etika. Bidang estetika berkaitan dengan studi dan pembenaran tentang apa yang oleh manusia dianggap indah, yaitu apa yang dinikmati. Bidang etika berkaitan dengan studi dan pembenaran tentang tingkah laku, yaitu tentang bagaimana orang harus bertingkah laku. Dasar studi tentang etika adalah masalah moral, yaitu pertimbangan reflektif tentang apa yang benar dan apa yang salah.

Setiap orang Indonesia diharapkan sudah memiliki nilai-nilai 1945, walaupun mungkin saja tidak selalu disadari. Sebagaimana halnya dengan ide, nilai-nilai tidak berada dalam pikiran, yang merupakan standar bagi tingkah laku, keindahan dan efisiensi yang diinginkan. Dalam hal ini standar yang utama adalah nilai-nilai moral Pancasila, yang dapat memberi petunjuk tentang mana yang benar dan mana yang salah. Kurikulum 1975 telah menyusun dan mengelompokkan empat belas butir tujuan afektif pendidikan di SMTP, yaitu mengenai sikap dan nilai.

Di samping itu dalam studi kepustakaan tentang tujuan-tujuan afektif mata pelajaran sejarah sebagai bagian dari mata pelajaran studi sosial, diuraikan bahwa tujuan-tujuan tersebut dapat dikelompokkan menjadi tiga bagian utama. Pertama, sikap-sikap yang diperlukan untuk perilaku intelektual yang diinginkan. Kedua, sikap-sikap, yang diperlukan untuk

perilaku sosial yang diinginkan. Ketiga, nilai-nilai yang diperlukan untuk perilaku demokratis yang diinginkan.

Sikap-sikap yang diperlukan untuk perilaku intelektual yang diinginkan, ialah sikap-sikap yang diarahkan kepada pengolahan pandangan murid yang bersifat empiris, masuk akal dan manusiawi. Sikap-sikap ini mungkin dapat dikaitkan kepada tujuan-tujuan khusus di bidang nilai dan sikap berdasarkan Kurikulum 1975, butir delapan dan sepuluh.²⁷ Sikap-sikap ini mencakup dua ciri khusus. Pertama, pendekatan ilmiah terhadap perilaku manusia, yang mencakup aneka macam pandangan tentang perilaku. Di antaranya, keyakinan atas sebab-sebab alamiah terhadap perilaku individual dan sosial, obyektivitas, keterbukaan, relativisme, skeptisisme dan ketelitian dalam mengumpulkan dan menafsirkan data. Kedua, pandangan manusiawi terhadap perilaku orang lain, yang mencakup dua sifat pokok manusia, yaitu "empathy" dan toleransi.

Sikap-sikap yang diperlukan untuk perilaku sosial yang diinginkan dapat dibagi menjadi tiga kategori, yaitu kesadaran dan minat, menerima tanggung jawab, dan keterlibatan. Kesadaran berhubungan dengan pengetahuan tentang masalah-masalah sosial dan tentang bantuan-bantuan sosial dari orang lain, oleh karena setiap individu, kelompok dan bangsa memerlukan bantuan dari pihak-pihak yang lain untuk ke-

²⁷ Kurikulum 1975, Buku I, p. 6.

majuannya, dan saling ketergantungan dalam masalah keamanan dan kesejahteraan hidup. Minat mencakup sifat dan tingkat perhatian terhadap masalah-masalah sosial yang terlihat dalam cara murid berperilaku; misalnya apakah mereka sudi membaca artikel-artikel tentang sejarah perjuangan bangsa dan umat manusia. Menerima tanggung jawab, seperti seseorang harus terlebih dahulu mempunyai pengetahuan yang cukup tentang masalah-masalah sosial, sebelum dia mengambil keputusan-keputusan; bersedia berbuat dalam batas-batas prosedur demokratis jika berusaha menyebar luaskan program - program aksi. Keterlibatan berhubungan dengan pengaturan berbuat seseorang yang didasarkan atas pendiriannya, yaitu dia harus terikat pada keputusan-keputusan yang telah diambilnya.

Nilai-nilai yang diperlukan untuk perilaku demokratis yang diinginkan, tentunya nilai-nilai demokrasi Pancasila seperti yang dirumuskan oleh P₄. Di negara-negara Barat yang merupakan unsur-unsur pokok dari nilai-nilai yang dimaksud, antara lain ialah kebebasan berbicara, menulis dan memeluk agama; harkat dan martabat, persamaan, dan persaudaraan di kalangan umat manusia; hak-hak golongan mayoritas diakui dan hak-hak golongan minoritas dihormati. Akan tetapi dalam kenyataan nilai-nilai tersebut sebagian besar hanya merupakan permainan kata-kata di bibir.

5) Isi/ materi studi sosial

Pengetahuan dan pemahaman, ketrampilan, serta sikap

dan nilai di atas dapat dipelajari melalui penggunaan isi/materi ilmu-ilmu sosial. Para sarjana ilmu-ilmu sosial telah melakukan berbagai analisis terhadap struktur ilmu-ilmu tersebut, dan mengusulkan bermacam-macam struktur tentang itu. Ternyata bahwa bidang studi seperti ilmu ekonomi, ilmu politik dan sosiologi lebih mudah disusun, daripada bidang sejarah, karena ruang lingkupnya terlalu luas dan metodenya yang bersifat memilih dari berbagai sumber. Akan tetapi justru keluasan dan sifat memilih dari sejarah inilah yang sangat unik; bahwa bidang subyek sejarah dapat meliputi seluruh ilmu-ilmu sosial ke dalam interpretasinya. Cara perlakuan sejarah yang sebenarnya memerlukan suatu pendekatan interdisipliner, yang sejak semula dianjurkan untuk studi sosial di sekolah.

Para pendidik yang menginginkan pembaharuan sering mengemukakan kedudukan sejarah dalam pendidikan, terutama diakibatkan oleh penyalahgunaannya yang semakin menjadi-jadi di sebagian besar sekolah. Pelajaran sejarah yang berupa hafalan tentang setumpuk informasi yang kurang berguna, menyebabkan pelajaran ini menjadi sangat membosankan, sehingga dianggap kurang bermanfaat untuk pendidikan. Penyimpangan dan pemutar balikan sejarah menjadi hafalan tentang serangkaian nama, tahun, tempat, sebab, peristiwa dan akibat, memang sangat disesalkan. Pada hal sejarah dapat diperlakukan sebagai suatu bidang studi yang dapat memanfaatkan metodologi, konsep, generalisasi, struktur dan model dari bidang

ilmu-ilmu sosial. Karena dalam banyak hal mampu meliputi sebagian besar subyek ilmu-ilmu sosial, maka sejarah selalu tertanam dalam sekali pada hampir setiap kurikulum sekolah. Oleh karena itu sejarah dapat berfungsi sebagai contoh utama tentang cara penyusunan isi/ materi pelajaran, untuk memperoleh berbagai pengertian dari studi sosial.

6) Rangkaian pelajaran sejarah

Dalam berbagai literatur tentang studi sosial, terungkap bahwa untuk kepentingan mata pelajaran ini bidang pengetahuan sejarah dapat diperinci dengan bermacam-macam cara. Salah satu daftar perincian berusaha untuk memasukkan isi/ materi sejarah yang dianggap paling esensial ke dalam kurikulum sekolah menengah. Daftar yang dimaksud memperinci isi/ materi sejarah menjadi enam kelompok utama, yaitu: (1) fokus historik, (2) analisis waktu, (3) penekanan pada topik, (4) metode penelitian, (5) historiografi, dan (6) masalah-masalah dalam sejarah beserta penafsirannya.

Kelompok pertama, fokus historik mencakup dua sub-kelompok, yaitu lokasi dan tingkat studi. Lokasi berhubungan dengan bagian-bagian dunia yang dipelajari, misalnya Indonesia, Asia Tenggara, Asia, Barat dan Dunia. Tingkat studi berstudi berhubungan dengan luasnya ulasan, misalnya inter-nasional, nasional, lokal, kelompok dan individual. Fokus historik berarti membolehkan penempatan

geografis dan tipe pengelompokkan manusia sebagai bahan pelajaran.

Kelompok kedua dan ketiga membagi sejarah sepanjang kedua poros utamanya. Analisis waktu dapat dipandang sebagai poros horizontal sejarah, sedangkan penekanan topik sebagai poros vertikalnya.²⁸ Fungsi pokok sejarah adalah analisis jangka panjang tentang topik-topik berdasarkan periode-periode. Dalam sejarah dapat dipelajari topik-topik secara sangat terbatas, atau menggunakan pandangan yang bersifat antar-topik. Dapat pula dipusatkan pada periode yang sangat pendek, atau pada periode yang panjang; juga pada seorang individu atau pada seluruh peradaban di dunia. Ruang lingkup studi sejarah adalah masalah pilihan.

Analisis waktu mencakup empat sub kelompok, yaitu periode-periode, urutan khronologis, kontinuitas serta perubahan dan hubungan-hubungan. Periode-periode dapat dibagi secara terbatas atau luas, seperti zaman kuno, abad pertengahan, zaman modern, zaman pergerakan nasional bangsa Indonesia, zaman revolusi fisik, zaman orde lama dan baru. Tanpa pengetahuan tentang urutan khronologis, murid tidak akan mampu mempertautkan kembali peristiwa yang bertumpuk-tumpuk, yang mendahului atau menyusul hal-hal menarik dalam sejarah.

²⁸J.U. Michaelis and M.A. Johnston, The Social Sciences : Foundations of the Social Studies (Boston : Allyn and Bacon, 1965), Chap. I.

Perhatian terhadap urutan khronologis mempunyai hubungan dengan masalah sebab dan akibat yang membawa perubahan, yaitu faktor-faktor yang menimbulkan perubahan-perubahan dalam berbagai aspek kehidupan manusia dan akibat-akibat dari perubahan tersebut. Juga dapat diketahui bahwa di samping terjadinya perubahan-perubahan sepanjang masa, terdapat pula unsur-unsur yang terus berlanjut dan relatif tidak berubah. Kepada murid juga diperkenalkan tentang adanya hubungan-hubungan antara berbagai periode dalam sejarah, yang mungkin berbeda-beda karena keadaan geografis walaupun terjadi dalam periode yang sama, atau kebalikannya. Misalnya, dapat ditarik analogi antara Pemberontakan Komunis tahun 1948 dan Peristiwa G.30 S./ PKI tahun 1965. Salah satu konsep, tentang sejarah mengemukakan hubungan-hubungan tersebut dalam bentuk adanya evolusi, kontras dan paralel-paralel dalam sejarah.

Analisis mengenai manusia dalam kurun waktu dapat mengungkapkan dalam jumlah terbatas penekanan-penekanan topik, biasanya mengenai politik, ekonomi, sosial, intelektual dan kultural. Setiap topik dapat pula dipersempit, misalnya sejarah politik dipecah-pecah menjadi sejarah konstitusional, diplomatik dan militer. Topik yang terluas adalah sejarah kebudayaan, yang menurut konsep antropologi, mencakup segala bidang dan merupakan usaha untuk menggambarkan semangat zaman, dengan menganalisis ciri-ciri masyarakat dalam seluruh aspek kehidupannya, seperti kesenian, ilmu pengetahuan,

sastra dan agama.²⁹

Sebaiknya kepada murid diperkenalkan tentang bagaimana cara-cara sejarawan melaksanakan tugasnya, dan apa yang merupakan teknik analitik mereka. Walaupun masih agak sulit merumuskan apa yang dimaksud dengan analisis historik atau metode inquiry secara tepat, akan tetapi telah dimantapkan beberapa instrumen penyelidikan sejarah, seperti pengumpulan pembuktian, cara melakukan verifikasi, penerapan imajinasi, penilaian kemungkinan (probabilitas), dan penggunaan sumbangan-sumbangan dari berbagai disiplin lainnya.

Pembuktian berhubungan dengan keaneka ragaman sumber, yang harus diteliti untuk mengungkapkan fakta-fakta sejarah. Misalnya, Barzun dan Graff telah menyusun suatu klasifikasi mengenai sumber-sumber pembuktian, sebagai sebuah catatan yang bersumber pada catatan-catatan tertulis, bahan-bahan oral, karya-karya seni, barang-barang peninggalan; contoh-contoh adalah biografi dan buku harian, balada dan cerita rakyat, potret dan film, dan bekas-bekas manusia beserta peralatan-peralatan yang dipakai.³⁰ Pembuktian tersebut harus diverifikasi agar informasi yang diperoleh benar-benar cermat. Untuk itu sejarawan harus mengkombinasikan

²⁹W.H. Burston, *The Teaching of History*, p. 12.

³⁰J. Barzun and H.F. Graff, *The Modern Researcher* (New York: Harcourt and Brace and Brace, 1957), Part Two : "Research," pp. 43 ff.

obyektivitas dengan skeptisisme; tegasnya berperan sebagai detektif intelektual. Melalui imajinasi kreatif sejarawan akan mampu mendapatkan pandangan baru tentang pembuktian yang telah diteliti oleh orang-orang lain, sehingga mampu menyusun penafsiran-penafsiran baru. Kepnadaian khusus untuk menemukan penafsiran yang orisinal adalah merupakan kunci untuk memperoleh pemahaman tentang sejarah. Verifikasi dan penafsiran imajinatif tentang pembuktian harus diimbangi dengan pandangan probabilistik ilmiah. Sejarawan harus bersifat hati-hati karena tidak dapat mengontrol variabel-variabel yang sangat banyak, yang mempengaruhi topik mereka. Mencari uniformitas-uniformitas akan mampu mengungkapkan generalisasi-generalisasi tentang manusia secara tentatif. Metode sejarah ini harus pula memanfaatkan ilmu-ilmu sosial lainnya, sehingga konsep-konsep, generalisasi-generalisasi, struktur-struktur dan model-model dari ilmu-ilmu tersebut dapat menyediakan perspektif-perspektif baru bagi pelajaran sejarah. Di samping itu analisis isi (content analysis) berkaitan erat dengan metode sejarah. Masalah sampling juga merupakan suatu teknik yang berguna, karena sangat banyaknya tersedia bahan-bahan sejarah, di samping teknik-teknik statistik untuk mengukur data.

Kelompok kelima, historiografi berhubungan dengan studi sistematis mengenai asumsi-asumsi dan nilai-nilai, yang menjadi dasar bagi suatu penulisan sejarah. Pokok perhatian historiografi adalah untuk memutuskan prasangka-prasangka

dan mengelompokkan sejarawan berdasarkan prasangka tersebut.

Kelompok terakhir, masalah-masalah dalam sejarah dan penafsiran-penafsirannya berhubungan dengan sejumlah besar masalah yang bertambah terus, yang menjadi bahan-bahan perdebatan yang tidak habis-habisnya. Contoh yang paling baru ialah tentang peristiwa kematian Jenderal Spoor, Panglima Tentara Kolonial Hindia Belanda (KNIL), semasa berlangsungnya Revolusi Fisik di Indonesia.³¹

Jelaslah bahwa jajaran kemungkinan-kemungkinan intelektual yang terhimpun dalam bidang studi sejarah, sulit untuk ditandingi oleh disiplin-disiplin lainnya.

Di samping tujuan, isi dan metode pengajaran, maka tidak kalah pentingnya adalah masalah evaluasi hasil belajar sejarah. Hasil belajar tentang tujuan-tujuan kognitif mungkin sebaiknya dinilai melalui test obyektif atau test esai, dan atau dengan mengkombinasikan keduanya.

Sebagian besar ujian mengenai hasil belajar sejarah hanya berhubungan dengan pengetahuan dan pengertian tentang isi atau bahan pelajaran, yang akhirnya mengarah kepada test tingkat tinggi tentang kemampuan memori murid. Hampir tidak pernah dilakukan test tentang ketrampilan berpikir kritis atau penelitian, yang dikaitkan dengan bahan pelajaran. Suatu

³¹Max Karundeng, "35 Tahun Yang Lalu : Kematian Misterius Jenderal Spoor," Harian Sinar Harapan, tanggal 24 dan 25 Mei 1984.

pendekatan yang akan memudahkan penyusunan soal-soal yang dapat membuka jalan agar murid trampil berpikir kritis adalah test interpretif. Test ini didasarkan atas sebuah penyajian bahan novel sejarah kepada murid, yang akan memerlukan banyak proses berpikir. Bahaya test yang semacam ini akhirnya akan lebih banyak berupa ujian tentang bakat daripada tentang hasil belajar. Untuk mengatasinya guru harus mampu menyusun test yang semacam ini secara lebih cermat, dengan menguji juga bahan-bahan yang sudah dipelajari, dengan memasukkan pula fakta-fakta penting, konsep-konsep, generalisasi-generalisasi, struktur-struktur dan model-model dari berbagai ilmu sosial yang terlibat di dalam novel di atas.

Sebagian besar guru sejarah enggan melakukan test-test obyektif, karena berpendapat bahwa dalam test yang semacam itu murid tidak dituntut untuk memilih dan menyusun bahan-bahan agar berkembang menjadi suatu keadaan yang uniform. Untuk itu pertanyaan-pertanyaan berbentuk esai merupakan teknik yang lebih dapat menyesuaikan diri daripada pertanyaan-pertanyaan berbentuk "multiple-choice". Sebaliknya pertanyaan-pertanyaan berbentuk multiple choice dapat lebih berperan dalam menentukan prestasi murid di bidang kognitif; akan tetapi kurang mampu membantu murid dalam menyusun hipotesis-hipotesis atau dalam membuat kesimpulan-kesimpulan sendiri; dalam hal ini test esai sangat membantu murid. Bagaimanapun juga test-test obyektif lebih layak dan dianjurkan

untuk dipakai dalam menilai hasil belajar sejarah, oleh karena test-test esai sangat mudah menimbulkan perselisihan pendapat tentang pemberian nilai atau angka intra dan inter,³² sedangkan test obyektif tidak membuka kesempatan untuk menimbulkan disparitas nilai. Test-test di atas termasuk dalam kelompok kegiatan evaluasi sumatif, yaitu tipe evaluasi yang digunakan pada akhir suatu masa pelajaran, mata pelajaran, atau program, dengan tujuan untuk pemberian nilai angka, sertifikat, penilaian kemajuan, atau untuk meneliti efektivitas suatu kurikulum, suatu rencana pelajaran.

Dengan mengimplementasikan PPSI, berarti bahwa Kurikulum 1975 menuntut diadakannya evaluasi secara terus menerus dan diselenggarakan secara menyeluruh, yaitu menilai seluruh aspek perilaku murid. Ini berarti bahwa di samping evaluasi sumatif, harus pula diadakan evaluasi formatif. Dan ini ternyata tidak berjalan.

Sesuai dengan istilah formatif, berarti bahwa evaluasi formatif turut campur tangan selama murid berada dalam proses pembentukan (formation) perilaku mereka, dan bukan setelah proses tersebut dianggap selesai.³³ Sebelum menyusun soal-soal test formatif terlebih dahulu harus dianalisis

³²W.E. Coffman and D.A. Kurfman, "A Comparison of Two Methods of Reading Essay Examinations, American Educational Research Journal, 5 (1968): 99-107.

³³M. Scriven, The Methodology of Evaluation, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1 (1967): 39-83.

sebuah unit struktural, misalnya sebuah bab dalam buku Sejarah Nasional Indonesia, mengenai komponen-komponen perilaku dan materinya. Untuk itu dapat dipilih enam kelompok utama perilaku, yaitu (1) pengetahuan tentang istilah-istilah, (2) pengetahuan tentang fakta-fakta, (3) pengetahuan tentang kaidah-kaidah dan prinsip-prinsip, (4) pengetahuan tentang proses-proses, (5) pengetahuan tentang terjemahan, dan (6) pengetahuan tentang aplikasi (penggunaan, penerapan). Istilah-istilah di sini bisa mengenai konsep-konsep; kaidah-kaidah dan prinsip-prinsip bisa mengenai generalisasi-generalisasi. Yang dimaksud dengan terjemahan ialah suatu perilaku komprehensif, yaitu kemampuan untuk mentransformasikan beberapa komunikasi ke dalam kata-kata atau lambang-lambang yang lain, atau kemampuan untuk mengenal suatu perubahan yang dimaksud. Pengetahuan tentang proses menyangkut pengetahuan tentang metode-metode atau prosedur-prosedur melakukan analisis. Aplikasi adalah penggunaan prinsip-prinsip yang lama ke dalam situasi-situasi baru, untuk dapat memecahkan masalah.

Penyusunan unit-unit struktural dalam pelajaran sejarah cukup sulit, karena jumlah istilah dan fakta yang terdapat dalam buku-buku sejarah sangat besar, sedangkan tumpukan bahan-bahan tidak serapi seperti halnya dengan matematika.

Berdasarkan deskripsi tentang kondisi mata pelajaran sejarah sebagai bagian dari mata pelajaran IPS berdasarkan Kurikulum 1975, baik tujuan dan materi pelajaran maupun

metode penyajian dan evaluasi hasil belajarnya, belum menunjang pencapaian tujuan pendidikan di SMTP.

3. Permasalahan dan kemungkinan dalam pengajaran sejarah

Untuk mendeskripsi kondisi-kondisi atau hubungan-hubungan yang ada, opini-opini yang dianut, proses-proses yang dilakukan, efek-efek yang menonjol atau aliran-aliran yang berkembang dalam kegiatan pengajaran sejarah di SMTP terasa sangat sulit, antara lain karena hampir tidak pernah dilakukan suatu penilaian tentang kualitas yang sudah dicapai oleh pengajaran tersebut. BP3K memang telah banyak melakukan penilaian secara nasional terhadap berbagai kegiatan di bidang pendidikan, di antaranya suatu studi survai terhadap prestasi murid-murid kelas 6 atau SD (1976), kelas 9 atau SMTP (1977) dan kelas 12 atau SMTA (1978). Akan tetapi studi tersebut sangat bersifat umum dan luas, karena dikaitkan kepada faktor-faktor kedaerahan, keluarga dan sekolah.³⁴ Sehubungan dengan itu akan dicoba memanfaatkan beberapa hasil penelitian dari berbagai negara lainnya sebagai perbandingan, di antaranya dari negara tetangga Australia dan dari Amerika Serikat

³⁴Lihat National Assessment of the Quality of Indonesia Education: Survey of Achievement in Grade 9, BP3K in association with The New Zealand Council for Education Research (Jakarta, 1978).

sebagai salah satu negara yang telah banyak memberi masukan-masukan terhadap kegiatan pendidikan di Indonesia.

Di kedua negara tersebut sejarah diajarkan di sekolah - sekolah, dengan asumsi bahwa akan dapat membina murid-murid menjadi warganegara yang baik, dan karenanya akan menumbuhkan suatu masyarakat yang baik. Dikemukakan, bahwa dengan mempelajari kehidupan orang-orang besar, baik pria maupun wanita, murid-murid akan dibangkitkan oleh tokoh-tokoh tersebut, dan dengan demikian diharapkan akan mengikuti jejak-jejak mereka. Di samping keuntungan bahwa negara dapat memiliki rakyat yang mengambil sebagai suri-teladan kehidupan orang-orang besar, sejarah dapat pula sekaligus meningkatkan kabajikan yang bersumber pada patriotisme, yang didasarkan pada pengetahuan tentang warisan budaya bangsa.

Pada permulaan abad ke-20, terutama di negara - negara Persemakmuran Inggris, rencana pelajaran tentang warisan budaya bangsa disusun berdasarkan pandangan para sejarawan golongan Whig.³⁵ Sejarawan seperti Lord Macaulay dan G.M. Trevelyan, memandang kemajuan material dan kemerdekaan individual sebagai pengalaman khas bangsa Inggris; dikatakan bahwa dengan mengetahui sejarah kemerdekaan seseorang akan bersedia mempertahankannya dan mengembangkannya.

³⁵Lihat H. Butterfield, The Whig Interpretation of History (London: Pelican Books Ltd., 1973),

Sejak tahun 1920-an gagasan tentang warisan budaya bangsa Inggris bukan saja diperluas sampai tahun 55 B.C., akan tetapi juga mencakup Sejarah Eropah sejak Imperium Romawi. Dari masa lampau itu bukan saja dipelajari masalah-masalah sosial, ekonomi dan kultural, walaupun tekanan masih saja pada unsur-unsur politik. Sejak tahun 1940-an pandangan masyarakat semakin meluas, karena negara-negara di dunia semakin saling tergantung satu sama lain, sehingga perlu dipelajari aspirasi-aspirasi masyarakat lainnya. Di Australia, murid-murid mulai mempelajari masyarakat-masyarakat lainnya di dunia; di samping mempelajari Sejarah Inggris, Sejarah Australia dan Sejarah Eropah, dipelajari pula Sejarah Amerika dan Asia. Sampai tingkat SMTA, materi pelajaran lebih ditekankan pada sejarah sosial daripada sejarah politik, dan secara keseluruhan masa lampau yang modern dianggap paling signifikan.³⁶

Sejarah didekati secara khronologis dan metode yang dipakai adalah "expository" (penyingkapan). Peranan guru sangat dominan, karena dia bercerita, mengemukakan sebab-sebab dan akibat-akibat, menulis di papan tulis atau mendiktekan bahan-bahan kepada murid. Aktivitas intelektual murid sangat minim, karena hanya menyalin catatan dan menambah seperlunya dari buku-buku teks, dan kemudian ber-

³⁶Lihat A. Barcan, "The Evolution of History in New South Wales Secondary Schools," in Teaching History, No. 8 (October, 1963).

usaha untuk mengingat-ingatnya. Ujian dilakukan dalam bentuk esai, yaitu mengingat-ingat informasi dan mengungkapkannya kembali, sehingga jawaban-jawaban yang benar ialah yang pernah diajarkan dalam kelas. Tujuan-tujuan idealistik pengajaran sejarah cenderung untuk menjadi kabur, karena nyata-nya pelajaran diarahkan kepada penguasaan materi. Dan bahkan sampai sekarang metode di atas sebagai pendekatan sejarah masih saja digunakan pada sekolah-sekolah di Australia. Walaupun alat-alat bantuan visual, siaran sekolah, darmawisata, dramatisasi dan buku-buku teks yang lebih menarik telah dimanfaatkan, namun cara-cara mengajar yang lama masih tetap dominan.

Kriteria untuk mengukur tujuan-tujuan pelajaran sejarah, untuk menentang kebiasaan yang lebih mengutamakan materi pelajaran sejarah, ternyata belum dikembangkan. Melalui suatu penilaian yang subyektif, seorang pengamat akan berkesimpulan bahwa sejarah sebagai suatu instrumen untuk mengembangkan patriotisme semasa perang berkecamuk, memang telah memberikan sumbangan dalam menggelorakan semangat kebangsaan. Akan tetapi dalam masa damai, sumbangan sejarah untuk pendidikan sosial tidak begitu jelas kelihatan. Juga tidak ada bukti-bukti bahwa pelajaran tentang sejarah kehidupan orang-orang besar telah memperkaya pribadi murid.

Misalnya, penghargaan secara sederhana dan tidak berbelit-belit terhadap tokoh-tokoh sejarah seperti Robert Falcon Scott, Florence Nightingale dan Abraham Lincoln, ternyata

tidak memberikan inspirasi kepada kebanyakan murid yang mempelajari sejarah; demikian pula halnya dengan cerita-cerita tentang Jesus Christus. Melalui penelitian ditemukan bahwa di kalangan murid-murid sekolah menengah di Australia masih terdapat kekurangan pengertian tentang warisan budaya bangsa, dan kekurangan kesadaran tentang masa lampau.³⁷ Keagungan Yunani Kuno, Renaissance dan kejayaan The British Empire sudah lama berlalu; kadang-kadang memang menarik untuk dibicarakan, akan tetapi sebagian besar sudah tidak relevan dengan masa kini. Sejarawan profesional yang menegaskan sangat berharga mempelajari masa lampau demi untuk masa lampau, berarti kurang memahami pikiran anak.

Komentar-komentar yang diberikan oleh panitia ujian negara jauh lebih berfaedah daripada kesan-kesan subyektif dalam memberikan penilaian tentang sukses yang diperoleh sejarah dalam pelajaran-pelajaran tentang masyarakat. Misalnya, laporan mengenai hasil ujian sejarah untuk mendapatkan ijazah tahun 1966 di New South Wales (Australia), secara jelas mengungkapkan bahwa sejumlah besar murid sekolah menengah yang memiliki kemampuan yang berbeda-beda, kurang berhasil mencapai apa yang diharapkan dari pelajaran sejarah yang diberikan selama tiga tahun. Berdasarkan hasil ujian tingkat

³⁷A.R. Trethwey, "Social and Educational Influences on the Definition of a Subject: History in Victoria, 1858-1954," in P.W. Musgrave (ed.), *op. cit.*, pp. 95 ff.

biasa, panitia ujian melapor bahwa sebuah pertanyaan telah menghasilkan sejumlah jawaban yang sangat menyedihkan, sehingga menganjurkan agar kepada murid-murid dari tingkat ini jangan diajukan pertanyaan "mengapa ?" Ternyata bahwa jawaban-jawaban yang diberikan selama ini mengungkapkan sikap tidak bertoleransi yang ekstrim dan ketololan-ketololan. Istilah "pelayanan sosial" tidak dimengerti oleh sebagian besar peserta ujian, dan bahkan oleh peserta-peserta ujian tingkat yang lebih tinggi.

Misalnya, ada sejumlah peserta yang menjawab bahwa PBB didirikan untuk membendung bahaya komunisme. Suatu teguran terakhir dari panitia ujian menyatakan, bahwa sebagian besar penguji risau karena menemukan sebagian besar peserta ujian tahun 1966 dapat membenarkan tindakan-tindakan Adolf Hitler, pemimpin Nazi Jerman, karena menurut murid dilakukan untuk menentang komunisme. Walaupun laporan tahun 1967 lebih bersifat lunak dalam mengajukan kecaman-kecaman, akan tetapi kekurangan-kekurangan yang masih saja diungkapkan, tetap mengharapkan perhatian yang sungguh-sungguh terhadap pengajaran sejarah.³⁸

Jika pendapat individual dan kecaman-kecaman panitia ujian negara, seperti yang diungkapkan di atas, telah men-

³⁸Lihat N.S.W. Department of Education for Secondary Schools Board, Report on the School Certificate Examination in History, 1966 and 1967.

jurus kepada kesimpulan bahwa sejarah kurang berhasil dalam mengajarkan masalah-masalah sosial di sekolah-sekolah, maka sudah waktunya untuk berusaha menemukan mengapa sampai demikian. Sehubungan dengan itu di Amerika Serikat melalui tulisan Arthur S. Bolster Jr., "History, Historians, and the Secondary Curriculum", telah pernah diungkapkan inti permasalahan di atas, dengan menuntut agar sejarawan mem-permasalahkan kembali nilai subyek sejarah untuk pendidikan.³⁹

Bolster mengemukakan, para sejarawan profesional berasumsi bahwa subyek mereka memiliki ciri-ciri yang unik, yang menyebabkan studi tentang sejarah sangat diperlukan oleh setiap individu yang ingin menjadi anggota suatu masyarakat demokratis modern yang cakap.⁴⁰ Ciri yang pertama adalah kesadaran sejarah, yang memungkinkan murid melihat peristiwa-peristiwa melampaui batas waktu atau dengan demikian melihatnya dalam perspektif. Bolster menyalahkan sejarawan dan penyusun rangkaian pelajaran sejarah, bahwa mereka tidak pernah mempertanyakan secara kritis aspek-aspek mana dari sejumlah besar materi yang tersedia, yang seharusnya diajarkan agar dapat memberikan perspektif kepada masa sekarang. Biasanya diusahakan untuk memasukkan sebanyak mungkin materi ke dalam pelajaran sejarah, karena sejarawan berasumsi

³⁹Harvard Educational Review, 32, No. 1 (Winter, 1962), 39-65.

⁴⁰Ibid, p. 46.

adalah baik untuk mengetahui sebanyak-banyaknya. Bolster menambahkan, asumsi sejarawan yang kedua bahwa metode sejarah yang melibatkan penggunaan pendapat yang kritis untuk menarik kesimpulan-kesimpulan, dan latihan-latihan tentang ini dapat diterapkan kepada masalah-masalah sekarang. Sehubungan dengan itu Bolster memperingatkan bahwa pendapat yang kritis adalah sebenarnya pendapat-pendapat sejarawan mengenai berbagai peristiwa sejarah, dan bukan mengenai peristiwa-peristiwa itu sendiri, sehingga nilai yang diperoleh dianggap tidak terbukti. Bolster menambahkan pula, asumsi sejarawan yang ketiga bahwa pengetahuan tentang warisan budaya bangsa akan mengembangkan suatu keterikatan kepada nilai-nilai suatu masyarakat yang demokratis. Bolster justru melihat suatu kontradiksi yang tak terpecahkan antara asumsi yang kedua dan yang ketiga. Apakah dengan menggunakan pendapat yang kritis dapat menjamin penerimaan demokrasi sebagai landasan yang terbaik bagi suatu masyarakat? Apakah kebenaran-kebenaran yang sudah terbukti sendiri dari tokoh-tokoh sejarah seperti Thomas Jefferson harus tunduk lagi kepada suatu penelitian yang cermat? Bukankah lebih baik, kata Bolster, untuk membiarkannya sebagai sesuatu yang terbukti sendiri.

Kekurangan-kekurangan sejarah dalam ikut melaksanakan pendidikan sosial, yang disebabkan oleh kesalahan dalam menentukan tujuan, pendekatan dan metode pengajarannya, masih dapat dilihat pada sekolah-sekolah. Kadang-kadang

tujuan tidak dicantumkan sama sekali, seperti yang terlihat pada silabus-silabus bentuk II-IV di New South Wales.

Dalam kata pengantar silabus agak terungkap, tujuan melalui pengungkapan bahwa dirasakan guru dan murid sangat tertarik kepada masa lampau yang mempengaruhi masa kini.⁴¹ Diungkapkan pula bahwa setiap silabus menyediakan pengetahuan mengenai latar belakang masalah masa kini, akan tetapi tidak mengenai masa depannya. Kepada guru-guru dianjurkan agar mengembangkan pada murid-murid sikap yang baik terhadap pelajaran sejarah, akan tetapi tidak dijelaskan apa yang dimaksud dengan sikap itu; sedangkan anjuran agar mengembangkan sikap hanya terhadap pelajaran dan bukan terhadap masyarakat, berarti akan mempersempit pandangan murid. Silabus sekolah-sekolah di Queensland (Australia) dianjurkan untuk merumuskan prinsip-prinsip pelajaran sejarah yang mencakup ungkapan-ungkapan seperti: "Persaudaraan adalah merupakan salah satu pengalaman manusia yang paling tua" atau "Sejarah dapat memperagakan bahwa pembentukan watak suatu bangsa didorong oleh moral dan cita-cita yang dianutnya."⁴² Kebenaran-kebenaran yang dianjurkan dan yang belum terbukti sendiri, apabila dikaitkan dengan konsep-konsep

⁴¹Lihat N.S.W. Department of Education, Syllabus in History, Advanced Level Course, Forms II, III, IV, 1962.

⁴²Queensland Department of Education, Syllabus in History, Grades 8, 9, 10, 1966, p. 9.

seperti "Harkat manusia" dan "kemerdekaan dan persamaan di depan undang-undang", yang dikatakan merupakan dasar-dasar yang bermanfaat bagi manusia dalam dunia yang nyata, masih perlu dipertanyakan kebenarannya.

Dalam pada itu guru-guru yang meyakini akan keuntungan-keuntungan yang dapat diberikan oleh pelajaran sejarah, mengemukakan dua asumsi, yang justru semakin menambah kesulitan kepada rencana pelajaran yang sudah ada.

Pertama, guru-guru sering membayangkan bahwa murid-muridnya dibina atau seharusnya dibina menurut gambar dalam benak si guru. Oleh karena terpesona dengan masa lampau demi masa lampau, mereka menganjurkan murid-muridnya agar turut terpesona melalui disiplin pengetahuan sejarah yang diberikan; pada hal murid-muridnya belum tentu bereaksi seperti yang diarahkan oleh guru-guru mereka. Murid-murid bisa saja menjadi terpesona, akan tetapi belum tentu terpengaruh. Akibat yang wajar dari asumsi ini, bahwa guru-guru yang cenderung berkembang menjadi sejarawan di masa depan, tanpa menyadari bahwa murid-muridnya mungkin akan berkembang di bidang yang lain. Dengan demikian, suatu pendekatan yang tidak realistis di bidang pengajaran sejarah, justru terbina di kalangan guru-guru.

Kedua, pemilihan materi pelajaran tanpa rencana dan bahkan secara sembarangan, yang dilakukan oleh para penyusun mata pelajaran dengan menggunakan pendekatan kuantitatif dan bukan kualitatif. Menurut guru-guru hal ini sangat

ironis, oleh karena seleksi merupakan salah satu pertimbangan yang harus dipegang teguh oleh sejarawan. Jumlah bahan pengajaran yang demikian besar dan waktu yang disediakan untuk kelas-kelas yang sangat terbatas, menyebabkan tidak terelakkan timbulnya kesalah-pahaman dan pemutar-balikkan dalam pelajaran sejarah. Oleh karena itu, sejarah diberikan di SMTP lebih merupakan pergunjingan atau kabar-kabar angin tingkat rendah, sedangkan di SMTA tingkat tinggi. Dokumen - dokumen sejarah lainnya hanya membumbui ala kadarnya apa yang telah dikemukakan oleh buku-buku teks pelajaran sejarah. Pada hal, dapat mengetahui suatu masyarakat tidak sama dengan dapat mengetahuinya melalui berbagai pandangan sejarawan tentang itu, atau bagaimana murid menilai kesimpulan-kesimpulan dari berbagai para ahli.

Di lain pihak, "The American History Laboratory Project" mengungkapkan penolakan para penelitinya terhadap penggunaan "the problems approach", dalam mana murid-murid diminta untuk menilai dan memilih pandangan-pandangan para ahli. Ditambahkan, bahwa dalam hal ini kita seolah-olah meminta anak-anak untuk mengatasi pertikaian yang terjadi di antara kedua orang tuanya.⁴³ Conrad Russell menambahkan bahwa sebagian besar mahasiswa tingkat prasarjana sudah terlampau banyak belajar sejarah di sekolah, dan akhirnya di perguruan tinggi

⁴³The American History Laboratory Project (University of Wisconsin, 1967), p. 4.

berusaha keras untuk melupakannya; bahwa akan lebih mudah mengajar di sekolah tinggi jika murid-murid sekolah lebih banyak disuruh berpikir daripada berbuat.⁴⁴

Alasan berikutnya tentang kekurangan sejarah, bahwa para penyusun pelajaran mengabaikan kepentingan murid, sedangkan sejarah merupakan salah satu mata pelajaran dalam mana perhatian murid dapat dimanfaatkan sebagai dasar untuk suatu studi perkembangan.

Dalam mengulas relevansi suatu studi survai yang dilakukan untuk kepentingan kaum remaja di Sydney, guna perencanaan mata pelajaran tentang pengertian internasional, W.F. Connel berkesimpulan bahwa anak-anak berusia di sekitar 14-15 tahun kurang tertarik pada negara-negara lain atau kepada bahaya perang; maka sebaiknya pelajaran tentang itu ditiadakan. Sebaiknya lebih bermanfaat mengarahkan perhatian mereka terhadap hal-hal yang khas dan konkrit, seperti olah raga, alat-alat mekanik, makanan dan pakaian.⁴⁵

Kekurangan sejarah dalam turut memberikan pengertian tentang masyarakat kepada murid-murid di sekolah semakin disadari, terutama sesudah berakhirnya Perang Dunia II,

⁴⁴Conrad Russell, "From School to University," in Times Educational Supplement, 26 April 1968, p. 1385.

⁴⁵W.F. Connel, Education for International Understanding (Sydney: Government Printer, 1960), p. 53; Prof. Connell adalah gubernur dari "The Australian UNESCO committee for Education, 1957.

ketika harapan-harapan untuk membangun masyarakat yang lebih baik semakin meningkat. Di sekolah dasar di N.S.W., Tasmania dan Australia Barat, tempat sejarah digantikan oleh IPS. Di sekolah menengah terjadi persaingan yang tajam antara kedua mata pelajaran, dan akhirnya sejarah hanya merupakan bagian dari mata pelajaran IPS. Reaksi yang paling keras datang dari sarjana-sarjana IPA, yang mengemukakan bahwa dengan terjadinya kemajuan-kemajuan yang pesat sekali di bidang teknologi sejak tahun 1945, maka cara-cara yang paling tepat mendapatkan pengertian yang nyata tentang masyarakat, adalah melalui mata pelajaran IPA.

