



ORASI ILMIAH GURU BESAR
FAKULTAS KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN
PADA UPBJJ-UT JEMBER
UNIVERSITAS TERBUKA

PEMIKIRAN PENDIDIKAN IPS SEBAGAI *SYNTHETIC DISCIPLINE* DALAM PERSPEKTIF SOSIO-EPISTEMOLOGIS

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



**UNIVERSITAS TERBUKA
CONVENTION CENTER (UTCC)
2020**

www.ut.ac.id

f t i @univterbuka



UNIVERSITAS TERBUKA

**PEMIKIRAN PENDIDIKAN IPS SEBAGAI SYNTHETIC
DISCIPLINE DALAM PERSPEKTIF SOSIO-
EPISTEMOLOGIS**

ORASI ILMIAH

**GURU BESAR TETAP FAKULTAS KEGURUAN DAN
ILMU PENDIDIKAN UNIVERSITAS TERBUKA**

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

**UNIVERSITAS TERBUKA
CONVENTION CENTER (UTCC)
2020**

**PEMIKIRAN PENDIDIKAN IPS SEBAGAI *Synthetic Discipline*
DALAM PERSPEKTIF SOSIO-EPISTEMOLOGIS**

Oleh

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

Orasi Ilmiah Pengukuhan sebagai Profesor dalam Bidang Pendidikan Ilmu
Pengetahuan Sosial pada Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Terbuka, Rabu, 12 Februari 2020

Bismillahirrohmanirrohim

Assalamu'alaikum warahmatullahi wabarokaatuh,

Yang terhormat

- Pimpinan dan Anggota Dewan Pengawas UT,
- Rektor dan para Wakil Rektor UT,
- Pimpinan dan anggota Dewan Guru Besar UT,
- Pimpinan dan Anggota Senat Akademik UT,
- Para Pimpinan Fakultas, Lembaga, Pusat, Jurusan, dan Prodi di lingkungan UT;
- Para Pejabat Sipil dan Militer,
- Para Sejawat Dosen, Tenaga Kependidikan, dan Mahasiswa yang saya banggakan, serta
- Hadirin undangan yang berbahagia.

Puji syukur ke hadirat Allah SWT atas nikmat dan karunia-Nya yang telah dilimpahkan kepada kita, sehingga kita dapat hadir pada acara pengukuhan Guru Besar yang diselenggarakan pada hari ini. Semoga sholat dan salam selalu dilimpahkan kepada Rasulullah Muhammad SAW, keluarganya, sahabatnya serta seluruh umatnya yang taat dan patuh kepada ajarannya. Selanjutnya, perkenankanlah saya menyampaikan orasi ilmiah pengukuhan sebagai Profesor Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial dengan judul “*Pemikiran Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial (PIPS) sebagai Synthetic Discipline dalam Perspektif Sosio-Epistemologis*”.

DAFTAR ISI

iii DAFTAR ISI

1 PENDAHULUAN

3 EVOLUSI SOSIO-HISTORIS-EPISTEMOLOGIS
DISIPLIN-DISIPLIN ILMU

4 JATIDIRI PIPS SEBAGAI *CYNTHETIC DISCIPLINE*

7 PIPS SEBAGAI SYNTHETIC DISIPLIN DI INDONESIA

10 MULTI-PARADIGMA PIPS SEBAGAI DISIPLIN ILMU

16 PIPS TRANSFORMATIF: DINAMIKA BARU DI ERA
GLOBAL

19 PENUTUP

20 REFERENSI

I. PENDAHULUAN

Sesuai dengan tema di atas, orasi ini tidak akan membahas bagaimana praksis PIPS dalam realita pendidikan kekinian atau dalam konteks kehidupan berbangsa dan bernegara di era global. Orasi ini akan fokus pada menjawab apa dan bagaimana jatidiri PIPS dalam struktur keilmuan pendidikan bidang studi secara keseluruhan. Orasi ini sarat dengan gagasan konseptual, teoritis dan reflektif terkait dengan eksistensi Pendidikan IPS (PIPS) sebagai disiplin ilmu yang memiliki paradigma keilmuan yang jelas dan tegas, dan karenanya, mungkin bagi sebagian orang kurang menarik.

Kajian epistemologis terhadap gagasan dan pemikiran para pakar khususnya tentang hakikat PIPS, baik sebagai bidang kajian, disiplin ilmiah, program pendidikan maupun sebagai profesi (Becker, 1965; Barth, 1991; Saxe, 1991; Nelson, 2001) merupakan keniscayaan akademik. Tidak lain, karena hal ini merupakan persoalan mendasar terkait dengan kejelasan dan kepastian bagi setiap anggota komunitas PIPS mengenai “*ways of seeing the world and of practicing science in it*” (Kuhn, 1970:4), dan adanya perubahan ke arah paradigma baru yang berimplikasi lebih lanjut terhadap perlunya “*a new and more rigid definition of the field*” (p.19).

Dalam studi PIPS, kajian seperti ini masih langka atau relatif baru, dan masih merupakan isu atau masalah yang masih belum banyak dikaji. Sementara signifikansinya bagi PIPS sangat penting, karena secara epistemologis mampu mendeskripsikan, mereviu, menganalisis sejumlah aspek PIPS di masa lampau, dan makna berbagai istilah yang digunakan oleh para profesional PIPS, beserta landasan-landasan pemikiran mereka (Wallen & Fraenkel, 1988). Studi demikian juga sangat krusial dan fundamental untuk menemukan penjelasan komprehensif tentang dasar-dasar pemikiran PIPS sebagai disiplin ilmu maupun program pendidikan. Ia terkait erat dengan pembentukan dan perkembangan definisi-definisi paradigmatis yang di dalamnya memuat berbagai rasional, tujuan, konsepsi, landasan filosofi, dan isu-isu normatif lain tentang PIPS sebagai objek-objek studi dan sebagai fondasi utama terbentuknya tradisi/paradigma PIPS.

Kesulitan akademis terbesar yang dihadapi oleh pakar PIPS untuk melakukan kajian epistemologis seperti ini adalah, karena kajian ini memerlukan analisis yang kompleks dan beraneka ragam, mencakup analisis filosofis, konseptual, sosiologis, dan historis (Stanley, 1985; Saxe, 1991; Wallen & Fraenkel, 1988). Dalam historisitas PIPS, kajian seperti ini baru mulai dilakukan medio-1970an oleh Barr, Barth dan Shermis (1977; 1978); dan belakangan oleh Evans (2004) dan Ross (2006) atas perkembangan kurikulum PIPS.

Dalam konteks Indonesia, signifikansi kajian ini menjadi tema/judul orasi ilmiah ini didasarkan pada realitas, bahwa kajian epistemologis seperti itu belum pernah dilakukan di Indonesia, kecuali sebatas sebagai rujukan dalam membuat karya-karya ilmiah. Selain itu, salah satu aspek mendasar yang hingga kini tampaknya belum seluruhnya tuntas di dalam diskursus akademik di kalangan komunitas PIPS di Indonesia, dan belum mencapai “komitmen bersama” adalah berkaitan dengan isu dan masalah epistemologi PIPS sebagai disiplin ilmu dan paradigma keilmuan yang menjadi model pemecahan masalah konkrit keilmuan yang diakui dan dipraktikkan bersama di kalangan komunitas pakar (*community of scholars*) PIPS.

Sesungguhnya, isu dan masalah epistemologi PIPS sebagai disiplin ilmu sudah muncul dan menjadi fokus perhatian di antaranya oleh para pakar PIPS Indonesia semenjak seminar nasional tentang *Civic Education* 1972 di Tawangmangu hingga dalam forum-forum pertemuan tahunan HISPIPSI (Himpunan Sarjana Pendidikan IPS) (1990—2001)—sejak tahun 2002 diubah menjadi HISPISI—Himpunan Sarjana Pendidikan Ilmu-ilmu sosial). Namun demikian, hingga kini belum ada ikhtiar yang sungguh-sungguh dan belum ada konsensus akademik di kalangan para pakar PIPS Indonesia untuk mengkaji secara mendalam epistemologi PIPS sebagai disiplin ilmu. Dinamika pemikiran PIPS di Indonesia seakan ‘telah selesai atau berakhir’ pasca penerimaan definisi konseptual PIPS tahun 1991 dan menjadi “*position paper*” HISPIPSI/HISPISI tahun 1998 (Somantri, 2010).

Perspektif sosio-epistemologis dalam kajian ini menawarkan perspektif baru dan segar tentang pembentukan dasar-dasar pemikiran PIPS di Indonesia berdasarkan konsensus atau kesepakatan bersama di kalangan komunitas ilmiah atau profesional PIPS. Signifikansi konsensus komunitas PIPS sebagai dasar bagi pembentukan dasar-dasar pemikiran PIPS, tidak lain, karena mereka

merupakan sebuah 'infrastruktur akademik' (*an academic infrastructure*) yang berwenang memilih, menetapkan, menyusun, menguji, mengembangkan, dan menggunakan atau mempraktikkan tubuh/struktur pengetahuan disiplin PIPS (Kuhn, 1970, Frickel & Gross, 2005; Åström, 2006). Dengan kata lain, perspektif sosio-epistemologis menempatkan penentu akhir signifikansi ilmiah sebuah disiplin ilmu, termasuk PIPS, terletak pada 'komitmen akademik' di kalangan komunitas ilmiah.

II. EVOLUSI SOSIO-HISTORIS-EPISTEMOLOGIS DISIPLIN-DISIPLIN ILMU

Secara etimologis, disiplin ilmu (*scientific discipline*) atau "disiplin akademik" (*academic discipline*) berasal dari kata "*disciplina*", sebuah istilah yang digunakan untuk menyusun pengetahuan untuk tujuan pendidikan di sekolah dan universitas (Stichweh, 2001; Craig, 2003). Sejalan dengan perkembangan selanjutnya, disiplin ilmu kemudian didefinisikan sebagai cabang ilmu pengetahuan atau bidang kajian (*field of study; research or inquiry*) yang dipelajari, diteliti, dan dipraktikkan oleh ilmuwan atau calon ilmuwan pada jenjang kolese atau universitas berdasarkan kerangka kerja ilmiah (Åström, 2006).

Menurut para ahli (Gibbons et al., 1994; Capel, 1989), evolusi semua disiplin ilmu bergerak dari 'pra-disiplin' (*pre-disciplinary*), 'mono-disiplin' (*mono-disciplinary*) ke 'integrasi-disiplin' (*integrated-disciplinary*). Fase pra-disiplin terjadi ketika para ilmuwan mulai melakukan ikhtiar penelitian dengan hasil yang masih beragam dan pengorganisasian yang bersifat lintas disiplin. Fase mono-disiplin terjadi ketika para ilmuwan mengembangkan spesialisasi dan fragmentasi bidang keilmuannya masing-masing (*specialism*). Mereka memproduksi konsep-konsep, bahasa-bahasa ilmiah, masalah-masalah, realitas dan/atau enigma-enigma keilmuan yang hanya dipahami secara terkotak-kotak berdasarkan konsep dan cara pandang dari disiplin ilmu itu sendiri (Scott, 2012).

Fase integrasi-disiplin terjadi ketika para ilmuwan menyadari bahwa mono-disiplin telah memunculkan sikap spesialisasi, partikularisasi, parsialisasi, atau fragmentasi bidang kajian secara berlebihan yang dapat

menghilangkan keutuhan pengalaman, sifat manusiawi, nilai-nilai esensial realitas, serta terjebak pada hal-hal “teknis” semata (Henry, 1952). Kesadaran atas realitas ini, telah mendorong para ilmuwan untuk membangun komunikasi antar-ilmuwan berbagai disiplin ilmu untuk lebih memahami realitas dengan berbagai masalah dan enigma-enigmanya secara utuh.

Upaya untuk membangun kerja sama atau sinergi antar-disiplin dari “multi-disiplin” hingga “integrasi-disiplin”, tidak terjadi seketika. Upaya ekstra sangat dibutuhkan untuk menyusun formasi integrasi yang kohesif yang mampu melibatkan, memadukan, dan mengkomunikasikan perbedaan-perbedaan antar-disiplin. Kelenturan, kebersesuaian, keterbukaan, saling menghargai, kreativitas, rasa keingintahuan, kehendak untuk mengenal karakteristik masing-masing disiplin ilmu dan membangun komunikasi yang baik dan efektif dalam memecahkan masalah bersama, merupakan unsur utama terwujudnya integrasi disiplin ilmu (Spinrad, 2011; Tait & Lyall, 2007; Chapman, 1999). Tak kalah pentingnya menurut Bruhn (2000) dan Klein (1990) adalah adanya “*a sense of community*”, suatu kesadaran untuk saling berbagi, menyadari keterbatasan masing-masing disiplin, dan membangun kerjasama dengan lebih baik dan kohesif, dan bahwa demarkasi disiplin ilmu sesungguhnya tidak selalu dalam “*strict subject-centered format*”, melainkan bisa “cair”, bersaling-terkait dengan disiplin lain.

III. JATIDIRI PIPS SEBAGAI *CYNTHETIC DISCIPLINE*

Evolusi sosio-historis-epistemologis PIPS sebagai *a synthetic discipline* tidak lepas dari evolusi keilmuan secara keseluruhan sebagaimana sudah dijelaskan di bagian sebelumnya.

Dalam berbagai literatur, PIPS sebagai ‘*synthetic discipline*’ juga disebut ‘*interdisciplinary integration*’ (Barr et al., 1977; 1978), ‘*integrated social studies*’ (Dufty, 1986); ‘*integrated knowledge system*’ (Hartoonian, 1992); ‘*integrated subject*’ (Lindquist, 1995), atau ‘*integrated study*’ (NCSS, 2010), dengan penggunaan nomenklatur yang sangat beragam di berbagai negara di dunia.

Di Indonesia PIPS sebagai ‘*synthetic discipline*’ dinamakan Pendidikan Disiplin Ilmu-ilmu Sosial (PDIS) (Winataputra, 2001; Somantri, 2001; Kemendikbud, 2012); studi sosial, pengetahuan sosial, ilmu pengetahuan sosial

(IPS), studi sosial, atau pengetahuan kemasyarakatan (Belen, 1990; Ischak, dkk, 1997). Di Amerika, Kanada, dan Inggris dinamakan *Social Studies* (NCSS, 1989a-b), *Social Studies Education*, *Social Education* (Stanley, 1985). Di negara-negara lain dinamakan *Sozialwissenschaften*; *Social Science Education* (Jerman); *Social Sciences Education*; *Estudios y Sociales* (Argentina); *HSIE (Human Society and Its Environments)*, *SOSE (Studies of Society and Environment)* atau *Personal and Social Education (PSE)* (Australia); *Estudios Sociales* (Perancis). Di Turki dinamakan *Sosyal Etüdler* (Kurban & Sözeri, 2012), dan di Oman dinamakan *Social Studies* (Al-Nofli, 2010).

Berbagai nama PIPS tersebut digunakan dalam makna sebagai: (1) disiplin ilmu terintegrasi (*an integrated scientific discipline*) atau bidang kajian/penelitian (*a field of study or research*); (2) program pendidikan terintegrasi (*integrated social studies, integrated social sciences education*); dan (3) ‘label resmi’ mata pelajaran di dalam kurikulum persekolahan di Indonesia (SD—SMA), Amerika (K-1—K-12), Australia (P1-P10), dan jenjang universitas.

Evolusi awal pemikiran PIPS diawali munculnya gagasan “pedagogi sosial” (*sozial pädagogik*) di Jerman pada tahun 1840an, sebagai disiplin ilmu yang mengkaji teori dan praktik pendidikan secara holistik dengan memanfaatkan teori-teori dan konsep-konsep dari berbagai disiplin ilmu terkait seperti sosiologi, psikologi, pendidikan, filsafat, kedokteran, dan kerja sosial. Tujuannya adalah menemukan alternatif “pendidikan kemasyarakatan” (*community education*) yang lebih fleksibel, demokratis, dengan memaksimalkan fungsi pendidikan bagi peningkatan kesejahteraan individu dan kelompok muda, khususnya bagi “masyarakat yang terpinggirkan” (Smith, 2012; Smith & Doyle, 2012; Hämäläinen, 2012).

Gagasan pedagogi sosial ini kemudian menyebar ke Amerika Utara dan Inggris. Di Amerika gagasan ini diwujudkan dalam bentuk pendidikan sosial (*socialized education and social education*). Tahun 1880an, ketika Amerika mendirikan “*American public schools*” secara besar-besaran, gagasan tersebut dimasukkan sebagai bagian dari kurikulum persekolahan dengan nama “*Social Education*” dan “*Social Studies*” (Saxe, 1991). Di Inggris, pedagogi sosial ini menjadi gagasan pokok bagi pengembangan pendidikan sosial bagi para

pekerja muda pada tahun 1960-1970an sejalan dengan meningkatkan tuntutan profesionalisasi dan sekularisasi, dan akhirnya menjadi bagian dari kurikulum sekolah, yaitu *PSHE (personal, social and health education)* sejak 2000 (Smith & Doyle, 2012).