Di Amerika Serikat terjadi pengujian dan pemikiran kembali secara menyeluruh dan mendalam tentang kedudukan berbagai mata pelajaran di sekolah. Dengan timbulnya tantangan-tantangan besar di bidang teknologi dan munculnya suatu matematika "baru" dan IPA, menyebabkan mata pelajaran tertua, yaitu sejarah, semakin merosot kedudukannya. Dalam dua buah tulisan yang dimuat dalam Phi Delta Kappan tahun 1967, terungkap bagaimana tajamnya beberapa sejarawan mengemukakan diri mereka. Edgar B. Wesley dalam tulisan yang berjudul "Let's Abolish History Courses" menuduh bahwa motif-motif pengajaran sejarah hanya untuk "menanamkan ketaatan, kepatuhan, kerendahan hati, patriotisme, dan kebajikan sosial". Sejarah terutama ditantang oleh ilmu-ilmu sosial disebabkan presentasinya yang kurang bersifat psikologis, dan karena mempunyai pendirian yang tidak tetap serta hipokrit, Wesley

dapat menerima dihilangkan sejarah dari kurikulum-kurikulum sekolah, di samping sebab-sebab di atas juga karena nilai-nilai sejarah dapat diungkapkan oleh mata pelajaran lainnya. Dia juga tidak menyokong ide tentang sejarah sebagai suatu disiplin murni di sekolah-sekolah, dengan menambahkan bahwa: "Sejarah tidak memerlukan eksistensi tersendiri dalam proses belajar-mengajar, karena merupakan suatu studi jasa, dan bukan suatu disiplin yang dapat menghidupkan dirinya sendiri".⁴⁶ S. Samuel Shermis dalam tulisan yang berjudul "Six Myths Which Delude History Teachers", antara lain menjelaskan mitos pertama yaitu: "Apa yang dinamakan sejarah memang sungguh-sungguh ada". Akan tetapi sejarah sebagai interpretasi-interpretasi sejarawan tentang masa lampau tidak memiliki realitas yang obyektif, dan bukan merupakan sesuatu untuk diajarkan. Maka dari itu, guru-guru sejarah harus menyadari identitas mereka, yaitu mengajarkan sejarah sedemikian rupa sehingga murid mampu menyelidiki akar-akar historis masalah-masalah sosial yang dihadapinya, dan bukan sekadar meniru saja para profesor di sekolah tinggi.⁴⁷

Sejumlah sarjana dan guru telah terlibat dalam lebih lima puluh proyek besar di Amerika Serikat, yang memikirkan

⁴⁶Phi Delta Kappan, 49 (September, 1967): 3-8.

⁴⁷Ibid, p. 9-12.

dan melakukan uji-coba secara besar-besaran, untuk menjadikan sejarah sebagai bagian yang penting dalam pendidikan sosial. Harapan-harapan tradisional untuk sejarah adalah tetap pertumbuhan individual, suatu pengertian tentang perkembangan, dan suatu pengertian yang lebih jelas tentang struktur dan fungsi masyarakat. Akan tetapi karena tujuan-tujuan tersebut tetap samar-samar di dalam sejarah yang lama, maka sejarah yang baru berusaha untuk membawanya masuk ke dalam fokus yang lebih tajam dan bermakna. Sejarah tidak begitu memuaskan untuk dipelajari sebagai sesuatu untuk digunakan. Ide lama tentang kemajuan telah digantikan oleh perubahan, yang tetap memaksakan dalam drama kegiatan dan interaksi tersebut.⁴⁷ Unsur khotbah dalam silabus-silabus sejarah telah dihilangkan. Clements menolaknya sebagai suatu alasan untuk mempelajari masyarakat-masyarakat asing, terutama karena bukan merupakan suatu kegiatan moral yang menjurus kepada keramah-tamahan, akan tetapi suatu petualangan intelektual yang dapat membimbing murid kepada pengertian tentang diri dan tentang kemungkinan-kemungkinan nasib manusia.⁴⁸ Edwin Fenton menganggap lebih diperlukan suatu sistem politik yang demokratis, akan tetapi tidak menentukan untuk itu suatu perangkat nilai. Menurut Fenton,

⁴⁷H. Millard Clements *et. al.*, Social Study : Inquiry in Elementary Classrooms (New York: Bobbs-Merrill, 1966), p.10.

⁴⁸Ibid, p. 237.

dalam suatu masyarakat yang majemuk, sebaiknya murid bebas untuk mengembangkan secara tepat dan tertib pemikiran mereka.⁵⁰ Ini bukan pula berarti bahwa Fenton mengutamakan pengajaran sejarah tanpa nilai. Bahkan telah dikumpulkan - nya tujuan-tujuan afektif berdasarkan taksonomi tujuan - tujuan pendidikan yang disusun oleh Karthwohl dan Bloom, yaitu dari tingkat yang paling rendah sampai kepada ting - kat yang paling tinggi tentang tingkah laku di dalam kelas, yaitu penyusunan suatu pandangan hidup pribadi bagi per - kembangan murid, dan bukan berdasarkan nilai-nilai yang di - paksakan oleh para guru.

Dalam pada itu telah dikemukakan beberapa kemungkinan untuk mengatasi permasalahan-permasalahan di atas. Salah satu di antaranya usaha untuk menjelaskan bahwa apa yang seharusnya diajarkan oleh sejarah tentang masyarakat ada - lah dengan menyusun suatu struktur, dan bukan menyusun khronologis. Ini sesuai dengan pendapat Bruner, yaitu ha - rus disusun suatu prinsip pengorganisasian yang mendasar, sehingga penalaran sejarah merupakan suatu unit yang ter - padu.

Penelitian ke arah ini terutama ditangani oleh Fenton, yang menjadi "Co-Director of the Carnegi Social Studies

⁵⁰ Edwin Fenton (ed.), Teacher's Guide for Three Experiment - al Units (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966), p. 2-3.

Curriculum and General Editor of the Holt Social Studies Curriculum". Dia menolak struktur-struktur yang didasarkan atas generalisasi-generalisasi, seperti "rakyat berpindah - pindah tempat atau bermigrasi karena mereka lapar", atau konsep-konsep seperti kebudayaan atau kekuatan (power). Menurut Fenton, yang terutama harus diajarkan adalah apa yang disebutnya "pertanyaan-pertanyaan analitik", sedangkan baginya metode adalah pesan (message). Alasannya untuk memilih struktur yang semacam itu, karena dengan terjadinya peledakan di bidang pengetahuan, maka setiap usaha yang terpusat pada materi pelajaran menjadi tidak praktis dan berguna. Adalah lebih realistis untuk mempelajari teknik-teknik yang digunakan sejarawan berdasarkan pertanyaan-pertanyaan analitik, dan cukup trampil untuk menerapkannya ke dalam setiap situasi.⁵¹

Ternyata bahwa sejarawan enggan untuk menerima gagasan tentang penyusunan suatu struktur untuk pelajaran sejarah. Walaupun tidak membantahnya, akan tetapi Mark M. Krug menolak untuk mendasarkan kurikulum sejarah kepada apa yang telah diusulkan, termasuk gagasan Fenton. Banyak terdapat hal-hal dalam sejarah yang tidak cocok untuk dimasukkan ke dalam suatu struktur. Ditambahkan oleh Krug, yaitu misalnya Crane Brinton,⁵² telah mengemukakan bahwa hukum-hukum dalam

⁵¹Edwin Fenton, op. cit., pp. 11-15.

⁵²Lifat Crane Brinton, The Anatomy of Revolutions (New York: 1950).

bidang ilmu-ilmu sosial tidak dapat sama sekali diterapkan kepada revolusi-revolusi, karena masing-masing revolusi merupakan suatu gejala tersendiri dan unik.⁵³ Dalam kecamanya terhadap Fenton dikemukakan oleh Krug kenyataan bahwa untuk mengumpulkan informasi sejarawan menggunakan peraturan yang berbeda-beda, dan dengan menggunakan peraturan-peraturan dan metode-metode itu, para sejarawan akhirnya sampai kepada kesimpulan-kesimpulan yang berbeda.⁵⁴

Di satu pihak, pandangan sejarawan profesional tentang keunikan dari setiap peristiwa sejarah, tentu saja membuat mereka tidak senang terhadap usaha untuk menemukan suatu struktur yang umum bagi pokok persoalan sejarah. Namun di lain pihak, jika dapat ditarik perbedaan antara sejarah ilmiah dengan penekanan pada masa lampau demi masa lampau, dan pelajaran sejarah di sekolah-sekolah yang lebih merupakan suatu mata pelajaran untuk melayani kepentingan pendidikan, maka suatu struktur yang dapat diterima oleh kedua pihak akan menjadi sesuatu yang sangat berguna bagi pendidikan. Jika masyarakat yang menjadi fokus mata pelajaran di sekolah-sekolah, maka fungsi sejarah sebagai suatu bagian dari mata pelajaran tersebut adalah untuk menyelidiki akar-

⁵³ Mark M. Krug, "Bruner's New Social Studies: A Critique," in Social Education, 3, No. 6 (October, 1962): 400-06.

⁵⁴ Mark M. Krug, History and the Social Studies (Waltham: Blaisdell, 1967), p. 111.

akar historik dari gejala-gejala sosial dan perubahan - perubahan yang terjadi dalam kurun waktu.

Tesis Karl Marx yang mengatakan bahwa sejarah dari semua masyarakat adalah sejarah perjuangan kelas, sebenarnya merupakan salah satu usaha untuk membuat struktur yang dimaksud, dan karenanya dapat dianggap sebagai suatu awal penelitian ke arah yang lebih meuaskan. Akan tetapi struktur yang dibangun oleh kaum Marxis itu ternyata kurang lengkap, karena kelas masyarakat yang ditonjolkan sangat luas dan kabur, sehingga tidak bisa dijadikan suatu dasar yang kuat bagi suatu mata pelajaran sejarah. Menyatukan begitu saja seluruh anggota dari suatu kelompok masyarakat dan dalam melakukan analisis atas motif-motif dan kegiatan-kegiatan mereka dipertimbangkan secara keseluruhan, adalah bertentangan dengan metode sejarah.

Memikirkan manusia sebagai individu-individu yang kemudian membentuk masyarakat, daripada memikirkannya sebagai kelas-kelas, maka dapat diperlihatkan kepada murid bahwa baik sebagai individu maupun sebagai kelompok, mereka pada hakekatnya selalu mencari kebaikan bagi dirinya. Dengan demikian penyelidikan sejarah akan mencakup usaha-usaha perbaikan dan kemajuan mengenai penyelamatan, mempertaruhkan, pendidikan, perekonomian, kemasyarakatan, politik dan keagamaan. Hal ini tentunya tidak senada dengan gagasan golongan Whig tentang tak terelakkannya kemajuan; pada hal dalam setiap dada manusia tetap berdenyut harapan-harapan untuk

perbaikan. Sebuah harapan untuk perbaikan sering menimbulkan konflik dengan yang lainnya, dan suatu penyelesaian kadang-kadang dicari melalui penaklukan, kepatuhan atau kompromi, dan sebagai akibatnya ketegangan dapat dilenyapkan, ditentramkan atau dijaga jangan sampai membahayakan. Akan tetapi situasi hidup berubah; dan apa yang ini hari merupakan masalah, mungkin besoknya sudah tidak demikian halnya, dan vice-versa. Struktur yang demikian dapat disimpulkan sebagai berikut: "Rakyat sebagai individu-individu atau kelompok-kelompok dalam masyarakat selalu mencari perbaikan. Usaha pencarian ini sering menimbulkan konflik-konflik, dan usaha-usaha selalu dilakukan untuk memecahkannya; akan tetapi keadaan-keadaan yang berubah terus, akan mengubah aspirasi-aspirasi mereka". Berdasarkan hasil penelitian dan evaluasi atas fungsi sejarah dalam pendidikan pada sekolah menengah di Amerika Serikat, maka kesimpulan di atas dapat dijadikan salah satu kerangka, dalam mana sejarah dapat memberikan pelajaran-pelajaran tentang masyarakat. Struktur di atas dapat dijadikan sebagai suatu patokan untuk memilih materi pelajaran sejarah, dan sebagai kerangka yang luas bagi menyusun pertanyaan-pertanyaan analitik.

Dalam proyek-proyek eksperimen yang dilakukan di Amerika Serikat terdapat suatu keaneka-ragaman mengenai sub-struktur yang diteliti, yang diarahkan untuk lebih banyak melibatkan murid-murid ke dalam kegiatan pelajaran sejarah. Dalam program-program SMTP yang dikembangkan oleh "Educational Service

Incorporation", dicari realisme. Sebagian terbesar penduduk Amerika Serikat berdiam di kota-kota, sehingga realisme menuntut suatu penekanan lebih banyak pada masyarakat-masyarakat perkotaan (urban), daripada masyarakat pedesaan. Franklin K. Patterson menegaskan bahwa tidak saja diperlukan realisme dalam memilih materi pelajaran, akan tetapi juga dalam melaksanakannya. Ditekankannya bahwa jika ditanamkan pada murid-murid suatu pandangan utopis tentang warga negara dan pemerintah Amerika Serikat, berarti kita tanpa sadar telah menyumbangkan untuk tumbuhnya bibit-bibit kekecewaan dan pengasingan politik pada diri mereka di kemudian hari.⁵⁵

Di samping itu sub-struktur yang digunakan oleh "The Amherst Project" jelas "presentism". Proyek ini tidak memusatkan perhatiannya pada penyusunan suatu pelajaran yang lengkap tentang sejarah dan IPS untuk keperluan SMTP dan SMTA, akan tetapi menyediakan bahan-bahan untuk didiskusikan dan atau untuk disimpulkan berdasarkan pendekatan-pendekatan terbaru. Presentisme terlihat pada bahan-bahan yang memakai judul-judul seperti "Military Power in a Democracy", dan "Science and the American Character", untuk orang-orang dewasa dan kuliah-kuliah persiapan di sekolah tinggi. Untuk murid-murid sekolah menengah yang lambat membaca atau terkebelakang dan bagi mereka yang jengkel karena merasa bahwa

⁵⁵ Franklin K. Patterson, Man and Politics (Cambridge, Massachusetts: ESI, 1965), p. 17.

pelajaran-pelajaran sejarah yang tradisional tidak ada relevansinya dengan masalah-masalah masa kini, disediakan bahan-bahan dengan judul seperti "Who's in This with Me ?; The Individual and His Group"; dan "The U.S. and the Soviet Union, 1917-1965".⁵⁶

"The American History Laboratory Project" berusaha agar yang dipelajari ialah kepentingan generasi muda disesuaikan dengan pertanyaan-pertanyaan yang mereka ajukan. Walaupun eksperimen ini dilakukan terhadap kelompok mahasiswa tahun kedua, ternyata bahwa percobaan tentang sub-struktur tersebut mengalami kegagalan. Dalam laporan terakhirnya proyek ini mengemukakan bahwa masalah tersebut tidak mampu dipecahkan, dan bahwa tidak terdapat kemajuan-kemajuan untuk memperoleh cara penyelesaiannya.⁵⁷

Dari hasil penelitian dan eksperimen di atas ternyata bahwa salah satu permasalahan pokok ialah mengenai seleksi isi atau materi pelajaran sejarah. Masalahnya bukan menyangkut apa yang harus dimasukkan ke dalam pelajaran sejarah, akan tetapi justru apa yang harus dihilangkan. Seleksi yang teliti dan keras memang perlu dilakukan, dan ini bisa menjadi mudah apabila suatu gagasan yang jelas tentang apa

⁵⁶Lihat The Amherst Project (Amherst, 1966).

⁵⁷The American History Laboratory Project (University of Wisconsin, 1967), appendix I, p. 5.

yang harus diusahakan telah didapat. Jika disadari bahwa sejarah yang akan dipelajari bukan merupakan suatu "benda", akan tetapi lebih merupakan serangkaian peristiwa-peristiwa, yang di dalamnya manusia terlibat dalam kerjasama atau konflik, akan tetapi dalam keadaan-keadaan di sekitarnya yang terus berubah, dan bahwa dari situasi-situasi itulah diperoleh pengertian tentang masyarakat, maka dapat disusun patokan-patokan yang dapat membantu untuk memilih bahan pelajaran sejarah. Tentu saja sumber-sumbernya sangat luas sekali, sehingga penampilan pelajaran-pelajaran sejarah dapat menjadi sangat berbeda-beda.

Untuk tingkat SD Clements memilih sebagian besar isi pelajaran dari masyarakat setempat, oleh karena salah satu tugas utama dalam mengajar adalah untuk mengembangkan keakraban yang secukupnya dengan masalah, sehingga dapat dipelajari; dan untuk itu lingkungan lokal murid merupakan sumber materi yang mudah dicapai. Semuanya telah tersedia untuk diolah, seperti lokasi kota, nama-nama jalan, pertumbuhannya, perubahan-perubahan status lingkungan dan sebagainya. Ditambah lagi adanya adat dan pengetahuan tentang kota, dunia usaha, gedung-gedung, tempat-tempat, dan waktu, dapat pula dimiliki sebagai persediaan. Clements menyadari bahwa semakin jauh suatu studi bergerak dari daerah lokal, semakin sulit tipe penyelidikannya. Ini dapat dilakukan dengan memanfaatkan dokumen-dokumen dan aspek-aspek sejarah nasional secara terbatas bagi mereka yang ingin mencetuskan

pertanyaan-pertanyaan, atau membantu proses pemecahan masalah-masalah yang menarik dan hal-hal yang masih meragukan tentang masa lampau.⁵⁸ Untuk mempelajari sejarah masyarakat-masyarakat yang lain, maka dapat digunakan tiga cara pendekatan,, dengan sedapat mungkin menghindari hal-hal yang abstrak. Pertama, mempelajari hal-hal atau kejadian-kejadian sehari-hari, seperti asal-usul kata-kata, adat-kebiasaan, lembaga-lembaga, nama-nama tempat, dan kepercayaan-kepercayaan. Kedua, dengan mempelajari artifak-artifak, seperti lukisan-lukisan, persenjataan dan peralatan, mata uang, dan patung-patung, baik yang asli, model-model maupun yang terdapat dalam foto-foto. Ketiga, dimulai dengan mempelajari buku-buku teks, mengidentifikasi fakta-fakta, dan berusaha untuk menilainya.⁵⁹

Sebuah program percobaan dengan menggunakan pendekatan kultural terhadap sejarah pada kelas tujuh dan delapan (SMTP), yang pernah dikembangkan oleh "The Mount Greylock Regional School District, Williamstown Massachusetts", di pantai timur-laut Amerika Serikat, melihat manusia dalam berbagai-bagai situasi. Pelajaran tahun pertama adalah mengenai "Man and His Culture" dan setelah memberikan suatu pengantar metodologi, bahan pelajaran tersebut dihubungkan dengan "The

⁵⁸H. Millard Clements et al., op. cit., pp, 204-36.

⁵⁹Ibid, pp. 251-57.

Nature of Man; Environment and Culture; and Varieties of Culture". Pelajaran tahun kedua, ruang lingkup dipersempit menjadi "A Search for an American Identity" yang kemudian dihubungkan dengan "European Culture and Values; Europeans Transplanted into the Wilderness; Americans Extend into National Lands; Technology Challenges the National Environment; Americans in a Cultural Environment as Distinct from A Natural Environment; American Culture in a Technological World."⁶⁰

Walaupun pelajaran-pelajaran yang direncanakan oleh ESI juga terpusat pada manusia, akan tetapi pemilihan bahan dilihat dari sudut pandangan tentang manusia sebagai hewan politik. Pada tahun pertama, unit pelajaran mencakup tema "Inventing the Western World", dalam mana dipelajari bagaimana kota-kota di zaman kuno, tengah dan baru melakukan reaksi terhadap serangkaian tantangan-tantangan. Pada tahun kedua, murid-murid disuruh menyelidiki budaya politik Amerika Serikat, termasuk latar-belakang budaya politik Inggris, dengan mempelajari tema "From Subject to Citizen". Pada tahun ketiga, dipelajari pusat-pusat organisasi politik yang lebih besar, seperti tentang sebuah kota dari abad ke-19 dan sebuah kota dari abad ke-19 dan sebuah kompleks

⁶⁰ "Mount Greylock Pilot Program for a Cultural approach to the Study of History in Grades Seven and Eight" (Williamstown, Mass, 1966), Appendices A and B.

megalopolitan dari abad ke-20, melalui tema "The Civic Culture".⁶¹

Di samping permasalahan pokok mengenai bagaimana harus melakukan seleksi atas isi atau materi pelajaran, maka hasil penelitian dan eksperimen yang telah dilakukan di Australia dan Amerika Serikat mengungkapkan pula permasalahan pokok yang kedua, yaitu tentang apa prosedur-prosedur yang harus dipraktekkan di dalam kelas-kelas ?

Program-program eksperimental yang dikembangkan di ke - dua negara memiliki kebersamaan, yaitu perencanaan partisi - pasi murid yang sungguh-sungguh di dalam kegiatan belajar. Di dalam seluruh program, bidang yang akan dipelajari di - batasi menjadi enam topik dalam satu tahun. Penjelasan se - cara terperinci sebagian besar diganti dengan pendekatan induk - tif atau pendekatan "inquiry". Pendekatan yang dimaksud oleh Clements disimpulkan sebagai berikut, bahwa tugas pokok da - lam mengajar supaya murid belajar, ialah memperkenalkan ke - pada mereka bentuk-bentuk pertanyaan, bagaimana merumuskan - nya, menyusunnya dalam suatu rangkaian yang produktif, dan bagaimana mencari jawabannya melalui suatu penelitian yang cermat.⁶² Setelah ketrampilan tersebut dikuasai, murid-murid diharapkan menjadi aktif belajar, dalam arti mereka bertanya, menyaring dan bahkan membuang pertanyaan-pertanyaan yang

⁶¹A Short History (ESI Social Studies Curriculum Program), pp. 5-6.

⁶²H. Millard Clements et al., op. cit., p. 21

tidak perlu; membuat dugaan-dugaan yang masuk akal dan penjelasan-penjelasan; menempatkan hal-hal yang relevan dengan pertanyaan-pertanyaan dan dugaan-dugaan di atas; tetap menjadi skeptis, atau setidaknya-tidaknya tahu tentang dasar-dasar tempat berpijaknya penemuan-penemuan yang menarik dan yang diharapkan.⁶³

Ternyata bahwa sebagian besar program-program eksperimental telah memberikan kesempatan kepada murid-murid untuk mempraktekkan pekerjaan para sejarawan.

Di Mount Greylock, di samping diajarkan bagaimana mengurus bahan-bahan tertulis dengan baik, kepada murid-murid diperkenalkan pula teknik-teknik kepurbakalaan (archeology), dengan menyuruh mereka melakukan penggalian-penggalian.⁶⁴

Clements memperkenalkan kepada muridnya cara-cara menulis sejarah, dengan membimbing mereka mempelajari sejarah kemarin daerah persekolahannya. Laporan murid tentang keadaan kemarin diteliti, variasi-variasi dicatat, dan sumber-sumber informasi dinilai secara bersama. Kemudian disusun kesimpulan-kesimpulan berdasarkan peraturan-peraturan yang dibuat oleh sekolah, kalender sekolah, surat-surat dari dan untuk orang tua murid dan laporan-laporan yang disusun oleh badan kesehatan sekolah.⁶⁵

⁶³ Ibid, pp. 220-21.

⁶⁴ Lihat Mount Greylock, Appendix A.

⁶⁵ H. Millard Clements et al., op. cit., pp. 224-27.

Fenton mengarahkan bagian pertama dari pelajaran semester pertama yang berjudul "The Shaping of Western Society" untuk mempelajari metodologi sejarah. Bersama-sama dengan murid diteliti bagaimana caranya sejarawan mengklasifikasi informasi, menggunakan hipotesis-hipotesis, menentukan fakta, dan memperlakukan kumpulan-kumpulan pikiran.⁶⁶

Ciri bersama lainnya ialah lebih mengutamakan pembuatan laporan secara mendalam tentang suatu kejadian dari pada tentang suatu khronologi, untuk memperoleh kedalaman tentang suatu pelajaran. Dalam salah satu pelajaran sejarah yang diberikan di Mount Greylock mengenai "American Culture in a Technological World", pertama-tama murid disuruh mempelajari sebuah masyarakat kota besar dan kemudian sebuah masyarakat kota kecil di Massachusetts. Akan tetapi ternyata bahwa cara ini lebih mengutamakan pendekatan ilmu-ilmu sosial daripada pendekatan sejarah, karena menyusun generalisasi-generalisasi tentang peristiwa-peristiwa yang terjadi dalam rentang waktu yang sangat terbatas.

ESI telah pula mencoba melakukan inovasi-inovasi yang sangat menarik, yaitu menggunakan permainan dalam proses

⁶⁶ Edwin Fenton, *op. cit.*, pp. 52 ff. Penerbit Hold, Rinehart and Winston menyediakan pula 6 film yang memperlihatkan bagaimana Fenton melakukan eksperimen tersebut dalam kelas.

belajar-mengajar.

Permainan tersebut bukan dimaksud sebagai tipu muslihat, akan tetapi sebagai cara belajar yang lebih efisien. Permainan ini bertujuan untuk melibatkan murid ke dalam berbagai jenis situasi, motif, hambatan praktis, dan keputusan, yang sekaligus merupakan pokok persoalan yang dipelajari, dan bukan tentang seluk beluk yang terperinci.⁶⁷ Judul yang dipelajari antara lain ialah "Trade and Travel; Adventuring; Revolution; Steam, and Empire".

"Empire" merupakan bagian dari pelajaran kelas delapan yang berjudul "The Emergence of the American". Permainan ini mempelajari merkantilisme dan peraturan-peraturan dagang yang dipraktekkan Kerajaan Inggris dalam abad ke-18, yang diadakan selama 4-5 jam pelajaran di kelas. Untuk itu dibentuk tujuh kelompok, enam merupakan kelompok-kelompok yang bersaing, dan yang satu lagi bertindak sebagai angkatan laut Kerajaan Inggris. Papan permainan merupakan sebuah peta besar wilayah Atlantik Utara. Yang diutamakan dalam permainan ini ialah menciptakan kembali sejauh mungkin situasi perdagangan dengan frustrasi-frustrasi, ketidakadilan, dan ganjaran-ganjaran yang terjadi di dalamnya. Melalui permainan ini murid-murid dilibatkan secara emosional ke dalam situasi, misalnya merasa marah karena peraturan-peraturan yang me-

⁶⁷Clark C. Abt, Games for Learning (Cambridge, Mass : ESI 1966), p. 23.

nimbulkan kerugian finansial, tidak sabar karena terlalu lama baru mendapat balasan atas surat permohonan yang pernah dikirimkan, atau merasa puas karena dapat melumpuhkan sistem perdagangan Inggris dengan melakukan penyelundupan-penyelundupan.

Peter Wolff berpendapat bahwa penggunaan permainan dalam mengajarkan sejarah sangat bermanfaat.⁶⁸ Untuk mengatur permainan supaya dapat dilakukan, kadang-kadang perlu diadakan penyimpangan-penyimpangan, seperti dalam permainan "Monopoly", yang dibatasi sampai tingkat dalam hidup yang nyata. Keberhasilan permainan ini nampaknya tergantung pada kemampuan guru untuk menunjukkan melalui ilustrasi dan diskusi apa sebenarnya yang harus dipelajari dari permainan tersebut, oleh karena murid biasanya lebih tertarik kepada permainannya daripada gagasan atau maksud yang ada di dalam pelajaran tersebut. Para guru yang menggunakan permainan dalam pelajaran sejarah nampaknya benar-benar bersemangat; walaupun demikian cara mengajar ini harus dibatasi, paling banyak dua kali dalam setahun. Penggunaan alat-alat bantuan secara komprehensif sudah berkembang menjadi bagian dari pengajaran sejarah "baru", yang kemudian dipraktekkan pada beberapa sekolah di Australia.

Penggunaan secara lebih komprehensif alat-alat bantuan mengajar sudah menjadi bagian dari sejarah " yang baru".

⁶⁸Lihat Peter Wolff, The Game of Empire (Cambridge, Massachusetts: ESI, 1966).

Pada "Canberra Grammer School" diterapkan hasil eksperimen ESI di kelas delapan, yang dipraktekkan untuk tugas-tugas individual dan kelompok, perdebatan, pengadilan tiruan, pembicaraan-pembicaraan, dan diskusi-diskusi. Rencana-rencana pelajaran individual yang disusun oleh Fenton dan yang kemudian diterbitkan oleh Penerbit Holt, Rinehart and Winston sebagai "Holt Program" diuji coba, dengan memakai alat-alat bantuan audio-visual, termasuk pita-pita, rekaman-rekaman, film-film dan bahan-bahan transparant. Dalam kegiatan ini guru hanya bertindak sebagai pembimbing.

Pada kelas tujuh diperkenalkan proyek-proyek Mount Greylock, yaitu penggunaan konsep-konsep. Gagasan tentang pertumbuhan kumulatif berbagai pengetahuan, sikap dan keterampilan, semakin mendapat perhatian di Australia. Silabus-silabus SD dan SM disusun tanpa menghubungkan yang satu dengan yang lainnya, yang mengakibatkan topik-topik saling tumpang-tindih, dan perlakuannya sering dengan kedalaman yang sama. Akan ada kesempatan-kesempatan untuk kembali kepada suatu topik pada waktu-waktu yang berlainan selama murid masih belajar, merasuk lebih mendalam dan pada setiap waktu dengan pertumbuhan pengalaman dalam soal-soal duniawi.

Sejarah yang "baru" ini mendapat kecaman-kecaman. Di Amerika Serikat Krug dan Glenn W. Hawkes mengecam Fenton, terutama tentang penggunaan pendekatan induktif, yang dianggap mendidik murid untuk menjadi sejarawan profesional.

Krug berpendapat bahwa sebagian besar murid sekolah

menengah tidak akan mampu menyusun pendapat-pendapat yang cerdas tentang kebenaran karya-karya sejarah⁶⁹ dan pendapat ini didukung oleh G.R. Elton dari Australia.⁷⁰ Krug menambahkan bahwa Fenton memperlakukan sejarah sebagai suatu disiplin murni, dan bukan sebagai alat khusus untuk membantu pelajaran tentang masyarakat. Murid sekolah menengah tidak akan mampu melakukan pendekatan terhadap sejarah dengan ketelitian seorang mahasiswa prasarjana, dan perlu dipertanyakan sejauh mana murid-murid SD dapat menerapkan metode inquiry. Krug menambahkan bahwa banyak peristiwa sejarah yang tidak cocok untuk dipelajari berdasarkan metode Fenton. Misalnya, tidak mungkin untuk memisahkan fakta dari opini dalam tumpukan bahan yang masih kacau, seperti tentang sebab-sebab Perang Saudara di Amerika Serikat (1861-1865). Dan dipertanyakan apakah pada akhirnya guru tidak terpaksa membetulkan penemuan-penemuan murid yang mengegerkan itu, oleh karena berbeda samasekali dengan yang telah disimpulkan oleh sejarawan yang berwenang sebelumnya?⁷¹ Dalam mengancam ini Krug rupanya melupakan partisipasi guru, yang dalam membimbing metode inquiry di kelas, juga melakukan penelitian yang cermat atas kesimpulan -

⁶⁹Krug, History, p. 111.

⁷⁰Elton, op. cit., p. 145.

⁷¹Krug, op. cit., p. 112.

kesimpulan yang dibuat oleh murid. Krug menuntut suatu tempat bagi jalan pintas deduktif, yang sebenarnya sudah mendapat perhatian dari Fenton, yang menjelaskan bahwa oleh karena tujuan pelajaran bermacam-macam, maka tidak mungkin hanya menggunakan satu strategi mengajar saja dengan mengenyampingkan yang lainnya. Malahan harus digurakan seperangkat strategi, mulai dari eksposisi murni sampai kepada "discovery methods" murni.⁷²

Keberatan Hawkes terhadap pendekatan induktif lebih bersifat filosofis. Dia memandang penekanan tersebut sebagai bukti bahwa orang-orang "bertengkar tentang kecintaan terhadap sejarah", dan karena merasa dikhianati telah bertindak tidak logis di dalam memberikan jawaban atas tantangan yang dihadapi.⁷³ Menurut Hawkes, Fenton dan kawan-kawan telah gagal memahami kenyataan bahwa masa kini merupakan bagian dari pembentangan sejarah individual, dan hanya melalui cerita yang bersifat ramalan, seperti yang dilakukan oleh Toynbee, para murid dapat melihat dirinya sebagai peserta dalam pembentangan drama sejarah, daripada sekadar sebagai pengamat.⁷⁴ Kaum Marxis telah memperlihatkan bahwa cerita

⁷² Fenton, Teacher's Guide, p. 7.

⁷³ Glenn W. Hawkes, The Social Utility of Historical Narrative (Harvard University Press), pp. 55-56.

⁷⁴ Ibid, p. 69.

yang bersifat ramalan tidak dapat begitu saja dihilangkan, dan bahwa aspek-aspek dongeng dalam keyakinan sosial seseorang adalah kenyataan. Akan tetapi mendasarkan sebuah program sekolah pada cerita yang bersifat ramalan berarti kembali kepada menerima tanpa bukti sejarah yang lama, dan memperbesar kekacauan pandangan murid tentang masyarakat.

Sikap baru sebagai hasil eksperimen yang dilakukan di Amerika Serikat menunjukkan arah mana yang dapat diikuti oleh sekolah-sekolah di Australia. Akan tetapi sebelum memperkenalkan mata pelajaran sejarah yang baru ini, diadakan pemikiran, perencanaan dan eksperimen berdasarkan tujuan pendidikan di Australia.

Pada fakultas-fakultas keguruan, yang tidak terikat pada ketentuan-ketentuan tentang silabus dan ujian negara, dicoba mempraktekkan pendekatan-pendekatan yang baru terhadap sejarah. Misalnya, untuk tahun pertama di "Newcastle Teachers College", diusahakan mengubah pelajaran sejarah tradisional yang mengutamakan pengetahuan khronologis. Aspek-aspek perkembangan di Australia dipelajari dalam bentuk studi tentang daerah Newcastle, yang memiliki sejarah yang cukup tua dan beraneka-ragam, dan yang dianggap sebagai suatu dunia kecil dari pengalaman Australia yang lebih luas. Perkuliahan ini dilanjutkan selama dua tahun dan lebih dimaksudkan sebagai pengalaman dua tahun, daripada pelajaran dua tahun. Pada permulaan tahun pertama kepada mahasiswa diberikan sebuah daftar tentang bidang studi, seperti "The

People Who Came to Newcastle; The Growth of a Suburb; How Special Interests are Protected", yang masing-masing digarap oleh kelompok-kelompok yang terdiri dari dua orang. Kepada setiap kelompok diminta untuk menyusun pertanyaan-pertanyaan yang harus dicari jawabannya, sebagai suatu kerangka kerjasama, dengan pengertian bahwa ada beberapa pertanyaan yang mungkin dibuang karena ternyata sumber untuk mencari jawaban sulit diperoleh, dan mungkin pula pertanyaan-pertanyaan baru muncul dengan semakin berlanjutnya studi ini. Jawaban-jawaban dicari dalam sumber-sumber sekunder dan dalam pengumpulan sumber-sumber primer yang dibangun berdasarkan perpustakaan Dewan Kota Newcastle bagian sejarah lokal. Pengumpulan meliputi surat-surat kabar, dunia usaha, perburuhan, catatan-catatan gereja, foto-foto dan buku-buku harian. Untuk kepentingan penelitian mahasiswa diperbolehkan meninggalkan kegiatan perkuliahan selama dua jam, atau sesuai dengan jam-jam yang mereka tetapkan sendiri di luar jam-jam kuliah. Setiap kemajuan dilaporkan dan dibahas dengan dosen yang bersangkutan, dan pada umumnya dibicarakan aspek-aspek perkembangan dilihat dari sudut pandangan sejarah. Setelah ini selesai, maka mulai digunakan pendekatan sosiologis. Karena studi mencakup masalah-masalah masa kini, mahasiswa menggunakan kegiatan survai, wawancara dan bahkan berusaha untuk melakukan prediksi atas berbagai aliran dan masalah yang sedang berkembang. Hasil masing-masing kelompok dilaporkan kepada segenap peserta dan diskusi-diskusi serta

pertanyaan yang berikut akan menciptakan perhatian-perhatian baru bagi pelajaran, dan jika waktu mengizinkan mahasiswa akan menelitinya kembali.

Ternyata bahwa kemajuan-kemajuan yang berlangsung dalam studi ini berjalan sangat lambat. Salah satu penyebab utama ialah bahwa setiap penelitian berjalan lebih lambat dari waktu yang diperkirakan, oleh karena bahan-bahan yang diteliti belum dimasukkan ke dalam katalogus, sehingga perlu dicari ke mana-mana. Penyebab lainnya adalah masalah waktu, karena sebagian besar disita oleh berbagai kegiatan akademis lainnya, termasuk penugasan-penugasan dari mata kuliah yang lain.

Pada "Newcastle Teachers College" tersebut dicoba pula memanfaatkan suatu pendekatan baru terhadap sejarah kuno, yang juga diikuti oleh mahasiswa-mahasiswa tingkat pertama jurusan seni. Beban kuliah yang terlalu berat, di antaranya karena sebagian besar mahasiswa mengikuti studi pada dua jurusan, yaitu jurusan sejarah dan jurusan seni, menyebabkan waktu yang tersisa untuk mengunjungi perpustakaan sangat minim. Untuk mengatasi masalah tersebut direncanakan suatu situasi belajar yang berbeda. Setiap tahun dibagi dalam semester-semester, sedangkan semester pertama digunakan sebagai suatu masa pengantar untuk mengembangkan teknik-teknik studi individual. Dipilih empat bidang studi, yaitu "The Origin of Man; Palaeolithic and Neolithic Man; Ancient Egypt; Ancient Mesopotamia. Petunjuk-petunjuk studi dikeluarkan untuk topik-topik

di atas, yang terdiri dari dua paragraf sebagai pengantar yang mencakup hal-hal yang penting dalam topik; kemudian disusul oleh beberapa konsep yang membuat bidang yang satu berbeda dengan bidang-bidang lainnya. Sebuah daftar bacaan dipersiapkan, dan mahasiswa disuruh membaca dan mengikuti suatu garis studi yang mereka pilih. Dengan dosen selalu diadakan hubungan-hubungan yang erat, untuk membantu kesulitan mahasiswa. Setelah merasa siap mahasiswa diuji pemahamannya tentang topik, melalui ujian berbentuk esai, pertanyaan-pertanyaan yang singkat atau ujian lisan. Jika dosen merasa puas dengan hasil ujian, mahasiswa dipersilahkan untuk melanjutkan pelajaran kepada topik berikutnya. Setelah berakhir semester maka diadakan penelitian terhadap setiap mahasiswa.

Pada semester kedua setiap mahasiswa memilih suatu bidang yang diminatinya mengenai sejarah zaman kuno dan abad pertengahan. Setelah selesai melakukan pembacaan pendahuluan, mahasiswa dibolehkan untuk mendaftarkan suatu tesis, dan sisa waktu dari semester tersebut dapat digunakan untuk melakukan penelitian mengenai penyusunannya. Dan akhirnya diserahkan sebuah karya tulis yang terdiri paling banyak dari 10.000 kata, yang didokumentasi sebagaimana mestinya dan dilengkapi dengan bibliografi dan sinopsis.

Ternyata bahwa eksperimen di atas mendapat tanggapan yang menggembirakan dari mahasiswa dan di kalangan mereka telah berkembang suatu minat yang baru tentang sejarah.

Mereka juga telah mampu melakukan penyelidikan tentang masyarakat yang berbeda dengan pandangan mereka, yang selama ini merupakan sesuatu yang masih kabur. Misalnya, salah satu topik penelitian yang banyak diminati ialah mengenai bidang studi Islam, yang terungkap melalui pengakuan mereka bahwa jumlah penganut agama Islam di dunia sangat besar, sedangkan mereka tidak tahu tentang Islam. Ternyata bahwa sumber-sumber bahan primer tentang sejarah Australia untuk keperluan pelajaran di sekolah-sekolah belum banyak tersedia. Akan tetapi usaha ke arah ini sudah dirintis oleh "The Institute of Riverina Studies", yang ditangani oleh staf pengajar bidang ilmu-ilmu sosial pada "The Wagga Wagga teachers College, N.S.W.". Telah diterbitkan "An Introductory Bibliography of the Riverina; The First Fifty Years of The Development of Communications in the Riverina 1830-1880; Riverina Rovers (folksongs and folklore); An Introductory Geography of the Riverina". Oleh University of Newcastle, N.S.W., mulai diterbitkan "A Guide to Historical Source Material in Newcastle and District", yang dipimpin oleh W.G. McMinn.⁷⁵ Grant Harman telah pula mempersiapkan seperangkat sumber bahan tentang distrik New England, melalui tulisan-tulisan yang berjudul " Squatters, Miners,

⁷⁵The University of Newcastle, Historical Journal, I, No. 1, January, 1968.

and Scholars". Telah pula mulai dipersiapkan koleksi sumber tentang sejarah lokal, sejarah negara bagian dan sejarah nasional Australia, bagi yang berminat di bidang sejarah.