Pendidikan IPS (PIPS) mulai dikembangkan menjadi disiplin ilmu, bidang kajian ilmiah atau sebagai cabang disiplin ilmu pendidikan di tingkat universitas terjadi tahun 1913-1916, setelah terbentuknya organisasi profesional ilmuwan PIPS yang pertama “*Committee on Social Studies/CSS*”. Melalui komisi ini secara serius mulai dilakukan konseptualisasi PIPS dan menetapkan spesialisasi bidang kajiannya sebagai pendidikan kewarganegaraan (Saxe, 1991; Lybarger, 1991; Stanley, 1985). Para pakar yang banyak berjasa dan berpengaruh terhadap perkembangan PIPS sebagai bidang kajian ilmiah di tingkat universitas adalah para “*Old Master*” dan “*founder of the social studies*” (Saxe, 2004). Diantara mereka, Harold Rugg dinyatakan sebagai “*the oldest Old Master*”. Mereka pula yang telah berupaya keras mengkaji, mencermati, dan melakukan refleksi berbagai karya-karya monumental para pandega PIPS maupun yang tertuang di dalam dokumen-dokumen historis dari komisi 1913 dan 1916, untuk merumuskan gagasan, obsesi, komitmen besarnya tentang pengembangan PIPS (Saxe, 1991; Lybarger, 1991).

Terlepas dari kontestasi sengit yang terjadi di kalangan pakar PIPS, mereka bersepakat bahwa sejak awal konseptualisasinya, PIPS adalah sebuah disiplin ilmu terintegrasi (*the integrated study*) dan sebagai program sekolah (*the school program*) yang mensinergikan dua atau lebih disiplin ilmu secara terintegrasi (Becker, 1965; Saxe, 1991; McCutcheon, 2001; NCSS, 1994; 2010). PIPS adalah sebuah bidang kajian khusus yang terintegrasi dengan memanfaatkan disiplin-disiplin ilmu sosial dan humaniora untuk meningkatkan kesejahteraan umat manusia (Saxe, 1991). PIPS adalah cabang disiplin ilmu pendidikan yang mengkaji tentang teori, metode, dan praktik keilmuan pendidikan ilmu-ilmu sosial dan humaniora secara terintegrasi. Sebagai disiplin terintegrasi, PIPS dikaji dan dikembangkan di tingkat universitas di berbagai dunia untuk mendidik para guru-profesional pada satuan SD, sedangkan bagi para guru-profesional pada satuan SMP dan SMA atau sederajat menggunakan model PIPS-terpisah, meliputi konsentrasi/spesialisasi bidang kajian disiplin-disiplin ilmu sosial (Kemendikbud, 2012; Farisi & Suparto, 2007).

Tahun 1980an merupakan periode penting dimulainya upaya-upaya untuk mencapai konsensus akademik tentang ‘definisi paradigmatik’ PIPS, dan konsensus tentang definisi paradigmatik PIPS tercapai tahun 1994 ketika NCSS merumuskan bahwa “*social studies is the integrated study of the social sciences and humanities to promote civic competence*” (NCSS, 1994, 2010: 3). NCSS juga menegaskan bahwa keterpaduan merupakan karakteristik dan esensi dari “kekuatan” PIPS, “*social studies is powerful when they are meaningful, integrative, value-based, challenging, and active.*” (NCSS, 1994:213).

Konsensus atas rumusan ‘definisi paradigmatik’ PIPS terintegrasi dari CSS/NCSS tersebut dapat dipandang sebagai “*asymptote*” yang mampu menengahi berbagai kesalahpahaman dan debat berkepanjangan yang terjadi selama ini, sekaligus merefleksikan perubahan hakikat pengetahuan, didukung oleh pendekatan baru yang lebih terintegrasi untuk memecahkan isu-isu penting bagi kemanusiaan. Di satu sisi, PIPS- integratif memungkinkan siswa memahami arti penting masing-masing disiplin ilmu dan perspektif spesifiknya di dalam memahami topik-topik, isu-isu, dan masalah-masalah yang dikaji. Di sisi lain, juga memungkinkan siswa mengenal bahwa topik-topik, isu-isu, dan masalah-masalah tersebut mampu melintasi batas-batas setiap disiplin dan membutuhkan kekuatan integrasi di dalam dan lintas-disiplin (NCSS, 1994).

Menurut Popkewitz & Maurice (1991), integrasi dan sinergitas kajian-kajian ke-PIPS—an lebih mampu merefleksikan realitas dinamis PIPS di dalam mengembangkan program-program pendidikan. Sejalan dengan karakter integratif PIPS, keduanya mengajukan “epistemologi sosial” sebagai model penelitian dalam PIPS. Hartoonian (1992) juga menegaskan, bahwa komitmen ke arah PIPS integratif tersebut didasarkan pada pijakan epistemologi bahwa “kehidupan ini sesungguhnya merupakan sebuah keterpaduan yang utuh. “*Social studies is about life. It is naturally integrated subject*” (Lindquist, 1995:16).

IV. PIPS SEBAGAI SYNTHETIC DISIPLIN DI INDONESIA

Di Indonesia, PIPS sebagai *synthetic discipline* digagas oleh Prof. Dr. H.M. Numan Somantri, M.Ed. dan istilah tersebut pertama kali digunakan di

dalam dua tulisannya tahun 1996, yaitu “*Konsolidasi Disiplin Ilmu Pendidikan dan Disiplin Pendidikan Bidang Studi*”, disajikan dalam pertemuan Ikatan Sarjana Pendidikan Indonesia di Medan; dan “*Strategi Pengembangan Pendidikan IPS dalam Mengantisipasi Masa Depan*” yang disajikan dalam seminar di IKIP Jakarta (kini UNJ) (Somantri, 2001). Namun demikian, menurut Somantri, konsep tersebut—walaupun hanya tersirat—sesungguhnya sudah dikemukakan sejak tahun 1990 di dalam forum Pertemuan I HISPISI (sekarang HISPISI) di Bandung.

Dalam pemikiran Somantri (2001), PIPS sebagai *synthetic discipline* adalah sebuah disiplin ilmu hasil merger atau hasil rekayasa sinergistik antara dua atau lebih disiplin ilmu yang setara (ilmu-limbu sosial/IIS, ilmu pendidikan, dan humaniora) untuk tujuan PIPS (SD—PT). PIPS sebagai *synthetic discipline* adalah identitas, jati-diri, ciri khas, dan *faculty culture* FPIPS dan pascasarjana PIPS. Pemikiran Somantri ini telah menjadi fokus, dan menempati porsi terbesar, serta menjadi esensi atau pokok pikirannya terkait dengan penegasan tentang identitas/jati-diri akademik PIPS di Indonesia. Pemikiran tersebut juga dapat dipandang sebagai ikhtiar akademik untuk membangun dan mengembangkan paradigma bersama PIPS Indonesia. Juga dapat dipandang sebagai ikhtiar untuk memberikan kejelasan dan ketegasan tentang apa dan bagaimana konstruksi PIPS Indonesia harus dipahami, dibangun dan/atau dikembangkan.

Melalui visi integratif ini pula, karakter PIPS sebagai ‘*synthetic discipline*’, dalam pemikiran Somantri diharapkan mampu memberikan landasan teoretis-filosofis untuk mensintesis tiga tradisi/paradigma IPS secara simultan, yakni sebagai: (1) pendidikan kewarganegaraan (*citizenship/civic education*) yang menekankan pada pewarisan nilai, sikap dan perilaku warga negara yang baik; (2) IIS (*social sciences*), yang menekankan pada pemahaman dan penguasaan konsep-konsep IIS; dan (3) berpikir kritis-reflektif (*reflective inquiry*), yang menekankan pada penguasaan bahan dan masalah yang terjadi dalam masyarakat secara reflektif. Sejalan dengan itu, untuk membangun dan mengembangkan identitas atau jati-diri PIPS sebagai ‘*synthetic discipline*’, tubuh pengetahuan PIPS juga perlu dikembangkan secara simultan dalam empat status dan bobot akademik, yakni sebagai “*advance knowledge*”, “*middle studies*”, “*primary structure*”, dan “*pendidikan disiplin ilmu*” (Somantri, 2001, Farisi & Malik, 2015).

Pemikiran Somantri tentang PIPS sebagai *synthetic discipline* tersebut diadaptasi dari pemikiran Welton dan Mallan (1987) sebagai antitesis dari *analytic discipline*. Keduanya memaknai PIPS sebagai *synthetic discipline* merupakan “*a composite subject area based on findings and processes drawn fintermingled or merged) from history, and the social science disciplines*” (p.15-16,47). PIPS adalah suatu bidang kajian yang kontennya diturunkan dari berbagai disiplin ilmu-ilmu sosial sebagai bahan dasarnya. Konten tersebut dipilih, diorganisasi, dan digunakan berdasarkan pendekatan “*broad-field*” atau “*unified*”, untuk tujuan PIPS, tanpa melihat sekat-sekat keilmuannya (tetapi tidak mengabaikan/ menghilangkannya) (Wesley, 1942).

Sungguhpun konten PIPS bersumber dari disiplin ilmu yang lain, PIPS adalah disiplin ilmu mandiri dan memiliki integritas. Ditegaskan oleh Somantri (2001), bahwa konseptualisasi PIPS sebagai *synthetic discipline* sebenarnya bukan hanya menyangkut *content* bidang studi (IIS, humaniora, dll.), dan materi keguruan yang masing-masing terpisah, melainkan harus diwadahi oleh suatu disiplin ilmu (baru) yang mensintesiskan dua atau lebih disiplin ilmu. Sejalan dengan Somantri, Becker (1965) juga menegaskan bahwa PIPS adalah disiplin ilmu otonom walaupun kontennya (substentif dan sintaktik) bersumber dari ilmu-ilmu sosial, “*social studies as a discipline intellectually autonomous from the social sciences while acknowledging them as sources of instructional methods and materials*” (p.319).

Secara teoretik, menurut Becker (1965) model pengorganisasian konten keilmuan seperti ini dibenarkan, karena dalam pendekatan keilmuan baru, seleksi dan organisasi konten lebih menekankan pada “*understanding of the method and function of the discipline*” (p.320). Eksistensi sebuah disiplin ilmu, termasuk PIPS, tidak harus membangun tubuh pengetahuannya sendiri, tetapi bisa juga berasal dari unsur-unsur disiplin ilmu-ilmu lain yang diorganisasi secara sistemik sehingga memiliki integritas sendiri. “*The existence of a discipline can weld separate elements of subject matter into a single field which will have its own integrity...a scholarly discipline...in organizing the data thus amassed into systemic frameworks*” (McCutcheon, 2001:230).

V. MULTI-PARADIGMA PIPS SEBAGAI DISIPLIN ILMU

Seperti halnya disiplin ilmu yang lain, PIPS juga memiliki paradigma atau tradisi keilmuan yang menyediakan kerangka atau model konseptual tentang masalah dan pemecahan bagi setiap anggota komunitas ilmu (Kuhn, 1970) terkait dengan tujuan (aksiologi), konten (ontologi), dan metode PIPS (epistemologi). Paradigma atau tradisi keilmuan dalam PIPS tersebut adalah transmisi kewarganegaraan, ilmu sosial, inkuiri-reflektif, kritisisme sosial secara cerdas, dan pengembangan personal (Barr, Barth, & Shermis, 1977; 1978; Martorella, 1985; NCSS, 1993; 1994; 2010). Sebagai wacana akademik, kelima paradigma tersebut juga diakui dan berpengaruh kuat dalam pengembangan pemikiran komunitas PIPS, yakni HISPISI--sejak 2002 diubah menjadi HISPISI--maupun kurikulum sekolah.

Secara etimologis, paradigma berasal dari bahasa Yunani "*paradeigma*" yang berarti pola, model, contoh, atau eksemplar. Kata kerjanya adalah "*paradeiknumi*" yang berarti memamerkan, merepresentasikan atau mengekspose. Kata "*para*" berarti "disamping, diluar atau melampaui yang tampak atau yang ditunjukkan (*deiknumi*)" (Göktürk, 2004).

Konsep paradigma mulai populer digunakan dalam diskusi epistemologi ketika Thomas S. Kuhn menggunakannya dalam kajian sejarah revolusi keilmuan melalui tulisannya yang monumental "*The Structure of Scientific Revolutions*" (1965, 1970). Kuhn menggunakan konsep paradigma dalam empat makna, yaitu: paradigma simbolik atau generalisasi simbolik; paradigma metafisis; nilai-nilai, dan eksemplar. Dari keempat makna tersebut, makna paradigma sebagai eksemplar yang paling umum digunakan. Paradigma sebagai "*eksemplar*" menurut Kuhn (1970; Morgan, 2007; Ritzer, 1975) merupakan contoh-contoh bersama tentang pemecahan masalah nyata yang dilakukan oleh para pemraktik ilmu, dan pemecahan masalah teknis yang ditemukan oleh para ilmuwan dan profesional seperti terdapat di dalam kepustakaan ilmiah berkala (mis. jurnal).

Mengingat sentralitas peran paradigma dalam keseluruhan proses dan hasil keilmuan, maka analisis Kuhn (1970) dan sejumlah studi dalam berbagai bidang disiplin ilmu yang ditinjau Shwed dan Bearman (2010) membenarkan bahwa pengakuan atas sebuah paradigma niscaya berada di dalam rangkaian kontestasi dan konsensus komunitas ilmuwan, walaupun dengan tingkat yang

berbeda pada setiap disiplin ilmu (alam, sosial, dll.). Studi keduanya juga telah menyediakan kepada kita sebuah referensi dan kajian luas tentang tingkat kontestasi dan konsensus ilmiah.

Melalui analisis empiris kuantitatif-kualitatif tingkat kontestasi/konsensus komunitas ilmiah, kedua peneliti mengajukan tiga tipologi struktur “temporal” formasi kontestasi/konsensus ilmiah atas paradigma, yaitu: (1) *spiral*, yaitu konsensus ilmiah dicapai ketika pertanyaan atau masalah substantif yang telah terjawab, dan selanjutnya ditinjau kembali pada tingkat yang lebih tinggi untuk mencapai konsensus yang lebih tinggi; (2) *siklikal (cyclical)*, yaitu konsensus ilmiah dicapai atas pertanyaan serupa yang ditinjau kembali, tanpa penyelesaian yang stabil dan kontestasi terus berlanjut; dan (3) *datar (flat)*, yaitu konsensus ilmiah dicapai tanpa adanya kontestasi yang nyata.

Karena perbedaan tingkat dan formasi kontestasi/konsensus ilmiah atas paradigma baik model Kuhn atau Shwed dan Bearman itu pula, maka setiap disiplin ilmu memiliki perbedaan komitmen atas paradigma. Pertama, disiplin ilmu yang berkomitmen atas paradigma tunggal (*single paradigm*); dan kedua, disiplin ilmu yang berkomitmen atas paradigma plural (*plural* atau *multiple paradigm*). Kedua model komitmen atas paradigma ini sesungguhnya merefleksikan komunitas ilmuwan itu sendiri sebagai “*epistemic communities*” (Haas, 1992), sebuah komunitas yang memiliki otoritas di dalam memilih dan menetapkan paradigma, dan secara eksistensial dibangun untuk mendukung “kompetisi” (paradigma tunggal) dan “kerjasama” (paradigma plural), “*scientific communities are structured to support competition as well as cooperation*” (Konfeld & Hewitt, 1981:7).

Dewasa ini, komitmen atas penerimaan dan penggunaan paradigma majemuk/plural telah menjadi fenomena dan kecenderungan umum di dalam perkembangan berbagai disiplin ilmu. Disiplin ilmu kognitif misalnya, menegaskan bahwa arsitektur sistem intelegensi manusia tidak bisa hanya didasarkan pada pendekatan “hipotesis-deduktif” (*hypothetico-deductive approach*) yang didasarkan pada sistem pemikiran logika formal, melainkan juga membutuhkan induksi, abduksi, dan analogi, dan metafora (Majumdar & Sowa, 2009). Hasil penelitian Gardner (1993) tentang “*multiple intelgences*” merupakan bukti empirik atas hal ini. Disiplin ilmu psikologi sebagai disiplin ilmu yang sangat tua dan identik dengan penggunaan model paradigma tunggal

"*experimental psychology*" atau "*mental paradigm*" (tradisional) juga sudah menggunakan paradigma plural dalam kajian-kajian ilmiahnya, dengan memadukan paradigma tradisional dengan paradigma "*interpretative social psychology*" (moderen), dan paradigma "*social constructionist psychology*", "*critical psychology*", "*discursive psychology*" atau bahkan dengan paradigma "*postmodern psychology*" (posmoderen) (Rogers, 2010).