Untuk keperluan pelajaran sejarah tentang negara-negara lainnya di dunia, yang banyak menghadapi kesukaran-kesukaran seperti masalah bahasa, jarak dan kurangnya kontak dengan ahli-ahli di negara-negara tersebut, mulai diatasi melalui berbagai usaha. Di antaranya dengan memanfaatkan kumpulan penerbitan dari Holt, Rinehart and Winston, Publishers, New York, yang berjudul "Source Problems in World Civilization", Dalam membahas masalah "Why did the Bolsheviks Win?", kepada mahasiswa tidak diminta jawaban berdasarkan pandangan sejarawan, akan tetapi berdasarkan tulisan-tulisan dari Stalin, Trotsky, Kerensky, Denekin dan lain-lain. Diadakan kontak langsung dengan para sarjana di negara-negara lainnya, di antaranya Indonesia, melalui kunjungan-kunjungan, kontak pribadi dan sebagainya.

Aspek lainnya dalam kegiatan pengajaran sejarah ialah melakukan studi di luar sekolah, walaupun kegiatan ini bisa mengacaukan waktu belajar, program-program belajar lainnya. Dalam hal ini peranan museum sangat besar dan sangat bermanfaat, seperti "The Armidale Folk Museum" di N.S.W., yang didirikan oleh E.W. Dunlop dan yang menulis "Local Historical Museums in Australia", yang merupakan sebuah buku petunjuk yang komprehensif tentang mendirikan, merawat dan menggunakan suatu museum.

Diharapkan, berdasarkan penelitian dan eksperimen di atas, sekolah-sekolah di Australia dapat memanfaatkan sejarah yang baru ini, yang telah dikembangkan di Amerika Serikat.

4. Keadaan mata pelajaran sejarah berdasarkan Kurikulum SMP 1975

Di dalam Kurikulum 1975 bentuk tujuan-tujuan pendidikan secara taksonomis dikelompokkan ke dalam tiga kategori, yaitu (1) kemampuan (kecerdasan dan ketrampilan), (2) pengetahuan, dan (3) sikap. Kurikulum ini mengenal berbagai tingkatan tujuan pendidikan:

- 1) Tujuan institusional, yaitu tujuan yang secara umum harus dicapai oleh keseluruhan program sekolah. Misalnya, salah satu tujuan umum pendidikan SMP adalah agar lulusan memiliki bekal untuk melanjutkan pelajarannya ke SMA dan untuk terjun ke masyarakat.
- 2) Tujuan kurikuler, yaitu tujuan yang pencapaiannya dibebankan kepada program suatu bidang pelajaran. Misalnya, salah satu tujuan khusus pendidikan SMP adalah agar lulusan menguasai pengetahuan dasar di bidang IPS.
- 3) Tujuan instruksional, yaitu tujuan yang pencapaiannya dibebankan kepada suatu program pengajaran sesuatu

bidang pelajaran, misalnya pelajaran sejarah.⁷⁶

Sehubungan dengan itu dapat disimpulkan bahwa mata pelajaran sejarah sebagai salah satu tujuan instruksional, dapat mendukung pencapaian salah satu tujuan kurikuler yaitu agar murid menguasai pengetahuan dasar di bidang IPS, agar tercapai salah satu tujuan institusional ialah agar lulusan SMP memiliki bekal untuk melanjutkan pelajarannya ke SMTA. Ini berarti, supaya pelajaran sejarah disesuaikan dengan kedua fungsi utamanya:

- 1) Penyampaian nilai-nilai dalam rangka proses sosialisasi.
- 2) Penyampaian pengetahuan untuk latihan berpikir.⁷⁷

Dan ini adalah sesuai dengan pendapat Landes & Tilly, yang mengatakan bahwa sejarah merupakan:

- 1) Konservator (pemelihara) dari memori kolektif, dan karena itu harus mampu melaksanakan fungsi utamanya, yaitu untuk meningkatkan dan memelihara derajat ego kolektif.
- 2) Salah satu saluran utama bagi setiap masyarakat untuk melaksanakan proses sosialisasi generasi muda, dengan mengajarkan kepada mereka tentang masa lampau agar tahu siapa dirinya, sehingga berperilaku di masa kini dengan ber-

⁷⁶Lihat Kurikulum SMP 1975, Buku I: Ketentuan-Ketentuan Pokok, pp. i, 4-5.

⁷⁷Taufik Abdullah, "Sejarah Sebagai Jembatan Antara Generasi Tua dan Generasi Muda," Harian Kompas, 17-10-1981, p. 1.

- pedoman kepada masa lampau.
- 3) Suatu cabang penelitian yang berusaha untuk mencari dan menemukan suatu pemahaman yang akurat dan sah (valid) tentang masa lampau.⁷⁸

Sesuai pula dengan yang dikemukakan oleh Chaffer & Taylor, yaitu sebagai alat pengembangan individual anak, yang menyangkut kemampuan berpikir kritis dan keterlibatan imajinatif mereka.⁷⁹ Sesuai dengan kedudukan sejarah sebagai salah satu komponen bidang studi IPS, Fenton menegaskan bahwa salah satu tujuan bidang studi ini adalah mengajarkan anak bagaimana harus berpikir.⁸⁰

Sehubungan dengan penjelasan para penyusun Kurikulum 1975 bahwa peranan pendekatan historik dan mata pelajaran sejarah sangat sentral dalam bidang studi IPS, maka penjabaran tujuan-tujuan khusus sejarah seharusnya menggambarkan kualifikasi yang harus dimiliki murid dalam hal pengetahuan, kecerdasan, ketrampilan, sikap dan nilai. Akan tetapi apabila dilihat isi/ materi tujuan kurikuler dan instruksionalnya, maka tujuan pelajaran ini hanya diarahkan kepada

⁷⁸David S. Landes and Charles Tilly (eds.), History as Social Science (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1971), p. 5.

⁷⁹John Chaffer and Lawrence Taylor, History and History Teacher (London: George Allen & Unwin Ltd., 1975), p. 17.

⁸⁰Edwin Fenton, op. cit., p. 1.

pemupukan pengetahuan. Kurikulum 1975 cenderung membatasi tujuan kurikuler pada penguasaan teknis materi mata pelajaran sejarah, baik pengetahuan dan ketrampilan maupun sikap dan nilai. Sebagai contoh: siswa memiliki pengetahuan dasar tentang hubungan perkembangan sejarah daerahnya dengan sejarah nasional, sehingga dapat menghargai perjuangan daerah lainnya (tujuan kurikuler), siswa mengetahui perkembangan sejarah daerah-daerah di Indonesia (tujuan instruksional).⁸¹ Di satu pihak pemikiran Fenton dan yang lain-lain turut mempengaruhi penentuan fungsi sejarah dalam hubungannya dengan bidang studi IPS, akan tetapi di lain pihak penjabaran dan pelaksanaannya masih setengah-setengah.

Oleh Kurikulum SMP 1975 telah ditetapkan delapan buku teks sebagai sumber isi/ materi pelajaran sejarah. Buku-buku yang dimaksud terdiri dari (1) Drs. Sutejo dkk., Sejarah Indonesia, (2) Sutrisno Kutoyo dkk., Sejarah Dunia, (3) Panggung Peristiwa Dunia, (4) Drs. Sukmono, Pengantar Sejarah Kebudayaan Indonesia, (5) Muh. Yamin, "6000 Tahun Sang Merah Putih", (6) Drs. Susanto Tirtoprodjo SH., Sejarah Pergerakan Nasional Indonesia, (7) A.H. Nasution, Sejarah Perjuangan Nasional di Bidang Bersenjata, dan (8) Prof. DR. Koentjaraningrat, Manusia dan Kebudayaan di Indonesia.

⁸¹Kurikulum SMP 1975, Buku II C, Bidang Studi : Ilmu Pengetahuan Sosial, p. 2.

Di samping itu suatu team penyusun yang diketuai oleh Drs. Z.H. Idris, telah menerbitkan untuk bidang studi IPS berdasarkan Kurikulum 1975, buku-buku Sejarah Untuk SMP. Buku-buku ini terdiri dari jilid 1 A untuk semester ke I, 1 B untuk semester ke II, 2 A untuk semester ke III, dan 2 B untuk semester ke IV. Terdapat pula buku-buku sejarah oleh Nugroho Notosusanto dan Yusmar Basri (editor), yaitu Sejarah Nasional Indonesia Untuk SMP, jilid I, II dan III, yang bersumber pada buku standar "SEJARAH NASIONAL INDONESIA", 6 jilid, Bibl. preliminary + 2037 halaman.⁸²

Ternyata bahwa buku-buku tersebut, berdasarkan faktor-faktor dasar ideologis pengajaran sejarah, seleksi peristiwa-peristiwa dan tingkat kedalaman keterangan dan tingkat pengurusan yang diperlukan, bahwa di samping aspek estetik yang kurang dipenuhi dan tingkat komunikatif yang agak rendah, maka dari sudut teknis ada beberapa kelemahan. Kelemahan-kelemahan tersebut meliputi hal-hal mengenai anakronisme, generalisasi yang berlebihan, ketimpangan tetap asas (konsistensi), kesalahan faktual, logika kesejarahan yang kacau dan bahasa yang kurang bersih.⁸³ Hal-hal yang menyolok

⁸² Nugroho Notosusanto dan Yusmar Basri (editor), SEJARAH NASIONAL INDONESIA UNTUK SMP (Jakarta : Departemen P. dan K., 1977), p. 5.

⁸³ Lihat Taufik Abdullah " Berbagai aspek penulisan buku pelajaran sejarah," dalam makalah yang diajukan pada Panel Diskusi Tentang Pelajaran Sejarah di Sekolah Menengah, 25 Agustus, 1982.

tersebut antara lain menyangkut:

1) Anakronisme, yaitu percampuradukkan dimensi waktu. Contoh-contoh ialah:

(1) Faktual: Perhimpunan Indonesia (PI) merupakan front terdepan perjuangan bangsa Indonesia di forum dunia internasional. Tokoh-tokoh pimpinan di antaranya ialah Mr. Sunario, Mr. Sartono dan lain-lain.⁸⁴ Pada hal di masa itu mereka masih berstatus mahasiswa di Negeri Belanda dan baru memakai gelar kesarjanaannya setelah kembali ke Indonesia. Contoh ini jika dilanjutkan akan mempunyai implikasi historis yang penting.

(2) Kesadaran; Suasana masa kini dikaitkan kepada peristiwa masa lampau: misalnya "Masa prehistori bangsa Indonesia". Dalam satu ungkapan ini tiga proses digabung menjadi satu, yaitu prehistori, bangsa dan Indonesia.

(3) Tokoh sejarah, bahwa besar kecilnya peranan tokoh atau aktor sejarah dalam satu peristiwa ditentukan oleh peranannya kemudian.

2) Generalisasi yang berlebihan

Dikemukakan bahwa "Kota Malaka menjadi permulaan

⁸⁴Drs. Z.H. Idris et. al., SEJARAH UNTUK SMP, I, Kurikulum 1975 (Jakarta: Penerbit CV Baru, 1977), p. 60.

pengembangan agama Islam di daerah-daerah lain di Indonesia". Pada hal, kota Malaka merupakan salah satu yang terpenting dalam pengembangan yang dimaksud. Menjadikan suatu gejala yang khusus dan unik sebagai hal yang umum berlaku dan bukan sekadar contoh dari gejala yang berkembang, adalah merupakan salah satu buah pikiran yang keliru dalam sejarah, yang bisa menyesatkan. Misalnya, mitos "350 tahun kolonialisme Belanda atas Indonesia"; walaupun tentunya fungsi mitos ini dari sudut politik dan psikologi massa bisa saja diperdebatkan. Anehnya, dalam konteks "350 tahun kolonialisme Belanda" inilah kita diperkenalkan dengan kerajaan-kerajaan besar, seperti Aceh, Banten, Mataram, Makasar, Ternate, dan sebagainya. Bagaimana hal ini harus diterangkan kepada murid ?

3) Tetap asas (konsistensi) yang tak terjaga

Pada mitos "350 tahun kolonialisme Belanda" juga ditambahkan bahwa kerajaan-kerajaan di atas adalah "scara de facto dan de jure kerajaan nasional Nusantara". Mana mungkin "kerajaan-kerajaan yang saling merdeka" itu adalah bersifat "nasional Nusantara", sedangkan konsep itu barulah muncul di abad ke-20 ini.

4) Kesalahan faktual:

(1) Geografis, contoh adalah "Perang Kamang di Sawah -

lunto (1908)". Pada hal, Kamang terletak dekat Bukit - tinggi, sedangkan Pemberontakan Silungkang (1927) me - mang terjadi di dekat kota tambang batu-bara Sawah - lunto, kira-kira 200 Km. di sebelah Selatan kota Bukit - tinggi.

- (2) Konseptual, contoh adalah bahwa "Ulama besar Persia seperti Imam al-Gahzali (1058-1111 M.) berusaha menyesuaikan Hukum Islam dengan alam pikiran orang Hindu." Secara historis hal ini tidak benar, sedangkan dari sudut konseptual yaitu dari sudut pengertian tentang Islam, maka tidak bisa terjadi hukum dirubah untuk mengIslamkan orang. Yang mungkin dilakukan ialah dalam proses konversi beberapa aspek dari ajaran lebih ditekankan daripada yang lain. Sehubungan dengan itu perlu diperhatikan soal-soal yang menyangkut logika kesejarahan dan bahasa.

5) Logika kesejarahan

Contoh: untuk menjawab pertanyaan: "Mengapa muncul Pergerakan Nasional Indonesia di tahun 1908 ?", maka dikemukakan dua faktor. Faktor intern adalah "Penderitaan 350 tahun di bawah kolonialisme Belanda, dan seterusnya, yaitu antara lain : diskriminasi sosial sejak tahun 1910, penduduk dikelompokkan secara hukum menjadi tiga golongan". Faktor ekstern, antara lain "Revolusi Tiongkok 1912". Terlepas dari benar atau kurang

benarnya untaian sebab-sebab di atas, akan tetapi apakah dapat peristiwa 1910 dan 1912 mempengaruhi munculnya peristiwa 1908 ?

6) Bahasa

Banyak kalimat yang kaku dan meragukan dapat ditemukan dalam buku-buku sejarah di atas. Di antaranya: "Tahun 1929 Ir Sukarno dan pimpinan-pimpinan PNI ditangkap oleh pemerintah kolonial Belanda". Dari sudut kenyataan sejarah kalimat ini tentu salah, karena tidak semua pimpinan PNI ditangkap; apalagi langsung di bawah kalimat ini dituliskan bahwa Mr. Sartono mendirikan Partai Indonesia, sedangkan dia termasuk salah seorang tokoh pemimpin PNI. Dari sudut bahasa, bahwa kata pimpinan merupakan suatu abstrak dari sekelompok pemimpin yang resmi, yang memimpin partai atau organisasi tertentu, sehingga tidak boleh dibuat jamak, baik dari sudut logika maupun dari sudut tertib bahasa.

Dalam Buku Babon Sejarah Nasional, yang disusun oleh Sartono Kartodirdjo, Marwati Djoened Poesponegoro, Nugroho Notosusanto (eds.), SEJARAH NASIONAL INDONESIA, dijumpai pula hal-hal yang sama. Ini memang disadari oleh para penyusun buku, seperti yang dikemukakan Sartono Kartodirdjo dalam kata pengantar jilid I: "..... tidak ada seorangpun dalam Panitia (Penyusunan buku-buku ini) yang mempunyai

anggapan bahwa ini merupakan standar, jauh daripada itu". Siswadhi, R.L. Leirissa dan Atmakusumah pernah mengungkapkan beberapa kelemahan, melalui suatu usaha "Tinjauan Buku: Buku Babon Sejarah Nasional: Obyektivitas yang ideal?"⁸⁵ Sebagai pengalaman pertama dalam usaha kolektif, di antara sekitar 35 sejarawan dan berbagai ahli lainnya dalam bidang masing-masing (antara lain Prof. DR. Teuku Jacob), selama tahun 1970-1974, buku ini masih memperlihatkan ketidak-tetapan asas (inkonsistensi) di sana-sini. Antara lain, bukan hanya dalam penggunaan ejaan dan mengenai perasaan bahasa, akan tetapi yang lebih penting lagi dalam menggariskan penilaian terhadap suatu peristiwa sejarah. Misalnya, terasa adanya jalan pikiran yang kontradiktif dalam meletakkan nilai pada peristiwa Pemberontakan Tahun 1926 dan 1927 dengan PKI sebagai pemegang peranan yang dominan. Tidak sampai sebulan setelah buku babon tersebut diserahkan kepada Presiden Soeharto, yaitu pada tanggal 18 Maret 1976 oleh Menteri P. dan K., Sjarif Thajeb, dan Sartono Kartodirdjo dkk. bermunculan tulisan-tulisan dalam Harian MERDEKA. Tulisan-tulisan itu memuat kecaman-kecaman, yang berkisar di sekitar peranan politik Presiden Sukarno dalam tahun-tahun sebelum kejatuhannya, akibat Peristiwa G. 30 S./ PKI. Kelemahan -

⁸⁵Lihat "Sejarah Indonesia: Antara Dongeng & Kenyataan," majalah PRISMA, Nomor Khusus 17 Agustus 1976: 81-90.

kelemahan tersebut memang diakui Sartono Kartodirdjo kepada pers sesudah pertemuan di atas, yaitu bahwa bagaimanapun juga suatu penulisan sejarah terikat pada faktor-faktor subyektif.

Tentang buku SEJARAH NASIONAL INDONESIA UNTUK SMP, jilid I, II dan III, Nugroho Notosusanto pernah mengemukakan bahwa pentusunannya dilakukan oleh tenaga-tenaga dari kelompok penyusun Buku Babon Sejarah Nasional, yaitu sejarawan-sejarawan profesional. Dan ditambah dengan beberapa pengarang buku-buku teks sejarah yang dianggap berpengalaman, seperti Sagimun M.D. dan Sutrisno Kutoyo, dari Direktorat Jenderal Kebudayaan, Departemen P. dan K. Dalam salah satu wawancara dengan pers Nugroho Notosusanto mengemukakan bahwa buku di atas memang belum sempurna, karena dia bukan guru SMP; tetapi bahan isinya sudah baik dan memenuhi isyarat yang dikehendaki Presiden Soeharto. Diakuinya pula bahwa langgam bahasanya adalah langgam bahasa orang tua, karena dirinya bukan pengarang untuk anak-anak; dia menulis karena didorong oleh keinginan untuk mengisi kekosongan.⁸⁶ Masih dalam Prakata buku-buku tersebut dipertegasnya bahwa buku-buku itu tidak dimaksudkan sebagai satu-satunya versi Indonesia mengenai sejarah nasional; akan tetapi diharapkan

⁸⁶Nugroho Notosusanto, "Sekali lagi tentang penulisan sejarah: interpretasi boleh bebas, tetapi fakta jangan diubah," Harian Sinar Harapan, 29 September 1982, p. v.

bahwa setidaknya-tidaknya dalam lingkungan lembaga-lembaga pendidikan pemerintah terdapat suatu konsensus minimal mengenai fakta-fakta yang menyangkut sejarah bangsa Indonesia serta interpretasinya yang merangkaikannya.⁸⁷ Dalam pada itu, hasil observasi dan wawancara dengan guru-guru SMP di kota Yogyakarta dan Kabupaten Sleman (Daerah Istimewa Yogyakarta), mengungkapkan bahwa sebagian besar dari mereka tidak begitu senang dengan buku-buku tersebut. Mereka mengatakan bahwa buku-buku itu tidak sesuai, atau menurut istilah mereka, "ngalor ngidul" dengan Kurikulum SMP 1975; kurang sistematis dan isinya panjang lebar, tetapi tidak mencukupi tuntutan kurikulum. Selanjutnya, mereka menambahkan bahwa buku-buku tersebut terlalu sulit, baik bagi guru maupun bagi murid.⁸⁸

Ada benarnya bahwa buku-buku tersebut panjang lebar, akan tetapi tidak mencukupi tuntutan Kurikulum SMP 1975. Buku jilid I untuk kelas I, jilid II untuk kelas II dan jilid III untuk kelas III. Akan tetapi kalau bab-babnya dicocokkan dengan pokok-pokok bahan (items) yang terdapat dalam kurikulum, maka ternyata bahwa 14 pokok-pokok bahan untuk kelas I tidak hanya terdapat pada jilid I, tetapi juga pada jilid II. Misalnya pokok-pokok bahan 2.1.1.3 : Kerajaan-Kerajaan

⁸⁷Nugroho Notosusanto dan Yusmar Basri (eds.), op. cit., p. 60.

⁸⁸Lihat hasil penelitian P.J. Suwarno, dosen IKIP Sanata Dharma Yogyakarta, 1982.

Islam Nusantara; pokok-pokok bahan 2.1.1.4: Hubungan dengan bangsa-bangsa Eropah dan akibat-akibatnya. Bahkan ada yang terdapat pada jilid III, yaitu pokok-pokok bahan 2.1.1.6 : Jaman Kemerdekaan. Untuk kelas II terdapat 18 pokok-pokok bahan; akan tetapi yang tidak tersedia dalam buku I, II dan III ada 6 pokok bahan, yaitu 8.2.1.2, 8.2.1.3, 8.2.1.4, 8.2.1.5, 8.2.1.6. dan 8.2.1.7, yang seluruhnya mengenai Sejarah Eropah dan Sejarah Timur Tengah. Hal di atas mungkin terjadi, karena Sejarah Eropah dan Sejarah Timur Tengah memang tidak termasuk Sejarah Nasional Indonesia. Sebaliknya, cukup mengherankan bahwa tidak terdapat pokok - pokok bahan 3.1.1.2 tentang Makna Bhinneka Tunggal Ika dalam kehidupan bangsa Indonesia, pada hal pokok-pokok bahan tersebut masih termasuk dalam ruang lingkup Sejarah Nasional Indonesia. Di samping itu, pokok-pokok bahan 3.2.1.1, 3.2.1.2, 3.2.1.3, 3.1.2.1, 3.1.2.2, dan 3.1.2.4 sulit diketemukan bahannya dalam buku Sejarah nasional Indonesia tersebut. Untuk kelas III Kurikulum SMP 1975 menentukan 14 pokok - pokok bahan, tetapi yang tersedia dalam buku di atas hanya 6, sedangkan 8 pokok-pokok bahan lainnya tak disinggung sama sekali oleh buku tersebut. Pada hal, 8 pokok-pokok bahan tersebut adalah tentang PBB dan ASEAN, yang mempunyai hubungan yang erat dengan sejarah nasional terbaru.

Memang ada benarnya bahwa buku sejarah di atas terlalu sukar, baik untuk guru maupun untuk murid, karena bukan hanya bersumber pada Buku Babon Sejarah Nasional, akan tetapi

pada hakekatnya hanya merupakan ringkasannya. Bab-bab dan kata demi kata sering diambil alih dari buku tersebut tanpa berusaha untuk mengolahnya, sedemikian rupa sehingga menjadi buku paket yang sesuai dengan daya jangkau intelektual dan selera emosional murid-murid SMP se-Indonesia, yang justru sebagian besar tinggal di kota-kota kecil dan desa-desa. Selanjutnya, pada akhir prakata buku paket tertulis :

" Pada akhirnya ingin kami tekankan bahwa sejarah adalah kisah, karena itu penyajiannya harus hidup dan menarik". Walaupun pernyataan di atas sangat tepat, akan tetapi ternyata bahwa dalam menyusun buku tersebut para penulis menggunakan ungkapan-ungkapan yang sulit ditangkap oleh murid secara cepat. Banyak alinea yang dimulai dengan pernyataan yang abstrak; misalnya: "... Dunia ini hakekatnya bintang juga⁸⁹ Ada pula ungkapan yang berbunyi: " Dalam kenyataan sejarah tidak ada satu rakyat pun yang tidak pernah berhubungan dengan rakyat lain...."⁹⁰

Kecuali itu penulisan buku paket ini menggunakan pendekatan multi-dimensional dan metode inter-disipliner seperti halnya dengan buku babon, sedangkan guru-guru SMP hanya menguasai buku sejarah yang ditulis secara tradisional, yaitu khronologis dan istana-sentris. Perasaan tidak sesuainya

⁸⁹Nugroho Notosusanto & Yusmar Basri (eds.), op. cit., jilid I, p. 11.

⁹⁰Ibid, p. 45.

buku paket dengan Kurikulum SMP 1975, menyebabkan guru-guru lebih suka memakai buku-buku susunan sendiri atau karangan Z.H. Idris dkk., yang dianggap lebih dekat Kurikulum 1975.

Tentu banyak lagi kelemahan yang dapat diajukan mengenai buku-buku tersebut di atas. Yang pasti, bahwa buku paket di atas telah dicetak dalam jumlah ratusan ribu eksemplar dan telah disebarakan ke seluruh Indonesia, yang tentunya telah memerlukan tidak sedikit pengeluaran uang negara. Buku paket ini dapat saja digunakan untuk menyusun model-model pelajaran sejarah, sebagai salah satu komponen bidang studi IPS, guna mencapai tujuan bidang studi ini.⁹¹ Hanya saja, pokok bahasan dan sub pokok bahasan mata pelajaran sejarah menurut Garis-Garis Besar Program Pengajaran IPS, kurang sesuai dengan tujuan bidang studi IPS sebagai salah satu bagian program pendidikan akademis. Menempatkan sejarah sebagai salah satu komponen bidang studi IPS cukup beralasan; akan tetapi Kurikulum 1975 seyogianya menjadikan pula sejarah sebagai mata pelajaran tersendiri, yang dimasukkan ke dalam program pendidikan umum, guna pencapaian tujuan pendidikan nasional.

Sehubungan dengan itu, penulisan sejarah bukan sekadar bagaimana kejadian sebenarnya sesuatu peristiwa sejarah; masalahnya meningkat kepada pertanyaan untuk apa sejarah itu ditulis. Hal ini menjadikan penulisan sejarah menjadi akrab

⁹¹Lihat Edwin Fenton, op. cit., p. 1.

dengan kepentingan praktis dan menghasilkan tulisan yang bervariasi, sesuai dengan kepentingan yang menggerakkan penulisan tersebut, yaitu berupa penulisan sejarah terapan. Dengan tetap menyadari eksistensi penulisan sejarah yang tetap asas dengan kepentingan keilmuan secara murni, penulisan sejarah terapan dibatasi oleh kerangka pemikiran yang berkisar pada kebutuhan akan manfaat sejarah. Dengan kata lain, buku pelajaran sejarah harus berfungsi pendidikan, yaitu sebagai media pengajaran. Dari sudut guru, buku tersebut membantu guru untuk menghubungkan murid dengan obyek yang akan diajarkannya, yakni untuk menyampaikan pengetahuan/pemikiran, ketrampilan dan nilai-nilai kepada murid. Dengan buku tersebut guru dapat dipermudah untuk menjalankan tugasnya; tepatnya sebagai pedoman pengajaran. Dari sudut murid, buku tersebut merupakan alat belajar; tepatnya untuk menghubungkan dan mendekatkannya dengan obyek pelajaran, sehingga murid dipermudah menerima pelajaran yang diselenggarakan oleh guru. Buku tersebut memperkuat pelajaran yang diterima dan menjadi pegangan bagi mengikuti pelajaran selanjutnya. Walaupun mungkin tidak dapat menerima penjelasan dari gurunya secara memuaskan, tetapi melalui buku itu murid dapat berdialog dengan pengarangnya; tepatnya memberikan penjelasan kepadanya. Diharapkan bahwa buku pelajaran dapat menyajikan peristiwa masa lampau seolah-olah terjadi dihadapannya; menghidupkan masa lampau di hadapan murid.

Demikian pentingnya buku-buku pelajaran tersebut, se -

hingga penulisannya direncanakan untuk menyediakan dasar bagi suatu silabus sekolah. Misalnya, di Inggris buku-buku yang dimaksud dikelompokkan menjadi buku-buku:

- 1) Sejarah umum dan politik, yang terdiri (1) seri-seri, (2) buku-buku tunggal bagi kelas-kelas yang lebih tinggi, dan (3) buku-buku lainnya.
- 2) Sejarah ekonomi dan sosial, yang terdiri dari (1) sejarah umum, dan (2) sejarah modern sejak tahun 1760.
- 3) Pekerjaan dan latihan di dalam kelas, yang terdiri dari buku-buku untuk kelas, dan (2) buku-buku perpustakaan.
- 4) Seri biografi, yang terdiri dari (1) buku biografi tunggal, (2) kumpulan cerita tentang kehidupan, dan (3) buku-buku referensi.
- 5) Fiksi sejarah, yang terdiri dari buku-buku tentang (1) zaman prasejarah, (2) zaman kuno, tengah dan baru, dan (3) buku-buku referensi.⁹²

Mengenai metode penyampaian pelajaran, menurut Model Satuan Pelajaran SMP, misalnya dalam membahas "Gerak Perjuangan Nasional dan Kemerdekaan Bangsa-Bangsa di Asia Sebagai Reaksi Terhadap Imperialisme/ Kolonialisme", diusahakan agar para murid aktif melalui bimbingan guru dengan

⁹² Lihat W.H. Burston and C.W. Green (eds.), Handbook for History Teachers (London : Methuen Educational Ltd., 1972), pp. 241-520.

menggunakan metode:

- 1) Ceramah, dengan keterangan sketsa, peta, beberapa gambar, dan sebagainya.
- 2) Tanya-jawab.
- 3) Diskusi kelompok atau resitasi mengenai buku-buku pelajaran.
- 4) Tugas pengumpulan gambar.

Walaupun telah ditunjuk untuk menggunakan keempat metode di atas, akan tetapi dalam praktek pada umumnya digunakan metode ceramah.⁹³ Pada hal mengenai sejarah sebagai bagian dari mata pelajaran IPS sebaiknya digunakan bermacam-macam metode. Misalnya, hasil penelitian dan eksperimen dari beberapa negara, di samping metode-metode di atas dianjurkan menggunakan pendekatan induktif atau pendekatan inquiry.⁹⁴ Walaupun masih belum dapat diterima sepenuhnya,⁹⁵ pemanfaatan permainan dalam proses belajar-mengajar,⁹⁶ dan lain-lain sebagainya dapat pula dipakai.

Mengenai evaluasi atau penilaian hasil belajar, dengan mengimplemmentasikan Prosedur Pengembangan Sistem Instruksional (PPSI), diadakan secara terus menerus dan diselenggarakan

⁹³Amir Harahap, op. cit., p. 45.

⁹⁴Clements et al. ., op. cit., p. 10.

⁹⁵Hawkes, op. cit., p. 15.

⁹⁶C.C. Abt, op. cit., p. 36.

secara menyeluruh, dalam arti seluruh aspek perilaku murid dinilai. Akan tetapi berdasarkan petunjuk khusus Kurikulum 1975, yang dipergunakan sebagai pre-test dan post-test, evaluasi lebih diarahkan kepada memilih jawaban-jawaban yang telah tersedia untuk soal/ pertanyaan yang telah disusun.⁹⁷ Test obyektif tersebut memang mampu mengukur prestasi murid mengenai banyak hal di bidang kognitif, akan tetapi tidak akan mampu mengarahkan mereka untuk dapat menyusun hipotesis-hipotesis atau kesimpulan-kesimpulan sendiri. Sebagian besar tes tentang prestasi murid mengenai bidang studi IPS adalah tentang pengetahuan dan pengertian mengenai isi atau materi pelajaran; kurang sekali tentang berpikir kritis dan ketrampilan-ketrampilan meneliti mengenai materi tersebut.

Dewasa ini di bidang studi IPS telah berkembang sekurang-kurangnya dua perilaku, yaitu (1) teknik-teknik permainan (game) dan simulasi, serta aspek-aspek ketrampilan berpartisipasi secara demokratis dalam kelompok berdasarkan prosedur-prosedur informal, dan (2) teknik-teknik canggih tentang pengumpulan, analisis dan penafsiran data, yang bersumber pada kegiatan-kegiatan penelitian di bidang ilmu-ilmu sosial. Baik prosedur-prosedur informal maupun metode-metode ilmiah di atas, dengan sendirinya menuntut teknik-teknik evaluasi yang khusus. Prosedur-prosedur informal

⁹⁷ Kurikulum 1975, op. cit., p. 25.

pada dasarnya bersifat afektif, sehingga cara penilaiannya masih saja kurang teliti; sedangkan teknik-teknik cangguh pada dasarnya bersifat kognitif.

Sehubungan dengan itu penelitian ini akan diarahkan kepada bagaimana sebaiknya menyusun model-model pelajaran sejarah, yang lebih berkaitan dengan masalah pengetahuan, sesuai dengan tujuan bidang studi IPS, yang termasuk dalam program pendidikan akademis.

BAB VI

MODEL MODEL PENGAJARAN SEJARAH DI SMTP.

1. Pengantar

Pada BAB V telah dikemukakan bahwa dengan meng - ajarkan sejarah di sekolah-sekolah, diharapkan perilaku murid-murid akan mengalami perubahan, sesuai dengan tujuan-tujuan pengajaran di SMTP, yang mencakup domain kognitif (berpikir) dan domain afektif (perasaan). Di - kemukakan pula bahwa tujuan-tujuan tersebut dapat di - susun dalam sebuah daftar berupa sebuah matriks ber - dimensi dua; dimensi pertama memuat perilaku-perilaku yang hendak dicapai, dan dimensi kedua memuat isi pel - ajaran sejarah yang akan diajarkan.

Untuk keperluan menyusun model-model pengajaran sejarah, tujuan-tujuan di atas diringkaskan dan di - tempatkan menurut hirarkhi kesulitan dan nilai profesi - onalnya, sehingga belajar sejarah di SMTP dapat di - kategorikan ke dalam lima macam kegiatan, yaitu:

- (1) Memperoleh pengetahuan tentang fakta-fakta sejarah.
- (2) Mendapatkan suatu pengertian atau apresiasi tentang peristiwa-peristiwa, atau periode-periode, dan atau manusia-manusia di masa lampau.
- (3) Memperoleh kemampuan untuk menilai atau mengupas tulisan-tulisan tentang sejarah.

- (4) Mempelajari teknik-teknik penelitian historik.
- (5) Mempelajari cara-cara menulis tentang sejarah.

Dalam kaitan dengan pengetahuan tentang fakta-fakta sejarah, di satu pihak karena demikian luasnya ruang lingkup masa lampau kehidupan manusia, biasanya pelajaran sejarah di SMTP dibatasi pada sejarah politik, misalnya Sejarah Nasional Indonesia, dan beberapa negara lainnya. Di lain pihak, dengan demikian pesatnya berkembang ilmu-ilmu sosial, khususnya ilmu ekonomi dan sosiologi, berarti sejarah ekonomi dan sejarah sosial menjadi semakin penting. Di samping itu komunikasi antara bangsa-bangsa semakin meluas dan erat, di antaranya karena terjadinya ledakan informasi, berarti pula sejarah dunia semakin harus diperhatikan. Walaupun ada benarnya bahwa untuk mengetahui sejarah murid harus mempelajari peristiwa-peristiwa masa lampau; akan tetapi dewasa ini keunggulan pengetahuan faktual mulai dipertanyakan kebenarannya. Di satu pihak, fakta-fakta merupakan bagian dari struktur dasar sejarah sebagai suatu mata pelajaran, dan karena itu harus diajarkan dan dipelajari di SMTP. Di lain pihak, tidak mungkin menyusun sebuah silabus yang akan memuat seluruh fakta sejarah. Dalam hal ini sangat diperlukan seleksi atas fakta-fakta yang akan diajarkan.

Dalam kaitan dengan pengertian tentang masa lampau, berarti bagaimana murid-murid mendapatkan pengertian imajinatif dan analitis tentang perkembangan peristiwa-peristiwa

masa lampau. Sehubungan dengan itu, ada tiga perhatian khusus mengenai pembentukan intelektual murid, yang akan membawa mereka kepada sikap berpikir historik, yaitu:

- (1) Perhatian terhadap waktu, dengan menguasai konsep-konsep pokok tentang waktu, dan penggunaannya untuk mengidentifikasi dan menganalisis perubahan atau perkembangan.
- (2) Daya khayal atau imajinasi tentang gambar dan "empathy".
- (3) Pengertian bahwa masa lampau dan termasuk masa kini hanya dapat dipahami, jika segenap aspek di dalamnya dipelajari; bahwa interaksi antara bermacam-macam faktor dalam kehidupan manusia tidak hanya dianalisis, akan tetapi harus pula dilihat sebagai suatu keseluruhan.

Dalam kaitan dengan membaca kritis, ialah karena buku-buku sejarah yang dipakai di SMTP, di antaranya buku Sejarah Nasional Indonesia yang diedit oleh Nugroho Notosusanto, sebagian besar isinya terdiri dari bahan-bahan sejarah yang berasal dari sumber-sumber sekunder. Sehubungan dengan itu murid-murid dapat disuruh mengupas buku-buku tersebut, dengan cara (1) membandingkan topik-topik dalam buku Sejarah Nasional Indonesia dengan topik-topik yang sama yang terdapat, misalnya dalam buku Sejarah Indonesia karangan Drs. Sutejo dkk., (2) memeriksa logika isi buku untuk mengetahui apakah argumen yang dipakai cukup rasional, atau apakah kesimpulan-kesimpulan masuk akal berdasarkan bukti yang diajukan. Dalam pada itu masih ada sebagian guru yang menganggap

murid-murid SMTP sebagai tong kosong yang perlu diisi dengan pengetahuan sejarah, atau dengan cerita-cerita tentang sejarah. Pada hal tugas guru adalah membantu muridnya untuk belajar sejarah secara kritis. Sejarah dapat memberikan sumbang-an bagi pengembangan intelektual melalui pengasahan suatu kemampuan yang kritis dan melalui penerapan kepada studi ilmiah.

Dalam kaitan dengan penelitian historik, karena selama ini pelajaran sejarah di SMTP lebih ditekankan kepada mem-baca buku-buku. Pada hal membaca itu sendiri tidak sama de-engan sejarah, karena istilah "history" semula berarti penye-lidikan, yaitu menyelidiki untuk mendapat kebenaran. Ke-benaran tersebut bukan harus dicari dalam buku-buku yang di-susun oleh sejarawan, akan tetapi harus dicari pada pe-ninggalan-peninggalan masa lampau, yaitu pada bangunan, monu-men dan artifak; pada peninggalan-peninggalan karya sastra yang sangat besar jumlahnya dan pada tulisan-tulisan pribadi, seperti memoranda, dan sebagainya. Jika tujuan guru mengajar adalah untuk memungkinkan murid dapat belajar dan mengerti masa lampau, maka ke dalam pelajaran tersebut harus dimasuk-kan suatu unsur penelitian historik yang sebenarnya.

Dalam kaitan dengan penulisan sejarah, walaupun sekarang ini telah digunakan cara-cara baru untuk mengkomunikasikan pengetahuan sejarah kepada murid, di antaranya melalui film, pameran, televisi dan sebagainya, akan tetapi di SMTP buku-buku sejarah masih merupakan sarana pokok untuk komunikasi

tersebut. Buku-buku hasil penulisan sejarawan tentang masa lampau, harus diterangkan kepada murid-murid yang hidup di masa kini, dan mereka tidak mudah dapat mengerti bahasa dan budaya masa lampau. Di sinilah terletak bahaya terbesar bagi para penulis sejarah, yaitu bagaimana menterjemahkan masa lampau ke dalam terminologi masa kini tanpa memalsukannya? Oleh karena itu para penulis sejarah sering tergoda untuk menerangkan masa lampau berdasarkan nilai-nilai dan pengetahuan masa kini, dan bukan berdasarkan nilai-nilai dan pengetahuan masa lampau. Misalnya, Aru Palaka bisa menjadi seorang pejuang bagi daerah Bone di Sulawesi Selatan, walaupun pernah melawan Sultan Hasanuddin dari Makasar. Masalah bagi seorang penulis sejarah ialah tetap mempertahankan ketelitian, walaupun membuat penjelasan dengan menggunakan bahasa modern. Sehubungan dengan itu, kegiatan menulis selalu merupakan suatu unsur penting dalam pelajaran sejarah di SMTP. Akan tetapi sering terjadi bahwa menulis menjadi suatu bentuk penjiplakan yang tidak kentara, sedangkan murid-murid tidak menyerap dan juga tidak mengerti model pendekatan dan perasaan dari para penulis sejarah mengenai pokok persoalan sejarah. Dengan memperkenalkan ketrampilan menulis sejarah kepada murid, mereka secara berangsur-angsur akan menguasainya, sehingga pengertian tentang sejarah menjadi semakin tajam.