Mungkin, Cronbach (Reschly & Ysseldyke, 1997)-lah yang pertama kali menegaskan perlunya "*merger*" dua paradigma di dalam psikologi, yaitu antara "korelasional" dan "eksperimental" tahun 1957, karena menurutnya akan menghasilkan keuntungan yang maksimal bagi konsumen. Disiplin ilmu pendidikan juga telah berevolusi dari paradigma tunggal "*analytic-empirical-positivist-quantitative*" ke paradigma plural "*electic-mixed methods-pragmatic*" (Reeves, 1996).

PIPS adalah salah satu disiplin ilmu yang berkomitmen atas paradigma plural (*plural* atau *multiple paradigm*). PIPS adalah disiplin ilmu yang menerima dan menggunakan lebih satu paradigma sebagai "pandangan dunia" (*a world view*), "posisi epistemologis" (*epistemological stance*); atau "komitmen bersama" komunitas disiplin ilmu (*shared commitment*) atas berbagai masalah atau enigma di dalam disiplin ilmunya.

Berdasarkan kajian atas aspek tujuan, metode, dan kontennya, teridentifikasi lima paradigma yang menjadi eksemplar, model, teori, metode atau instrumen dalam kajian PIPS sebagai *synthetic discipline*. Kelima paradigma tersebut adalah: (1) pengembangan pribadi siswa; (2) ilmu-ilmu sosial; dan (3) reflektif-inkuiri; (4) transmisi kewarganegaraan; dan (5) partisipasi sosial-politik. Masing-masing dari kelima paradigma PIPS tersebut telah menghasilkan sejumlah eksemplar (model, teori, metode atau instrumen kajian) tentang dimensi-dimensi PIPS sebagai pendidikan kewarganegaraan. Sejumlah eksemplar penting dan menonjol dari masing-masing paradigma mengintegrasikan dimensi-dimensi pendidikan, sosial, budaya, psikologi, dan teknologi dalam berbagai bidang kajian dan pengembangannya dapat ditemukan pada pengembangan model-model pembelajaran dan kurikulum. Eksemplar juga tidak bersifat artifisial, arbitrer dan idiosinkratis, serta didasarkan pada kesatuan tematik.

1. Paradigma Transmisi Kewarganegaraan

Paradigma ini memandang bahwa PIPS adalah wahana transmisi kewarganegaraan (Barr, *et al.*, 1977; Ross, Mathison & Vinson, 2014a, 2014b). Paradigma ini merupakan paradigma tertua /pertama di dalam pemikiran PIPS. Tujuan PIPS adalah membina dan mengembangkan generasi muda yang loyal (*loyal believers*), yang dapat mewarisi, melestarikan, dan melanjutkan khasanah asumsi, nilai, kepercayaan, sikap, harapan, dan fakta tentang masyarakat dan kebudayaan bangsa yang bernilai “tinggi atau ideal” dan “*self-evident truths*”. Metode yang digunakan adalah paduan antara deskripsi, persuasi, dan/atau indoktrinasi; dan isi pendidikan adalah pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai sejarah dan kebudayaan tinggi masa lampau (Barr *et al.*, 1977; Somantri, 2001. Winataputra, 2001).

2. Paradigma Ilmu-ilmu Sosial

Paradigma ini memandang bahwa PIPS adalah simplifikasi dari ilmu-ilmu sosial (Barr, *et al.*, 1977, 1978; Ross, Mathison & Vinson, 2014a, 2014b), yang menegaskan bahwa ilmu-ilmu sosial adalah “*the hearth of discipline*” (Wesley & Wronski, 1958:3), “*the core of the curriculum*” (NCSS, 1935). Menurut Longstreet (1985) paradigma ini terkait erat dengan kebangkitan gerakan ilmu-ilmu sosial baru (*the new social sciences*) tahun 1880-1890an.

Tujuan PIPS adalah membina dan mengembangkan generasi muda yang mampu menguasai konsep-konsep, proses-proses, masalah-masalah, keragaman aturan-aturan keilmuan pada setiap disiplin ilmu sosial, serta penguasaan terhadap langkah-langkah metode ilmu-ilmu sosial “*through the eyes of social scientists*” (Barr *et al.*, 1977:63). Metode yang digunakan adalah teknik yang lazim yang digunakan di dalam ilmu-ilmu sosial seperti: pengumpulan data, inkuiri, statistik, verifikasi, dan sejenisnya. Isi pendidikan terdiri dari pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai yang dipandang penting dan nyata dari setiap disiplin ilmu sosial yang sudah disederhanakan (*simplified, reduced*) sesuai dengan kebutuhan dan tingkat perkembangan siswa (Zevin, 1992; Barr *et al.*, 1977; Ross, Mathison & Vinson, 2014a, 2014b).

PIPS adalah “*an offspring of the social sciences*” (Welton & Malan, 1988), hasil adaptasi pengetahuan dari ilmu-ilmu sosial sehingga bisa sesuai dengan

tujuan pembelajaran (Somantri, 2001), atau “bagian dari ilmu-ilmu sosial” (Wahab, A.A., 1986). Paradigma ini juga menjadi “*academic position*” Himpunan Sarjana Ilmu Pengetahuan Sosial Indonesia (HISPIPSI)—sekarang diubah menjadi Himpunan Sarjana Pendidikan Ilmu Sosial Indonesia (HISPISI) (Somantri, 2001). Menurut penganut paradigma ini, evolusi historis-epistemologis, perkembangan kurikulum dan profesionalisme PIPS menunjukkan bahwa PIPS pada dasarnya merupakan penyesuaian secara ilmiah terhadap kebutuhan anak dan masyarakat, dan bentuk penerimaan ilmu-ilmu sosial sebagai “*a mainline subject*” PIPS (Lybarger, 1991). Karenanya, menurut paradigma ini, PIPS perlu difokuskan pada upaya mendidik dan membentuk anak menjadi “*a greater discipline man*”, manusia yang cerdas, intelektual, dan siap membangun masyarakat “positif atau nyata” di atas fondasi “ilmu pengetahuan”, melalui penguasaan struktur disiplin ilmu yang memuat konsep, generalisasi, dan keragaman aturan-aturan keilmuan pada setiap disiplin ilmu sosial, serta metode ilmiah (Lybarger, 1991).

3. Paradigma Inkuiri-Reflektif

Paradigma ini memandang bahwa PIPS berorientasi pada pengembangan berpikir secara inkuiri-reflektif (Barr, *et al.*, 1977; Ross, Mathison & Vinson, 2014a, 2014b). Paradigma inkuiri-reflektif ini sangat dipengaruhi oleh pemikiran John Dewey tentang bagaimana berpikir reflektif (Fallace, 2017). Menurut paradigma ini, tujuan PIPS adalah mendidik peserta didik menjadi warga negara yang ‘*cerdas*’ atau “kecerdasan warga negara” (*civic intelligence*). Yakni warga negara yang “*a well-informed and civic-minded citizenry that can sustain and build on democratic traditions*” (Pace, 2007:26-27); memiliki kemampuan melakukan inkuiri, berpikir kritis, membuat pertimbangan dan keputusan atas isu dan masalah publik beserta implikasinya, dan berpartisipasi aktif dalam proyek-proyek yang menuntut berpikir kritis (NCSS, 2010); atau “*a critical thinker*”, “*an authentic decision-making situation*” (Lee, 2000:4); membina dan mengembangkan generasi muda yang mampu menganalisis, berpikir kritis-reflektif, dan membuat keputusan yang tepat dalam konteks sosial-politik atas dasar masalah-masalah, isu-isu “*inward to perceived feelings and values and private outlooks. It is both a social and a personal problem*” (Barr, *et al.*, 1977:66).

Metode yang digunakan adalah strategi dan teknik yang mendorong siswa mampu mengajukan pertanyaan penting dan menemukan jawaban yang memuaskan. Isi pendidikan memuat pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai yang dipilih sendiri oleh siswa dari berbagai informasi yang diterima dan/atau yang terjadi di dalam kehidupan masyarakat; termasuk “*process of knowing and valuing*” (Zevin, 1992).

Sejak 1970an hingga konseptualisasi NCSS 2010, Paradigma inkuiri-reflektif INI tetap menjadi paradigma utama di dalam pengembangan IPS hingga sekarang, dengan memasukkan pemikiran-pemikiran terbaik dari paradigma-paradigma yang lain seperti kewarganegaraan dan ilmu-ilmu sosial. Namun, paradigma inkuiri-reflektif di Indonesia mengalami pasang-surut, bahkan terkesan terabaikan, baik dalam tataran konseptualisasi, maupun dalam tataran praksis pendidikan dan kurikulum (Farisi, 2016).

4. Paradigma Pengembangan Pribadi Siswa

Paradigma ini memandang bahwa PIPS harus berorientasi kepada siswa (*student-oriented*) (Barr, *et al.*, 1977; Sayre, 2013; Ross, Mathison & Vinson, 2014a, 2014b) yang bertujuan membina, membangun, dan mengembangkan kepercayaan-diri, kesadaran berbangsa, dan kesadaran etnik generasi muda sebagai warga negara (Zevin, 1992); dan memfasilitasi mereka mengembangkan secara berkelanjutan dimensi kognitif, fisik, afektif, dan moralitasnya (Lindquist, 1995) melalui pembentukan *identitas-diri*, dan pematapan *persepsi-diri* secara psikologis pada diri siswa. PIPS membantu generasi muda yang memiliki karakteristik: “*knowing*”, mengerti tentang dunia dan bagaimana ia berfungsi; “*doing*”, aktif mengelola sumber-sumber yang ada bagi kehidupannya dan bagi dunia; dan “*caring*”, peka dan peduli terhadap nilai, konflik nilai, dan mampu menempatkan diri pada posisi orang lain (*perspective taking*) (Schuncke, 1988).

Metode yang digunakan diarahkan pada pengembangan pengetahuan, keterampilan, dan sikap individu-individu yang dapat memahami mereka atas eksistensi dirinya dan dalam hubungannya dengan kehidupan sosial bagi terwujudnya “komunitas kewarganegaraan” (*community civics*). Isi pendidikan memuat pengetahuan, keterampilan, dan nilai-nilai yang sesuai dengan kebutuhan dan perkembangan siswa.

5. Paradigma partisipasi sosial-politik

Paradigma ini memandang bahwa PIPS harus berorientasi pada kritisisme sosial dan partisipasi sosial-politik (Barr, et al., 1977; Ross, Mathison & Vinson, 2014a, 2014b) yang bertujuan membina dan mengembangkan generasi muda yang manusiawi, rasional, dan mampu berpartisipasi aktif merumuskan kebijakan dan keputusan terkait berbagai isu, masalah, dilema di dalam realitas kehidupan sosial-politik (Sunal & Haas, 1993; Maxim, 1997). PIPS adalah *“being a foundation of social participation”* (Schuncke, 1988:26), dengan memberikan kepada anak-anak muda pengetahuan yang sah, agar mereka dapat berpartisipasi aktif dalam berbagai peristiwa sosial secara efektif dan bertanggung jawab, berkemanusiaan, rasional, dan aktif-partisipatif di dunia yang semakin kompleks (Armento, 1991; Sunal & Haas, 1993).

Metode yang digunakan adalah aktivitas pembelajaran yang dapat mendorong siswa berpartisipasi-aktif dalam perencanaan, analisis, dan pembuatan pertimbangan atau keputusan sosial, seperti: bermain peran, kerja komite/kelompok, proyek individu dan kelompok, karyawisata (Masialas & Cox, 1966). Isi pendidikan adalah topik-topik khusus yang diangkat dari masalah-masalah persisten dan kontemporer dalam kehidupan masyarakat seperti: ekologi, konflik nilai, ras, kelompok etnis, pendidikan konsumen, pendidikan karir, dan kesadaran-mendunia (*worldmindedness*), keadilan sosial, kebebasan berbicara dan berserikat, perdamaian dunia, dll. (Zevin, 1992; Schuncke, 1988).

VI. PIPS TRANSFORMATIF: DINAMIKA BARU DI ERA GLOBAL

Sejalan dengan era globalisasi saat ini, di kalangan komunitas pakar PIPS telah muncul dinamika pemikiran baru untuk melakukan rekonseptualisasi PIPS sebagai *“PIPS-Transformatif”* bagi pembentukan kewarganegaraan transformatif (*transformative citizenship*) (Banks, 1995; 2009, 2013; Lee, 2000), kewarganegaraan anti-rasis, atau kewarganegaraan global (DeJaeghere, 2009).

PIPS-transformatif adalah paradigma baru yang dibangun berdasarkan epistemologi dan pedagogi poskolonial, posmoderen tentang hakikat dan tujuan ilmu pengetahuan (DeJaeghere, 2009; Banks, 2009, 2013). PIPS-transformatif adalah sebuah paradigma PIPS sebagai pendidikan

kewarganegaraan yang bertujuan untuk mendidik peserta didik agar mampu memperoleh seperangkat pengetahuan, keterampilan, dan nilai yang dibutuhkan untuk menantang ketidakadilan di dalam komunitas, negara-bangsa, dan dunia, serta mengambil tindakan dan keputusan sosial yang aktif-partisipatif dalam rangka menciptakan struktur komunitas dan masyarakat multikultural yang demokratis, sederhana, dan berkeadilan (Banks, 2009).

Menurut para pakar PIPS, rekonseptualisasi ini merupakan sebuah keniscayaan, karena paradigma PIPS yang ada dipandang “tidak cukup”, “problematis”, bahkan “gagal” dalam rangka pembentukan karakter warga negara-bangsa dengan nilai-nilai, simbol-simbol, dan identitas kebangsaan yang partisipatoris, dan transformatif. *Pertama*, paradigma PIPS menolak signifikansi pemikiran, nilai, dan sikap inklusi struktural berbagai kelompok ras, etnis, budaya, bahasa, dan keagamaan ke dalam kesatuan dalam keberagaman negara-bangsa mereka (Banks, 2017). *Kedua*, Paradigma PIPS terjebak pada konsepsi dominan yang dibangun atas logika oposisi-hierarkhis tentang tujuan umum pendidikan kewarganegaraan partisipatif. Hal ini kemudian telah membatasi partisipasi warga negara-bangsa yang lebih luas, terbuka, setara, dan berkeadilan, serta bebas dari kepentingan dan tujuan kelompok-kelompok politik dan kepentingan tertentu (Lee, 2000).

Dinamika baru ke arah konstruksi PIPS-transformatif ini, meniscayakan adanya reinterpretasi dan rekonstruksi dasar-dasar pemikiran epistemologis PIPS ke arah yang lebih rekonstruktif dan transformatif bagi pembentukan kompetensi dan karakter kewarganegaraan yang lebih mampu beradaptasi dan berpartisipasi aktif di dalam keberagaman masyarakat dan globalisasi. PIPS perlu direkonstruksi (bahkan mungkin didekonstruksi, atau di-disrupsi) di atas fondasi ‘pengetahuan akademik transformatif’ (*transformative academic knowledge*) (Banks, 2009:11), yang secara silang-kait dibangun secara sinergis antara pengetahuan, komitmen sosial, dan tindakan, serta didasarkan pada beragam asumsi-asumsi epistemologis tentang hakikat pengetahuan, influensi kepentingan dan nilai-nilai manusia atas konstruksi pengetahuan, dan tentang tujuan pengetahuan itu sendiri (Banks, 2009; 2013).

“Transformative academic knowledge consists of concepts, paradigms, themes, and explanations that challenge mainstream academic knowledge and that expand the historical and literary canon. Transformative academic knowledge challenges some of the key assumptions that mainstream scholars make about the nature of knowledge.” (Banks, 2013:70).

Menurut para pakar, konstruksi PIPS transformatif secara esensial diharapkan mampu membantu meningkatkan kehidupan masyarakat yang lebih manusiawi, melalui penciptaan iklim pendidikan dan pembelajaran yang memungkinkan peserta didik terlibat aktif-partisipatif di dalam proses berpikir kritis, pengambilan keputusan secara etis, dan di dalam kehidupan sosial (Lee, 2000).