Kondisi kelima kegiatan belajar sejarah yang dikemukakan di atas, dilihat dari sudut perkembangan mengenai

kemampuan belajar murid banyak terpengaruh oleh teori Piaget, mengenai perencanaan kurikulum oleh teori Bruner dengan gagasannya tentang kurikulum spiral, dan mengenai penyusunan kegiatan belajar oleh taksonomi Bloom cs. Justru yang merupakan masalah yang sulit, yang harus dihadapi oleh guru-guru yang mengajar, ialah bagaimana mengidentifikasi ketrampilan-ketrampilan intelektual yang diperlukan dalam pelajaran sejarah, dan bagaimana menyusun kegiatan-kegiatan belajar, sehingga dapat mencapai suatu pematapan yang cermat dan teratur.

Taksonomi Bloom dimaksudkan sebagai suatu klasifikasi berdasarkan suatu skema hirarkhis tentang ketrampilan-ketrampilan kognitif dan afektif, yang dapat diajarkan di sekolah-sekolah. Walaupun pemisahan antara domain kognitif dan domain afektif telah menimbulkan berbagai kecaman, dan khusus di bidang sejarah pemisahan tersebut sulit untuk dilaksanakan, akan tetapi domain kognitif ternyata mampu menunjukkan dengan jelas suatu urutan ketrampilan-ketrampilan intelektual yang layak. Urutan tersebut diungkapkan dengan menggunakan istilah-istilah umum, yaitu: (1) pengetahuan, (2) pemahaman (comprehension) yang mencakup terjemahan, penafsiran dan ramalan, (3) aplikasi, (4) analisis, (5) sintesis, dan (6) evaluasi.

Dalam menggunakan hirarkhi model di atas, guru sejarah harus menentukan di mana tujuan-tujuan pelajaran yang dirancanaknya secara khusus dapat dicocokkan. Pentingnya imajinasi sejarah yang memiliki unsur afektif, adalah karena

merupakan bagian dari proses kognitif, bagian dari berpikir tentang masa lampau dan bagian dari penulisan tentang masa lampau. Imajinasi tentang gambar dapat dipandang sebagai suatu bentuk pemahaman, dari terjemahan kepada kenyataan. Empathy merupakan suatu unsur dasar dalam interpretasi sejarah, bentuk yang lain dari pemahaman. Imajinasi struktural jelas merupakan bagian dari proses sintesis historik.

Pada setiap tingkat murid perlu didorong untuk mengembangkan ketrampilan-ketrampilan tentang pemahaman, analisis, sintesis dan evaluasi. Sangat penting untuk mencocokkan bahan pelajaran dengan perkembangan konseptual murid. Sebagaimana guru dapat menyebabkan kegiatan-kegiatan struktural tentang sejarah melingkar ke atas melalui kurikulum, demikian pula halnya dengan ketrampilan-ketrampilan intelektual yang harus senantiasa diulang, agar murid dapat memperluas kemampuan-kemampuan mereka dan semakin berkembang dalam pengertian.

Untuk tujuan-tujuan pengajaran sejarah di SMTP maka urutan ketrampilan-ketrampilan mengajar intelektual akan disusun menjadi:

- (1) Pengetahuan tentang fakta-fakta yang spesifik dan tentang generalisasi-generalisasi.
- (2) Pemahaman tentang terjemahan dari suatu medium ke medium yang lain; imajinasi tentang gambar dan empathy; interpretasi; dan ramalan.
- (3) Aplikasi.

- (4) Analisis dan rekonstruksi imajinatif.
- (5) Sintesis yang bersifat penjelasan.
- (6) Evaluasi.

Berbagai strategi mengajarkan sejarah diharapkan dapat membantu murid untuk memperoleh ketrampilan-ketrampilan di atas untuk belajar tentang apa yang telah terjadi di masa lampau.

2. Model-model pengajaran sejarah

Sebagian terbesar pengajaran sejarah di SMTP di lakukan dalam lingkungan belajar yang kurang membangkitkan semangat. Ruang belajar tradisional yang berbentuk empat persegi panjang lebih merupakan suatu kurungan yang kurang segar bagi murid dan guru. Salah satu masalah utama yang dihadapi guru sejarah dalam lingkungan belajar yang semacam itu ialah bagaimana mengubah lingkungan tersebut, bagaimana memanfaatkan ruang belajar untuk melakukan rekonstruksi atas drama-drama yang terjadi di masa lampau dan menghidupkannya secara imajinatif melalui watak-watak yang sebenarnya hidup dalam catatan sejarah? Dan bagaimana membantu murid, yang seolah-olah terkurung dalam ruangan belajar, untuk mengembangkan suatu kesadaran tentang masa lampau, yang kadang-kadang dilihat dari masa kini yang suram.

Suasana belajar yang demikian dan telah berlangsung

dari tahun ke tahun, memerlukan suatu usaha perubahan, di antaranya dengan merencanakan metode-metode mengajar yang bervariasi, berbagai bentuk kegiatan belajar bagi murid supaya ikut berperan di dalamnya, dan tidak hanya mengandalkan kepada keanekaan topik yang termuat dalam silabus.

Akibat pengaruh, antara lain dari teori Piaget dan Bruner serta taksonomi Bloom, telah berkembang metode - metode mengajar yang lebih cocok untuk proses belajar-mengajar sejarah. Di antaranya dengan mengklasifikasi metode - metode mengajar berdasarkan sumber-sumber, yang selama ini sebenarnya telah banyak dimanfaatkan, yaitu di samping (1) peninggalan-peninggalan sejarah dan (2) bahan-bahan dari buku-buku teks pelajaran sejarah di SMTP, ialah (3) bakat murid, dan (4) keahlian guru. Sehubungan dengan itu guru harus mampu mengatur cara-cara belajar murid, dengan memanfaatkan dan memanipulasi (memainkan) sumber-sumber potensial, seperti:

- (1) Bukti-bukti primer dalam bentuk gambar, tulisan dan bentuk-bentuk yang lain.
- (2) Sumber-sumber sekunder dalam bentuk tulisan dan grafik.
- (3) Kemampuan-kemampuan murid yang berhubungan dengan drama dan kemampuan kreatif lainnya .
- (4) Pengetahuan guru tentang sejarah dan ketrampilan mereka yang berkenaan dengan pedagogi/ pendidikan.

Sumber-sumber potensial di atas dapat dihubungkan dengan beberapa metode mengajar sejarah, yang digunakan untuk

meningkatkan usaha pencapaian tujuan-tujuan kognitif pendidikan di SMTP.

Dalam penelitian ini kesatuan-kesatuan metode mengajar diberi nama "model-model", bukan dalam kaitan dengan cara-cara mengajar yang ideal, akan tetapi karena dapat membantu membuat suatu perencanaan, untuk menyusun kegiatan-kegiatan mengajar di sekitar suatu sumber sentral. Dan apabila perencanaan tersebut dilaksanakan, diperkirakan akan menghasilkan pelajaran-pelajaran sejarah yang berkaitan dengan mutu dan daya khayal (imajinasi).

2.1. Pelajaran tentang gambar-gambar

Sebagaimana halnya dengan berpikir pada umumnya, berpikir historik harus dikembangkan melalui beberapa tingkat, sesuai dengan teori Piaget dan Bruner. Dengan kata lain, bahwa seseorang baru dapat berpikir secara nyata tentang sesuatu, apabila data yaitu sasaran-sasaran pemikiran, telah tersaji dalam indera.

Jika murid-murid SMTP Jakarta mendapat kesempatan untuk menaiki Menara Kudus atau puncak Benteng Merah di New Delhi, dan atau memeriksa dinding Benteng Marlborough di Bengkulu atau dinding Tembok Besar di Cina dengan mata kepala sendiri, mereka akan mampu belajar sejarah secara lebih baik melalui cara-cara penampilan yang mendasar tersebut. Karena tidak mungkin membawa seluruh murid ke tempat-tempat yang dimaksud, maka

kegiatan-kegiatan yang nyata di atas diganti dengan kegiatan-kegiatan imajinatif, supaya mereka mampu mengembangkan suatu cara berpikir historik melalui penyajian gambar-gambar. Gambar-gambar itu sendiri baru merupakan suatu permulaan, untuk membantu murid membangun suatu catatan tentang citra-citra, yang akan memungkinkan mereka dapat mengkhayalkan gambaran tentang masa lampau, yang lebih teliti dan hidup. Berdasarkan gambar-gambar tersebut murid dapat dibantu untuk menyusun hipotesis-hipotesis yang masuk akal, atau pemecahan masalah-masalah sejarah secara sederhana. Dalam hal ini peranan guru sangat penting, karena gambar-gambar harus diseleksi, yaitu yang mempunyai hubungan langsung dengan topik-topik yang dipelajari, dan hanya melalui bimbingan guru dapat digunakan secara trampil oleh murid, untuk mengembangkan kemampuan imajinatif mereka. Gambar-gambar dapat digunakan sebagai fokus dari suatu pelajaran sejarah selama 45 menit, dapat pula sebagai alat bantuan belajar. Sebaiknya setiap topik baru diantarkan dengan suatu pelajaran tentang bahan visual, sebelum berpindah kepada membicarakan sumber-sumber tertulis atau lisan. Untuk melaksanakan model pelajaran ini dapat digunakan strategi-strategi tertentu, seperti penggunaan (1) Kartu-kartu kerja kelompok atau perorangan, (2) Gambar-gambar yang diambil dari buku-buku teks, (3) Gambar-gambar yang ditempelkan di dinding, (4) film, slide, dan sebagainya, (5) Gambar-gambar yang dibuat oleh murid dengan bantuan guru gambar. Pelajaran

ini dapat dilaksanakan dengan membagi murid-murid dalam beberapa kelompok yang terdiri dari 4 atau 5 orang, dan duduk berkumpul menurut kelompok masing-masing. Setiap kelompok mendapat satu seri gambar cetak tentang Menara Kudus. (Nugroho Notosusanto et al., Sejarah Nasional Indonesia, Untuk SMP, 1978, jilid II, p. 61), yang dilampirkan dengan pertanyaan-pertanyaan yang disusun guru.

Sambil menyelidiki gambar-gambar tersebut setiap kelompok melakukan diskusi, agar mendapat jawaban-jawaban yang disetujui bersama atas pertanyaan-pertanyaan di atas. Beberapa pertanyaan memperlmasalahkan bagian-bagian kecil dari gambar dan pertanyaan lainnya mengandung unsur-unsur interpretasi. Pertanyaan-pertanyaan yang dimaksud dapat berbunyi (1) Berapa tingginya Menara Kudus? Jawaban tidak begitu jelas ditampilkan oleh gambar; akan tetapi murid dapat melakukan deduksi dari pepohonan yang ada di dalam gambar itu. Pertanyaan berikutnya memerlukan imajinasi dari murid, seperti (2) Bagaimana pendapat kamu tentang cara membangun menara ini? Murid-murid sudah tahu bahwa menara itu dibangun empat abad yang lalu, ketika bahan-bahan dan teknik membangun masih sederhana. (3) Apakah mereka menggunakan tangga atau tali untuk menaikkan bahan-bahan ke atas? Apakah sudah ada tali yang kuat di masa itu dan dari bahan apa dibuat? (4) Apakah menurut pikiran kamu bahwa untuk membangun menara itu diperlukan tenaga ahli; bagaimana teknik adukan semennya? (5) Untuk apa sebenarnya Menara Kudus

dibangun ?

Sesudah 30 menit guru menghentikan diskusi kelompok dan meminta hasil diskusi masing-masing kelompok untuk dibacakan oleh juru bicaranya. Walaupun hasilnya kurang memuaskan, akan tetapi guru meneruskan kepada kelas secara keseluruhan pertanyaan-pertanyaan yang lebih sulit. Teknik dan gaya bangunan Menara Kudus dapat mengungkapkan susunan dan perkembangan masyarakat Jawa Tengah dan Timur di masa itu. Dengan demikian, kelas secara keseluruhan dapat menyusun hipotesis-hipotesis tentang masyarakat di masa itu, sebagai hasil rekonstruksi imajinatif tentang masa lampau. Model pelajaran ini mungkin dianggap dapat membuat suasana ribut di dalam kelas. Akan tetapi yang lebih penting ialah, apakah dengan model ini tujuan pelajaran dapat tercapai. Tujuan utamanya adalah agar melalui penggunaan daya khayal murid-murid dapat memecahkan beberapa masalah historik. Di samping mereka mendapat kesempatan yang baik untuk mempraktekkan ketrampilan berpikir formal, sekaligus dapat belajar tentang sejarah. Esensi pelajaran lebih banyak merupakan usaha untuk menemukan jawaban-jawaban walaupun masih belum memuaskan, daripada mencari pemecahan masalah.

2.2. Pelajaran tentang dokumen-dokumen

Atas gagasan M.G. Barnes (1904) dan M.W. Keatinge (1910), di Inggris mulai digunakan bahan-bahan yang berasal dari sumber-sumber primer untuk pelajaran

sejarah di sekolah-sekolah menengah. Penggunaan tersebut terutama sangat meningkat sesudah berakhirnya Perang Dunia II, dengan terbit dan beredarnya sejumlah besar koleksi dokumen-dokumen. Akan tetapi alasan yang lebih kuat untuk menggunakan dokumen-dokumen dalam pelajaran sejarah di sekolah adalah Teori Bruner, supaya kepada murid-murid diajarkan bukan sekedar pengetahuan faktual tentang mata pelajaran, melainkan juga strukturnya. Sebagai mata pelajaran sejarah tidak memiliki urutan pengetahuan yang tetap, seperti halnya dengan bahasa dan matematika; akan tetapi karena mempunyai metode atau sistem studi tersendiri, maka dianggap memiliki struktur tersendiri. Metode sejarah bukan hanya merupakan metode untuk melakukan penyelidikan, akan tetapi juga merupakan suatu metode untuk berpikir. Seorang murid tidak akan dapat menguasai suatu pola berpikir historik, tanpa mempraktekannya terlebih dahulu. Ada beberapa cara untuk mempraktekkan suatu metode berpikir. Misalnya, dengan sebuah monografi yang baik, kita dapat mengikuti suatu garis berpikir. Akan tetapi murid SMTP tidak akan membaca monografi; biasanya bacaan mereka terbatas pada buku-buku teks yang memuat pengetahuan sejarah yang berasal dari sumber-sumber sekunder dan tertiir.

Sehubungan dengan itu dianjurkan untuk menggunakan dokumen-dokumen sejarah, yang dalam hal ini diartikan sebagai suatu sumber primer. Sumber-sumber ini dapat dikelompokkan menjadi (1) Bukti sejarah yang asli dan dalam bentuk yang asli, termasuk berbagai peninggalan sejarah yang banyak tersimpan

di museum, sehingga dapat dipelajari melalui proyek-proyek luar sekolah, (2) Bukti sejarah yang asli hasil reproduksi fotografis, dan (3) Dokumen cetakan, seperti "English Historical Documents", yang diterbitkan oleh Methuen, London, dan ada yang sudah diolah dan diterbitkan untuk keperluan pengajaran sejarah di sekolah menengah, yang diterbitkan oleh Blackwell, London, dengan judul "They saw it happen".

Pelajaran ini dapat dilaksanakan, misalnya sesudah guru mengakhiri pertanyaan-pertanyaan kepada muridnya, mengenai keadaan di Indonesia semasa Perang Kemerdekaan (1945-1949). Sebuah peta dinding mengenai Indonesia digunakan dalam pelajaran ini, dan murid diingatkan tentang keadaan fisik Negara Republik Indonesia di masa itu. Kemudian kepada setiap murid dibagikan 3 buah foto-copy hasil reproduksi petikan dokumen, yaitu (1) Persetujuan Linggajati 1947, (2) Persetujuan Renville (1948), dan (3) Naskah Persetujuan KMB (1949). Setelah memberikan kesempatan selama 15 menit untuk membaca ketiga petikan dokumen, guru meminta komentar umum dari murid. Mungkin ada murid yang berkomentar bahwa ketiga persetujuan di atas menawarkan perjanjian-perjanjian yang berbeda-beda. Murid yang lain bertanya apakah ketiga tawaran diajukan oleh kabinet yang berbeda-beda dari kedua belah pihak? Sesudah itu guru mulai mengajukan pertanyaan-pertanyaan. Misalnya: "Coba baca kembali dokumen yang pertama dan siapa yang dapat menyimpulkan apa yang sebenarnya dituntut oleh Sutan Syahrir dan apa yang dituju oleh Van Mook?". Kemudian guru mengajukan per-

tanyaan-pertanyaan utama mengenai ketiga dokumen; misalnya: "Apa sebenarnya yang dikehendaki oleh pihak Indonesia dan pihak Belanda dengan persetujuan-persetujuan itu? Sasaran-sasaran ada yang secara konsekwen diperjuangkan oleh kedua belah pihak seperti yang diungkapkan oleh ketiga dokumen di atas?"

Dalam pelajaran tentang dokumen-dokumen sebenarnya terdapat tiga waktu kegiatan belajar. Pertama, waktu untuk mengadakan peninjauan kembali atas Sejarah Perang Kemerdekaan Indonesia dengan dipusatkan kepada mempelajari peta di dinding. Kedua, waktu bagi murid untuk membaca dokumen. Ketiga, waktu diadakan diskusi tentang dokumen di bawah pimpinan guru.

Tujuan pertama dari pelajaran ini ialah agar murid mengetahui bahwa untuk belajar sejarah dapat digunakan bermacam-macam bentuk studi, misalnya dengan mencari informasi dari buku-buku teks, mendengar penjelasan guru, memberikan jawaban-jawaban berdasarkan peta dan dokumen sejarah. Tujuan kedua ialah bahwa untuk menafsirkan dokumen sejarah murid harus membandingkan isi dokumen dengan pengetahuan yang sudah mereka miliki, yang berasal dari sumber-sumber yang lain. Dan menempatkannya dalam konteks sejarah dan melihatnya sebagai bagian dari perkembangan Sejarah Nasional Indonesia; bukan sebagai kegiatan terbatas dalam belajar sejarah di dalam kelas. Mereka belajar sejarah dengan berbuat. Dengan kata lain, pelajaran ini bagi murid-murid SMTP

merupakan suatu latihan dalam proses-proses pokok mengenai berpikir historik.

2.3. Pelajaran tentang soal-jawab

Dalam pelajaran tentang gambar-gambar dan dokumen - dokumen terlihat bagaimana pertanyaan-pertanyaan yang diajukan guru dapat mengarahkan murid kepada masalah yang diajukan oleh bukti sejarah. Dalam mencari pemecahannya guru mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang baru untuk membantu murid dapat berpikir historik tentang pembuktiannya. Sebagian besar strategi mengajarkan sejarah melibat suatu unsur pemecahan masalah. Masalah-masalah tersebut dapat disajikan guru kepada murid-murid melalui soal-jawab dan dengan itu membimbing mereka kepada berpikir untuk mencari pemecahan.

Ternyata bahwa guru-guru lebih banyak bertanya tentang hafalan murid; dan salah satu cara mengatasinya ialah agar guru-guru mempelajari bagaimana cara mengklasifikasikan soal-jawab yang akan mereka adakan.

Dalam tulisan Norris M. Sanders, Classroom questions: What kinds ?, (New York, 1966) dikemukakan bermacam - macam teknik soal-jawab, seperti pertanyaan yang bersifat tertutup atau terbuka; bersifat terpusat (convergent) atau berlainan (divergent). Pengelompokan pertanyaan-pertanyaan yang disesuaikan dengan Taksonomi Bloom

menekankan pada pertanyaan-pertanyaan yang dapat menimbulkan pengetahuan (memori), pemahaman, aplikasi, analisis, sintesis dan evaluasi.

Dalam sejarah soal-jawab didasarkan atas kegiatan sejarawan dalam mempelajari dua tipe bukti dalam sejarah, yaitu bukti-bukti primer dan tulisan-tulisan sekunder berupa karya para sejarawan. Ketika mempelajari kedua sumber pengetahuan tersebut, sejarawan senantiasa mengajukan berbagai pertanyaan tentang bukti. Mengenai sumber primer sejarawan mungkin bertanya: "Apa yang diungkapkan oleh bukti dan apakah saya dapat memahaminya?" (pemahaman). "Siapa yang menyusun dokumen ini dan apa tujuannya?" (penafsiran). "Apa pengetahuan baru yang dapat saya simpulkan dari bukti-bukti ini?" (evaluasi). Mengenai sumber primer sejarawan dapat bertanya: "Apa yang dikatakan oleh penulis ini dan apa maksudnya?" (pemahaman). "Bagaimana pernyataan penulis ini dapat dicocokkan dengan apa yang saya ketahui tentang topik atau episode ini?" (penafsiran, perbandingan). "Apakah pernyataan ini akan mengubah pengertian saya tentang topik ini?" (ramalan). "Apa nilai yang dapat saya berikan kepada pernyataan penulis ini?" (evaluasi).

Kalaulah sejarawan dalam menyusun pernyataan-pernyataan biasanya bekerja sendiri dan mengandalkan kepada ketrampilan sendiri dan karya-karya teman sejawat, dalam hal ini murid - murid SMTP harus mendapat bimbingan. Sehubungan dengan itu akan lebih berguna jika guru berpikir mengenai proses belajar

tentang soal-jawab ini sebagai suatu hubungan tiga-jalur antara guru, murid dan sumber belajar. Pertanyaan-pertanyaan yang diajukan guru akan membimbing pemikiran murid mengenai informasi yang disajikan oleh sumber-sumber, seperti gambar, dokumen, buku teks atau sebuah peta.

Tipe-tipe pertanyaan seperti yang diajukan oleh sejarawan di atas perlu diteliti, dan mana yang cocok dapat diberikan kepada murid. Misalnya, "Apa yang terdapat dalam gambar ini dan apa yang dikemukakan oleh dokumen ini?" (pemahaman). "Apa yang merupakan makna historik dari gambar atau dokumen ini?" (interpretasi), "Apa yang dapat disimpulkan dari bukti, walaupun tidak dinyatakan secara jelas dalam dokumen?" (ramalan). "Apa yang akan kamu perbuat atau pikirkan, seandainya kamu berada dalam kedudukan Sutan Syahrir?" (daya khayal). "Apakah kamu percaya terhadap kertas perjanjian itu?" (evaluasi).

Selanjutnya harus dipikirkan bagaimana menyusun urutan ketrampilan-ketrampilan intelektual ini, agar memungkinkan murid untuk maju dari satu tingkat kemampuan kepada tingkat-tingkat yang lebih tinggi.

Misalnya, dimulai dengan pertanyaan mengenai pengetahuan, pemahaman, dan diteruskan kepada pertanyaan-pertanyaan yang menyangkut penafsiran dan ramalan. Sehubungan dengan itu pertanyaan-pertanyaan dapat diklasifikasi sebagai berikut:

(1) Pertanyaan-pertanyaan rutin: Dapatkah kamu semua melihat

peta Indonesia pada papan tulis ?

- (2) Pertanyaan-pertanyaan untuk mengingat: Negara mana yang menjajah Indonesia sebelum Proklamasi Kemerdekaan ?
- (3) Pertanyaan-pertanyaan untuk pemahaman : Apa yang dijanjikan Belanda dalam Persetujuan Linggajati ?
- (4) Pertanyaan-pertanyaan untuk penafsiran: Bagaimana janji Belanda kepada Republik Indonesia, jika dikaitkan dengan Persetujuan Renville ?
- (5) Pertanyaan-pertanyaan untuk meramal : Apa pendapat kamu tentang maksud yang sebenarnya dari Belanda tentang Indonesia ?
- (6) Pertanyaan-pertanyaan untuk rekaan : Jika kamu menjadi pemimpin Indonesia di kala itu, apakah kamu percaya atas janji-janji Belanda ?
- (7) Pertanyaan-pertanyaan untuk evaluasi : Jika Pemerintah Indonesia benar-benar ingin mempertahankan keutuhan NRI dari Sabang sampai Merauke, apakah tidak lebih bijaksana untuk menjauhi Belanda atau Negara-Negara Federal ciptaannya, daripada mendekati kedua-duanya ?

Sering terjadi bahwa seorang murid gagal menjawab salah satu pertanyaan dari guru. Sumber kegagalan ini sering berada pada fakta bahwa ada beberapa langkah dalam penalaran murid-murid tertentu yang dihilangkan. Sebuah pertanyaan yang bersifat interpretasi tidak dapat dijawab, oleh karena murid tersebut tidak melakukan pengamatan atau pemahaman

yang teliti, yang sebenarnya menjadi dasar dari penafsiran. Oleh karena itu dapat diadakan pertanyaan-pertanyaan untuk membantu, misalnya:

- (1) Guru : Berapa tingginya Menara Kudus ?
- (2) Murid : Dua puluh meter .
- (3) Guru : Coba perhatikan pohon-pohon yang ada di sekitarnya . Menurut kamu berapa tinggi pohon tersebut ?
- (4) Murid : Mungkin saja sepuluh meter .
- (5) Guru : Nah, berapa banyak tingkat Menara Kudus ?
- (6) Murid : Saya pikir lima tingkat .
- (7) Guru : Perhatikan kembali, pohon tersebut tumbuhnya tidak tegak lurus . Kalaulah tegak lurus pohon tersebut, sampai pada tingkat mana dari menara ?
- (8) Murid : Sampai pada puncak menara .
- (9) Guru : Secara kasar berapa tinggi pohon yang sebenarnya ?
- (10) Murid : Sepuluh meter .

2.4. Pelajaran tentang buku teks

Sebagai suatu sumber, buku teks sejarah pukul rata mirip sekali dengan buku referensi. Nyatanya sebagian terbesar buku teks sejarah sesuai dengan rencana yang sama, yaitu sebagai referensi tambahan untuk suatu kisah yang menjelaskan secara terus menerus suatu periode tertentu atau seperangkat topik-topik. Karena itu, buku-buku teks sejarah sangat berbeda dengan

buku-buku teks geografi atau matematika. Dalam buku-buku teks geografi atau matematika, murid dibimbing melalui serangkaian latihan yang bertingkat, melalui mana murid mempelajari ketrampilan dan pengetahuan tentang kedua disiplin tersebut. Walaupun kadang-kadang buku teks sejarah melampirkan grafik-grafik, ilustrasi-ilustrasi, peta-peta dan pertanyaan-pertanyaan agar dicarikan jawabannya, akan tetapi penyusunannya tidak sesuai dengan urutan kemahiran tentang ketrampilan. Urutan sama sekali berada dalam cerita atau kisah. Yang memberi nilai kepada buku-buku teks sejarah adalah bahasa yang digunakan untuk menjelaskan topik-topik dan kesederhanaan reportasi yang disajikan. Walaupun demikian tidak berarti bahwa dalam sejarah tidak dituntut ketrampilan-ketrampilan. Dalam hal ini guru dituntut untuk menyusun pengetahuan tentang ketrampilan-ketrampilan yang dimaksud, karena para penulis buku teks tidak membuatnya untuk keperluan pelajaran sejarah di sekolah-sekolah.

Karena menyadari bahwa teks standar tidak benar-benar merupakan sebuah buku teks, di antaranya beberapa badan penerbit di Inggris mulai mencetak buku-buku referensi untuk sekolah-sekolah, dan juga apa yang dianggap sebagai bahan "stimulus", seperti kumpulan-kumpulan arsip, kartu-kartu tugas dan sebagainya. Semakin banyak bahan yang beraneka macam disusun dan diterbitkan untuk keperluan mengajar, semakin mudah guru menyusun pelajaran-pelajaran, sesuai dengan syarat-syarat ketrampilan dan pengetahuan

murid. Inilah yang mungkin dituju oleh Nugroho Notosusanto dkk. dengan menyusun Sejarah Nasional Indonesia Untuk SMP (1978), walaupun ternyata belum mencapai sasaran di atas. Untuk tujuan yang sama, di Inggris telah diterbitkan antara lain "Then and There Series (Longmans), "World Studies Series (Routhledge), "Topic in History" (Penguin), dan "History Alive Source Book" (Blond).

Sering dilontarkan bahwa dalam pelajaran sejarah terlalu banyak dilakukan kegiatan mengajar dan sangat kurang kegiatan belajar. Ini ada kaitannya dengan masalah penggunaan buku-buku teks. Sebagian guru mengabaikan sama sekali buku-buku teks, yang dianggapnya hanya merupakan suatu lampiran untuk mengajar, dan merasa bahwa metode mengajar khusus mereka tidak memerlukannya, sedangkan murid-murid memakai buku tersebut, antara lain karena itu yang tersedia, misalnya buku yang diedit oleh Nugroho Notosusanto, Sejarah Nasional Indonesia Untuk SMP. Sebaliknya, guru-guru yang lain memperlakukan buku teks sebagai "kitab suci". Seluruh isinya harus dipelajari untuk keperluan ujian-ujian yang akan diadakan dan seluruh kegiatan mengajar dipusatkan kepada mempelajari buku yang satu itu, yaitu dibaca di dalam kelas, membuat kesimpulan-kesimpulan melalui pekerjaan rumah (p.r.) dan menjadi bahan test-test faktual. Kegiatan yang semacam ini bisa merusak, jika hanya menggunakan satu buku teks saja, karena tidak ada buku sejarah yang benar-benar bebas dari prasangka penulisnya. Apabila

harus menerima tanpa boleh mengecam prasangka yang sama, lambat laun bisa menyebabkan kecerdasan murid menjadi tumpul terhadap corak penyimpangan tertentu dalam pemulisan sejarah.

Sebuah buku teks atau setiap buku referensi seharusnya dipelajari secara kritis; misalnya dengan membandingkan buku yang satu dengan yang lainnya. Penggunaan buku teks juga memerlukan ketrampilan-ketrampilan, yang harus diajarkan guru kepada murid, dan bukan membiarkan mereka mencari sendiri kegunaannya. Sehubungan dengan itu murid harus dibantu dalam:

- (1) Ketrampilan-ketrampilan untuk mencari dan menemukan informasi, antara lain dengan menggunakan indeks-indeks, subbab, dan sebagainya.
- (2) Ketrampilan-ketrampilan untuk pemahaman, yang menyangkut teks-teks tertulis seperti pemahaman arti kata-kata, ungkapan-ungkapan dan hubungan antara berbagai ide; yang menyangkut grafik, peta, diagram dan sebagainya, yang merupakan cara utama untuk melatih murid dapat memahami secara sederhana bagian-bagian dari sebuah buku.
- (3) Ketrampilan-ketrampilan untuk melakukan analisis. Murid harus diajarkan membaca dengan mempunyai suatu masalah di dalam benaknya, untuk menemukan penjelasan tentang masalah tersebut. Kebiasaan ini bukan saja mengajarkan murid membaca dengan cerdas, akan tetapi juga secara mental dapat mengklasifikasi apa yang dibacanya dan

dapat mengikutinya secara kritis dan metodologis.

- (4) Ketrampilan-ketrampilan untuk berkhayal. Buku-buku teks dan sumber-sumber lainnya dapat menyediakan bahan-bahan faktual untuk latihan-latihan imajinatif bagi murid.
- (5) Ketrampilan-ketrampilan untuk mencatat (note-taking).

Ketrampilan ini bukan saja penting untuk pelajaran sejarah, akan tetapi juga untuk perkembangan pendidikan pada umumnya. Oleh karena itu pelajaran tentang ketrampilan mencatat harus diberikan tersendiri dan secara khusus.

Pelajaran tentang buku teks ini dapat dilakukan melalui suatu dialog antara guru dengan murid sebagai berikut:

Guru : "Dalam pelajaran terakhir kita telah membaca buku Sejarah Nasional Indonesia Untuk SMP jilid III, tentang kegiatan-kegiatan Belanda di Jawa dan di daerah-daerah lainnya di Indonesia semasa perang kemerdekaan. Pembacaan ini telah sampai kepada cerita tentang pihak Belanda melangsungkan konperensi negara-negara ciptaannya di Bandung. Nah, apa ada di antara kamu yang masih ingat kapan diadakan konperensi tersebut ?"

Murid : "Tanggal 27 Mei 1948 pak !"

Guru : "Benar, seperti telah dijelaskan, Belanda secara resmi mengakui NRI yang berpusat di Yokya; akan tetapi dalam kenyataannya berusaha terus untuk

melenyapkannya. Sekarang kita beralih kepada negara-negara di luar NRI untuk mengetahui apa yang dilakukan Belanda di sana. Ada yang masih mengingat nama negara ciptaan Belanda di Jawa Barat ?"

Murid : "Negara Jawa Barat".

Guru : "Salah, bukan negara Jawa Barat, karena bukankah Belanda juga berusaha mendirikan Negara Banten dan Cirebon di Jawa Barat ?"

Setelah melakukan berbagai usaha, misalnya dengan menanyakan kepada murid nama suku yang terbesar di Jawa Barat, sehingga murid akhirnya dapat menyebut Negara Pasundan. Selanjutnya guru memperkenalkan sebuah konsep baru.

Guru : "Belanda berusaha untuk semakin memperkuat kedudukan politis negara-negara ciptaannya untuk mengepung dan menggerogoti NRI. Seperti terbaca dalam buku pelajaran sejarah, Belanda membangun "Bijeenkomst voor Federal Overleg" (BFO). Akan tetapi tulis kata ini di papan tulis. Ada di antara kamu yang tahu artinya. Jika kamu tidak tahu, apa cara yang terbaik untuk mengetahuinya ?"

Murid : "Mencarinya dalam kamus, pak !"

Guru : "Baik, kalau ada di antara kamu yang mempunyai kamus saku, coba cari di dalamnya dan terangkan kepada yang lain. Atau ada yang mempunyai gagasan yang lain untuk mencari arti BFO ?"

Murid : "Mungkin di dalam buku teks ada penjelasannya pak".

Guru : "Bisa saja kamu benar, akan tetapi tidak mungkin dalam waktu yang pendek ini membaca kembali seluruh buku tersebut. Atau bagaimana caranya mencari dengan cepat dalam buku teks?"

Murid : "Mencarinya dalam daftar isi pak".

Guru : "Mungkin saja dapat dicari dengan cara yang demikian. Atau ada lagi cara yang lain?"

Murid : "Ada pak, dalam indeks buku.

Guru : "Tepat sekali. Nah, yang lain mulai mencarinya dalam indeks. O ya, bagaimana dengan usaha mencarinya dalam kamus?"

Murid : "Tidak diketemukan pak".

Guru : "Bapak heran mengapa tidak ada di dalam kamus. Menurut kamu mengapa sampai demikian?"

Murid : "Mungkin saja karena kamus ini terlalu kecil. O ya pak, mungkin pula karena kata-kata BFO termasuk bahasa Belanda, sedangkan kamus ini bahasa Indonesia.

Guru : "Bapak pikir kamu benar, karena mencari dalam kamus yang tidak cocok. Akan tetapi harus diingat bahwa dalam kamus bahasa Indonesia juga terdapat kata-kata asing, akan tetapi sudah diambil alih. Nah, bagaimana hasil pencarian dalam buku teks atau pada daftar isinya?"

Murid : "Pak, dalam buku Sejarah Nasional Indonesia, jilid

III, bab V, sub-bab 1, ada disebut " Dari sistem federal kembali ke negara kesatuan, akan tetapi hal. 117 tidak memberi penjelasan selanjutnya tentang BFO".

Guru : "Memang ada buku yang semacam itu, termasuk buku teks di atas. Sebaiknya dicari dalam buku-buku yang lain, seperti buku tatanegara.

Setelah murid dan guru akhirnya menemukan arti kata di atas, maka pelajaran dialihkan kepada membicarakan negara kesatuan.

Guru : "Coba kamu baca dengan baik dan tolong tuliskan dalam buku catatan kamu beda antara negara federal dan negara kesatuan, termasuk kelebihan dan kekurangan masing-masing.

Akhirnya seluruh kelas membaca dan menulis dan setelah selesai, guru menanyakan hasilnya. Kemudian kepada murid bisa pula diberikan tugas pekerjaan rumah, yang dikaitkan dengan peta Indonesia yang menggambarkan perkembangan NRI dan negara-negara ciptaan Belanda selama tahun 1945-1950.

Dalam rencana pelajaran di atas terlihat bahwa guru telah memperinci tujuan-tujuan pelajaran sejarah, menjadi (1) Murid diharapkan dapat mencari informasi khusus dari buku-buku teks, (2) Murid harus mengingat definisi tentang negara kesatuan dan mampu membedakannya dari negara federal, sesudah mempelajari buku, (3) Murid harus mampu untuk menerangkan di atas peta perkembangan NRI selama Revolusi

Fisik.

Sebenarnya, melalui pelajaran ini penambahan pengetahuan faktual murid sangat sedikit, karena sebagian besar waktu belajar digunakan murid untuk menemukan sendiri apa yang sudah dipelajari. Akan tetapi tujuan yang lain adalah untuk mengembangkan kemampuan murid menggunakan suatu sumber secara bersama-sama, yaitu buku teks, dan menghubungkannya dengan peta. Ini merupakan latihan pertama tentang penggunaan buku teks oleh murid, dan mereka telah mulai mampu menilai kekurangan-kekurangannya sebagai sumber. Selanjutnya dapat pula dikembangkan dua macam kegiatan pemahaman melalui pelajaran ini, yaitu (1) mengungkapkan kembali secara berterus terang bab-bab, untuk memperlihatkan bahwa isinya telah dipahami, (2) menterjemahkan isi buku ke dalam sebuah peta.

2.5. Pelajaran tentang mencatat

Kegiatan membuat catatan dalam pelajaran sejarah sering merupakan beban berat bagi murid. Mereka disuruh menyalin dari papan tulis, mencatat dari pengimlaan (dictation), menyaring setumpuk kertas yang sudah usang, dan mempelajari catatan-catatan di luar kepala untuk keperluan test dan ujian. Kesemuanya itu memberi sumbangan bagi timbulnya kebosanan dan kekakuan, yang merusak citra sejarah di mata murid. Mengapa murid harus dituntut membuat catatan-catatan, pada hal

buku teks sejarah sudah ada dan disediakan untuk mengembangkan kegiatan-kegiatan belajar yang menarik ?

Di samping kekurangan-kekurangannya, kegiatan membuat catatan banyak kegunaannya bagi murid. Semakin baik, jelas, lengkap dan ringkas catatan dibuat, semakin memudahkan tugas murid membaca kembali buku-buku yang sering melelahkan itu, yang justru dianggap sangat menentukan dalam menempuh test - test dan ujian-ujian dengan baik. Memang lebih mudah bagi murid untuk mengingat isi catatan sendiri, daripada membaca isi halaman-halaman dari buku teks. Apabila dapat menyusun catatan untuk dirinya sendiri, apakah berguna atau tidak untuk tujuan di atas, pada dasarnya murid telah memperoleh sesuatu yang berguna bagi dirinya.

Membuat catatan dari sebuah teks menuntut ketrampilan - ketrampilan yang cukup rumit. Pertama, murid harus memilih bahan pelajaran dan menyusunnya secara logis. Kalimat-kalimat yang panjang harus dipersingkat dan ide-ide pokok diungkapkan secara ringkas; akan tetapi jangan sampai menjadi tidak jelas, sehingga enam bulan kemudian mereka tidak lagi mengerti apa yang sudah dicatatnya.

Ketrampilan membuat catatan merupakan latihan yang sangat berguna dalam belajar sudah merupakan suatu aksioma, bahwa murid dapat belajar lebih baik jika mampu berbuat sesuatu dengan pengetahuan yang dimilikinya, seperti membuat catatan tentang pengetahuan sejarah yang telah dipelajarinya.

Kegiatan membuat catatan semakin memperdalam pemahaman murid tentang teks yang dipelajarinya, atau mendorong mereka untuk melakukan perbandingan-perbandingan, oleh karena menggunakan berbagai-bagai teks. Dengan membuat catatan murid akan mendapatkan inti pelajaran, Jika diajarkan bukan sekedar untuk diuji, akan tetapi untuk mendidik manusia-manusia yang cerdas dan utuh, maka pelajaran sejarah di SMTP harus merupakan suatu persiapan ke arah itu. Sebagai suatu disiplin, pengetahuan sejarah mempunyai nilai bagi pengembangan mental, dan mempunyai hubungan dengan ketrampilan intelektual. Untuk kehidupan di masa depan murid SMTP sudah harus dipersiapkan untuk mampu mengkategorisasi dan mengklasifikasi apa-apa yang dibacanya, mampu meringkaskan laporan-laporan atau menyusun laporan-laporan tertulis tentang hal-hal kecil secara ringkas. Mereka harus mampu memeras butir-butir yang penting dalam suatu argumen atau catatan, sehingga mampu mengingat kembali apabila kemudian diperlukan. Ketrampilan membuat catatan sangat esensial bagi lembaga-lembaga perguruan tinggi, kantor-kantor dan berbagai bidang administrasi. Walaupun tidak dimaksudkan untuk mencari pekerjaan di belakang hari dengan ketrampilan komersial atau administratif, akan tetapi sumbangan sejarah bagi perkembangan intelektual secara umum tidak dapat diingkari.