Namun demikian, ada beberapa hal yang masih perlu dipikirkan bersama terkait dengan penerimaan PIPS transformatif sebagai paradigma baru. *Pertama*, standar dan jenjang kompetensi kewarganegaraan transformatif yang akan diases sebagai luaran pendidikan, beserta model asesmennya (Mellizo, 2008). *Kedua*, struktur dan konten kurikulum yang dikembangkan berorientasi pada tindakan (*action-oriented curriculum*), membangun interkoneksi antara sekolah dan komunitas (Thelemaque-Collier, 2012). *Ketiga*, peran teknologi informasi-komunikasi dan digital dalam memediasi partisipasi warganegara, mempromosikan pemerintahan demokratis, dan mengamplifikasi suara mereka (Gurumurthy, Bharthur, & Chami, 2017; Truong-White, & McLean, 2015), dan dalam mengembangkan keterampilan PIPS abad ke-21 (Doolittle, & Hicks, 2003; Crawford, & Kirby, 2008; NCSS, 2013, Hofer, & Swan, 2014, Farisi, 2016).

Tugas ini menjadi tanggung jawab bersama anggota komunitas pakar PIPS—termasuk saya—yang secara sosio-epistemologis memiliki tugas dan tanggung jawab akademik untuk memberikan signifikansi terhadap keabsahan suatu disiplin keilmuan, dan hasil-hasil ikhtiar keilmuan, khususnya di bidang PIPS (Farisi, 2013). Komunitas ilmiah—termasuk komunitas PIPS—adalah instrumen yang luar biasa efektif dan efisiennya untuk memaksimalkan jumlah dan ketepatan pemecahan masalah, baik untuk mempertahankan maupun mengubah sebuah paradigma dan tradisi keilmuan (Kuhn, 2001:164).

VII. PENUTUP

Menutup orasi ilmiah ini, kami ingin menegaskan beberapa hal sebagaimana sudah dikemukakan sebelumnya.

Pertama, PIPS sebagai *synthetic discipline* adalah sebuah disiplin ilmu terintegrasi, dan sebagai program sekolah yang mensinergikan dua atau lebih disiplin ilmu secara terpadu untuk mengembangkan karakter kewarganegaraan negara-bangsa dan kewarganegaraan dunia. PIPS sebagai *synthetic discipline* karenanya, menganut paradigma plural (*plural* atau *multiple paradigm*).

Kedua, PIPS sebagai *synthetic discipline* perlu dikembangkan dan diinstitutionalisasi menjadi identitas, jati-diri, ciri khas, dan budaya jurusan, program studi, fakultas dan pascasarjana yang mengembangkan PIPS. Termasuk di Universitas Terbuka.

Ketiga, PIPS sebagai *synthetic discipline* perlu menjadi paradigma di dalam mengembangkan struktur kurikulum dari jenjang Pendidikan dasar hingga Pendidikan tinggi (sarjana dan pascasarjana), pada aspek struktur substantif/konseptual, struktur sintaktik/prosedural, maupun struktur afektif/normatif.

Keempat, menyikapi adanya dinamika baru dalam pemikiran PIPS transformatif di era global, komunitas PIPS perlu segera melakukan konseptualisasi PIPS yang dibangun dari pengetahuan yang merefleksikan asumsi-asumsi dan tujuan-tujuan poskolonial/posmoderen tentang hakikat dan tujuan pengetahuan, yang pekat dengan pengaruh manusia, serta merefleksikan relasi resiprosikal antara kekuasaan dan sosial di dalam konteks ke-Indonesia-an dan global.

Wabilahitaufiq walhidayah

Wassalamu'alaikum warohmatullahi wabarokatuh.

REFERENSI

- Al-Nofli, M.A. (2010). Perceptions of social studies teachers about social studies goals and content areas in Oman. *European Journal of Educational Studies*, 2(2), 175-186.
- Armento, B.J. (1991). *Changing conceptions of research on teaching of social studies*. In J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning*, 185-196. New York: McMillan Publishing Company.
- Åström, F. (2006). *The social and intellectual development of library and information science*. Doctoral Dissertation in Library and Information Science at the Faculty of Social Sciences,
- Banks, J.A. (1995). Transformative challenges to the social sciences disciplines: Implications for social studies teaching and learning. *Theory and Research in Social Education*, Vol. XXIII(1), 2-20.
- Banks, J.A. (2009). *Knowledge construction and the education of citizens in diverse societies*. A paper presented as the keynote address at the conference Interkulturell Pedagogik, September 23, 2009, held at the Göteborg Convention Centre, Gothenburg, Sweden.
- Banks, J.A. (2013). Knowledge construction and curriculum reform (Chapter 5). In J.A. Banks (Ed.), *Educating citizens in a multicultural society* (pp. 59-75). New York, NY: Teachers College Press.
- Banks, J.A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46(7), 366-377.
- Barr, Barth, & Shermis. (1977). *Defining the social studies*. Virginia: National Council for the Social Studies.
- Barr, Barth, & Shermis. (1978). *The nature of the social studies*. Palm Spring CA: ETC Publications.
- Barth, J.L. (1991). "Beliefs that discipline the social studies." *International Journal of Social Education*, 6(2), 19-24.
- Becker, J.M. (1965). Emerging trends in the social studies. *Educational Leadership*, 22(5), 317-321, 359.
- Belen, S., Chaerudin., & Abdurrahman, M. (1990). *Materi pokok pendidikan IPS 1*. Jakarta: Depdikbud.

- Bruhn, J.G. (2000). Interdisciplinary research: A philosophy, art form, artifact or antidote? *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 35(1), 58-66.
- Capel, H. (1989). The history of science and the history of the scientific disciplines. Goals and branching of a research program in the history of geography. *Geo Critica*, XIV(84).
- Chapman, D.W. (1999). Knowing our places? Contexts and edges in integrating disciplines in built environment education. *Journal for Education in the Built Environment*, 4(2), 9-28.
- Craig, R.T. (2008). Communication in the conversation of disciplines. *Russian Journal of Communication*, 1(1), 7-23.
- Crawford, E., & Kirby, M.M. (2008). Fostering students' global awareness: Technology applications in social studies teaching and learning. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*, 2(1), 56-73.
- DeJaehere, J.G. (2009). Critical citizenship education for multicultural societies. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 2(2), 223-236.
- Doolittle, P.E., & Hicks, D. (2003). Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in Social Studies. *Theory & Research in Social Education*, 31(1), 72-104.
- Duffy, D.G. (1970). *Teaching about society: Problems and possibilities*. Adelaide: Rigby Limited.
- Evans, R.W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* US: Teachers College, Columbia University.
- Fallace, Th. (2017). John dewey's influence on the origins of the social studies: An analysis of the historiography and new interpretation. *Review of Educational Research*, 79(2), 601-624.
- Farisi, M.I. (2013). Komunitas ilmiah: Tinjauan dari perspektif epistemologi sosial kuhnian. *Sosiologi Pendidikan*, 1(2), 263-284.
- Farisi, M.I. (2016). Developing the 21st century social studies skills through technology integration. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 17(1), 16-30.
- Farisi, M.I. (2016). Inkuiri-reflektif: Paradigma pendidikan ips yang terabaikan. *Lembaran Ilmu Kependidikan*, 45(2), 80-95.

- Farisi, M.I., & Malik, A. (2015). Pendidikan ips sebagai synthetic discipline: Kajian epistemologis atas pemikiran nu'man somantri. *Cakrawala Pendidikan: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, XXXIV(1), 125-139.
- Farisi, M.I., & Suparto, A. (2007). *Cabang-cabang disiplin ilmu pendidikan*. Surabaya: Unesa University Press.
- Frickel, S. & Gross, N. (2005). A general theory of scientific/intellectual movements. *American Sociological Eeview*, 70(April), 204-232.
- Gardner, H.. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice a reader*. New York: Basic Books.
- Gibbons, M. et al (1994). *The new production of scientific knowledge: The dynamics of science and research in contemporary society*. London: Sage.
- Göktürk, E. (2004). What is "paradigm"? retrieved from <http://folk.uio.no/erek/essays/paradigm.pdf>.
- Gurumurthy, A., Bharthur, D., & Chami, N. (2017). *Voice or chatter? Making is work for transformative citizen engagement*. Making All Voices Count Research Summary, Brighton: IDS.
- Haas, P.M. (1992). Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International Organization*, 46(1), 1-35.
- Hämäläinen, J. (2012). Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities. *The International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3-16.
- Hartoonian, M. (1992). The social studies and project 2061: An opportunity for harmony. *The Social Studies*, 83(4), 160-163.
- Henry, N.B. (1952). *The fifty-first yearbook of the national society for the study of education (part 1: General education)*. Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Hofer, M. J., & Swan, K. (2014). Technology and disciplined inquiry in the social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 14(3), 25-30.
- Ischak dkk. (1997). *Materi pokok pendidikan ips di sd*. Jakarta: Depdikbud.
- Kemendikbud. (2012). *Koding rumpun, sub rumpun dan bidang ilmu*. Jakarta: Ditjen Dikti.
- Klein, J.T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Detroit: Wayne State University Press.