Ada bermacam-macam tipe catatan, yang sering digunakan dalam pelajaran sejarah, yaitu murid-murid dapat diminta membuat catatan dari sebuah teks tertulis, untuk (1) mem -

buat ringkasan tentang apa yang dikemukakan oleh penulis buku, (2) meringkaskan pernyataan-pernyataan yang dibuat penulis, yang relevan dengan suatu tema tertentu; misalnya untuk mempersiapkan sebuah esai tentang suatu topik, murid mengambil hal-hal yang hanya relevan dengan topik.

Dalam pelajaran tentang membuat catatan, kegiatan-kegiatan murid harus diarahkan kepada ketrampilan untuk (1) pemahaman, (2) melakukan kategorisasi, yaitu kemampuan untuk membedakan antara prinsip yang satu dengan yang lainnya, dan antara contoh-contoh yang bersifat khusus; atau antara bahan-bahan yang relevan dan tidak relevan dengan topik atau argumen pokok, dan (3) meringkaskan dan menyusun bahan-bahan pelajaran secara logis.

Untuk murid-murid SMTP ketrampilan membuat catatan secara formal mungkin saja belum dibutuhkan; akan tetapi karena sebagian terbesar bangsa Indonesia hanya mampu mencapai pendidikan formal sampai tingkat SD dan SMTP, ketrampilan tersebut sebaiknya sudah mulai diberikan di SMTP.

Sehubungan dengan itu, misalnya pada tahun pertama kepada murid diberikan bagian-bagian yang pendek dari sebuah buku. Mereka diminta untuk mengungkapkan ide-ide pokok yang terdapat didalamnya, atau diberikan latihan-latihan untuk memahaminya. Mereka diminta untuk menuliskan judul dari bagian-bagian dalam buku teks; kepada mereka diberikan perangkat-perangkat pernyataan yang tegas dan diminta untuk menyusunnya menurut kedudukannya; atau untuk membedakan

pernyataan-pernyataan yang merupakan prinsip-prinsip umum dengan yang hanya merupakan contoh-contoh. Murid diminta untuk mengelompokkan peristiwa-peristiwa menurut hubungan antara sebab dan akibat.

Salah satu kegiatan yang banyak dilakukan adalah latihan "mengisi yang kosong", dalam mana murid menyalin sebuah teks yang belum lengkap dan menyisipkan kata-kata atau ucapan-ucapan yang sesuai pada tempat-tempat yang kosong. Walaupun latihan yang semacam ini sering diadakan karena kesederhanaannya, akan tetapi guru harus menggunakannya secara hati-hati, karena pengulangan berkali-kali kata-kata atau ucapan-ucapan dari teks secara membeo, dapat menyebabkan murid menjadi kurang memahaminya.

Apabila telah menguasai ketrampilan di atas yang sebenarnya baru bersifat membantu, kepada murid mulai diajarkan seperangkat prosedur membuat catatan. Guru mulai dengan mengajukan pertanyaan-pertanyaan, yang menyebabkan murid membuat catatan, sampai mereka akhirnya mampu membuat pertanyaan-pertanyaan sendiri dari teks dan membuat catatan-catatan tentang teks tersebut. Dengan demikian dapat dianggap bahwa mereka telah menguasai ketrampilan membuat catatan. Dalam pada itu keberhasilannya tergantung pada banyak variabel, di antaranya organisasi pendidikan, usia murid, kemampuan linguistik dan beberapa kemampuan lainnya dari mereka.

Di bawah ini akan diperkenalkan beberapa contoh latihan

yang dapat diberikan, pertama untuk mengembangkan ketrampilan-ketrampilan yang bersifat membantu dan kemudian latihan mengenai membuat catatan.

(1) Latihan pemahaman

PERLAWANAN RAKYAT DI SUMATERA.

Perlawanan terhadap kekuasaan Belanda juga terjadi di Tanah Minangkabau. Perlawanan itu bermula pada pertentangan antara Kaum Adat dan Kaum Agama, yang kemudian mengundang campur-tangan pihak Belanda. Pertentangan antara Kaum Adat dan Kaum Agama bersumber pada kegemaran Kaum Adat untuk berjudi, menyambung ayam dan minum minuman keras, walaupun sudah memeluk agama Islam; karena kegemaran di atas dianggap menjadi adat, terutama di kalangan kaum bangsawan atau Kaum Adat. Campur-tangan Belanda dimulai sesudah mereka menduduki Padang, dan mengadakan persekutuan dengan Kaum Adat untuk menghadapi Kaum Agama atau Kaum Padri (1821). Dengan pecahnya Perang diponegoro (1825) di Jawa, Belanda berusaha mengadakan persetujuan dengan Kaum Padri. Setelah Perang Diponegoro berakhir (1830), Belanda mulai bersikap lain, di antaranya menindas Kaum Adat, menyuruh rakyat bekerja rodi untuk membuat jalan, menarik pajak dan cukai, dan sebagainya. Kaum Adat, Kaum Padri dan rakyat mulai bahu-membahu melawan Belanda.

(Dari : Nugroho Notosusanto, Sejarah Nasional Indonesia, 1978, jilid II, hal. 156-159).

- 1) Buat sebuah daftar tentang tiga kelompok yang terlibat dalam Perang Padri.
- 2) Di samping setiap soal pada daftar buat catatan tentang apa yang dipertentangkan oleh Kaum Adat dan Kaum Agama.
- 3) Buat antara tanda kurung akibat pecahnya Perang Diponegoro bagi Perang Padri.
- 4) Garis bawahi pada daftar di atas tindakan-tindakan Belanda terhadap rakyat Minangkabau.

(2) Latihan untuk meringkas

KEHIDUPAN DI INDONESIA PADA PERMULAAN ABAD 20.

Umumnya rakyat adalah petani, dan kehidupan mereka tergantung pada tanah yang mereka miliki dan pengolahannya. Bertambahnya penduduk menyebabkan luas daerah pertanian yang dimiliki setiap orang bertambah kecil, sebab selalu dibagi pada setiap keturunan.

Pada akhir abad ke-19 penerobosan ekonomi Barat telah masuk sampai ke desa-desa. Munculnya perkebunan-perkebunan besar menyebabkan tanah pertanian dan irigasi diperluas, termasuk peningkatan cara-cara pertanian. Akibatnya petani pemilik sawah yang sudah kecil semakin sedikit jumlahnya; bahkan lama kelamaan jumlah petani penyewa dan yang tidak punya tanah bertambah banyak.

Mereka terpaksa hidup dan bekerja di perkebunan dan perusahaan industri dengan upah yang rendah. Dalam perkembangan selanjutnya, di dalam masyarakat mulai tumbuh suatu golongan baru, yaitu golongan karyawan dan buruh, yang hidupnya tergantung dari upah yang mereka terima, biasanya dalam bentuk uang. Dengan demikian bentuk ekonomi uang mulai dikenal di desa-desa.

(Dari : Nugroho Notosusanto, Sejarah Nasional Indonesia, 1978, jilid III, hal. 21).

- a. Apa yang diceritakan oleh paragraf pertama ?
- b. Apa yang diceritakan oleh paragraf kedua ?
- c. Apa yang diceritakan oleh paragraf ketiga ?
- d. Tuliskan pada setiap paragraf judulnya.

(3) Latihan mengelompokkan

- a. Buat sebuah daftar tentang nama perkumpulan-perkumpulan di Indonesia semasa kebangkitan nasional.
- b. Kelompokkan perkumpulan-perkumpulan tersebut:
 - (1) Partai politik.
 - (2) Perkumpulan sosial.

(3) Perkumpulan wanita .

(4) Perkumpulan pemuda .

c. Kelompokkan perkumpulan-perkumpulan tersebut :

(1) pergerakan non-kooperasi

(2) pergerakan kooperasi .

(4) Latihan membuat catatan berdasarkan garis-garis petunjuk .

PEMBANGUNAN LIMA TAHUN I (1969-1974) .

Adapun sasaran Repelita I itu sederhana, yakni pa - ngan, sandang, perumahan rakyat, perbaikan prasarana, perluasan lapangan kerja dan kesejahteraan rohani. Tujuannya adalah memperbaiki taraf hidup rakyat banyak dan sekaligus meletakkan landasan yang kuat bagi pembangunan tahap berikutnya. Titik berat pembangunan diletakkan pada bidang pertanian dan bidang industri yang mendukung per - tanian.

Kemajuan-kemajuan yang dicapai sebagai hasil pelak - sanaan Repelita I adalah:

- a. Kenaikan produksi dan jasa di segala bidang, sedangkan stabilitas ekonomi terpelihara. Kenaikan produksi me - liputi bidang pertanian (dalam arti luas), industri, pertambangan dan prasarana, seperti bendungan dan iri - gasi, perhubungan, listrik, dan lain-lain.
- b. Naiknya pendapatan dan kemampuan rakyat. Masalah ini menyangkut meratanya pembagian pendapatan nasional, kenaikan produksi beras dari 10 juta ton pada tahun 1968 menjadi kurang-lebih 12,8 juta ton pada akhir tahun 1971, yang berarti peningkatan pendapatan para petani, yang merupakan sebagian terbesar rakyat Indo - nesia. Telah tercapai pula kenaikan produksi di bidang perkebunan, industri, pertambangan, yang dengan sen - dirinya menaikkan pendapatan para karyawan dan pegawai negeri, ABRI dan kaum pensiunan.
- c. Meningkatnya kemampuan Negara dalam menghimpun dana - dana dari dalam negeri dan meningkatnya tabungan Peme - rintah, yakni biaya yang disediakan untuk proyek-proyek pembangunan.
- d. Meningkatnya gairah rakyat untuk ikut melaksanakan pem - bangunan serta semakin majunya cara berpikir di

kalangan rakyat .

- e. Nampak bahwa kepercayaan luar negeri kepada Indonesia lebih besar daripada sebelum pelaksanaan Repelita I.
- f. Meskipun belum mencukupi, pada bidang kesejahteraan rakyat telah pula dilaksanakan usaha - usaha pembangunan. Gedung-gedung sekolah, rumahsakit-rumahsakit, gedung - gedung olah raga, tempat-tempat ibadah telah banyak bertambah di seluruh Indonesia.

(Dari : Nugroho Notosusanto, Sejarah Nasional Indonesia, 1978, jilid III, hal. 184-196) .

Buat catatan tentang Repelita I menurut garis-garis petunjuk:

- a. Baca seluruh bagian; tuliskan suatu ringkasan umum dalam dua kalimat.
- b. Baca paragraf pertama. Apa isinya ? Tuliskan dalam satu kalimat dan beri judulnya. Berikan alasan mengapa Pemerintah mendahulukan pembangunan pertanian.
- c. Baca paragraf mengenai kemajuan-kemajuan yang dicapai:
 - a) Apa isinya masing-masing.
 - b) Beri judul masing-masing.
- d. Buatlah suatu ringkasan dari seluruhnya berdasarkan pertanyaan-pertanyaan: Apa yang telah dicapai dan dari mana sumber biaya pembangunan ? Bandingkan ringkasan ini dengan ringkasan yang telah dibuat di atas.

Latihan membuat catatan dapat pula dilakukan melalui usaha bersama antara guru dan murid. Misalnya, setelah selesai mengajarkan bagian pertama pelajaran sejarah tentang Asia Tenggara, maka selama sepuluh menit guru bersama

dengan murid-murid mendiskusikan posisi strategis Thailand, antara Vietnam dan Malaysia dan antara daratan Cina dan Laut Cina Selatan. Pelajaran ini merupakan bagian dari silabus tentang Sejarah Dunia dan bersumber pada buku teks yang ditetapkan, misalnya Sejarah Dunia, karangan Sutrisno Kutoyo dkk. Setelah meringkaskan dengan bantuan saran-saran dari murid, masalah-masalah yang sudah bertahun-tahun berkembang di Asia Tenggara, guru meminta murid-murid membuka halaman-halaman dari buku teks mengenai sejarah Asia Tenggara sesudah Perang Dunia II. Halaman-halaman dibaca selama beberapa menit, dan sesudah itu guru mulai mengajukan pertanyaan-pertanyaan. Setelah selesai melakukan tanya-jawab, maka seorang murid meringkaskan isi pelajaran, yaitu bahwa kaum komunis ingin menguasai Thailand sebagai batu lonjatan untuk mempengaruhi dan menguasai daerah-daerah lainnya di Asia Tenggara. Setelah menyelesaikan pelajaran dan menyetujui seperangkat ucapan-ucapan yang merupakan ringkasan dari pelajaran tersebut, maka murid membuat catatan-catatan sendiri tentang pelajaran.

2.6. Pelajaran tentang peta

Penggunaan peta dalam pelajaran sejarah dapat dilakukan melalui dua cara, yaitu:

- (1) Sebagai suatu ilustrasi atau alat bantuan visual, yang dapat membantu murid untuk memperoleh pengertian

tentang topik-topik atau periode-periode tertentu dalam sejarah. Sering kali guru tidak menggunakan peta atau atlas, karena mungkin beranggapan bahwa murid membawa atlas-atlas mental di dalam kepalanya. Banyak di antara murid-murid memang memiliki pengetahuan yang memadai tentang keadaan geografis daerah tempat tinggalnya, sehingga mampu membentuk gambar-gambar mental tentang Indonesia, dan menghubungkan sejarah nasional dengan daerah-daerah dan kondisi-kondisi geografis tersebut. Tidak demikian halnya dengan sejarah dunia, sehingga peta dunia sebaiknya selalu digantungkan dalam ruang belajar sejarah.

- (2) Sebagai suatu sumber untuk murid belajar sendiri tentang sejarah. Misalnya, menghubungkannya dengan peristiwa-peristiwa sejarah tertentu, seperti pertempuran-pertempuran, migrasi-migrasi, jalur-jalur perdagangan, dan sebagainya, yang dapat dicari pada peta-peta sejarah. Dalam hal ini mungkin lebih banyak disorot masalah interaksi antara geografi dan sejarah, masalah hubungan antara lingkungan hidup dan kegiatan-kegiatan manusia yang berusaha menguasainya. Sejak studi tentang motivasi ekonomi merupakan suatu bagian dari sejarah ilmiah, maka kedudukan geografi sangat penting dalam menyusun suatu penjelasan historik yang memuaskan.

Jika guru menginginkan muridnya mengerti tentang sejarah yang diajarkannya, maka mereka harus mampu membaca dan

menggunakan peta-peta. Supaya dapat menemukan bukti tentang hubungan sebab dan akibat serta motivasi, dan melakukan penelitian dan observasi, murid harus diajarkan bagaimana mengajukan pertanyaan-pertanyaan sejarah mengenai peta. Mereka harus belajar bagaimana menjodohkan faktor-faktor geografis dengan peristiwa-peristiwa sejarah dan bagaimana memasukkan lingkungan dan ekologi ke dalam hipotesis sejarah.

Untuk pelajaran sejarah dapat digunakan bermacam-macam peta, seperti (1) Peta atau atlas sejarah, (2) Peta-peta geografi yang standar, (3) Peta-peta yang dipersiapkan untuk latihan-latihan di dalam kelas, (4) Peta-peta dinding, dan (5) Peta-peta yang digambarkan guru di papan tulis waktu sedang memberi pelajaran.

Latihan-latihan menggunakan peta dapat diarahkan untuk:

- (1) membantu murid bagaimana mendapatkan informasi sejarah dari bermacam-macam peta. Untuk itu guru mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang mengarahkan mereka kepada cara penyelidikan yang tepat. Pertanyaan pertama harus bersifat umum, yang merupakan latihan untuk memahami peta. Misalnya: "Apa yang diperlihatkan oleh peta ini; berapa ukuran skalanya; dan mengenai periode mana dalam sejarah?" Pertanyaan berikutnya lebih bersifat khusus; misalnya: "Di daerah-daerah mana Panglima Besar Sudirman telah melakukan perjalanan selama agresi kedua dalam Perang Kemerdekaan?" Kemudian murid disuruh mencari

signifikansi historis dari data di atas, dan mencoba membuat kesimpulan tentang itu. Akan tetapi harus diingat bahwa keberhasilannya tergantung pada ketrampilan guru untuk mengajukan pertanyaan-pertanyaan.

- (2) membantu murid bagaimana menempatkan informasi sejarah pada peta-peta, salah satu cara melatih mereka melakukan terjemahan. Untuk itu murid-murid dapat memanfaatkan pengetahuan tentang sejarah serta tentang lambang-lambang kartografi yang mereka miliki, dan keakraban mereka dengan daerah geografis tertentu, untuk membuat sendiri peta-peta sejarah.

- (3) Membaca peta secara terkendali

Peta merupakan suatu bentuk informasi komunikatif, yang memiliki bahasa dan sistem lambang sendiri. Sebagaimana halnya dengan sekelompok murid yang sulit membaca pelajaran bahasa Inggris, maka demikian pula halnya dengan membaca peta. Membaca peta menuntut ketrampilan yang lebih tinggi daripada ketrampilan membaca gambar; karena lambang-lambang yang digunakan pada umumnya lebih bersifat abstrak. Walaupun sebenarnya tugas mengajarkan ketrampilan tersebut adalah pada guru-guru geografi; tidak ada salahnya guru-guru sejarah turut mengembangkannya untuk kepentingan pelajaran sejarah.

Pelajaran tentang peta dapat dilakukan sebagai berikut. Guru memberikan serangkaian pelajaran tentang

perkembangan imperialisme Belanda di Indonesia, sejak abad ke-17 sampai abad ke-19. Dengan bantuan buku Nugroho Noto - susanto, Sejarah Nasional Indonesia (1978), jilid II, bab III dan sebuah peta dinding Kepulauan Indonesia, guru membawa murid-muridnya melalui sejarah kerajaan-kerajaan di Indonesia pada abad ke-17 dan kedatangan bangsa-bangsa Barat. Sebelum membicarakan penyerangan Belanda ke Jayakarta (1618 - 1619), guru membahas secara khusus keadaan geografis Selat Malaka dan Selat Sunda. Untuk itu guru mempersiapkan sebuah peta sketsa, yang memperlihatkan ciri-ciri fisik dan batas - batas politik daerah di sekitar kedua selat di atas. Pada peta sketsa tersebut tidak dituliskan nama-nama; guru hanya menempelkan huruf-huruf pada tempat-tempat yang mempunyai signifikansi politik. Kemudian guru bertanya: "Apa nama daerah yang memakai tanda A ?" Salah seorang murid menjawab : "Daerah Malaka". Guru kemudian bertanya : " Mengapa daerah tersebut penting dalam hal hubungan antara kerajaan-kerajaan di Indonesia dan bangsa-bangsa Barat ?" Murid menjawab : "Mempunyai kedudukan sentral dalam hubungan dengan jalur perdagangan". Guru bertanya kembali : "Apa nama daerah yang memakai tanda B ?" Salah seorang murid menjawab : " Daerah Banten, pak". Setelah selesai meninjau kembali peta di atas, guru berkata: "Kamu perhatikan dengan seksama daerah-daerah di sekitar Banten. Apa nama daerah di sebelah Timur, yang terletak di sekitar sebuah teluk dan dilindungi oleh banyak pulau-pulau kecil ?" Murid menjawab : " Daerah Sunda Kelapa,

pak". Guru melanjutkan dengan mengadakan diskusi dengan kelas tentang hubungan antara motivasi-motivasi ekonomi, strategi, keagamaan, dan politik dalam konflik antara kerajaan-kerajaan di Indonesia dan Belanda. Pelajaran ditutup dengan memberikan murid pekerjaan rumah tentang membuat peta pertempuran antara Tentara Sultan Agung dan V.O.C. di Jayakarta, berdasarkan buku teks.

Dengan melakukan pelajaran tentang peta tersebut guru berusaha untuk mencapai tiga tujuan pelajaran, yaitu (1) Berdasarkan peta sketsa murid diharapkan mampu mengungkapkan tempat-tempat strategis dalam pertentangan antara bangsa Indonesia dan bangsa Belanda di sekitar abad ke-17, (2) Murid mampu mencari dan mengerti motif-motif untuk menguasai tempat-tempat tersebut, dan (3) Murid memahami pertimbangan-pertimbangan strategis dan ekonomis yang menyebabkan Belanda menduduki Jayakarta.

2.7. Simulasi dan drama

Setiap sejarawan praktek termasuk sejarawan pengajar, selalu sibuk dengan salah satu bentuk simulasi. Mereka memviptakan drama melalui imajinasi. Di samping menggunakan daya khayal atau imajinasi simpatetik, penulisan sejarah menuntut kemampuan mereka untuk menampilkan sebuah gambar. Sejarawan mungkin melihat suatu tempat melalui mata hatinya; akan tetapi untuk memahami manusia mereka harus berbuat lebih daripada sekadar

melihatnya. Untuk dapat menghargai motivasi-motivasi, untuk mengerti reaksi dari orang-orang terhadap berbagai peristiwa sejarah, sejarawan harus melihat melalui imajinasi tempat-tempat, benda-benda dan kejadian-kejadian, seperti yang dilihat oleh orang-orang yang bersangkutan.

Dalam melakukan lompatan-lompatan imajiner ternyata bahwa sejarawan mendapat hambatan, bukan hanya karena ketidaktahuan tentang segala fakta yang relevan, akan tetapi paradoksnya, karena banyaknya pengetahuan mereka. Mereka tahu tentang apa yang kemudian terjadi dan tahu akibat-akibat dari peristiwa-peristiwa sejarah, sedangkan para pelakunya tidak demikian halnya. Mengapa akhirnya Pangeran Diponegoro bersedia untuk berunding dengan Belanda? Sejarawan yang sekarang tahu apa yang tidak diketahui Diponegoro waktu itu, yaitu bahwa Belanda akan menangkap Diponegoro pada tanggal 28 Maret 1830 dan kemudian membuangnya ke Manado. Untuk mengetahui bagaimana pandangan Diponegoro pada tahun 1830, sejarawan harus meniru situasi pada tahun tersebut, dan mendramatisasikan secara mental pertemuan antara Diponegoro dan Belanda di Magelang.

Dalam pengertian ini simulasi merupakan suatu bagian integral dari berpikir historik. Sehubungan dengan itu latihan-latihan yang melibatkan simulasi seharusnya merupakan suatu bagian terpenting dalam pengajaran sejarah. Sudah sejak lama "sejarah berpura-pura" ini diakui sebagai salah satu metode mengajar yang efektif, terutama pada tahun-tahun pertama di

SMTF .

Latihan simulasi seperti yang dicontohkan di atas, merupakan suatu jenis drama yang tidak berakhir, karena di samping memainkan peranan-peranan murid harus pula dapat memecahkan suatu masalah historik. Teknik mengajar yang seperti ini banyak dipraktekkan dalam melatih para pelaksana atau pembuat kebijaksanaan dalam pemerintahan, atau untuk menciptakan peranan-peranan di bidang studi sosial (IPS). Melalui drama dan latihan-latihan simulasi murid-murid dapat digalakkan untuk mengenal watak-watak dalam sejarah, yang biasanya menjadi bahan untuk permainan masa kanak-kanak dan fantasi masa remaja.

Drama dan simulasi dalam pengajaran sejarah ada bermacam-macam, di antaranya dalam bentuk:

- (1) Sandiwara atau lakon, baik yang sudah disusun dalam bentuk naskah maupun yang belum. Naskah yang disusun sendiri oleh murid-murid justru merupakan sarana yang lebih berharga untuk belajar sejarah.
- (2) Sosio drama, yaitu istilah yang biasanya digunakan untuk bentuk lakon-peran, banyak dipraktekkan dalam IPS, dalam mana para pelaku mencoba memecahkan suatu masalah sosial melalui simulasi. Dalam pengajaran sejarah istilah ini digunakan untuk suatu bentuk dramatisasi, yang sering disebut sebagai permainan simulasi, dan biasanya memainkan peristiwa-peristiwa sejarah berskala besar,

seperti Konferensi Meja Bundar. Sosio drama lebih mudah melibatkan murid-murid dari kelas yang lebih tinggi. Terdapatnya aspek pemecahan masalah, unsur bertanding, akan tetapi tetap mempertahankan situasi sejarah yang sebenarnya, menyebabkan mereka sadar bahwa sosio drama bukan sekadar merupakan suatu permainan.

- (3) Perdebatan, sebenarnya merupakan bentuk tertua dari sosio drama, dengan memiliki seperangkat peraturan-peraturan, dan suasana persaingan. Suatu perdebatan tentang sebuah topik sejarah, dalam mana para pembicara mengambil peran seorang tokoh tertentu atau suatu posisi kelompok yang sah dalam sejarah, dapat berupa simulasi dan sekaligus bersifat pelajaran. Suatu variasi yang cukup terkenal dalam tema ini ialah "kuliah", yang diberikan oleh murid-murid kepada teman-teman sebaya dan mendapat nilai dari mereka. Siasat ini mungkin memperoleh minat dramatik, jika para pembicara mengambil peran sejarah dan bukan memberikan kuliah. Misalnya tentang Ibnu Batutah, dilukiskan apa-apa yang sebenarnya dilihat dan dirasakan oleh tokoh ini selama berkelana di Kepulauan Indonesia dalam abad ke-12.

- (4) Berjudi (gaming)

Akhir-akhir ini papan-papan judi yang tersusun dengan kadar simulasi yang tinggi, secara komersial sudah dikenal luas di kalangan masyarakat negara-negara Barat.

Kalau permainan anak-anak adalah tentang "polisi dan perampok", atau serdadu-serdadu timah dan benteng-benteng mainan, permainan untuk kaum remaja antara lain adalah monopoli. Permainan monopoli ini menggunakan masalah - masalah sosial dan ekonomi, sehingga menjadi latihan bertanding yang cukup menggembirakan; yang kemudian ditiru oleh berbagai eksperimen tentang belajar-mengajar. Untuk pelajaran sejarah di SMTP dapat dilakukan suatu permainan, seperti "Perdagangan Monopoli VOC di Kepulauan Maluku", termasuk di dalamnya permainan "Pelayaran Hongi". Tujuan utama dari kegiatan-kegiatan simulasi ini bukan hanya untuk mendapatkan fakta-fakta sejarah, akan tetapi juga untuk memperoleh pengertian tentang kerumitan dari berbagai situasi sejarah. Suatu simulasi realistik yang layak tentang berbagai situasi sejarah yang rumit dapat disederhanakan menjadi suatu permainan yang menarik, pada sebuah papan judi dan buah-buah dadu.

(5) Simulasi sewaktu-waktu

Di samping latihan-latihan di atas, yang meminta pemikiran dan persiapan yang teliti dari guru, dikenal pula simulasi sewaktu-waktu mengenai suatu episode dalam sejarah. Kegiatan ini sering dilakukan ketika guru sedang mengajar. Misalnya, setelah menjelaskan latar belakang penyerbuan tentara Belanda ke Yogyakarta pada tanggal 19 Desember 1948, guru dapat meminta kepada seluruh

kelas atau seorang murid untuk menerima peran sebagai Presiden Sukarno dan mengkhayalkan bagaimana berlangsungnya peristiwa tersebut. Guru berkata: "Jika kamu menjadi Presiden Sukarno di saat itu, apa yang akan kamu lakukan? Kamu tidak sempat menyingkir ke luar kota, dan tidak pula mampu melawan, sedangkan kamu tidak ingin ditangkap Tentara Belanda. Bagaimana kami akan melakukan reaksi terhadap situasi tersebut?"

Melalui cara ini proses pemahaman tentang suatu kisah sejarah merupakan serangkaian pengalaman-pengalaman yang dramatis, dalam mana peristiwa-peristiwa sejarah seperti yang dikhayalkan murid, untuk saat itu merupakan masalah-masalah yang harus segera dipecahkan.

Nilai pelajaran tentang dramatisasi suatu episode dalam sejarah terletak pada hubungan yang dekat dengan situasi yang asli. Ini bukan berarti bahwa barang-barang, pakaian dan sebagainya harus benar-benar serupa; yang diminta kedekatannya adalah mengenai pemikiran dan pengertian murid. Setiap simulasi dan drama harus dipersiapkan guru secara teliti, sehingga masalah-masalah yang dihadapi murid secara imajiner bersumber pada masa lampau, dan bukan pada cerita yang dibuat-buat. Perbedaan antara permainan dan simulasi kurang jelas. Akan tetapi sebagai petunjuk praktis untuk pemakaian dalam pengajaran sejarah, maka dapat dikatakan bahwa dalam suatu permainan murid melihat suatu simulasi mereka justru memainkan peran orang-orang yang terlibat di

dalam situasi tersebut.

Salah satu contoh dari pelaksanaan pelajaran tentang permainan ialah dengan mulai berceritanya guru tentang sebuah kerajaan kecil di Sumatera Tengah sekitar abad ke-7. Rakyatnya sangat miskin, dan sebagai penyambung hidup mereka bercocok tanam dan membuat sendiri di rumah-rumah segala kebutuhan hidup lainnya, seperti peralatan, pakaian dan sebagainya. Yang kaya adalah raja, yang memerlukan biaya cukup besar untuk memelihara istana beserta penghuni dan para pengawalnya. Pada suatu hari datang menghadap raja seorang ahli bangunan candi untuk menawarkan jasanya guna membangun sebuah candi demi kebesaran dan kemegahan sang raja.

Guru kemudian bertanya kepada seluruh kelas: "Apa menurut perkiraan kamu yang terjadi selanjutnya? Apakah kerajaan kecil itu akan mengalami transformasi menuju negara yang megah dan apakah penawaran untuk membangun candi akan merupakan titik balik dalam sejarah kerajaan tersebut? Murid A menjawab: "Tidak terjadi apa-apa karena ketiadaan surplus kekayaan raja tidak jadi menerimanya; di samping juga tidak tersedianya tenaga kerja yang dapat meninggalkan pekerjaan di ladang-ladang". Murid B justru menjawab: "Raja jadi menerimanya dan kemudian menyuruh mendirikan candi di Muara Takus, sehingga nama dan kekuasaan kerajaan menjadi besar".

Melalui pertanyaan: "Apa yang akan terjadi selanjutnya?", kepada murid diminta untuk menggunakan ketrampilan

meramal (extrapolation). Permainan ini dapat pula dikaitkan dengan diskusi. Sehubungan dengan jawaban dari murid B di atas, guru bertanya: "Dari mana raja memperoleh biaya untuk mendirikan candi?" Murid B menambahkan: "Dari hasil penjualan istana". Guru berkata: "Baiklah, akan tetapi apa manfaat mendirikan candi bagi rakyat yang sangat miskin?" Murid B menjawab kembali: "Demi peningkatan kehidupan beragama mereka". Murid C menyanggah: "Mana bisa, bukankah waktu mereka sebagian besar sudah tersita untuk pekerjaan di ladang dan di rumah". Akhirnya guru memberi komentar: "Mungkin karena itu akhirnya kerajaan menjadi mundur dan lenyap".

Permainan ini bisa pula dikaitkan dengan simulasi, dengan menyuruh murid-murid: "Tulis sebuah surat seolah-olah dari ahli bangunan candi kepada raja, yang isinya menawarkan jasa untuk membangun candi. Kemudian buat pula jawaban surat, seolah-olah dari raja". Melalui simulasi murid-murid mendapat kesempatan untuk memperluas aplikasi konsep-konsep kepada situasi-situasi yang baru dan sekaligus ketrampilan untuk meramal.

2.8. Proyek-proyek

Akhir-akhir ini banyak dianjurkan penggunaan metode proyek, dalam usaha meningkatkan motivasi dan minat murid terhadap pelajaran sejarah (Sheila Ferguson, 1968,

Martin Ballard 1970, A. Milne 1973). Metode ini sebenarnya sudah dirintis sejak tahun 1920 melalui "The Dalton Plan". Yang dimaksud dengan metode proyek adalah penyediaan fasilitas-fasilitas, melalui mana murid dapat melakukan suatu tugas penelitian terhadap suatu topik yang dipilih dan kemudian menghasilkan sebuah "buku atau tesis sederhana"; atau melalui mana sekelompok murid dapat menyusun suatu penyajian bersama. Banyak sejarawan profesional yang mencemoohkan pengenalan kegiatan penelitian sejarah kepada murid di sekolah, terutama karena bukan merupakan penelitian yang sebenarnya dan tidak akan menyumbang bagi pengembangan para sejarawan di masa mendatang. Guru-guru sejarah tidak perlu khawatir terhadap ejekan tersebut, karena tugas mereka memang bukan untuk mempersiapkan sejarawan-sejarawan kaliber Sartono Kartodirdjo dari Yogyakarta atau L.B. Namier dari Inggris. Proyek-proyek sejarah adalah sekadar alat untuk mendidik pikiran dan untuk memperkaya pengalaman kultural para murid. Jika memang absah untuk menggunakan disiplin sejarah bagi tujuan-tujuan umum dari pendidikan, maka berarti sah pula untuk menggunakan metode-metode dan teknik-teknik sejarah untuk tujuan-tujuan yang sama.

Seperti terlihat pada model-model di atas, ternyata bahwa sebagian besar dari latihan dalam pelajaran sejarah sebenarnya merupakan cara-cara untuk melatih murid dapat belajar sendiri. Dalam hal ini proyek merupakan salah satu tingkatan dalam proses belajar, yang menuntut inisiatif yang

lebih besar dan murid, di antaranya memberikan kepada mereka kebebasan memilih topik dan menyusun cara penelitiannya.

Sebuah proyek sejarah meminta dan sekaligus melatih murid tentang seperangkat ketrampilan belajar yang saling berhubungan. Ketrampilan-ketrampilan yang dimaksud menyangkut kegiatan-kegiatan mencari informasi, merumuskan hipotesis - hipotesis, menggunakan imajinasi untuk memilih cara penelitian, menggali bahan-bahan yang relevan dan membedakan informasi yang penting dari yang kurang penting, menilai dan memeriksa bukti-bukti, menyusun perumusan-perumusan dalam suatu urutan berdasarkan khronologi yang tidak bisa dipungkiri atau berdasarkan prinsip yang berhubungan dengan organisasi. Ketrampilan-ketrampilan di atas yang harus dikuasai oleh seorang sejarawan, seharusnya merupakan bagian dari rentetan kegiatan intelektual setiap sarjana. Sebagai salah satu saluran menuju kepada pendidikan tinggi, maka proyek-proyek yang disusun secara teliti dengan sendirinya juga mempunyai nilai pendidikan bagi SMTP.

Walaupun demikian bukan berarti bahwa murid-murid SMTP harus mempelajarinya secara mendalam; bahkan mungkin saja mereka hampir tidak memperhatikannya. Akan tetapi dengan berpartisipasi di dalamnya, akan tumbuh pada diri murid-murid untuk mendekati sejarah secara kritis, yang berarti ada manfaatnya untuk pendidikan sejarah khususnya dan untuk pendidikan pada umumnya. Bagi murid-murid yang lemah kemampuan belajarnya, metode eksplorasi akan lebih membawa hasil

daripada metode eksposisi; sedangkan bagi mereka yang lebih cerdas, metode ini lebih menarik, dan dengan demikian akan lebih efektif daripada cara-cara belajar yang formal. Pada dasarnya proyek lebih berpusat pada anak, dalam mana setiap individu melaksanakan pilihan pribadinya dan karena itu mempunyai motivasi untuk berbuat sebaik mungkin. Untuk menghindari kemungkinan adanya pendangkalan, kekurangan sistem dan disiplin intelektual, sebaiknya pelaksanaan proyek - proyek dilakukan berdampingan dengan cara mengajar yang biasa. Dengan demikian guru dapat mengintegrasikan proyek - proyek ke dalam sistem pengetahuan dan dapat mencoba menanamkan kesadaran perspektif sejarah kepada murid-murid.

Ada beberapa jenis proyek penyelidikan yang dapat dipraktikkan di SMTP (Sheila Ferguson, *Projects in History for the Secondary School*, London: Batsford, 1967), seperti:

- (1) Proyek-proyek berdasarkan buku, yang berhubungan dengan studi pribadi murid mengenai sebuah topik yang bersumber pada perpustakaan atau arsip-arsip.
- (2) Proyek-proyek berdasarkan medan, yang menggunakan sebagai sumber informasi, antara lain penduduk setempat seperti keluarga, gedung-gedung, tempat-tempat bersejarah, dan sebagainya. Sebagai latihan belajar jenis proyek ini dapat memperlihatkan kepada murid bahwa pelajaran sejarah bukan hanya bersumber pada buku - buku sejarah saja, akan tetapi juga pada manusia sendiri dan pada cara-cara mereka mengatur tata pergaulan hidupnya

sepanjang sejarah.

Untuk mempraktekkan sebuah proyek, misalnya guru dapat menyuruh murid-murid: "Ini ada sebuah buku kecil tentang Jenderal Sudirman. Kamu cari di dalam buku ini segala sesuatu tentang dia dan setelah setengah jam bapak akan memeriksa dan menanyai kamu". Ini berarti bahwa guru telah mengajukan sebuah proyek mini, yang walaupun kecil akan tetapi asli, oleh karena didisain secara umum dan tidak mempunyai tugas-tugas tertentu.

Guru dapat pula mengemukakan sebuah proyek tentang suku Minang, untuk menemukan hal-hal sebagai berikut:

- (1) Bagaimana cara mereka hidup ? Apa yang mereka makan, bagaimana bentuk rumahnya, berapa jumlah orang-orang Minang atau orang-orang Padang, dan bagaimana cara mereka memilih pemimpinnya ?
- (2) Apa yang mereka pikirkan ? Apa agama yang mereka anut, apa yang mereka kagumi, dan apa ide mereka tentang seorang manusia yang baik ? Apa peranan, menurut pemikiran mereka, yang harus dijalankan oleh kaum wanita ?
- (3) Apa yang telah mereka alami sepanjang sejarahnya ? Apa mereka pernah ditaklukkan oleh suku-suku atau bangsa-bangsa yang lain, dan apakah pandangan hidup mereka ada yang berubah ?

Proyek ini dapat pula diarahkan untuk mempelajari orang-orang Badui di Jawa Barat, dengan mencarikan jawaban atas

pertanyaan-pertanyaan sebagai berikut:

- (1) Bagaimana cara hidup mereka ?
- (2) Mengapa mereka sampai hidup secara demikian ?
- (3) Apa yang mereka pikirkan ?
- (4) Bagaimana pemikiran tersebut dapat mempengaruhi perilaku mereka ?
- (5) Bagaimana sejarah perkembangan mereka ?
- (6) Bagaimana cara mempelajari mereka ?

2.9. Sejarah komunikatif

Sejarah seperti yang kita ketahui adalah ungkapan tentang masa lampau ke dalam masa kini. Ungkapan tersebut mungkin berupa eksistensi yang membisu dari sebuah barang peninggalan, sebuah dokumen atau sebuah artifak, dan baru mempunyai arti apabila signifikansi sejarahnya telah dipahami. Misalnya, sebuah foto tentang pertempuran di Surabaya di sekitar tahun 1945 baru merupakan sebuah potret tentang orang-orang, alat-alat persenjataan, gedung-gedung dan sebagainya. Setelah murid-murid mulai berpikir tentang foto tersebut sebagai data sejarah yang masih ada tentang pertempuran tersebut, barulah foto itu merupakan sebuah ungkapan tentang masa lampau ke dalam masa kini. Walaupun barang-barang peninggalan sejarah tidak disangsikan kebenaran dan obyektivitasnya, akan tetapi baru berarti bagi sejarah

setelah barang-barang tersebut melalui pemikiran ditempatkan dalam suatu konteks sejarah. Dengan kata lain, bahwa yang dimaksud dengan sejarah komunikatif adalah suatu usaha untuk melibatkan murid-murid ke dalam pengalaman manusia.

Terdapat bermacam-macam cara untuk mengungkapkan atau mengkomunikasikan suatu penjelasan tentang masa lampau ke dalam masa kini, di antaranya melalui tulisan, seperti (1) tulisan imajinatif. Untuk ini murid-murid diarahkan untuk menulis naskah tentang sebuah lakon (script writing), yang merupakan suatu latihan yang baik tentang imajinasi dan sintesis. Dapat pula diarahkan untuk menyusun sebuah lembaran berita. Misalnya, tentang tertembaknya Kahar Muzakkar di pedalaman Sulawesi Selatan dalam tahun 1965, atau untuk menyusun laporan pandangan mata, dan atau untuk menyusun surat; contoh surat-surat dari R.A. Kartini kepada teman-temannya di Negeri Belanda. Selanjutnya (2) tulisan diskriptif yang ringkas, yang bersumber pada catatan-catatan murid tentang sejarah; (3) esai gaya cerita.