- Konfeld, W.A., & Hewitt, C. (1981). The scientific community metaphor. *IEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, 11(1): 24-33.
- Kuhn, T.S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. 2nd enlarged. US: The University of Chicago.
- Kurban, D., & Sözeri, C. (2012). *Caught in the wheels of power: The political, legal and economic constraints on independent media and freedom of the press in Turkey*. Turkey: the Turkish Economic and Social Studies Foundation (TESEV).
- Lee, S. (2000). Transformative citizenship: A redefinition of citizenship in a multicultural society. *The SNU Journal of Education Research*, Vol. 10(6), 1-17.
- Lindquist, T. (1995). *Seeing the whole through social studies*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Longstreet, W.S. & Shane, H.G. (1993). *Curriculum for a new millenium*. Boston: Allyn & Bacon.
- Lybarger, M.B (1991). The historiography of social studies: Retrospect, circumspect, and prospect. In J.P. Shaver (Ed). *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 3-15). New York: Macmillan Publishing Company.
- Majumdar, A.K., & Sowa, J.F. (2009). Two paradigms are better than one, and multiple paradigms are even better. S. Rudolph, F. Dau, and S.O. Kuznetsov (Eds.), *Proceedings of ICCS 2009* (pp. 32-47). LNAI 5662, Springer. Retrieved from www.jfsowa.com/pubs/paradigm.pdf.
- Martorella, P.H. (1985). *Elementary social studies: Developing reflective, competent, and concerned citizens*. Boston: Little, Brown.
- Maxim, G.W. (1997). *Social studies and the elementary school child*, (3rd ed). Columbus, Ohio: Merrill Publishing Co.
- McCutcheon, S.P. (2001). A Discipline for the social studies. In M.A. Previte, & J. James (Eds.). *The NCSS Credential Addresses: Perspective on the Social Studies* (pp. 227-238). Silver Spring, Maryland: NCSS-ERIC Eric Clearinghouse of Social Studies/Social Science Education.
- Mellizo, J.M. (2018). Transformative citizenship education and intercultural sensitivity in early adolescence. *World Journal of Education*, 8(3), 139-148.

- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained. Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 48 – 76.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (1935). *Social sciences as the core of the curriculum*. Washington: NCSS.
- NCSS. (1989a). *Charting a course: Social studies for the 21st century: A report of the curriculum task force of the national commission on social studies in the schools*. Washington: NCSS.
- NCSS. (1989b). *In search of a scope and sequence for social studies: A report of national council for the social studies task force on scope and sequence*. Washington: NCSS.
- NCSS. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. Washington: NCSS.
- NCSS. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment*. Silver Spring, MD: NCSS.
- NCSS. (2013). *Technology position statement and guidelines: A position statement of National Council For The Social Studies*. Retrieved from <http://www.socialstudies.org>
- Nelson, J.L. (2001). Defining social studies. In W.B. Stanley (Ed.), *Critical issues in social studies research for the 21st century*. (pp. 15-38). USA: Information Age Publishing.
- Pace, J. L. (2007). Why we need to save (and strengthen) social studies. *Education Week*, 26-27.
- Popkewitz, T.S. & Maurice, H.St. (1991). Social studies education and theory: Science, knowledge, and history. In J.P. Shaver (Ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning*. (pp. 27-40). New York: Macmillan Publishing Company.
- Reeves, T. (1996). Educational paradigms. *IT-FORUM Listserv*. Retrieved from http://www.education.edu.au/archives/CP/REFS/reeves_paradigm.htm.
- Reschly, D.J., & Ysseldyke, J.E. (1997). *School psychology paradigm shift*. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Ritzer, G. (1975). Sociology: A multiple paradigm science. *The American Sociologist*, 10(3), 156-167.

- Rogers, W.S. (2010). *The new paradigm in psychology*. Retrieved from <http://www.kvsbk.sav.sk/10rokov/rogers.htm>.
- Ross, E.W. (2006). "The struggle for the social studies curriculum". In R. E. Wayne (Ed.). *The social studies: Curriculum purposes, problems, and possibilities (3rd Ed.)*. NY: SUNY Press, Albany.
- Ross, W. E.; Mathison, S.; Kevin, D.V. (2014a). social studies education and standards-based education reform in north America: Curriculum standardization, high- stakes testing, and resistance. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(1), 19-48.
- Ross, W. E.; Mathison, S.; Kevin, D.V. (2014b). Social studies curriculum and teaching in the era of standardization. In W.E Ross, (ed.) *The social studies curriculum purposes, problems, and possibilities (4th ed.)*. NY-Albany: State University of New York Press. 25-44.
- Saxe, D.W. (1991). *Social studies in schools: A history of the early years*. New York: State University of New York.
- Saxe, D.W. (2004). On the alleged demise of social studies: The eclectic curriculum in times of standardization--A historical sketch. *International Journal of Social Education*, 18(2), 93-102.
- Sayre, E. (2013). *Integrating student-centered learning to promote critical thinking in high school social studies classrooms*. Orlando, Florida: University of Central Florida.
- Schuncke, G.M. (1988). *Elementary social studies: Knowing, doing, caring*. New York, Toronto: Macmillan Publishing Company & Collier Macmillan Publishers.
- Scott, B. (2012). An investigation into different disciplinary approaches. Retrieved from <http://thesportsscienceundergrad.wordpress.com/2012/10/23/investigatio>
...
- Shwed, U. & Bearman, P.S. (2010). The temporal structure of scientific consensus formation. *American Sociological Review*. 75(6), 817-840.
- Smith, M.K. (2012). *Social pedagogy*. Retrieved from <http://www.infed.org/biblio/b-socped.htm>

- Smith, M.K., & Doyle, M.E. (2012). Social education, group work and professionalization. Retrieved from <http://www.infed.org/christianyouthwork/cyw3.htm>
- Somantri, N. (2001). *Menggagas pembaharuan pendidikan ips*. In D. Supriadi & R. Mulyana (eds). Bandung: PPS-FPIPS UPI dan PT. Remadja Rosda Karya.
- Spinrad, R. (2011, January 31). *Mono- to multi- to inter- to trans-disciplinary*. Retrieved from <http://blogs.oregonstate.edu/researchupdate/2011/01/31/mono-to-multi-to-inter-to-trans-disciplinary/>
- Stanley, W.B. (Ed.). (1985). *Review of research in social studies Education: 1976-1983*. Washington DC: NCSS.
- Stichweh, R. (2001). Scientific disciplines, history of. In N. J. Smelser & P.B. Baltes, (Eds.). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 13727-13731). Oxford: Elsevier Science.
- Sunal, C.S & Haas, M.E. (1993). *Social studies and the elementary/middle school student*. Orlando: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Tait, J., & Lyall, C., (2007). Short guide to developing interdisciplinary research proposals. *ISSTI Briefing Note (Number 1)*. Retrieved from http://www.genomicsnetwork.ac.uk/media/ISSTI_Briefing_note_1_developing_ID_proposals.pdf
- Thelemaque-Collier, C. (2012). Learning to live: Urban black male youth, curriculum protest and transformative citizenship". *College of Education Theses and Dissertations*, 165. Retrieved from https://via.library.depaul.edu/soe_ctd/165.
- Truong-White, H., & McLean, L. (2015). Digital storytelling for transformative global citizenship education. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38(2), 1-28.
- Wahab, A.A. (1986). *Materi pokok metodologi pendidikan IPS*. Jakarta: Depdikbud.
- Wallen, N.E., & Fraenkel, J.R. (1988). An analysis of social studies research over an eight years period". *Theory and Research in Social Education*, XVI(1), 1-22.
- Welton, D.A. & Mallan, J.T. (1987). *Children and their world: Strategies for teaching social studies*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Wesley, E.B. & Wronski, S.P. (1958). *Teaching social studies in high schools*. Boston: D.C. Heath.
- Wesley, E.B. (1942). *Teaching the social studies* (2nd ed.). Boston: D.C. Heath and Company.
- Winataputra, U.S. (2001). *Jatidiri pendidikan kewarganegaraan sebagai wahana sistemik pendidikan demokrasi (suatu kajian konseptual dalam konteks pendidikan ips)*. Disertasi Doktor, Bandung: PPS-UPI.