Di samping melalui tulisan, dapat pula dilakukan melalui karya grafik, seperti grafik, peta dan diagram. Selanjutnya melalui karya keahlian, dengan menyusun diorama, model skala, dan sebagainya.

3. Peranan guru dan fungsi penilaian

Bagaimanapun juga keberhasilan model-model pelajaran sejarah di atas, sangat ditentukan oleh peranan guru dan

fungsi penilaian terhadap pelaksanaannya, yang dalam hal ini harus merupakan suatu kegiatan yang terpadu.

Lazimnya orang beranggapan bahwa yang dimaksud dengan sejarawan profesional hanyalah para peneliti ilmiah dan para penulis buku-buku sejarah. Walaupun guru-guru sejarah di SD dan SM biasanya hampir tidak mempunyai waktu untuk menulis monografi-monografi sejarah, namun mata pencaharian mereka sangat tergantung pada disiplin ini. Sehubungan dengan itu, tantangan yang sebenarnya bagi setiap guru sejarah adalah bagaimana menghadapi dengan penuh tanggung jawab profesionalisme ini, dan bagaimana agar mereka mempunyai minat yang berlangsung terus terhadap mata pelajaran sejarah.

Sehubungan dengan profesionalisme tersebut peranan guru adalah memberikan pengetahuan tentang fakta-fakta sejarah. Untuk itu mereka harus mengikuti perkembangan-perkembangan terakhir di bidang ini melalui pembacaan majalah-majalah ilmiah dan populer, serta berbagai publikasi yang relevan dengan tugasnya. Karena kepada guru diharapkan untuk melatih murid-muridnya dapat berpikir historik, mereka haruslah selalu mempraktekkan segala aspek berpikir historik, termasuk berpikir kreatif para sejarawan profesional. Jika untuk menguasai sejarah murid-murid harus berbuat melalui sejarah (*doing history*), maka berdasarkan jabatan guru harus pula berbuat yang serupa. Ini berarti bahwa guru sejarah harus terlibat dalam beberapa macam penelitian historik, yang tentunya tergantung pada sumber dan waktu yang tersedia.

Salah satu citra khas seorang sejarawan profesional adalah sebagai pemberi kuliah atau "guru", yang harus menguasai secara terperinci pengetahuan tentang sejarah di perguruan tinggi. Ini bukan berarti bahwa guru sejarah di SD dan SM harus pula mempraktekannya ke dalam cara mengajar mereka. Dalam mengajarkan sejarah memang diperlukan penggunaan metode expository dan bercerita, akan tetapi dalam konteks suatu pendekatan pemecahan masalah. Dengan demikian tugas-tugas guru sejarah menjadi semakin luas, karena bukan hanya mengenai pengetahuan sejarah belaka, akan tetapi juga mengenai pengembangan cara berpikir murid. Tepatnya, bahwa mereka harus menjadi seorang perancang pengalaman belajar, melalui mana murid mendapatkan dimensi historik dari "gestalt" pribadinya, seperti yang dikehendaki Kurikulum 1975 melalui PPSI. Tujuan-tujuan pelajaran yang akan disusun harus dilihat dari sudut murid, yaitu harus menggambarkan apa yang akan dilakukan mereka selama belajar, dan bukan apa yang akan dilakukan oleh guru selama mengajar.

(Robert Mager, *Preparing instructional objectives*, Palo Alto: Fearon Publishers, 1962).

Sudah menjadi tradisi di SMTP bahwa terhadap pengetahuan sejarah yang sudah diajarkan diadakan penilaian-penilaian, baik melalui ujian-ujian sekolah maupun melalui ujian-ujian negara; dan ternyata bahwa ujian-ujian tersebut sangat menjemukan. Bentuk penilaian yang dipakai dalam suatu situasi tertentu

seharusnya ditentukan oleh tujuan-tujuan pelajaran yang akan dievaluasi, sehingga bentuk-bentuk penilaian yang dipilih harus ditentukan oleh apa yang telah diberikan guru masing-masing sebagai tujuan mata pelajaran sejarah. Tujuan tersebut bukan sekadar mengenai akumulasi data, akan tetapi mencakup pula ketrampilan-ketrampilan mental untuk dapat memahami dan menilai, dan tanggapan-tanggapan emosional dalam menerima dan bersimpati (Martin Booth, History Betrayed, London: Longmans, 1969).

Akan tetapi tidak semua tujuan itu dapat dilihat melalui ujian-ujian tertulis; ada di antaranya yang harus diandalkan pada naluri guru, misalnya dalam menilai tanggapan-tanggapan murid mengenai simpati dan minat mereka terhadap pelajaran sejarah. Oleh karena naluri pribadi tidak mungkin dibenarkan secara obyektif, maka hasil bentuk penilaian ini sering tidak dimasukkan ke dalam rapor murid. Walaupun demikian tidak berarti bahwa cara penilaian ini tidak penting, oleh karena pada hakekatnya penilaian bukan semata-mata diadakan sekadar untuk dicatat. Khususnya penilaian formatif dimaksudkan untuk membantu proses belajar, dan sebagaimana halnya dengan mengajar maka belajar merupakan suatu kegiatan yang didalamnya turut berperan aspek-aspek subyektif dan intuitif, dalam mana terjadi interaksi antara murid dan guru, sedangkan interaksi tersebut merupakan bahan-bahan bagi tercapainya pengajaran yang berhasil. Sebaliknya, terhadap ketrampilan-ketrampilan intelektual dan imajinatif serta pege-

tahuan faktual dapat dilakukan penilaian melalui ujian-ujian dan test-test .

Sebaiknya guru memisahkan terlebih dahulu prestasi - prestasi murid yang ingin dinilai, dan kepada setiap prestasi dilakukan prosedur test yang cocok. Test obyektif dilakukan terhadap pengetahuan faktual dan ketrampilan-ketrampilan kognitif yang sederhana, test interpretatif terhadap kemampuan komprehensif dan interpretasi kritikal; sedangkan test tipe esai terhadap kemampuan yang menyangkut pengumpulan bukti, perdebatkan suatu kasus dan pengetahuan sintesis.

Setiap disain evaluasi sebaiknya mempertimbangkan beberapa prinsip, di antaranya bahwa dikenal penilaian formatif, summatif dan diagnostik.

BAB VII

KESIMPULAN UMUM DAN SARAN

Bab terakhir ini merupakan kesimpulan dari hasil studi kepustakaan dan analisis deskriptif tentang kegiatan pengajaran sejarah di SMTP berdasarkan Kurikulum SMP 1975. Sebagian besar dari hasil studi dan analisis ini merupakan usaha untuk mencari jawaban atas tiga pertanyaan, yaitu : (1) Apa yang dimaksud dengan sejarah sebagai suatu cabang ilmu ?, (2) Apa masalah sejarah sebagai mata pelajaran di sekolah ? dan (3) Bagaimana pelaksanaan pengajaran sejarah berdasarkan Kurikulum 1975 ?

Pada bagian pertama bab ini akan diketemukan kesimpulan-kesimpulan umum dari jawaban atas ketiga masalah di atas. Kesimpulan-kesimpulan tersebut mungkin dapat membantu pengembangan dan pelaksanaan pengajaran sejarah di SMTP, apakah diberikan dalam bentuk mata pelajaran tersendiri, dan apakah dalam membantu pelaksanaan mata pelajaran lainnya, seperti P₄, PMP, PSPB, IPS dan sebagainya. Pada bagian kedua bab ini akan diajukan saran-saran yang didasarkan atas hasil studi dan gagasan penulis, yang kiranya berguna bagi para pengambil keputusan dalam menentukan kebijakan di bidang pengajaran sejarah, para guru sejarah di sekolah-sekolah, dan Jurusan Sejarah FPIPS/ IKIP, sebagai lembaga pendidikan guru-guru sejarah untuk SM.

A. KESIMPULAN

Sebagian dari hasil studi ini mungkin sudah tersimpul dalam bab-bab terdahulu; akan tetapi hal-hal yang tersirat perlu dipertegas kembali. Selanjutnya perlu dikemukakan, bahwa terdapat keterbatasan dan kekurangan yang timbul dalam rangka rancangan penelitian kami, yang tidak atau belum sempat diperhitungkan sebelumnya, sehingga mempengaruhi hasil kesimpulan penelitian ini. Data tentang kegiatan pengajaran sejarah di SMTP pada umumnya bersumber pada penelitian perpustakaan dan bahan-bahan lainnya, sehingga berkemungkinan masih banyak yang belum kami pelajari. Ditambah pula bahwa pelaksanaan pengajaran sejarah berdasarkan Kurikulum SMP 1975, sampai sekarang ini belum mengalami proses uji-coba dan evaluasi secara sungguh-sungguh, baik dalam skala yang luas maupun dalam skala yang terbatas.

Dengan keterbatasan dan kekurangan tersebut, dari studi ini ditarik beberapa kesimpulan, yaitu:

1. Tentang sejarah sebagai suatu cabang ilmu, maka ditemukan bahwa:
 - 1) Berbagai macam pengertian telah diberikan kepada sejarah, di antaranya bahwa sejarah menyangkut totalitas pengalaman manusia, dan sebagai suatu cabang ilmu bertugas untuk menyelidiki dan menjelaskan masa lampau berdasarkan fakta atau bukti yang ada.

Sejarah tanpa fakta berarti tidak memiliki akar pengetahuan dan menjadi sia-sia, sedangkan fakta tanpa sejarawan adalah merupakan benda mati dan tidak bermakna. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa sejarah adalah merupakan suatu proses berkelanjutan antara sejarah dan fakta; tegasnya suatu dialog secara terus menerus, antara masa lampau dan masa kini.

- 2) Baik para scientist dan ilmuwan sosial maupun para sejarawan sebenarnya terlibat dalam berbagai cabang studi yang sama, yaitu studi tentang manusia dan lingkungan hidupnya. Obyek studi sains, ilmu-ilmu sosial dan sejarah adalah sama, yaitu untuk meningkatkan pengertian manusia tentang dan penguasaan manusia atas lingkungan hidupnya. Perkiraan-perkiraan dan metode-metode yang digunakan para ahli fisika, geologi, psikologi, sejarah dan sebagainya, berbeda mengenai seluk beluk dan perinciannya, akan tetapi mereka bersatu mengenai tujuan dasar yaitu untuk menjelaskan, dan mengenai prosedur dasar yaitu untuk merumuskan pertanyaan-pertanyaan dan untuk menyusun jawaban-jawabannya.
- 3) Perang Dunia II telah membuka suatu periode baru mengenai konsepsi dan fungsi sejarah, dan mengenai sikap sejarawan terhadap karya mereka. Dimensi sejarah semakin diperlebar dan visi sejarawan semakin diperluas, yaitu mencakup seluruh kegiatan umat manusia. Dorongan utama yang menyebabkan lahirnya " sejarah baru " adalah ilmu-ilmu

sosial. Justru adanya saling berkaitan dan ketergantungan yang satu dengan yang lainnya, telah memberi kesempatan kepada sejarah untuk lebih maju. Sejarawan telah menerima konsep-konsep pokok, yaitu bahwa waktu dan tempat harus akurat, pengetahuan tentang masa lampau harus bersifat sekuler dan humanistik, dan fakta-fakta sejarah serta interpretasinya harus selalu diuji kebenarannya melalui metode ilmiah yang ketat.

2. Tentang sejarah sebagai mata pelajaran di sekolah, maka diketemukan bahwa:
 - 1) Secara makro pendidikan nasional bangsa Indonesia merupakan suatu proses pembudayaan (enkulturasi), yaitu proses transmisi unsur-unsur kebudayaan bangsa Indonesia, dari generasi terdahulu kepada generasi berikutnya. Unsur-unsur yang dimaksud dapat dikategorikan ke dalam sistem nilai, tata hidup dan prasarana/ sarana kebudayaan. Dalam proses ini unsur kebudayaan yang paling menonjol adalah penyampaian nilai-nilai kepada generasi muda, yang disebut proses sosialisasi. Di samping menerima nilai-nilai, generasi muda harus pula diajari dan dibimbing untuk mengolahnya; yaitu harus menghayati dan mengamalkannya, agar dapat tumbuh menjadi suatu kepribadian (personality) yang sesuai dengan tuntutan nilai-nilai tersebut. Melalui proses personalisasi ini bangsa Indonesia dapat berkembang ke

arah yang dicita-citakan. Secara mikro, pendidikan nasional bangsa Indonesia merupakan suatu proses untuk membantu proses pembudayaan, yaitu melalui pendidikan formal di sekolah proses tersebut dilaksanakan dengan sengaja, terarah dan sistematis. Melalui proses belajar-mengajar kepada anak didik diberikan berbagai pengetahuan dan keterampilan, agar terbentuk sikap yang dicita-citakan.

- 2) Justifikasi tradisional tentang tempat sejarah dalam pendidikan, lebih banyak dipandang dari sudut nilainya sebagai suatu bentuk pengetahuan. Sehubungan dengan itu pengetahuan sejarah dapat dimiliki oleh setiap anak yang normal, yang dalam hal-hal tertentu dapat memperkaya akal dan ingatan mereka. Ada pula yang memandang sejarah sebagai penyebab terbinanya patriotisme yang baik dan sehat, dengan jalan menyadarkan anak didik tentang kekayaan warisan budaya bangsanya. Akhir-akhir ini muncul pembelaan yang lebih cangguh, yang memandang sejarah bukan hanya sebagai suatu bentuk pengetahuan, akan tetapi sebagai suatu cara berpikir yang khas tentang subyek yang bernama sejarah, dan berharga jika diterapkan kepada masalah-masalah kini. Dalam kaitan ini sejarah sebagai suatu studi tentang segala aspek kehidupan dari masa lampau dapat dijadikan dasar bagi penyusunan kurikulum, yang akan menghasilkan sintesis tentang berbagai subyek yang terdapat di dalamnya.
- 3) Sehubungan dengan itu dijelaskan bahwa sekolah-sekolah

bukan hanya berminat pada sejarah sebagai salah satu mata pelajaran tersendiri, akan tetapi juga untuk memanfaatkan materi sejarah bagi pencapaian tujuan pendidikan lainnya. Untuk itu harus dibedakan antara sejarah murni, yaitu yang mengungkapkan cita-cita dan bukti tentang kegiatan-kegiatan manusia di masa lampau, dan sejarah terapan. Dalam hal ini bukan berarti bahwa sejarah murni lebih bersifat teoretis dan sejarah terapan lebih bersifat praktis; perbedaan diadakan dalam kaitan dengan penyusunan kurikulum. Walaupun materi sejarah yang digunakan oleh kedua jenis sejarah tersebut mungkin saja sama, akan tetapi masing-masing pendekatan menghendaki agar materi tersebut berbeda dalam struktur dan penafsirannya.

- 3) Sejarah murni dianggap sebagai suatu kegiatan belajar untuk memuaskan rasa ingin tahu, yang merupakan ciri-ciri manusia yang bersifat naluriah, yaitu ingin mengetahui peristiwa-peristiwa yang sudah terjadi, terutama kegiatan-kegiatan manusia di masa lampau. Dalam hal ini sejarah merupakan suatu bentuk pengalaman yang bersifat estetik, oleh karena dapat melahirkan rasa puas yang mendalam serta rasa keindahan, sebagai hasil renungan tentang berbagai proses sejarah, sebagaimana juga dapat diperoleh dari mendengarkan musik, membaca sastra, melihat lukisan, dan sebagainya. Dan inilah yang merupakan komponen estetik dari adanya respons terhadap sejarah. Untuk kepentingan pendidikan di sekolah-sekolah pelajaran ini sebaiknya

dirumuskan berdasarkan respons-respons yang dapat dilakukan murid-murid terhadap sejarah, ialah suatu reaksi emosional dan intelektual terhadap pengetahuan atau kepercayaan tentang hal-hal tertentu, yaitu bahwa hal-hal tersebut memang benar-benar terjadi di masa lampau, yang disebut kesadaran sejarah. Perumusan sejarah berdasarkan respons historik menyebabkan murid-murid berada dalam keadaan untuk mencari jawaban atas masalah-masalah yang terdapat dalam subyek sejarah, sedangkan "responding" merupakan salah satu kegiatan dalam Taksonomi Bloom mengenai sasaran pendidikan di kawasan afektif. Sebaliknya, sejarah terapan digunakan untuk tujuan-tujuan lain daripada sekadar untuk tahu sejarah atau untuk melakukan respons historik. Bentuknya dapat bermacam-macam, yaitu dari yang lucu-lucu seperti menyusun pertanyaan-pertanyaan untuk permainan "quiz", sampai kepada yang sangat bermutu seperti merencanakan cerita "Sumpah Palapa" dari Mahapatih Gajah Mada. Diperingatkan bahwa tidak perlu terdapat pemisahan yang ketat antara sejarah murni dan sejarah terapan, oleh karena dalam banyak hal kedua pendekatan ini sering bersifat tumpang tindih. Dalam konteks pelajaran sejarah di sekolah-sekolah, sejarah terapan mencakup tiga tema umum, yaitu (1) integrasi, dalam hal ini untuk melukiskan dan membantu pelajaran-pelajaran lainnya, seperti Pancasila, agama, PMP, IPS, dan bahkan IPA, (2) sosialisasi, yaitu mempersiapkan anak didik memasuki masyarakat dalam mana dia dibesarkan, dan (3) personalisasi, yaitu membantu

anak didik untuk menjadi dewasa atau untuk membimbing mereka memasuki kehidupan yang sebenarnya.

2. Tentang pelaksanaan pengajaran sejarah di SMTP berdasar -
kan Kurikulum SMP 1975, diketemukan bahwa:

1) Pelajaran sejarah yang diberikan di SMTP berdasarkan Kurikulum SMP 1975, dinyatakan sebagai bagian dari bidang studi IPS, yang merupakan fusi dari mata pelajaran Geografi dan Kependudukan, Sejarah, Ekonomi dan Koperasi. Selanjutnya dinyatakan bahwa Pendidikan Moral Pancasila (PMP) ini tidak hanya dibebankan kepada mata pelajaran PMP, melainkan juga kepada bidang studi IPS dan pendidikan agama. Dikatakan bahwa tujuan bidang studi IPS ialah dengan melakukan seleksi, penyaringan dan sinkronisasi terhadap materi Geografi dan Kependudukan, Sejarah, Ekonomi dan Koperasi, maka seluruh kegiatan belajar-mengajar diarahkan kepada dua hal. Pertama, pembinaan warga negara Indonesia atas dasar moral Pancasila/ UUD 1945. Kedua, pembinaan sikap sosial yang rasional dalam kehidupan, agar dapat memahami dan selanjutnya mampu memecahkan masalah-masalah sosial, dengan jalan berani dan sanggup melihat kenyataan yang ada.

2) Fungsi bidang studi IPS, termasuk sejarah, ialah (1) penyampaian nilai-nilai dalam rangka proses sosialisasi

anak didik, dan (2) penyampaian pengetahuan untuk latihan berpikir, yang sanggup membawa anak didik kepada timbulnya pengertian tentang lingkungan hidupnya secara rasional. Sehubungan dengan itu dijelaskan bahwa sesuai tujuan dan nilai yang hendak dicapai, maka dalam menentukan kegiatan belajar-mengajar, perumusan Tujuan Instruksional Khusus (TIK), konstruksi test item dan sebagainya harus memperhatikan aspek-aspek pengetahuan (kognitif), keterampilan (psikomotorik), dan sikap serta nilai (afektif). Seperti pengembangan sikap menghargai pendapat teman, menyadari ketidaksamaan keinginan setiap manusia, tenggang rasa, dan sebagainya. Dianjurkan agar dibentuk kelompok-kelompok kerja dalam kegiatan belajar-mengajar yang dianggap amat bermanfaat dalam hal ini.

- 3) Dalam menjabarkan tujuan kurikuler, tujuan instruksional dan pokok bahasan tentang IPS, terlihat bahwa kegiatan studi sejarah diarahkan kepada penguasaan tiga bidang pengetahuan. Pertama, pengetahuan tentang Sejarah Indonesia, agar murid mengetahui perjuangan daerah-daerah menentang penjajahan, perjuangan bangsa Indonesia untuk mencapai kemerdekaan, perkembangan Sejarah Indonesia secara khronologis, dan pertalian perjuangan kemerdekaan bangsa Indonesia dengan perjuangan kemerdekaan bangsa-bangsa di negara tetangga. Kedua, pengetahuan tentang kebudayaan yaitu tentang aspek Bhineka Tunggal Ika, Sumpah Pemuda, kebudayaan daerah, dan Bahasa Indonesia sebagai

alat pemersatu. Ketiga, pengetahuan tentang Sejarah Dunia, yaitu tentang arti ASEAN bagi bangsa Indonesia, hubungan Sejarah Indonesia dengan Sejarah Dunia, kerjasama internasional dan PBB. Diharapkan dengan pemberian ketiga bidang pengetahuan tersebut akan tercapai tujuan-tujuan khusus di SMTP, seperti yang dirumuskan dalam Kurikulum SMP 1975, yaitu di bidang pengetahuan, ketrampilan, sikap dan nilai.

- 4) Dalam menggunakan metode penyampaian pelajaran dianjurkan supaya bervariasi, seperti metode ceramah, tanya-jawab, tugas resitasi, kerja-kelompok, diskusi, sosio drama, role playing, karya wisata dan sebagainya. Ditegaskan bahwa metode ceramah bisa saja digunakan dengan baik, jika keterangan guru diperlengkapi dengan gambar, diagram dan sebagainya. Di samping itu supaya diperhatikan agar murid selama mendengarkan juga mengadakan interpretasi, mengadakan asimilasi dan membuat catatan-catatan. Sebagai sumber bahan pelajaran sejarah Kurikulum SMP 1975 menetapkan sejumlah buku tentang Sejarah Indonesia. Ditegaskan bahwa Kurikulum 1975 akan mengubah pandangan lama tentang sistem penilaian, yaitu dengan mengimplementasikan PPSI guru dituntut untuk melaksanakan evaluasi secara terus menerus dan diselenggarakan secara menyeluruh, dalam arti menilai seluruh aspek perilaku murid. Dalam sistem penyajian dan evaluasi inilah ditemukan beberapa kelemahan dan kekurangan. Mengenai metode

penyampaian, pada umumnya hanya menggunakan metode ceramah, mengenai buku-buku pelajaran telah dikemukakan beberapa kecaman; sedangkan mengenai sistem penilaian hanya diarahkan kepada EBTA dan EBTANAS.

- 5) Pada hakekatnya bidang studi IPS berdasarkan Kurikulum 1975 banyak berpedoman kepada bidang studi "Social Studies", seperti yang dipraktekkan pada sekolah-sekolah di luar negeri. Misalnya di Amerika Serikat, yang menjadi pedoman bagi kegiatan bidang studi IPS di Indonesia, sejarah merupakan bagian dari Social Studies, sedangkan di Uni Sovyet merupakan dua mata pelajaran yang terpisah dan keduanya diajarkan di sekolah-sekolah. Sehubungan dengan itu bidang studi sejarah bersama-sama dengan bidang studi lainnya di SMTP bertujuan untuk mengubah perilaku murid, yang menyangkut kawasan kognitif, psikomotorik dan afektif. Perilaku kawasan kognitif mencakup (1) pengetahuan tentang fakta-fakta dan (2) pemahaman tentang konsep-konsep, generalisasi-generalisasi, struktur-struktur dan model-model. Perilaku kawasan psikomotorik mencakup keterampilan mengenai (1) penelitian, (2) berpikir kritis dan (3) partisipasi secara demokratis dalam kelompok. Perilaku kawasan afektif mencakup sikap-sikap, yaitu (1) perilaku intelektual, dan (2) perilaku sosial yang diperlukan untuk pembangunan nasional; dan nilai-nilai, yaitu perilaku demokratis yang diperlukan dalam kehidupan bernegara dan bermasyarakat. Ketiga bagian utama

kawasan afektif, yaitu perilaku-perilaku intelektual dan sosial serta nilai-nilai yang diperlukan untuk berperilaku demokratis.

- 6) Untuk melaksanakan pengajaran sejarah yang relevan dengan kedua fungsi tersebut, materi sejarah dapat dibagi menjadi enam kelompok yaitu penentuan fokus historik, analisis tentang waktu, penekanan pada topik, metode penelitian historik, historiografi dan isu-isu historik serta penafsiran-penafsirannya. Cenderung kepada sumbuangan pendapat dari bidang psikologi yang telah mempengaruhi cara berpikir tentang pendidikan, maka proses belajar-mengajar sejarah telah banyak dipengaruhi oleh konsep-konsep psikologi. Di antaranya Taksonomi Bloom tentang tujuan-tujuan pendidikan mengenai pengetahuan serta kemampuan-kemampuan intelektual dan ketrampilan-ketrampilan, yang dibagi menjadi enam kelompok, yaitu pengetahuan, pemahaman, aplikasi, analisis, sintesis dan evaluasi.
- 7) Walaupun setiap proses belajar-mengajar yang baik seharusnya berpusat pada murid, akan tetapi keberhasilannya tetap tergantung pada peranan guru di dalamnya. Besar kecilnya peranan tersebut sangat ditentukan oleh keahlian mereka, di antaranya dalam mempersiapkan dan melaksanakan proses belajar-mengajar. Keberhasilannya diharapkan antara lain melalui penyusunan model-model pelajaran sejarah, seperti pelajaran tentang gambar-gambar, dokumen-

dokumen, soal-jawab, buku-buku teks, mencatat (note-taking), peta, simulasi dan drama, proyek-proyek, dan sejarah komunikatif.

B. SARAN-SARAN

Saran-saran yang diajukan dibagi menjadi dua kelompok, yaitu saran-saran khusus yang ada kaitan langsung dengan hasil studi ini, dan saran-saran umum, yang pada hakekatnya bertalian erat dengan usaha perbaikan pengajaran sejarah dan pelaksanaannya di sekolah-sekolah.

- 1) Mengingat bahwa Kurikulum 1975 masih diberlakukan untuk kelas II dan III (tahun ajaran 1984 / 1985 dan 1985/ 1986) SMTP, maka perlu diadakan revisi atas tujuan-tujuan serta seleksi terhadap materi bidang studi sejarah. Tabel perincian untuk pengajaran sejarah seperti yang dikemukakan pada BAB IV dan model-model pelajaran sejarah seperti yang dikemukakan pada BAB V. Disertasi ini, dapat dijadikan dasar bagi revisi dan pengorganisasian kembali materi pengajaran sejarah yang diusulkan.
- 2) Penulis menyarankan agar tujuan-tujuan bidang studi sejarah, yaitu untuk mengubah perilaku murid, secara taksonomis dikelompokkan menjadi kawasan (1) kognitif, yang mencakup pengetahuan dan pemahaman, (2) psiko - motorik, yang mencakup ketrampilan untuk melakukan

penelitian, berpikir kritis, dan berpartisipasi dalam kelompok secara demokratis, dan (3) afektif, yang mencakup sikap dan nilai-nilai.

3) Pelaksanaannya, menurut hemat penulis, dengan jalan menyusun pokok-pokok bahasan, sedemikian rupa sehingga terlihat materi mana yang esensial dan yang mana merupakan pelengkap. Materi yang esensial adalah:

- (1) Pokok bahasan tentang fokus historik, yang berhubungan dengan bagian-bagian tertentu dari dunia seperti Indonesia, Asia Tenggara, Asia Pasifik dan Dunia.
- (2) Pokok bahasan tentang analisis berdasarkan waktu, yaitu zaman kuno, pertengahan dan baru. Misalnya Sejarah Indonesia dibagi dalam periode-periode kuno, pertengahan dan baru, sedangkan zaman baru dibagi lagi menjadi zaman pergerakan nasional, zaman Revolusi Fisik, Zaman Orde Lama dan Zaman Orde Baru.
- (3) Pokok bahasan tentang topik-topik, misalnya Sejarah Kebudayaan, Sejarah Perekonomian, dan sebagainya.
- (4) Pokok bahasan tentang metode penelitian historik, dengan memperkenalkan instrumen-instrumen dari suatu penyelidikan, yaitu pengumpulan bukti-bukti, melakukan verifikasi, penerapan imajinasi, penilaian tentang probabilitas dan penggunaan sumbangan-sumbangan disiplin lainnya.

- (5) Pokok bahasan tentang historiografi, yaitu dengan mempelajari asumsi-asumsi dan nilai-nilai yang mendasari suatu penulisan sejarah; tegasnya mengenai pandangan dari berbagai sejarawan profesional.
 - (6) Pokok bahasan tentang isu-isu sejarah dan penafsiran-penafsirannya. Misalnya, mengenai Pemberontakan PKI tahun 1927, 1948 dan 1965.
- 4) Materi pelajaran sejarah yang diberikan sebagai pengetahuan tentang fakta, konsep, generalisasi, struktur dan model, kemudian dikembangkan dari bentuk pengertian kepada pemahaman oleh murid, dengan melakukan terjemahan, penafsiran dan peramalannya. Kemudian diteruskan dengan melakukan aplikasi, analisis, sintesis dan evaluasi. Pengetahuan dan pemahaman tersebut semakin dikembangkan dan dimantapkan melalui ketiga ketrampilan psikomotorik, sehingga turut memberi sumbangan kepada pembinaan sikap dan nilai-nilai murid, yaitu pendidikan mengenai perilaku yang menyangkut kawasan afektif, yang sebenarnya menjadi tujuan akhir setiap pendidikan di sekolah-sekolah.
- 5) Sehubungan dengan penyampaian, maka dianjurkan untuk mempraktekkan model-model pelajaran sejarah di atas.

2. Umum

- 1) Melihat keadaan guru-guru SMP sebagian besar adalah

lulusan PGSLP dan akhir-akhir ini lulusan Program D₁ IKIP, supaya segera disusun buku petunjuk pelaksanaan (manual), oleh BP3K bersama-sama dengan IKIP.

- 2) Supaya program studi jurusan sejarah pada FPIPS/ IKIP sebagai penghasil guru-guru sejarah untuk SM., harus secara jelas ditetapkan kemampuan mereka untuk memilih, mengolah dan mengelola materi pelajaran sejarah. Dengan kata lain, bahwa setiap kuliah tentang sejarah akhirnya harus diarahkan kepada bagaimana melakukan seleksi, mengelola, dan mengajarkannya pada setiap tingkat di SMTP.
- 3) Buku paket yang dibuat secara nasional dapat dijadikan sebagai dasar untuk pelajaran sejarah, akan tetapi materi yang akan diajarkan tidak perlu sama. Diharapkan agar guru-guru sejarah dapat menyusun sendiri buku - buku pelengkap untuk pelajaran sejarah di SMTP.

DAFTAR KEPUSTAKAAN

- Aaron, Raymond, Introduction to the Philosophy of History: An Essay on the Limits of Historical Objectivity, English translation by G.J. Irwin, (Boston: Beacon Press, 1961).
- Abdulgani, Prof.Dr. Roeslan, Penggunaan Ilmu Sedjarah, (Djakarta: PN. Pertjetakan Negara RI., 1964).
- Abdullah, Taufik, Sedjarah dan Kesadaran Sedjarah, (Djakarta: Leknas/LIPI, 1962).
- _____, "Masalah Sedjarah Daerah dan Kesadaran Sedjarah", Bulletin Yaperna, Tahun I. No.5 (Februari 1974)
- _____, "The Study of History". in Koentjaraningrat (ed.), The Social Sciences in Indonesia, (Jakarta: LIPI, 1975).
- _____, "Pahlawan dalam Perspektif Sejarah", Prisma, 7 (1976).
- _____, "Mengapa Biografi", Prisma. 8 (1977): 113-118.
- _____, Sejarah Lokal di Indonesia, (Yogyakarta: Gajah Mada University Press, 1979).
- _____, et al. (eds.), Manusia Dalam Kemelut Sejarah, (Jakarta: LP3ES, 1978).
- _____, dan Abdurrachman Surjomihardjo, Arah Gejala dan Perspektif Studi Sejarah Indonesia. (Jakarta: Leknas/LIPI, 1980).
- _____, Ilmu Sejarah dan Historiografi, (Jakarta: Gramedia, 1983).
- Acton, Lord, Lectures on Modern History. (London: The Macmillan Company, 1930).
- Adams, Don, Education and Modernization in Asia, (Manila Philippines: Addison-Wesley Publishing Company, 1976).
- Aden, Robert C., "Stereotyped Teaching in History", Peabody Journal of Education. 32 (November 1954): 160-165.
- Adler, Mortimer J. and Milton Meyer. The Revolution of Education, (Chicago: The University of Chicago Press, 1958).

- Alexander, William M. and J. Galen Saylor, Modern Secondary Education: Basic Principles and Practices, (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966).^{40069.pdf}
- Alfian, "Masalah Pendidikan Dalam Era Pembangunan", Cakrawala, No. III, Tahun I (November-Desember 1977) : 4 - 5.
- Ali, Drs. R. Moh., Pengantar Ilmu Sedjarah Indonesia, (Djakarta: Bhratara, 1961).
- _____, Penentuan Arti Sedjarah dan Pengaruhnja dalam Metodologi Sedjarah Indonesia, (Djakarta: Bhratara, 1966).
- _____, Pandangan Tentang Sedjarah Indonesia Jang Bersifat Serba Dua dan Jang Bersifat Serba Tunggal, (Djakarta: Bhratara, 1964).
- Alisjahbana, Sutan Takdir, Perkembangan Sejarah Kebudayaan Indonesia Dilihat dari Jurusan Nilai-Nilai, (Jakarta: Idayu Press, 1977).
- Allen, Rodney F., "Using Speeches to Enrich History: Introduction", Social Education, Vol XXVII, No. 4 (April, 1964): 209-211.
- _____ and Joseph L. Fitzpatrick, "Using Poetry to Vitalize History", Social Education, Vol. XXIX, No.8 (December, 1965): 529-531.
- Allen. Dwight and Eli Seifman (eds.), The Teacher's Handbook, (London: Scott, Foreman and Company, 1971).
- Amidjaja, Rosad, Pancasila: Suatu Pemikiran Berdasarkan Kesadaran Sejarah, (Bandung: Fakultas Sastra, Universitas Padjadjaran, 1975).
- Anderson, Rondall C., Current Trends in Secondary School Social Studies, (Lincoln, Nebraska: Profesional Educators Publication Inc., 1972).
- _____, Behavioral Sciences in Secondary Schools, (Lincoln, Nebraska: Profesional Educators Publications Inc, 1975).
- Anwar, Slamet, "Fungsi Alat Peraga Dalam Pengajaran Sejarah", Berita IKIP Padang, 3, 61/62 (1970): 13-16.
- Anyon, Jean, "Ideology and U.S. History Text books", Harvard Educational Review, Vol. 49, No. 3 (1979): 361-86

_____, Behavioral Sciences in Secondary Schools,
(Lincoln, Nebraska: Professional Educators
Publication Inc., 1975).

Amstrong, David G., Social Studies in Secondary Education,
(New York: The Macmillan Publishing Company Inc.,
1980), "History and Geography", Chapter 19, pp.349-
364.

Ausubel, Herman, Historians and their Craft: A Study of
the Presidential Adresses of the American Historical
Association: 1884-1945, (New York: Columbia University
Press, 1950).

Ayer, A.J. (ed.), The Humanist Outlook, (London: Pemberton
Publishing Company Ltd., 1968).

Ayerst, David, Understanding Schools, (London: Penguin Books
Ltd., 1969).

Aydelotte, William O., "Quantification in History",
American Historical Review, 71 (April, 1966): 803.

Babbie, Earl R., Survey Research Methods, (Belmont,
California: Wads worth Publishing Company, 1973).

Bagby, Philip, Culture and History: A Prolegomena to the
Comparative Study of Civilizations, (Westport,
Connecticut: Greenwood Press Publishers, 1976).

Baird, Carol F., "Rise of the Professional Historian"
in Paul Buck (ed.), Social Sciences at Harvard,
1860-1920: From Inculcation to the Open Mind,
(Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press,
1965).

Bakker, J.W.M. Tentang Tjara Mempeladjar Sedjarah Nasional
Indonesia, (Jogjakarta, 1957).

Ball, Stephen J., "The Sociology of Education in Developing
Countries" British Journal of Sociology of Education,
Vol. 2, No. 3 (1981) : 301-313.

Ballard, M., New Movements in the Study and Teaching of
History, (London: Temple Smith, 1970)

Bandura, Albert, Social Learning Theory, (Englewood Cliffs,
New Jersey; Prentice-Hall Inc., 1977).

Barners, Harry Elmer, Historical Sociology: Its Origins
and Development, (New York: Philosophical Library,
1948).

- _____. A History of Historical Writing, (New York: Dover Publications Inc., 1962) 40069.pdf
- _____. An Intellectual and Cultural History of the Western World, (New York: Dover Publications Inc., 1965).
- Barraclough, Geoffrey, History and the Common Man, Washington DC.: Historical Association, 1966).
- _____. Introduction to Contemporary History, (Baltimore: Penguin Books, 1967)
- _____. History in Changing World, (Oxford: Blackwell, 1972).
- _____. "History" in Jacques Havet (ed.), Main Trends of Research in the Social and Human Sciences. (Paris: Mouton Publishers/UNESCO, 1978), pp. 227-487.
- _____. Turning Points in World History. (London: Thames and Hudson, 1979).
- _____. The Times Atlas of World History, (London: Times Books Ltd., 1979).
- Barth, James L, "Social Studies Goals: The Historical Perspectives," Journal of Research and Development, Vol. 13, No. 2 (1980): 1 - 11.
- Barzun, J. and H.F. Graff, The Modern Researcher. (New York: Harcourt, Brace Jovanovich, 1970)
- Rasir, Suparlan S., "Beberapa Masalah Pengajaran dalam Biografi," Dinamika Mahasiswa, 1,6 (1973): 23-26.
- Bauer, F.H., "Bibliographical Guide to the Study of History with Selected References for the Historical Research," Social Studies, No. 43 (February, 1952): 64-69
- Beard, Charles A. and Sidney Hook. "Problems of Terminology in Historical Writing," Theory and Practice in Historical Study, A Report of the Committee on Historiography, Social Science Research Council Bulletin No. 54, New York: The Council, 1946, Chapter 4.
- Beauchamp, G.A., Curriculum Theory, (Wilmette, Illinois: The KAGG Press, 1975).
- Becker, Carl L., Every Man His Own Historian, (New York: F.S. Crofts and Co, 1955)
- _____. "What are Historical Facts?," in Western Political Quarterly, Vol. VIII, No. 3 (September, 1955): 327-340.

- Beeby, G.F., Pendidikan di Indonesia: Penilaian dan Pedo-
lan Perencanaan, (Jakarta: LP3ES, 1981) ^{40069.pdf}
- Bellon, Prof. Dr. K.L., Wysbegeerte der Geschiedenis,
(Amsterdam: Uitgeversmij N.V. Standard Boekhandel,
1953).
- Beloff, Max, "On Thinking About the Past", in Encounter,
(October, 1969): 48, 11.12
- Bent, Rudyard K., Henry H. Kronenberg and Charles C.
Boardman, Principles of Secondary Education, (New
York: McGraw-Hill Book Company, 1970)
- Berdyaev, Nicholas, The Meaning of History, (Cleveland:
The World Publishing Company 1962).
- Berelson, Bernard, Content-Analysis in Communication
Research. (Glencoe, Illinois: The Free Press, 1952).
- Berengo, Marine, "The Historian and the world of the
Twentieth Century", Deadalus: Journal of the American
Academy of Arts and sciences, Vol 100, No. 2 (Spring,
1971).
- Berlin, Sir Isaiah, Historical Inevitability. (London:
Oxford University Press, 1954)
- _____, Concepts and Categories : Philosophical
Essays, edited by Henry Hardy, (London: The Hogarth
Press, 1978), Chapter "The Concept of Scientific
History," pp. 103 - 142.
- _____, Against the Current: Essays in the
History of Ideas, (London: The Hogarth Press, 1980),
Chapter "Nationalism: Past Neglect and Present Power",
pp. 333 - 355.
- Bernal, J.D., Science in History, (Harmonds worth, Middlesex,
England: Penguin Books Ltd., 1969).
- Bernbaum, G., "Sociology and Contemporary History", Educa-
tional Review, vol. 20 (1967-8): 191 - 203
- Rest, John W., Research in Education, (Englewood Cliffs,
New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1977).
- Bestor, Arthur S., "History in Secondary School". Teachers
College Journal, Vol. 34 (December, 1963): 101-104.
- _____, The Restoration of Learning, (New York:
Alfred A. Knopf Inc., 1955).

- Birt, D. and J. Nicol, Games and Simulations in History,
(London: Longman-Green, 1975)
- Bloch, Marc, The Historians Craft, English translation
by Peter Putnam, (Manchester: Manchester University
Press, 1954).
- Bloom, Benjamin S., et al., Taxonomy of Educational
Objectives, the Classification of Educational Schools,
Handbook I-Cognitive Domain, (New York: Longman-
Green, 1956).
- _____, J. Thomas Hastings and George F. Madaus,
Handbook on Formative and Summative Evaluation of
Student Learning, (New York; Mc Graw-Hill Book Company,
1971)
- Blyth, Alan, et al., Place, Time and Society 8 - 13 :
Curriculum Planning in History, Geography and Social
Science, (Bristol, England : School Council
Publications. 1976).
- Boddington, Tony, " Empathy and the Teaching of History,"
British Journal of Educational Studies, Vol.XXVIII.
No. 1 (1980) : 13 - 19.
- Bogdau, Robert and Steven J. Taylor, Intruduction to the
Qualitative Research Methods : A Phenomenological
Approach to the Social Science, (New York: Johu
Wiley & Sons, 1975).
- Bogue, A.G., " United States : The New Political History,"
Journal Of Contemporary History, III, 1(1968): 5-27.
- Bolster Jr., Arthur S., " History, Historians and the Secondary
School Curriculum, in Harvard Educational Review,
Vol, 32 (Winter, 1962) : 42 - 45.
- Booth, Martin, History Betrayed, (London : Long mans,
Green and Co Ltd., 1969)
- Bowman, Francis J., A Handbook of Historians and History
Writing, (Dubugus, Jowa: W.M.C Broun, 1951)
- Boyle, D.G., A Student Suide to Piaget, (London :
Pergamon Press, 1969).
- Bradjanegara, Sutedjo, Sedjarah Pendidikan di Indonesia,
(Djakarta : Faseo, 1956).

- _____. Education and Power, (New York : 40969.pdf, Rinehart and Winston, 1966).
- Braudel. Fernand. On History, translated by Sarah Matthews, (Chicago: University of Chicago Press, 1980)
- Brembeck. Cole S. and Walker H. Hill, Cultural Challenges to Education: The Influence of Cultural Factors in School Learning, (Lexington : Massachusetts : Lexington Books, 1973)
- Brickman. William W., Guide to Research in Educational History. (New York: New York University Bookstore, 1949)
- Brotosismojo, B. Suprpto, " Peningkatan Mutu Pendidikan," Kertas Kerja.- (Jakarta : Departemen P dan K., 1980)
- Broudy. Harry S.. Building a Philosophy of Education, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice - Hall Inc., 1961).
- Brubacher. J.S., A History of the Problems of Education, (New York: Mc Graw - Hill Books, 1947)
- _____. Modern Philosophy of Education, (New York : Mc Graw - Hill Books, 1974).
- Bruce, G.. Secondary School Examinations, (Oxford: Pergamon, 1969).
- Bruner, Jerome S., The Process of Education, (Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1960).
- _____. The Process of Instruction, (Cambridge, Mass.: The Belknap Press, 1960)
- _____. " Learning and Thenking," Harvard Educational Review, 20 (1959) : 184 - 92.
- _____. J.T. Goodnow and G.A. Austin, A Study of Thinking, (New York: Science Edition Inc., 1965).
- _____. " The Act of Discovery," Harvard Educational Review, (Winter, 1961) : 21 - 32.
- _____. Toward a Theory of Instruction, (Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1966)
- _____. The Relevance of Education, (New York : W.W. Norton & Co., 1973).

Bruntz, George G., "A Thematic Approach to World History,"
Social Education, Vol. XXIV (February, 1960) :67 - 68.

Bryant, Margaret E., "The History Syllabus Reconsidered,"^{40069.pdf}
in History in the Secondary School, (London:
Historical Association, 1967)

_____, "Documentary and Study Materials for
Teachers and Pupils," in Teaching History, Vol. 1,
No.3 (1970) : 194 - 202; No.4 (1970) : 272 - 278.

_____, The Museum and the School,
(London : Historical Association, 1961).

_____, "General and Aspect History,"
in W.H. Burston and C.W. Green (eds.), Handbook For
History Teachers. (London : Methuen Educational Ltd,
1972).

Buchanan, R.A., History and Industrial Civilization,
(London and Basingstoke : The Macmillan Press Ltd.,
1979).

Burckhardt, Jacob, Force and Freedom : Reflections
on History, (New York: Pantheon Books, 1943)

_____, Judgment on History and Historians,
translated by Harry Zohn, (Boston : Beacon Press, 1958).

Burston, W.H., et al.(eds), Handbook for History Teachers,
(London; Methuen Educational Ltd., 1972)

Bury, J.D.T. (ed.), The New Cambridge Modern History,
(Cambridge: Cambridge University Press, 1960).

Butterfield, H., Man on his Past, (London: Beacon Press, 1960).

_____, Christianity and History, (New York:
Charles Scribner's Sons, 1950)

_____, The Whig Interpretation of History,
(London: Pelican Book, 1973).

Cahnman, Werner J. and Alvin Boskoff (eds),
Sociology and History, Theory and Research,
(New York: The Free Press of Glencoe, 1964).

Cantor, Norman F. and R.I. Schneider, How to Study History,
(New York: Crowell, 1967)

Cantor, Leonard M. and I.F. Roberts, Further Education Today:
A Critical Review, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd.,
1979).

Carpenter, P.C., History Teaching: The Era Approach.
(London : Cambridge University Press, 1969).

40069.pdf

Carr, E.H., What is History?, (New York: The Macmillan Company, 1961)

Cassirer, Ernest, The Logic of the Humanities.
(New Haven : Yale University Press, 1960).

Chaffer, John and Lawrence Taylor, History and History Teachers, (London : George Allen & Unwin Ltd., 1975)

Childe, V. Gordon, What is History ?, (New York : Abelard - Schuman Ltd., 1953).

Childs, John L, Education and Morals, (New York : Appleton - Century - Crofts, 1950).

Chissom, Brad S. and Ronald L, Hoenes (eds.)
Readings for Educational Research. (New York : MSS Information Corporation, 1974).

Claiborne, Robert, Climate, Man and History, (London: Angus & Robertson Ltd, 1973).

Clark, Leonard H., Teaching Social Studies in Secondary Schools : A Handbook, (New York : The Macmillan Publishing Co. Inc., 1973).

Coggin, Philip.A., Education for the Future: The Case of Radical Change, (Oxford : Pergamon Press, 1979).

Cohen, Morris R., The Meaning of Human History.
(La Salle, Illinois : The Open Court Publishing Company, 1961).

Cole, W, Owen (ed.), World Faiths in Education,
(London : George Allen & Unwin, Publishers, Ltd., 1978).

Coleman, Jamis S. (ed.), Education and Political Development, (Princeton, New Jersey : Princeton University Press, 1965).

Collingwood, Robin G., The Idea of History, edited by T.M.Knox, (New York : Oxford University Press Inc., 1956), A Galaxy Book, pp. 7 - 10: 213-215; 217-219; 234-238; 246-249; 282-283.

Coltham, J.B., " The Development of Thinking and the Learning of History ", Historical Association Pamphlet, No. 35 (1971).

Cuneo, Ernest, Science and History, (New York: Duell, Sloan and Pearce, 1963).^{49069.pdf}

Dance, E.H., " The Place of History in Secondary Teaching: A Compantive Study " (published for the Council of Cultural Coopeation of the Council of Europe-Education in Europe, Section 2-General and Technical Education, No.11, London, Harrap, 1970).

_____, History the Betrayer: A Study ind Bias, (London: Hutchinson, 1960).

Daniels, Robert V., Studying History: How and Why, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1966)

Dante, Harris L., " Status of History in Modern Social Studies," National Association of Secondary Schools Bulletin, (Nevenber 1974): 107-113.

Danto, Arthur C., Analytical Philosophy of History, (Camridge: Cambridge University Press, 1968).

Darmodihardjo, Dardji, Pokok-Pokok Gagasan Tentang Pendidikan Di Indonesia Berdasarkan Falsafah Pancasila, (Jakarta: Penerbitan Khusus IKIP, 1979).

Darnton, Robert, et al., "Historical Studies Today," in Daedulus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, Vol. 100, No.1.(Winter 1971): 1 - 270.

Davis, E. Dale, Facus on Secondary Education: An Introduction to Principles and Practices, (Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company, 1966)

Davies Jr., O.L., et al., "Innovation in Historcal Research: A Computer Approach," in Computers and the Humanities, No. 2 (1969): 139 - 151.

_____, " The Usefulness of Time Lines in Learning Chronological Relationships in Text Materials," The Journal of Experimental Education, Vol. 34, No.3 (Spring, 1966): 22 - 25.

Deering, Dorothy, " Egalitarian History in Studs Terkel's Worting," The Journal of General Education, Vol, 28, No,2(1976): 103-113.

Deighton, Lee C., (editor in Chief), The Encyclopedia of Education, (New York: The Macmillan Company and The Free Press, 1971), "Teaching of History" Vol. 4; 424-446.

Dekker, J Njoman, Sejarah Indonesia, (Malang; Lembaga Penerbitan IKIP Pusat, 1966).

Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, Kurikulum Sekolah MENENGAH PERTAMA (SMP) 1975, Buku I; Ketentuan-Ketentuan Pokok, (Jakarta; PN. Balai Pustaka, 1976).

_____, Kurikulum Sekolah MENENGAH PERTAMA(SMP) 1975, Pedoman Pelaksanaan Kurikulum, Buku III A I; Pedoman khusus, (Jakarta: PN, Balai Pustaka, 1976)

_____, Kurikulum Sekolah MENENGAH PERTAMA(SMP) 1975, Garis-garis Besar Program Pengajaran, Buku II C, Bidang Studi Ilmu Pengetahuan Sosial, (PN. Balai Pustaka, 1976).

_____, Pendidikan Indonesia Dari Jaman ke Jaman, (Jakarta; BP3K., 1979).

Deutsch, Karl W, and William J. Foltz, National-Building. (New York: Atherton Press, 1966).

Dewey, John, Democracy and Education : An Introduction to the Philosophy of Education, (New York; The Macmillan Publishing Company, 1916).

_____, How We Think, (Boston : D.C. Heath and Company, 1938).

_____, The child and the Curriculum and the School and Society, (Chicago: The University of Chicago Press, 1962), Chapter VIII: "The of History in Elementary Education," pp. 150 - 159.

_____, Philosophy of Education, (Ames, Iowa; Littlefield, Adams and Company, 1956).

Dilke, M.S. (ed), Field Studies for Schools, (London: Rivingtons, 1965).

Dilthey, Wilhelm, Pattern & Meaning in History; Thoughts on History and Society, (New York; Harper and Row Publishers, 1962).

Djalal, Zaidin, " Sedjarah daripada Pengajaran Sedjarah di SMA : 1950 - 1970," Paper pada Seminar Sedjarah Nasional III di Yogyakarta, 26-29 Agustus 1970.

Djamhur, J. dan H. Danasuparta, Sedjarah Pendidikan, (Bandung: Tjerdas, 1963).

Djojoprajitno, Sudijono, " Penelitian Buku-buku Peladjaran Sedjarah di Sekolah Dasar," Paper pada Musyawarah Kerdja Sedjarah II di Yogyakarta, 1970).

- Dollard, C.M., " Innovation in Historical Research; A ⁴⁰⁰⁶⁹Computer Approach," Competers and the Humanities, No.2 (1969): 139-151.
- Doncaster, G., Eiding the History around U.s (London: Blackwell, 1956).
- Douglass, Harl R., Trends and Issnes in Secondary Education, (New Delhi; Prentice-Hall of India, 1965).
- Dow, E.W., Principles of a Nete-System for Historical Studies, (New York; Century Co., 1924).
- Drake, William E., Intellectual Foundations of Modern Education, (Columbus, Ohio; Charles E, Merrill Books Inc., 1967).
- Drake, Michael (ed), Applied Historical Studies: An Introductory Reader, (London; Methuen Educational Ltd., 1973).
- Dray, William H., Laws and Explanation in History, (London; Oxford University Press, 1957).
- _____, (ed.), Philosophical anaysis and History, (London: EOxford University Press, 1966).
- Duberman, Martin, "The Limitation of History", The Antioch Review, Vol. XXV, No. 2 (Summer, 1965).
- Dull, L.W. (ed.), Teaching Critical Thinking in the Secondary School, (Columbus, Ohio: Ohio Education Association, 1964).
- Dunkin, Michael J. And Bruce J. Briddle, The Study of Teaching, (New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1974).
- Durant, William and Ariel Durant, The Lessons of History, (New York: Simon and Schuster, 1968).
- Durkheim, Emil, Education and Sociology, (Glencoe, Illinois: The Free Press, 1956).
- Duverger, Maurice, An Introduction to the Social Sciences: With Special Reference to their Methods, translated by Malcolm Anderson, (New York: Frederick A. Praeger, Publisher, 1964)
- Easthope, G., A History of Social Research Methods, (London: Longman Group Ltd., 1974).
- Eco, Umberto, Looking for a Logic of Culture. (Lisse, Netherlands: The Peter De Ridders Press, 1975).
- Eggleston, John, The Sociology of the School Curriculum, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1977).

- Einstein, Lewis D., Historical Change, (New York: The Macmillan Company, 1946).
- Eisen, Sidney and Maurice Filler, The Human Adventure: Readings in World History. (New York: Harcourt, Brace Jovanovich Inc., 1965).
- Ellis, Elmer, "Profession of Historian", Mississippi Valley Historical Review, No. 3 (June, 1951) : 3 - 20.
- Elton, Geoffrey R., The Practice of History, (Sydney: Sydney University Press, 1967).
- Engle, Shirley, "New Perspectives in World History," Thirty-fourth Yearbook. (Washington DC.: NCSS, 1964).
- Entwistle, Harold, Political Education in a Democracy, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1970)
- Fairley, J.A., Patch History and Creativity, (London; Longman, Green and Company, 1970).
- , Activity Methods in History, (London: Nelson, 1967).
- Faessler, Margaretha. Key to the Past: History Books for Pre-College Readers, (Washington DC. : Service Center for Teachers of History, 1963)
- Farugi, Nizar Ahmed. Ph.D., Early Muslim Historiography: A Study of Early Transmitters of Arab History from the Rise of Islam up to the end of Umayyad Period, (New Delhi: Idarah - I Adabiyat. - I, 1979).
- Federn, Karl, Materialist Conception of History, (New York: The Macmillan Company, 1939).
- Feely Jr., Ted, "Critical Thinking: Toward a Definition of Paradigm and Research Agenda," Theory and Research in Social Education, Vol IV, No. 1 (1976): 1 - 19
- Feldman, Martin and Eli Seifman, The Social Studies: Structure, Model, and Strategies, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1969).
- Fenton, Edwin, Teaching The New Social Studies in Secondary Schools: An Introductory Approach, (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966.
- , "Moral Education: The Research Findings", Social Studies. Vol. 40, No. 4 (April, 1976) : 180-193.

- Ferguson, Wallace K., The Renaissance in Historical Thoughts: Five Centuries of Interpretation, (Boston: Houghton Mifflin Co., 1943).
- Ferguson, S., Projects in History for the Secondary School, (London: Batsford, 1967).
- Festinger, L. and D. Katz (eds.), Research Methods in the Behavioral Sciences, (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1953).
- Filstead, William J. (ed.), Qualitative Methodology: First-hand Involvement with the Social World, (Chicago: Markham, Rand Mc Nally College Publishing Company, 1970).
- Finberg, H.P.R. (ed), Approaches to History: A Symposium, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1962).
- _____, and V H T. Skipp, Local History, Objectivity and Pursuit, (London: David & Co, 1967).
- Fines, J., "A Selected Bibliography of the Teaching of History in the United Kingdom", Historical Association, 1969.
- Fischer, David H., Historian's Fallacies: Toward a Logic of Historical Thought, (New York: Harper & Row, 1970)
- Fogel, Robert W., "Scientific History and Traditional History", Harvard University, 1979 (mimeograph).
- Fraenkel, Jack R., Helping Student Thinks and Value: Strategies for Teaching the Social Studies, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1973).
- _____, How to Teach About Values: An Analytic Approach, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1977)
- _____, "Now is not the time to set aside values", Education, Social Education, Vol. 45, No. 2 (1981)
- Frasier, George Willard, An Introduction to the study of Education, (New York: Harper & Brothers, Publishers, 1956)
- Frederick, William dan Soeri Soeroto (eds.), Pemahaman Sejarah Indonesia: Sebelum dan Sesudah Revolusi, (Jakarta: LP3ES, 1982).
- Furth, H.G. Piaget for Teachers, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1970).

- Gage, N.L. (ed.), Handbook for Research on Teaching, (Chicago, Skokie, III: Rand Mc Nally College Publishing Company, 1963).
- _____, and David C. Berliner, Educational Psychology, (Chicago; Rand Mc Nally College Publishing Company, 1975)
- _____, The Scientific Basis of the Art of Teaching, (New York: Teachers College Press, Columbia University, 1978).
- Gagne, Robert M., The Conditions of Learning, (New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1977).
- _____, and Richard T. White, "Memory Structures and Learning, Outcomes", in Review of Educational Research, Vol. 48, No. 2 (Spring, 1978): 187-222.
- Galton, Maurice (ed.), Curriculum Change: The Lessons of a Decade, (Leicester: Leicester University Press, 1980)
- Gard, A. and F.L. Lee, "Educational Objectivity for the study of History", Reconsidered in A.K. Dickinson and F.L. Lee, History Teaching and Historical Understanding, (London: Oxford University Press, 1967).
- _____, (ed.), Theories of History, (New York: The Free Press, 1959).
- Gargan, Edward T. (ed.), The Intent of Toynbee History: A Cooperative Appraisal, with a Preface by Arnold J. Toynbee, (Chicago: Loyola University Press, 1961).
- Garraghan, Gilbert J., A Guide to Historical Methods, (New York: Appleton - Century - Crofts Inc., 1959).
- Garvey, Brian and Mary Krug, Models of History Teaching in the Secondary School, Oxford Studies in Education, (Oxford: Oxford University Press, 1977).
- Gassets, Jose Ortega Y, History as a System and other essays Toward a Philosophy of History, (New York: W.W. Norton & Company Inc., 1961).
- Gazalba, Sidi, Pengantar Sejarah Sebagai Ilmu, (Djakarta: Bhratara, 1966).
- Gee, Wilson, "The Historical Method", in Wilson Gee, Social Research Method, (New York: Appleton-Century - Crofts Inc., 19).

- Gerlach, Vernon S. and Donald P. Ely, Teaching and Media: A Systematic Approach, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice - Hall Inc., 1971).
- George, Alexander L., "Qualitative and Quantitative Approach to Content- Analysis", in Ithiel de Sola Pool (ed.), Trends in Content Analysis, (Urbana, Illinois: The University of Illinois Press, 1959).
- Geyl, P., Use and Abuse of History, (London: Anchor Books, 1970).
- _____, From Ranke to Toynbee, (Smith College Press, 1952).
- Giles, Phyllis, "History in the Secondary School: A Survey", in Journal of Curriculum Studies, Vol. 5 (1973): 133-144.
- _____, and G. Neal, "History Teaching Analyzed", in Trends in Education, No. 32 (1973): 16-25
- Glaser, Barry and Anselm Strauss, "The Discovery of Substantive Theory: A Basic Theory Underlying Qualitative Research", in The American Behavioral Scientist, Vol. VIII, No. 6 (February, 1965) : 5 - 12.
- Gombrich, E.H., Art History and the Social Science: The Romans Lecture for 1973, (London: Oxford University Press, 1975).
- _____, In Search of Cultural History, (London: Oxford University Press, 1969).
- Gooch, G.P., History and the Historians in the Nineteenth Century, (Boston: Beacon Press, 1959).
- Good, H.G., "The Possibilities of Historical Research". in Journal of Educational Research, No. 29 (October, 1935) : 149-150.
- Good, Carter V., Dictionary of Education, (New York: Mc Graw-Hill Books Inc., 1959).
- _____. and Douglas E. Scates, Methods of Research: Educational, Psychological and Sociological, (New York: Appleton - Century - Crofts Inc., 1954).
- Gottschalk, Louis R., Clyde Kluckhohn and Robert Angell, The Use of Personal Documents in History, Anthropology and Sociology, (New York: Social Science Research Council Bulletin 53, 1945, pp. 15-27; 38-47, especially: "The Historian and Historical Document", pp. 3-75.

- _____, (ed.), Generalization in the Writing of History, (Chicago: University of Chicago Press, 1963)
- _____, Mengerti Sejarah : Pengantar Metode Sejarah, terjemahan oleh Nugroho Notosusanto, (Jakarta: Yayasan Penerbit Universitas Indonesia, 1975).
- Gosden, P.H.J.H. and D.W. Sylvester, History for the Average Child, (Oxford: Blackwell, 1968)
- Gould, Clarence P., "History-A Science ?", in The Mississippi Valley Historical Review, No. 32 (1946): 375-388
- Graham, J.M., "History", in D.G. Dufty (ed.), Teaching About Society: Problems and Possibilities, (Sydney: Rigby Ltd. 1970), pp. 159-175.
- Gray, Wood and others, Historian's Handbook: A Key to the Study and Writing of History, (Boston: Houghton Mifflin Company, 1964).
- Greeno, James G., "Psychology of Learning, 1960-1980: One Participant's Observations", in American Psychologist, 35, 8 (1980): 713-728.
- Gribble, J. and G. Oliver, "Emphaty and Education", in Studies in Philosophy of Education, Vol. 8, No. 1 (1973): 23.
- Griffin, Buckley S., Offbeat History, (New York: Hartcourt, Brace and World, 1967).
- Grugel, Lee E., "In Search of a Legacy for Arnold Toynbee", in The Journal of General Education Vol. 31, No. 1 (1979): 35-44.
- Guilford, J.P., "The Structure of Intellect", in Psychological Bulletin, 53 (1956): 276-293.
- Gungwu, Wang, "The Use of History", Papers in International Studies Southeast Asia Studies, No. 4 Athens, Ohio: Ohio University Center for International Studies, Southeast Asia Program, 1968.
- Gunning, Dennis, The Teaching of History, (Lonodn: Croom Helm Ltd., 1978).
- Gustavson, Carl G., A Preface to History, (New York: Mc Graw-Hill Books Company Ltd., 1955).
- Haas, John D., The Era of The New Social Studies, (Boulder, Colorado: Social Science Education Consortium Inc., 1977).

- Haikal, M. Husain, "Beberapa Metodik Sejarah Untuk Sekolah Lanjutan", Journal IKIP Yogyakarta, 3,7 (1973):16-23.
- _____, "Mengapa Pendidikan Sejarah Mundur? ",
Telaah Singkat, Informasi, 2,3 (1972): 48-55.
- Hall, Manly P., The Culture of the Mind, (Los Angeles, Ca.:
Philosophical Research Society Inc., 1966).
- Hallman, R.N., "Logical Thinking in History", in Educational Review, Vol. 19, (June, 1967): 183-202.
- _____, "Attempting to Improve Logical Thinking in
School History", in Research in Education, No. 21,
(May, 1979): 1-23.
- Hamijoyo, Santoso S., "Inovasi Pendidikan: Meninjau Beberapa
Kerangka Analisa Untuk Penelitian dan Pelaksanaannya",
Pidato Pengukuhan Guru Besar di IKIP Bandung, 14 Maret
1974.
- Hanscom, James, et al., (eds.), Voices of the Past. (New
York: The Macmillan Company, 1968).
- Happold, F.C., The Approach to History, (London: Chatto and
Windus, 1970).
- Harris, Alan, Thinking About Education, (London: Heinemann
Educational Book, 1973)
- Harris, Chester W. (ed.), Encyclopedia of Educational
Research, (New York: The Macmillan Company, 1960).
- Harrison, M., Learning of Out School: A Teacher's Guide to
The Educational Use of Museums, (London: Ward Lock, 1970).
- Hargreaves, D.H., Social Relations in a Secondary School,
(London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1971).
- Hasil-Hasil Musyawarah Kerja Sejarah ke IV Perguruan Tinggi
se Jawa Tengah dan Daerah Istimewa Yogyakarta, tanggal
28-30 Agustus 1975 di Surakarta.
- Hastie, Tom, History After Four O'Clock, (London: The Histori-
cal Association, 1971)
- Hatta, Mohammad, "Mengambil Peladjaran Dari Masa Lampau Untuk
Membangun Masa Datang, Tjeramah KAMI Bogor, tanggal 25
Djuni 1966.
- _____, Tantangan Masa Kepada Ilmu-Ilmu Sosial, (Dja-
karta: Penerbit FASCO, 1958).

- Havet, Jacques (ed), Main Trends of Research in the Social and Human Sciences, Part Two, Vol. One: "Anthropological and Historical Sciences, Aesthetics and the Science of Arts, (Paris: Mouton Publishers/UNESCO, 1978).
- Havighurst, Robert J. and Bernice L. Nengarten, Society and Education, (Boston: Allyn and Beacon, 1962).
- Hawes, H.W.R., Teaching History, (London: Longmans, Green and Co Ltd., 1961).
- Hawkes, Jacqnetta and Leonard Woolley, History of Mankind: Pre-History and the Beginnings of Civilization, (New York: Harper & Row Publishers, 1963).
- Hawkes, HGlenn W., The Social Utility of Historical Narrative, (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1968).
- Hebb, D.O., The Organization of Behavior, (New York: John Wiley & Sons, 1946).
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, Lectures on the Philosophy of History, Translated by H.E. Nisbet, (Cambridge: Cambridge University Press, 1975).
- Hempel, Carl G., "The Function of the General Laws in History", Journal of Philosophy, Vol. 39, No. 2 (January, 1942).
- _____, "Explanation and Laws" in Patrick L. Gardiner (ed.), Theories of History, (New York: The Free Press, 1959), pp. 344-56.
- Henderson, James L., Education of World Understanding, (New York: Pergamon Press, 1968).
- Henry, Jules, Culture Against Man, (New York: Vintage Books, A Division of Random House, 1965).
- Hepworth, Philip, How to Find Out in History, (Elms ford: New York; Pergamon Press, 1966).
- Herman Jr., Wayne L., "Toward a More Adeqate Reserach Base in Social Studies Education," in Journal of Reserach Development in Education, Vol. 13, No. 2 (1980): 24-38.
- Hexter, J.H., Reappraisals in History, (Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1961).
- _____, Doing History, (Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1973).

- 40069.pdf
- Higham, John, History: Professional Scholarship in America, in America, (New York: Harper & Row Publishers, 1973)
- High, James, Teaching Secondary School Social Studies, (New York: John Wiley & Sons Inc., 1962)
- Highet, Gilbert, The Art of Teaching, (New York: Appleton-Century - Crofts, 1956).
- Hill, C.P., Saran-Saran Tentang Pengajaran Sejarah, Terjemahan oleh Haksan Wirasutisna, (Djakarta: Kementerian P.P. dan K., 1956).
- _____, "The Teaching of History to Non-Specialists in Sixth-Form", Historical Association, Teaching of History Pamphlet, No. 19 (1962).
- Hipple, Theodore W., Secondary School Teaching: Problems and Methods, (Pacific Palisades, California: Goodyear Publishing Co Inc., 1970)
- Hockett, Homer Carey, The Critical Method in Historical Method and Writing, (New York: The Macmillan Company, 1955).
- Holloway, S.W.F., "History and Sociology: What History is and what it ought to be", in W. H. Burston and D. Thompson (eds.), Studies in the nature and Teaching of History, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1967).
- Holsti, R.O., Content Analysis for the Social Sciences and Humanities, (New York: Addison - Wesley Publishing Company, 1969).
- Holt, Claire (ed.), Culture and Politic in Indonesia, (Ithaca New York: Cornell University Press, 1972).
- Honeybone, Michael, "The Development of Formal Historical Thought in School Children," in Teaching History, Vol. II, No. 6 (1971).
- Hook, Sidney, The Hero in History: A Study in Limitation and Possibility, (Boston: Beacon Press, 1955)
- Horowitz, Irving L., "Social Science Objectivity and Value Neutrality: Historical Problems and Projections", in Diogene, No. 39 (1962): 16-44.
- Howe, Michael J.A., Understanding School Learning: A New Look At Educational Psychology, (New York: Harper & Row Publishers, 1972).

- IAAM, The Teaching of History in Secondary School. (Cambridge: Cambridge University Press, 1966). ^{40069.pdf}
- Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools, The Teaching of History in Secondary Schools, (London: Cambridge University Press, 1966).
- Idris, Z.H., dkk., Sejarah Untuk SMA, Semester Pertama Kurikulum 1975, (Jakarta: Mutiara, 1979).
- Ingleson, John, Road To Exile: The Indonesian Nationalist Movement, 1927-1934, (Singapore: Heinemann Educational Books (Asia) Ltd., 1979).
- Inhelder, B. and Jean Piaget, The Growth of Logical Thinking From Childhood To Adolescence, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1958).
- Inkeles, Alexander, "The School as a Context for Modernization", in Alexander Inkeles and Donald B. Holsinger (eds.), Educational and Individual Modernity in Developing Countries, (Leiden: E.J. Brill, 1974).
- "Integrasi Pengajaran Sejarah Dalam Pembangun", Berita IKIP Semarang, 3,16 (1971) : 15-25.
- Irwin, Leonard B., Guide to Historical Reading; Non-Fiction, (Brooklawn, New York: Mc Kinley Publishing Co, 1970)
- _____, Guide to Historical Fiction, (Brooklawn, New York: Mc Kinley Publishing Cp, 1971).
- Issawi, Charles, Filsafat Islam Tentang Sejarah: Pilihan Dari Muqaddimah Karangan Ibn Khaldun Dari Tunis (1332-1406), Disalin oleh Dr. A. Mukti Ali, (Jakarta: Penerbit Tintamas, 1978).
- Jahoda, G., "Children's Concept of Time and History", in Educational Review, Vol. 15 (1963).
- Jamieson, A., Practical History Teaching, (London: Evans, 1971).
- Jaspers, Karl, The Origin and Goal of History, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1953).
- Jeffry, M.V.C., History in the School: The Study of Development, (London: Sir Isaac Pitman & Sons Ltd., 1939).
- Joesoef, Daoed, Era Pengembangan Kebudayaan Dalam Kaitan Dengan Pendidikan (Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, 1978).

- Johnson, H., The Teaching of History in Elementary and Secondary Schools, (London: The Macmillan Company, 1948).
- _____, "School History and the Historical Method", in Martin Feldman and Eli Seifman (eds.), The Social Studies : Structure, Models and Strategies, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1969).
- Johnson, Allen, The Historian and the Historical Evidence, (Port Washington, New York: Kennikat Press, 1965).
- Jones, Gareth E., "Toward a Theory of History, in History, IV (1970): 54-64.
- Jones, Ken, Simulations: A Handbook for Teachers, (London: Kogan Page Ltd., 1980)
- Jones, R.B. (ed), Practical Approaches to New History, (London: Hutchinson & Co (Publishers) Ltd., 1973).
- Junus. Mahmud, Sedjarah Pendidikan Islam di Indonesia, (Djakarta: Pustaka Mahmudiah, 1960).
- Kahler. Erich, The Meaning of History, (London: Chapman, 1965).
- Kaplan, Thomas J., "History and the Secondary School Curriculum", in Educational Theory, Vol. 27, No. 2 (Spring, 1977): 120-127.
- Kaplan, Abraham, In Pursuit of Wisdom: The Scope of Philosophy, (Beverly Hills, California: Glencoe Press, 1977).
- Karabel, Jerome and A.H. Halsey, Power and Ideology in Education, (New York: Oxford University Press, 1977)
- Kartodirdjo, A. Sartono, "Periodisasi Sedjarah Indonesia", Prasaran pada Seminar Sedjarah Jogjakarta, Laporan Lengkap Atjara I dan II Tentang Konsepsi Filsafat Sedjarah Nasional dan Periodisasi Sedjarah Indonesia, (Jogjakarta, 1957).
- _____, Marwati Djoenoed Poesponegoro dan Noegroho Notosusanto, SEJARAH NASIONAL, (Jakarta: P.N. Balai Pustaka, 1977). 6 jilid.
- _____, "Beberapa Persoalan Sekitar Sedjarah Indonesia", Madjalah Kebudayaan Indonesia, X, No. 3 : 97-116.
- _____, "Historical Study and Historians in Indonesia Today", in Journal of Southeast Asian History, Vol. IX, No. 1 (1963: 22-29.

- _____, "Beberapa Fatsal Dari Gistoriografi Indonesia, Madjalah Lembaran Sedjarah, No. 2 (Agustus 1965): 17-72
- _____, "Beberapa masalah Teori dan Metodologi Sedjarah Indonesia", Madjalah Lembaran Sedjarah, No.6 (Desember 1970): 3 - 76
- _____, "Main Trends in Indonesian Historical Studies", Rapport National Committee of the UNESCO Project On Main Trends in Historical Studies, (Djakarta: LIPI, 1968)
- _____, "Metode dan Didaktik Sedjarah", Madjalah Lembaran Sedjarah, No. 9 (Juni 1974) : 3 - 69
- _____, "Segi-segi Struktural Historiografi Indonesia", Madjalah Lembaran Sedjarah, No. 3 (1968).
- _____, Pemikiran dan Perkembangan Historiografi di Indonesia: Suatu Alternatif, (Jakarta: Gramedia, 1982).
- Keith, R.F., and Heelen M. Kelsall", Differing Patterns of Socialization, and their implications for Formal Education", in Edmund King (ed.), Reorganizing Education: Management and Participation for Change, (Beverly Hills, California: Sage Publications Inc., 1977).
- Kelly, A.V., The Curriculum : Theory and Practice, (London: Harper & Row Publishers, 1977).
- Kennedy, John F., "On History", American Heritage, Vol. 15, No. 2 (February, 1964) : 3 - 4.
- Kent, Sherman, Writing History, (New York: Appleton-Century Crofts Inc., 1967).
- Kerlinger, Fred N., Foundations of Behavioral Research, (New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1973)
- Kitson-Clark, George, The Critical Historian, (London: Heinemann, 1967).
- Klaus Meier, Herbert J., Learning and Human Abilities: Educational Psychology, (New York: Harper & Brothers, 1961)
- Klibansky, Raymond and J.H. Paton (eds.), Philosophy and History: Essays presented to Ernst Cassirer, Oxford University Press, 1936).

- Kliebard, Herbert M., "Education at the turn of the ~~Century~~⁴⁰⁰⁰: A Crucible for Curriculum Change", in Educational Researcher, Vol. 11, No. 1 (January, 1982): 16-24
- Koentjaraningrat, Kebudayaan, Mentalitet dan Pembangunan, (Jakarta: Gramedia, 1974).
- _____, Manusia dan Kebudayaan di Indonesia, (Jakarta: Djambatan, 1975).
- _____, (ed.), The Social Science in Indonesia, (Jakarta: LIPI, 1975).
- Koerner, James D., Reform in Education: England and The United States, (London: Weidenfeld and Nicolson, 1968).
- Kohlberg, L., "Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization", in D.A. Goshin (ed.), Handbook of Socialization: Theory and Research, (Chicago: Rand Mc Nally, 1969).
- Kohn, Hans, The Idea of Nationalism: A Study in Its Origins and Background, (New York: The Macmillan Company, 1951).
- Kok, Onno, A Handbook for IPS Curriculum Writers, (Jakarta: BP3K, 1978).
- Kominski, Y., Professor Toynbee's Philosophy of History, translated by George Hanna, (Moscow: Progress Publishers, 1966).
- Kosim, Mohammad dan Oejeng Suwargana, Zaman Dahulu, Sekarang dan Yang Akan Datang, Buku Peladjaran Ilmu Sedjarah Indonesia, (Bandung, 1952).
- Krathwohl, D.A., B.S. Bloom and B.B., Masia, Taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain, (New York: David Mc Kay, 1964).
- Kroeber, A.L., An Anthropologist Looks At History, (Berkeley, California: University of California Press, 1963).
- _____, The Nature of Culture, (Chicago: University of Chicago Press, 1972).
- Krug, Mark M., History and the Social Sciences: New Approaches to the Teaching of Social Studies, (Waltham, Massachusetts: Blaisdell, 1967).
- _____, "History and the Social Sciences: The Narrowing Gap", in Social Education, No. 29, (December, 1965) 515-520.

- _____, "The Teaching of History at the Center of the Cold War: History Textbooks in East and West Germany, in School Review, LXIX (1961): 461-87.
- _____, "Young Israelis and Jews Abroad: A Study of Selected History Textbooks in Israel, in Comparative Education Review, VII (October, 1963a): 142-48.
- _____, in Collaboration with Fuad Haddad, "Teaching History in Nasser's Egypt: A Study of Selected History Textbook in the United Arab Republic", Unpublished manuscript, mimeo, 1963b.
- _____, "The Distant Cousing: A Comparative Study of History Textbooks in England and in The United States", in School Review, LXXI (1963c): 425-441
- _____, and IDA Paper", "History" Soviet Style", in Social Education, XXVIII (February, 1964): 73-80
- Kuhn, Deanne, "The Application of Piaget's Theory of Cognitive Development to Education," in Harvard Educational Review, Vol. 49, No. 3 (1979): 340-360.
- Kutojo, Sutrisno, Sedjarah Dunia: Buku Peladjaran Sedjarah Dunia Bagi Anak-Anak SMP, (Djakarta: Penerbit Widjaja, 1969).
- Lamont, William (ed.), The Realities of Teaching History: Beginnings, (Edinburgh 7 : T & A Constable Ltd., 1972).
- Landes, D.S., and Charles Tilly (eds.), History As Social Science: The Behavioral and Social Sciences Survey, Englewood Cliffs, New Yersey: Prentice-Hall Inc., 1971.
- Langers, William L. (ed.), An Encyclopedia of World History: Ancient, Medieval and Modern, (Boston: Houghton Mifflin Co., 1972).
- Langlois, Charles V. and Charles Seignobos, Introduction to the Study of History, (Lonodn: Duckworth, 1952).
- Langness, L.L., Life History in Anthropological Science, (New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1965).
- Lazarsfeld, P., Qualitative Analysis: Historical and Critical Essays, (Boston: Allyn and Bacon, 1972).
- Lawton, Denis, Class, Culture and the Curriculum, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1975).
- _____, et al., Theory and Practice of Curriculum Studies, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1978)

- _____, The Politics of the School Curriculum, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1980)
- Lerner, David (ed.), The Human Meaning of the Social Sciences, (Cleveland: The Meridian Books, The World Publishing Company, 1967).
- Leinward, Gerald and Daniel M. Feins, Teaching History and the Social Studies in Secondary Schools, (New York: Petman Publishing Corporation, 1968).
- Lello, A.J.E. and John Grant Wood, "The Teaching of History and Geography", in A.D.C. Peterson (ed.), Techniques of Teaching, Vol. Two, Secondary Education, (London: Pergamon Press, 1966).
- Leur, J.C. Van, "The Study of Indonesian History", in J.V.C. van Leur, Indonesian Trade and Society: Essays in Asian Social and Economic History, (The Hague: Van Hoeve, 1955).
- Lewis, E.M., Teaching History in Secondary Schools, (London: Evans, 1961)
- Lewenstein, Morris R., Teaching Social Studies in Junior and High Schools, (Chicago: Rand Mc Nally & Co., 1963).
- Liddell-Hart, B.H., Why Don't We Learn From History ?, (London: George Allen & Unwin Ltd., 1972).
- Lipset, S.M. and Richard Hofstadter (eds.), Sociology and History: Methods, (New York: Basic Book, 1968)
- _____, The First New Nation, (Garden City, New York: Doubleday Anchor Books, 1963).
- Lockwood, Alan L., "The Effects of Values Clarification and Moral Development Curricula on School-age Subject: A Critical Reviews of Recent Research, in Review of Educational Research, Vol. 18, No.3 (Summer, 1978): 325-364.
- Logosa, Hannah, Historical Fiction, (Broklawn, New York: Mc Kinley Publishing Company, 1968)
- Lord, Clifford L., Teaching History With Community Resources, (New York: Teacher College, Columbia University Press, 1964).
- Lovell, K., and A. Slater, "The Growth of the Concept of Time" in Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1960
- Lowith, Karl, Meaning in History: The Theological Implications of the Philosophy of History, (Chicago: University of Chicago Press, 1949).

- Lueck, William R., et al., Effective Secondary Education, Minncapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company, 1968).
- Luhulima, C.P.E., Jan Romein dan Masalah Objektivitas Dalam Sedjarah: Suatu Evaluasi Dengan Memperhatikan Pandangan-Pandangan Sedjarah Dari G.J. Resink dan A. Sartono Kartodirdjo, (Djakarta: Terbitan Berkala LRKN-LIPI, 1968).
- _____, "Dr. Mohammad Hatta dan Ilmu Sedjarah" dalam Bung Hatta Mengabdikan Pada Tjita-Tjita Perdjjuangan Bangsa, (Djakarta: Panitia Ulang Tahun Bung Hatta ke-70, 1972-a).
- Mc Kellar, J., Imagination and Thinking, (London: Cohen & West, 1957)
- _____, Experience and Behavior, (London: Penguin Books, 1968).
- Mc Neill, William H., Past and Future, (Chicago: The University of Chicago Press, 1964).
- Mc Neill, John D., Curriculum : A Comprehensive Introduction, (Boston: Little, Brown and Co., 1977)
- Madijono, "Man's thinking about his thinking: persamaan dan perbedaan dasar berpikir dalam ilmu pengetahuan sosial," Pusara, 41, 4 (1972)
- Mager, Robert, Preparing Instructional Objectives, (Palo Alto, Cal.: Fearon Publishers, 1962)
- Makagiarsar, Max, "Pendidikan harus dilandasi nilai-nilai yang hidup", Buletin Gema Pendidikan, 5,2 (1974): 2-3, 11.
- Malone, Dumas, "Biography and History", in Joseph R. Strayer (ed.), The Interpretation of History, (Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1950), pp. 119-48
- Mandelbaum, Maurice, The Problem of Historical Knowledge, (New York: Liveright Publishing Corporation, 1938)
- Mangindaan, C., R.K. Sembiring and I.D. Livingstone, "National Assessment of the Quality of Indonesian Education: Survey of Achievement in Grade 9," (Jakarta: BP3K, 1978)

- Mansur, M. Dahlan, dkk., "Beberapa Tjatatatan tentang Inventarisasi Kegiatan-Kegiatan Penulisan Sedjarah Indonesia Mengenai Periode 1600; 1800, Dalam Rangka Menciptakan Buku Standard Sedjarah Nasional Indonesia", Paper pada Seminar Sedjarah Nasional II, 26-29 Agustus 1970 di Jogjakarta.
- Mannel, Frank E., Shapes of Philosophical History, (London: 1956).
- Maritain, Jacques, On the Philosophy of History, edited by Joseph W. Evans, (New York: Charles Scribner's Sons, 1959).
- Marshall, R. L., The Historical Criticism of Documents, (London: Society For Promoting Christian Knowledge, 1920).
- Martamin, Mardjani dan Amir B., "Sumber Bacaan Sejarah: Hal-Hal Yang Luar Biasa dan Keadaan Yang Menyedihkan Dalam Sejarah Minangkabau", Forum Pendidikan IKIP Padang, Tahun I, No. 1 (Juni 1975): 33-47.
- Martorella, J.A., et al., Concept Learning: Designs for Instruction, (Scranton, Pennsylvania: The Haddon Craftsmen Inc, 1972).
- Marwick, Arthur, The Nature of History, (New York: The Macmillan Company, 1970)
- _____, et al., What History Is and Why it is Important, (London: Open University Humanities Foundation Course, 1970-1971)
- Mashuri, Basic Memorandum Tentang Pendidikan, (Jakarta: Departemen P dan K., 1976).
- Maslow A.H., " A Theory of Human Motivation," in Psychological Review, 50 (1943): 370-390.
- _____, New Knowledge in Human Values, (New York: Henry Regnery Co., 1970).
- Massialas, Byron G. and Frederick R. Smith (eds), New Challenges in the Social Studies: Implications of Research for Teaching, (Belmond, VCalifornia: Wadworth Publishing Co Inc., 1965).

- Mayer, Philip (ed.), Socialization: The Approach of Social Anthropology, (London: Tavistock Publications, 1970).
- Mays, Pamela, Why Teach History ?, (London: University of London, 1974).
- Medd, Margareth and Martha Wolfenstein (eds), Childhood in Contemporary Cultures, (Chicago: University of Chicago Press, 1955).
- _____, Culture and Commitment : The New Relationships Between the Generations in the 1970-s, (New York: Columbia University Press, 1978).
- Meulen, W.J. van der, "Pengadjaran Sedjarah Dewasa ini", dalam Sedjarah Guru Kehidupan, (Jogjakarta: IKIP Sanata Dharma, 1973).
- Meyerhoff, Hans (ed.), The Philosophy of History In Our Time: An Anthology, (Garden City, New York: Doubleday & Company Inc., 1959).
- _____, et al., "Philosophy of History" in George F. Stein (ed.), The Forum of Philosophy: An Introduction to Problem and Process, (New York: Mc Graw-Hill Book, 1973).
- Milliken, G., "Simulation in History Teaching: Promising Innovation or Passing Fad?", in Teaching History, Vol. II, No. 7, Historical Association, London, 1971.
- Montagu, M.F. Ashley (ed.), Toynbee and History: Critical Essays and Reviews, (Boston: Sargent, 1956).
- Moraze', Charles, "The Application of the Social Sciences to History", in Journal of Contemporary History, III,2 (April, 1968), Special Issue: Reappraisals, pp. 207-215
- Morrisett, Irving and W. William Stevens (eds.), Social Science in the Schools: A Search for Rationale, (New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1971).
- Mouly, George J., Psychology for Effective Teaching, (New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1973)
- Muller, Herbert J., The Use of the Past: Profiles of the Former Societies, (Fair Lawn, New York: Oxford University Press, 1952).
- Murphy, H. G., Our Knowledge of the Historical Past, (Indianapolis, Indiana : The Bobbs-Merrill Co Inc., 1973).

- Murshell, J.L., Pengajaran Berhasil, (Jakarta: Yayasan Penerbit Universitas Indonesia, 1975).
- Musgrave, P.W., (ed.), Contemporary Studies in Curriculum, (Sydney: Angus and Robertson Publishers, PTy Ltd., 1974).
- Myers, Edward D., Education in the perspective of History, (New York: Harper & Row Ltd., 1960).
- Namier, L.B., "History its subject matter and tasks," in History Today, Vol. 2, No. 3, (March 1952).
- _____, "History and Political Culture", in F. Stern (ed.), The Varieties of History, (New York: Meridian Books, World Publishing Company, 1956).
- Napitupulu W.P., Pendidikan Yang Relevan dengan Kini dan Esok, (Jakarta: B.P.K. Gunung Mulia, tanpa tahun).
- Nasution, N., et al., The Development of Education Evaluation Models in Indonesia, (Paris: UNESCO/BP3K, International Institute for Educational Planning, 1976).
- Neagly, Ross L. and Dean Evans, Handbook for Effective Curriculum Development, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1967).
- Neumann, S., "The Comparative Study of Politics", in Comparative Studies in Society and History, Vol. I, 1959.
- Nevins, Allan, Master's Essays in History, (New York: Columbia University Press, 1933).
- _____, The Gateway to History, (Boston: Raytheon Education Co., 1962).
- Nichol, John., "Simulation and History Teaching: Trade and Discovery, A History Game For Use in Schools", in Teaching History, Vol. II, No. 7, (Historical Association, London 1972) : 242-248.
- Niebuhr, Reinhold, Faith and History: A Comparison of Christian and Modern View of History, (New York: Charles Scribner's Sons, 1949).
- Noah, Harold J. and Max A. Eckstein, Menuju ke Ilmu Mendidik Komparatif, diterjemahkan oleh Dr. M. Said, (Jakarta: Sastra Hudaya, 1979).
- Nowell-Smith, P.H., Are Historical Events Unique ? Proceedings of the Aristotelian Society, (January 14, 1957).

- Notosusanto, Nugroho, "Sebuah Perbintjangan Mengenai ^{40069.pdf} Sedjarah Indonesia". dalam Medan Ilmu Pencetahuan, II, No. 4, (1961-a).
- _____, "Teori Sedjarah: Peranannya Dalam Rangka Studi Sedjarah", Brosur MISI, No. 1, (1964).
- _____, Sedjarah dan Sediawan, (Djakarta: P.N. Balai Pustaka, 1964-b).
- _____, Hakekat Sedjarah dan Azas-Azas Metode Sedjarah, (Djakarta: Mega Bookstore, 1965).
- _____, "Problems in The Study and Teaching of National History in Indonesia", in Journal of Southeast Asian History, Vol. VI, No. 2, (March 1965-a)
- _____, "Sedjarah Indonesia dan Sedjarawan Indonesia", Bulletin Fakultas Sastra dan Kebudayaan, No. 1, Kirsada I, 1969.
- _____, Norma-Norma Dasar Penelitian dan Penulisan Sedjarah, (Djakarta: Pusat Sedjarah ABRI, 1971-d).
- _____, Masalah Penelitian Sejarah Kontemporer, (Jakarta: Idayu Press, 1978).
- Oakeshott, Michael J., "The Activity Being An Historian", in M.J. Oakeshott, Rationalism in Politics, (London: Methuen Ltd., 1962).
- Oemar, Mohammad, "Bahasan Terhadap Prasaran Pelajaran Sejarah Dalam Pendidikan Civics", dalam Berita IKIP Semarang, 4,34, (1973): 15-21.
- Oetomo, Bambang, "Some Remarks On Modern Indonesian Historiography", in Historical Writing on the Peoples of Asia, Vol. III, (1961): 73-84.
- Ottoway, A.K.C., Education and Society, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1966).
- Palardy, J. Michael, Teaching Today: Tasks and Challenges, (New York: The Macmillan Company, 1975).
- Pane, Sanusi, Sedjarah Indonesia, (Djakarta: Balai Pustaka, 1956), 2 djilid
- Panitia Seminar Sedjarah, Laporan Seminar Sedjarah, 14-18 Desember 1957 di Jogjakarta.
- Panyarikan, Sudiri, "Beberapa masalah yang perlu diperhatikan dalam pengajaran sejarah di SMA", dalam Mimbar Ilmu, 5,9-10, (1971): 29-43, 46-52; dan 6, 9-10 (1971): 18-20, 60.

- Pares, R., The Historian's Business, (Oxford: Oxford University Press, 1961).
- Paterson, R.W.K., Values Education and the Adult, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1979).
- Pedley, Robin, The Comprehensive School, (London: Penguin Books Ltd., 1978).
- Peel, E.A., "International Growth During Adolescence", in Educational Review, 17, (1964).
- _____, The Pupil's Thinking, (London: Oldsbourne, 1960)
- Perkin, Harold J., "Social History", in H.P.R. Finberg (ed.), Approaches to History, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1962).
- Peters, R.S. (ed.), The Concept of Education, (London: George Allen & Unwin Ltd., 1966)
- _____, Ethics and Education, (London: George Allen & Unwin Ltd., 1966)
- Phenix, Philip H., "History", in P.H. Phenix, Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for Formal Education, (New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1964), pp. 235-43
- Piaget, Jean, The Psychology of Intelligence, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1950).
- _____, The Child's Concept of Time, translated by A.J. Pomerans, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1969).
- _____, The Science of Education and the psychology of the Child, (New York: Orion, 1970)
- Pickering, Sir George, The Challenge to Education, (London: C.A. Watts & Co Ltd., 1967).
- Pickering, W.S.F. (ed.), Durkheim: Essays on Moral and Education, translation by H.L. Sutcliffe, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1979).
- Pieper, Josef, The End of Time: A Meditation on the Philosophy of History, translated by Michael Bullock, (London: Faber & Faber Ltd., 1950).
- Pitt, D.C., Using Historical Resources in Anthropology and Sociology, (New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1972).

- Plekhanov, G. (N. Beltov), The Development of Manis^{49069.pdf} of History, translated by Andrew Rothstein, (Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1956).
- Plumb, J.R., Crisis in the Humanities, (London: Penguin Books Ltd., 1964)
- _____, The Death of the Past, (Boston: Houghton Mifflin Company, 1970).
- Pool, Ithiel de Sola (ed.), Trends in Content Analysis, (Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1959).
- Popenfus, John R., Classroom Application of Theory and Practice in Secondary School Social Studies, (Washington D.C.: University Press of Amerika, 1978)
- Popham, W. James, Educational Evaluation, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc., 1975).
- Popper, Karl R., The Poverty of Historicism, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1957)
- Postan, M.M., Fact and Relevance: Essays on Historical Method, (Cambridge: Cambridge University Press, 1971).
- Postlethwaite, T.N. and R.M. Thomas (eds.), Schooling in the ASEAN Region: Primary and Secondary Education in Indonesia, Malaysia, The Philippines, Singapore and Thailand, (London: Pergamon Press Ltd., 1982).
- Powicke, Sir Frederick Maurice, Modern Historians and the Study of History: Essays and Papers, (London: Oldhan Press Ltd., 1955).
- Prawiranegara, Syafruddin, Sejarah Sebagai Pedoman Untuk Membangun Masa Depan, (Jakarta: Idayu Press, 1975).
- Price, M., "History in Danger", in History, Vol. 53, No. 179, (October 1968): 342-347.
- Price, H.H., Thinking and Experience, (London: Hutchinson & Co, Publishers, Ltd., 1953).
- Price, Jacob M., "Recent Quantitative work in History: A Survey of the Main Trends in Studies in Quantitative History", in History and Theory, Beiheft, 9 (1969):1-3.
- Prijono, Onny S. dan A.M.W. Iranarkha, Situasi Pendidikan di Indonesia Selama Sepuluh Tahun Terakhir, Bagian I, (Jakarta: Yayasan Proklamasi CSIS, 1979).

- Pringgodigdo, A.K., Sejarah Pergerakan Rakyat Indonesia (Djakarta: Pustaka Rakjat, 1964).
- Puchinger, Dr. G., Over de hartstocht van de ware geschiedschiiver. (Delft, The Netherlands: W.B. Meinema, 1978).
- Purbakawatja, Prof. Dr. Sugarda, Pendidikan Menengah Umum Dalam Alam Indonesia Merdeka, (Jakarta: Yayasan Idayu, 1970).
- Raka, Joni T., "Teori Mengajar dan Psikologi Belajar", dalam Majalah Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, Tahun II, No. 3, (Juni 1977): 7-12.
- Rance, Peter, Teaching by Topics, (London: Ward Lock Educational, 1968).
- Rangkuti, A.D., Sedjarah Indonesia Untuk Sekolah Menengah, (Mečan: Pustaka Timur, 1951).
- Reeves, Marjorie, Why History ?, (London: Longman Group Limited, 1980).
- Reeves, J.W., Thinking About Thinking, (London: Secker & Warburg, 1961).
- Reid, W.A. and Decker F. Walker (eds.), Case Studies in Curriculum Change: Great Britain and the United States, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1975).
- _____, Thinking About the Curriculum: Its Structure and Style in the Comprehensive School, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1978).
- Reisner, Edward H., "The More Effective Use of Historical Background in the Study of Education: The Use of Background in the Interpretation of Educational Issues", in Yearbook No. XXV, of the National Society of College Teachers of Education, (Chicago: University of Chicago Press, 1937): 196.
- Reiner, Gustaff J., History: Its Purpose and Method, (London: George Allen & Unwin Ltd., 1961)
- Report of the Committee on Historiography, "Theory and Practice in Historical Study", New York: Social Science Research Council, 1946).
- Resink, Getrudes Johan, Indonesia's History Between the Myths: Essays in Legal History and Historical Theory, (The Hague, Holland: W. van Hoeve, 1967).

- Resosoedarmo, Prof. Dr. Soedjiran, MA., "Wawasan Nusantara dan Pembangunan Nasional", Pidato Pengukuhan Penerimaan Jabatan Guru Besar, Departemen Ilmu Sosial, IKIP Jakarta, 28 Mei 1979.
- Riasanovsky, Alexander V. and Barnes Riznik (eds.), Generalizations in Historical Writing, (Philadelphia, Pennsylvania: University of Philadelphia Press, 1963).
- Rice, Marion J., "Social Sciences as School Subjects. The Case for the Disciplines", in Journal of Research and Development in Education, Vol. 13, No. 2 (1980): 123-132.
- Richmond, K., Culture and General Education, (London: Methuen Educational, 1963).
- Ringness, Thomas A., The Effective Domain in Education, (Boston: Little & Brown and Company, 1975).
- Risa, Drs. A. Nawas dan Drs. Ismet Syarif, Memahami Kurikulum SD Tahun 1975 Untuk Menyusun Satuan Pelajaran, (Jakarta: Roda Pengetahuan, 1978).
- Robinson, James Harvey, The New History: Essays Illustrating the Modern Historical Outlook, (New York: The Macmillan Company, 1917).
- Roem, Muhammad, "Beberapa Penilaian Tentang Sedjarah Perjuangan," dalam Komunikasi, Tahun I, No. 22, (22 Maret 1970).
- Rosenthal, Franz, "Islamic Historiography", in International Encyclopedia of the Social Sciences, Op cit, (1968), Vol. VI, pp. 407-413 (sub Historiography).
- _____, A History of Muslim Historiography, (Leiden: E.J. Brill, 1968).
- Rowney, Don K. and James Q. Graham Jr., Quantitative History: Selected Readings in Quantitative Analysis of Historical Data, (homewood, Illinois: Dorsey Press, 1969).
- Rowse, A.L., The Use of History, (London: Hodder & Stoughton, 1946).
- Rubin, Louis, Curriculum Handbook, The Disciplines, Current Movements, and Instructional Methodology, (Boston: Allyn and Bacon, 1977).
- Ryle, G., The Concept of Mind, (London: Penguin Books Ltd., 1968).
- _____, On Thinking, edited by Konstantin Kolenda, (Oxford: Basil Blackwell, 1979).

- Said, Prof. Dr. H. Muhammad, "Ilmu Pendidikan Sebagai ~~Discipline~~ Discipline di IKIP", Pidato Inaugurasi Penerimaan Jabatan Guru Guru Besar Pada Fakultas Pendidikan, IKIP Jakarta, tanggal 2 Oktober 1980.
- Sajoğa, Riwayat Perjuangan Taman Siswa 30 Tahun: 1922-1952, (Jogjakarta: Mağjelis Luhur Taman Siswa, 1952).
- Sanusi, Anwar, Sedjarah Indonesia Untuk Sekolah Menengah, (Djakarta: Visser & Co., 1952), 3 djilid.
- Schlesinger, Arthur M., History: Mistress and Handmaid: Essays on Research in the Social Sciences, (Washington, DC.: Brookings Institute, 1931).
- _____, "History" in W. Gee (ed.), Research in the Social Sciences, (New York: The Macmillan Company, 1929).
- Schneider, Donald, "The Historical Method in the Teaching of History", in Peabody Journal of Education, Vol. 40, (1963): 199-209.
- School Council, A New Look at History, (Edinburgh: Holmes Mc Dougall, 1976), p. 41.
- Schrieke, B., Indonesian Sociological Studies, The Hague, Bandung: W. Van Hoeve, 1955).
- Seligman, E.R.A. & Alvin Johnson (eds.), Encyclopedia of the Social Sciences, "History and Historiography", Vol. VII pp. 357-391, (New York: The Macmillan Company, 1963).
- Sellers, Charles G., "Is History on the way out of the Schools and do Historians Care.?", in Social Education, Vol 33, (May 1969): 513
- Setijadi, "Beberapa pemikiran tentang pendidikan", dalam Suara Guru, 24,39 (1971): 14-18, 24,43 (1972): 6-8; 24, 40-41 (1973): 11-14; 24,43 (1973): 2-8 dan 24,44 (1972): 11-14, 17.
- _____, Pendidikan di Indonesia, (Jakarta: P.N. Balai Pustaka, 1976).
- Sherif, M. and C.W. Sherif, Social Psychology, (New York: Harper International, 1969).
- Shorter, Edward, The Historian and the Computer: A Practical Guide, (New York: W.W. Norton & Co Inc., 1971)
- Shotwell, James T., An Introduction to the History of History, (New York: Columbia University Press, 1939)
- _____, The Long Road to Freedom, (Indiana polis: Bobbs, 1963).

- Silberman, C., Crisis in the Classroom, (New York: Random House, 1963).^{40069.pdf}
- Sills, David L. (ed.), International Encyclopedia of the Social Sciences (New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1972), Vol. 5: "Historiography", pp. 368-428; "History", pp. 428-480.
- Siemens, Alan A., "World History: Practices and Problems", in Social Education, XXIV, (February 1960): 67-8.
- Simon, Brian, "Research in the History of Education", in William Taylor (ed.), Research Perspectives in Education, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1973), pp. 131-53
- Skinner, B.F., "The Science of Learning and the Art of Teaching", in Harvard Educational Review, 25 (1954): 86-97
- _____, "A Case History in Scientific Method," in American Psychologist, XI (1965): 221-233.
- Slamet Muljono, R.B., Nasionalisme Sebagai Modal Perjuangan Bangsa, (Jakarta: P.N. Balai Pustaka, 1969), 2 jilid
- Smith, B.O. and M.O. Meux, A Study of the Logic of Thinking, (Urbana, Illinois: Bureau of Educational Research, 1965).
- Smolicz, J.J., "Cultural Pluralism and Educational Policy: In Search of Stable Multiculturalism", in The Australian Journal of Education, Vol. 21, No. 2 (August 1981): 121-145.
- Snyder, Louis L., et al., Panorama of the Past, (Boston: Houghton Mifflin, 1966).
- Social Science Research Council, Committee on Historiography: Theory and Practice in Historical Study, Washington, DC., 1946.
- Soedijarto, "Sebuah Pandangan Terhadap Peranan Pengajaran Sejarah Dalam Rangka Pendidikan IPS (Studi Sosial) Untuk Pembinaan Manusia Yang Ber-Pancasila", (Jakarta: BPP., Departemen P dan K., 1974).
- _____, "Pembaharuan Pendidikan dan Kurikulum 1975", (Jakarta: BP3K., Departemen P. dan K., 1979).
- _____, "Current Curriculum Development in Indonesia", (Jakarta: BP3K., Departemen P. dan K., 1979).
- _____, "The Relationship Between Research and Educational Reform in Indonesia", (Jakarta: BP3K., Departemen P. dan K., 1979).

- _____, "Identifikasi Tujuan-Tujuan Pendidikan"^{40069.pdf}
(Jakarta: BPP. Departemen P dan K., 1973).
- _____, Kurikulum 1975, Latar Belakang, Proses Pengembangan Ciri-cirinya dan Implikasi Pelaksanaannya", (Jakarta: BP3K., Departemen P. dan K., 1976)
- Soedjatmoko, An Approach to Indonesian Historiography: Toward an Open Future, (Ithaca, New York: Cornell University Press, 1960)
- _____, et al., (eds.), An Introduction to Indonesian Historiography, (Ithaca, New York: Cornell University Press, 1965).
- Soejatno, "Masalah lembaga pengembangan pengajaran sejarah", dalam Bulletin PKIS, 2,1 (1972): 1-5.
- Soekanto, R., "Sedjarah Indonesia dan Pembagiannya atas Periode-periode", Prasaran Pada Seminar Sedjarah Nasional di Jogjakarta, tanggal 14-15 Desember 1957).
- Soekarno, Dibawah Bendera Revolusi, (Djakarta: Panitia Penerbitan Dibawah Revolusi, 1963).
- Soekito, Wiratmo, Renungan Tentang Sedjarah: Suatu Pandangan Antropologis Falsafah Atas Dasar Fenomenologis Tentang Sedjarah, (Djakarta: Penerbitan Universitas Indonesia, 1960).
- Soekmono, R., "Sedjarah dan Pendidikan Nasional", dalam Pantja Radia, Tahun I No. 4 (1946).
- Soeroto, Indonesia Di Tengah-Tengah Dunia Dari Abad Ke Abad, (Djakarta: Djembatan, 1955).
- Soeroto, Soeri, "Pendidikan Sejarah di Indonesia", dalam Majalah Prisma, No. 25 (Nopember 1974).
- Spengler, Oswald, The Decline of The West, translated by Charles Francis Atkinson, (New York: Alfred A. Knopf, 1947).
- Sprague, Elmer and Paul W. Taylor, Knowledge and Value: Introductory Readings in Philosophy, (New York: Harcourt, Brace & World Inc., 1959).
- Steel, D. and L. Taylor, "History Through Family": II, in Teaching History, II (1969): 9
- _____, Family History in Schools, (Phillimore: Chichester, 1971).

- Stein, George P., The Forum of Philosophy: An Introduction to Problem and Process, (New York: Mcgraw-Hill Book Company, 1973).
- Steinberg, Samuel, "Teaching History in a Rapidly Changing World", in Social Education, Vol. XXIV, November 1960): 299.
- Stenhouse, L., An Introduction to Curriculum Reserach and Development, (London: Heinemann, 1975).
- Stent, Madelen D., W. R. Hazard and E.W. Rivlin, Cultural Pluralism in Education: A Mandate for Change, (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1973).
- Stern, Fritz R. (ed.), The Varieties of History: From Voltaire to the Present, (Cleveland, New York: Meridian Books, The World Publishing Company, 1956)
- Sternberg, Robert J., "The Evolution of Theories of Intelligence ", in Intellegence: A Multidisciplinary Journal, Vol. 5, No.3, (July-September 1981):209-30.
- Stone, Lawrence, "History and the Social Science in the Twentieth Century", in Charles F. Delzell (ed.), The Future of History: Essays in the Vanderbilt University Centennial Symposium, (Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press, 1973), pp.3-42.
- _____, The Past and the Present, (Boston: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1981).
- Stravianos, Leften S., "The Teaching of World History", in Journal of Modern History, Vol. XXXI (1959):110-17.
- Strong, C.F., History in the Secondary School, (London: University of London Press, 1958).
- Sturley D.M., The Study of History, (London: Longmans, Green & Co. Ltd., 1969).
- Sturt, M. and E.C. Oakden, "The Development of the Knowledge of Time in Children", in British Journal of Psychology, Vol.12 (1961).
- Sullivan, E.V., " Piaget and the School Curriculum: A Critical Appraisal", the Ontario Institute for Studies in Education, Bulletin 2.
- Sundhoro, Sedjarah Dunia Untuk SMA Gaja Baru, (Djakarta: P.P. Adil, 1964).

- Suriasuzantri, Jujun S. (ed.), Ilmu Dalam Perspektif,^{40069.pdf}
(Jakarta: Penerbit P.T. Gramedia, 1978).
- _____, et al., Merbudayakan Berpikir Ilmiah,
(Jakarta: IKIP, 1980).
- _____, "Ilmu Dalam Perspektif Moral, Social
dan Politik", Paper yang disajikan dalam Kongres
Ilmu Pengetahuan Nasional ke-III (KIPNAS. III),
tanggal 15-19 September 1981, di Jakarta.
- _____, "Dua Pola Kebudayaan Ilmu-Ilmu Alam dan
Ilmu-Ilmu Sosial", Harian Kompas, tanggal 24 Mei
1979).
- _____, System Thinking: A Holistic Approach
to Inquiry, (Jakarta; BP3K., 1980).
- _____, "Perspektif Pembangunan Manusia: Sebuah
Renungan pada Hari Kemerdekaan 1982", Harian Kompas,
14 Agustus 1982, p. IV-V.
- _____, "Pengembangan Pengetahuan yang Fungsional:
Pendekatan Filsafat dan Pendidikan", Harian Merdeka,
7 Juni 1983, p.VI.
- Surjomihardjo, Abdurrachman, "Beberapa Pertimbangan Se-
mentara Untuk Penulisan Sedjarah Indonesia Awal Abad
ke 20: 1900-1942," Kertas Kerja Untuk Lokakarya Pe-
njusuran Buku Standard Sedjarah Indonesia, Tugu, 6-10
Djuni 1972.
- _____, "Tinjauan Bibliografis Historis Indonesia",
Sudaja Djaja, Tahun VI, Desember 1973
- _____, "Cita-cita Demokrasi Dalam Pendidikan Bang-
sa: Sebuah Tinjauan Historis", Prisma, No.2 (Februari
1977): 76-84
- _____, dan Taufik Abdullah, Pembinaan Bangsa dan
Masalah Historiografi, (Jakarta: Yayasan Ideyu, 1979).
- Sumardjo, Apakah Sedjarah Itu?, (Djakarta: Pelangi, 1961).
- _____, Bung Karno Sebagai Ahli Sedjarah, (Djakarta:
P.N. Balai Pustaka, 1965).
- Sutherland, Neil, "Structure in the History Curriculum,"
in Social Education, Vol. XXVI. (March 1962): 133-40.
- Sutherland, M.B., Every Imagining and Education, (London:
Routledge & Kegan Paul Ltd., 1971).

- Sutjipto, F.A., "Perkembangan Ilmu Sedjarah Saat Ini dan Pembinaannya di Perguruan Tinggi", Paper Musjawarah Kerđja Sedjarah ke-III, di Semarang 1973.
- Sulton, Harry S., Models in Action, (London: Evans Brothers, 1972).
- Suyudi, Ace dan Jiyono, Proses Sosialisasi Dalam Sistem Pendidikan Di Sekolah Dasar: Suatu Studi In-depth, (Jakarta: BP3K., 1976).
- Taba, Hilda, School Culture, (Washington DC.: American Council of Education, 1955).
- _____, Curriculum Development, (New York: Harcourt, Brace and World, 1962).
- _____, "Theory of Thinking", in Elem. Eng., 42 (1965): 534-42.
- Tansey, P.J. (ed.), Educational Aspects of Simulation, (London: Mc Graw-Hill Book, 1971).
- Tawney, David, Curriculum Evaluation Today; Trends and Implications, (London: The Macmillan Company Ltd., 1976).
- Taylor, P.H., and M. Johnson, Curriculum Development: A Comparative Study, (New York: NFER Publishing Company Ltd., 1974).
- Teachers of History in The Universities of the United Kingdom, University of London: Institute of Historical Research, January 1978.
- Tennysen, Robert D. and Ok-Choon Park, "The Teaching of Concepts: A Review of Instructional Design Research Literature," in Review of Educational Research, Vol.50, No.1 (Spring 1980): 55-70.
- The Journal of Interdisciplinary History, Vol. XIII, No. 1 (Summer 1982): Copyright 1982 by the Massachusetts Institute of Technology (MIT), Cambridge, Mass.
- The New Encyclopedia Britannica, in 30 Volumes: Macropaedia, Vol. 8: Knowledge in Depth: "Hero Worship", pp. 822-824; "Historiography and Historical Methodology", pp.945-961; "Philosophy of History", pp. 961-965.
- Thomas, Keith, "History and Anthropology", Past and Present, No. XXIV (1963): 3-24.
- Thomas, R.M., St. Zanti Arbi and Sudijarto, Indonesia Education An Annotated Bibliography, (Santa Barbara, Los Angeles: University of California Press, 1973).

- Thomson, D., The Aims of History: Values of the Historical Attitudes, (London: Thames & Hudson, 1969).
- Thompson, James W. and Bernard J. Holm, A History of Historical Writing, (New York: The Macmillan Company Ltd., 1969).
- Thornton, Ir., James W. and John R. Wright, Secondary School Curriculum, (Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books Company, 1966).
- Tilaar, H.A.R. dan A. Tambunan, "Pendidikan di Indonesia Dewasa Ini", t.p. Home Ownership Community Development, P.T. Caltex Pacific Indonesia, December 1971.
- Tjiptosasmito, Sasmito, "Mandat Masyarakat yang Dijelaskan oleh Sistem Sekolah", Prisma, V, No. 2 (Maret 1976): 3-19.
- _____, Beberapa Studi Tentang Efektifitas Mengajar di Indonesia, (Jakarta: BP3K, 1978).
- Toffler, Alvin, Future Shock, (London: Pan Books Ltd., 1975)
- Toynbee, Arnold J., A Study of History, Abridgement by D.C. Somervell, (London: Oxford University Press, 1957).
2 Vols: Vol. I: Abridgement of Volumes I-VI, Vol. II, Abridgement of Volumes VII-X.
- _____, The World and the West, (London: Oxford University Press, 1953).
- Travers, Robert M.W., An Introduction to Educational Research, (New York: The Macmillan Company Ltd., 1969)
- _____, (ed.), Second Handbook of Research on Teaching, (Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1973).
- Tretheway, A.R., "Social and Educational Influences on the Definition of a Subject: History in Victoria: 1850-1954, "in P.W. Musgrave (ed.), Contemporary Studies in the Curriculum, (Sydney: Angus and Robertson Publishers, PTY Ltd., 1974).
- Trevor-Roper, H.R., The Past and the Present: History and Sociology, (London: London School of Economics and Political Science, 1969).
- _____, History: Professional and Lay, (Oxford: Oxford University Press, 1957).

- Tronc, Keith, Innovations in Secondary Education, (Sydney: McGraw-Hill Book Company, 1977).
- Tyler, R.W., Basic Principles of Curriculum and Instruction: (Chicago: University of Chicago Press, 1949).
- _____, "A Course in History of Education", in Educational Research Bulletin, 9, (February 5 and March 5, 1930): 57-65 and 133-135.
- Tyson, James C. and Mary Ann Carroll, Conceptual Tools for Teaching in Secondary Schools, (Boston: Houghton Mifflin Company, 1970).
- Ulich, Robert, The Education of Nations : A Comparison in Historical Perspective, (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1967).
- Unstead, R.J., Teaching History in the Junior School, (London: A. & C. Black, 1969).
- Vaizy, John, Pendidikan di Dunia Modern, terjemahan oleh L.P. Murtini. (Jakarta: P.T. Gunung Agung, 1978).
- Van Dale, Deobold B., Understanding Educational Research: Educational, Psychological and Sociological, (New York: Appleton-Century-Crofts, 1979).
- Van Persen, C.A., Strategi Kebudayaan, (Jakarta: BPK. Gunung Mulia & Kanisius, 1976).
- Van der Kroef, Justus M., "On the Writing of Indonesian History", in Pacific Affairs, Vol. XXXI, (1958): 352-371.
- Vincent, J.H., History and Auxiliary Sciences: A Guide to Historical Literature, (New York: The Macmillan Company, 1931).
- Voegelin, Eric, Order and History, (Baton Rouge, Louisiana: Louisiana State University Press, 1956).
- Vygotsky, L.S., Thought and Language, (Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1962).
- Wahid, Zainal Abidin ZA. (ed.), History Teaching: Its Problems in Malaysia, (Kuala Lumpur, 1964).
- Wake, Roy, "History as a Separate Discipline: The Case," in Teaching History, Vol. 1, No. 53 (1970): 153-158.
- Walker, E.C., History Teaching for Today, (London: Nisbet, 1935).
- Wallace, Anthony F.C., Culture and Personality, (New York: Random House Inc., 1970).

- Walsh, William H., Philosophy of History: An Introduction, (London: Hutchinson's University Library, 1967).
- Walton, George, Twelve Events That Changed Our World, (New York: Cowles Book Company Inc., 1970).
- Walton, John, Toward Better Teaching in the Secondary Schools, (Boston: Allyn and Bacon, 1966).
- Ward, A. Vernen, "Resources for Educational Research," in NFER, (1973): 22-13
- Warren, Donald R., "A Past for the Present: History, Education and Public Policy, in Educational Theory, (Fall 1978): 253-265.
- Wasito, Pitojo, "Tentang Beberapa Soal Dalam Penjelidikan Sedjarah Dewasa Ini", SKRIPSI Sarjana Sastra Tjina, FSUI, Djakarta, 1963.
- Watts, D.G., Environmental Studies, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1969).
- _____, "Environmental Studies, Perception and Judgment," in General Education, No. 16, (Spring 1971):20-25
- _____, The Learning of History, (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1972).
- Werkmeister, W.H., An Introduction to Critical Thinking, (Lincoln, Nebraska: Johnson Publishing Company, 1948).
- Wertheim, W.F., Indonesian Society in Transition, (The Hague and Bandung: W.van Hoeve, 1959).
- Werthiener, Max. Productive Thinking, (New York: Harper & Row Publishers, 1959).
- Wesley, Edgar B. and Stanley P. Wronski, Teaching Social Studies in High Schools, (Boston: D.C. Heath and Company, 1958).
- White, Morton G., Foundations of Historical Knowledge, (New York: Harper & Row Publishers, 1965).
- Whitehead, A.N., The Aims of Education and other Essays, (London: Ernest Benn Ltd., 1962).
- Wilson, John, et al., An Introduction to Moral Education, (London: Penguin Books Ltd., 1969).

- Winch, Peter, The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy, (New York: The Macmillan Company, 1958).
- Winetroun, Kenneth, "Toynbee Looks at Education", in Educational Theory, Vol. 23, No. 4, (Fall, 1973): 310-320.
- Wiramihardja, dkk., Buku Peladjaran Sedjarah Dunia Untuk SMP/ Tiorak Baru, (Bandung: Penerbit Terate, 1966) 3 djilid
- Wirjosuparto, R.M. Sutjipto, Dari Lima Zaman Pendjadjahan Menuju Zaman Kemerdekaan, Buku Peladjaran Sedjarah Indonesia Untuk SMA bagian A, B dan C., (Djakarta: Indira, 1953).
- _____, Buku Peladjaran Sedjarah Dunia, Untuk SMA Bagian A dan Sederadjat, (Djakarta: Balai Pustaka, 1956).
- _____, "Pemeliharaan dan Kegunaan Bahan-Bahan Sedjarah", Kertas Kerdja Seminar Sedjarah Nasional I di Jogjakarta, 1957.
- _____, "Pantjasila dan Manipol Usdek Sebagai Dasar Penafsiran Sedjarah", Pidato Penerimaan Djabatan Guru Besar Dalam Ilmu Purbakala dan Sedjarah Kebudayaan pada FSUI, tanggal 27 Djanuari 1962).
- _____, "Dua Puluh Tahun Ilmu Sedjarah di Indonesia", dalam Widjojo Nitisastro (ed.), Research di Indonesia: 1945-1965, (Djakarta: Departemen Urusan Research Nasional, 1965), Vol. IV, pp. 299-313.
- Witherington, H.C., Psikologi Pendidikan (Jakarta: Asia Baru, 1978).
- Woody, Thomas, "On History and its Methods", in Journal of Experimental Education, 15 (March 1947): 175
- Wrigley, E.A., Population and History, (London: Weidenfeld & Nicolson, 1969), especially pp. 10-14.
- Yamin, Muhammad, Atlas Sedjarah, (Djakarta: W.van Hoeve, 1952)

RIWAYAT HIDUP

N A M A : Johan Makmur

TEMPAT/ TANGGAL LAHIR : Tapaktuan (Aceh), 10 Mei 1924

STATUS PERKAWINAN : 1. Isteri : Rukmini

2. Anak : Ratna Murtini
Rosihan Makmur
Tjut Keumala
Perry Widyananda
Benny Dahamsyah
Ali Jauhari

LATAR BELAKANG PENDIDIKAN.

| | | |
|---|-------------------------------------|-------------|
| 1. HIS | Tapaktuan | 1937 |
| 2. MULO | Banda Aceh | 1940 |
| 3. SMT | Banda Aceh | 1944 |
| 4. Akademi Pamongpraja & Administrasi | Bukittinggi ... | 1950 |
| 5. BI Sejarah | Bukittinggi | 1956 |
| 6. Sarjana Muda (SM) Pendidikan FKIP/ UI | Jakarta | 1962 |
| 7. Sarjana Pendidikan FKIP/ UI | | 1964 |
| 8. SM. Hukum UI | | 1965 |
| 9. Pasca Sarjana (S ₂) IKIP Jakarta | | 1979 / 1981 |
| 10. School of Education, University of Southern | California, Los Angeles 90007 | 1981 |

PENGALAMAN KERJA.

| | | |
|--|-------------|-------------|
| 1. As. Wedana Tk. I | | 1946 - 1947 |
| 2. Tugas belajar pada Ak. Pamongpraja & Adm. | .. | 1947 - 1949 |
| 3. Tugas belajar pada FHESP Univ. GAMA Yokya - | karta | 1950 |
| 4. Guru SMA di Bukittinggi | | 1950 - 1953 |
| 5. Direktur SMA/ PSM (Bersubsidi) di Bukittinggi | | 1953 - 1959 |

6. Dosen B_I Sejarah Bukittinggi 1959 - 1961
7. Dosen IKIP Jakarta 1962 - sekarang
8. Ketua Jurusan Sejarah IKIP Jakarta (Sore)... 1962 - 1966
9. PD III FKIS/ IKIP Jakarta 1966 - 1974
10. Mengajar pada berbagai PTS, di antaranya
Universitas Ibnu Chaldun, Universitas Jaya-
baya, Universitas Muhammadiyah, Universitas
Pancasila, IKIP Muhammadiyah, STIEI, dll
..... 1967 - sekarang