



Rekonstruksionisme dan Pedagogik Transformatif dalam Kurikulum Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial di Indonesia

Reconstructionism and Transformative Pedagogy in the Curriculum of Social Studies Education in Indonesia

Subaryana*, Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan Guru Republik Indonesia Wates, Indonesia

Siska Nurazizah Lestari, Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan Guru Republik Indonesia Wates, Indonesia

ABSTRACT

Social Studies education in Indonesia continues to experience tension between the transmission of knowledge and the imperative to cultivate critical, participatory, and socially responsible citizens. This study examines how reconstructionism can function as a curricular epistemology capable of addressing these challenges within the context of digital-era citizenship. Employing a philosophical-comparative approach combined with a genealogical analysis of Indonesian Social Studies curricula from the 1975 Curriculum to the *Merdeka Curriculum* (2022), the study investigates the philosophical continuity and transformation of reconstructionist ideas. The findings reveal three major gaps: the absence of an operational framework for classroom implementation, inconsistencies between reconstructionist curricular objectives and assessment practices, and the limited incorporation of contemporary learning theories into reconstructionist discourse. In response, this article proposes *Stratified Reconstructionism*, a multi-layered conceptual model integrating four traditions of Social Studies education—citizenship transmission, social sciences, reflective inquiry, and social criticism—within a transformative pedagogical cycle. Drawing upon Vygotsky's *Zone of Proximal Development* and Ausubel's meaningful learning theory, the model facilitates students' progression from understanding social realities to critical reflection and civic action. The study argues that reconstructionism provides a coherent philosophical foundation for strengthening democratic citizenship, critical thinking, and social engagement in Indonesian Social Studies education.

ARTICLE HISTORY

Received 21/05/2026
Revised 15/06/2026
Accepted 19/06/2026
Published 26/06/2026

KEYWORDS

Curriculum philosophy; democratic citizenship; reconstructionism; social studies education; transformative pedagogy.

*CORRESPONDING AUTHOR

✉ subaryana@ipw.ac.id

DOI: <https://doi.org/10.30743/mkd.v10i1.13612>

PENDAHULUAN

Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) di Indonesia berkembang dalam ketegangan filosofis yang hingga kini belum sepenuhnya terselesaikan, terutama antara fungsi pewarisan nilai sosial dan fungsi transformasi sosial. Sejak diperkenalkan sebagai mata pelajaran integratif dalam Kurikulum 1975, IPS dirancang untuk membentuk warga negara yang memahami identitas nasional, memiliki kesadaran kebangsaan, serta mampu berpartisipasi dalam kehidupan bermasyarakat. Akan tetapi, pengembangan kurikulum IPS selama ini lebih banyak dipengaruhi oleh tradisi esensialisme yang menempatkan pendidikan sebagai sarana transmisi pengetahuan, nilai, dan budaya yang telah mapan. Paradigma tersebut memandang sekolah sebagai institusi yang bertugas mewariskan warisan intelektual dan moral kepada generasi berikutnya melalui penguasaan materi yang terstruktur dan relatif stabil (Bogotch, 2023; Maryati et al., 2025). Orientasi ini telah memberikan kontribusi penting dalam memperkuat identitas nasional dan kohesi sosial.

Masyarakat abad ke-21 menghadirkan tantangan baru yang tidak dapat sepenuhnya dijawab oleh paradigma transmisi pengetahuan. Perkembangan teknologi digital, meluasnya fenomena *post-truth*, disinformasi, polarisasi sosial, serta meningkatnya kompleksitas persoalan global menuntut lahirnya bentuk kewargaan yang lebih reflektif, kritis, dan partisipatif (Martinelle et al., 2024). Peserta didik tidak lagi cukup dibekali dengan kemampuan menghafal fakta sosial, tetapi juga perlu mengembangkan kapasitas untuk menafsirkan, mengevaluasi, dan merekonstruksi realitas sosial yang



mereka hadapi. Kondisi tersebut mendorong perlunya redefinisi terhadap tujuan pendidikan IPS agar tidak semata-mata berfungsi sebagai instrumen pewarisan budaya. Pendidikan IPS perlu dikembangkan sebagai ruang pembelajaran yang mempersiapkan peserta didik menjadi warga negara demokratis yang mampu berpartisipasi secara aktif dalam perubahan sosial.

Perdebatan mengenai tujuan pendidikan sesungguhnya telah berlangsung lama dalam tradisi filsafat pendidikan. Kaum esensialis menegaskan bahwa pendidikan harus menjaga kesinambungan budaya melalui penguasaan pengetahuan inti yang dipandang bernilai universal (Norvaizi et al., 2025). Sebaliknya, progresivisme yang dipelopori oleh John Dewey menempatkan pengalaman peserta didik sebagai pusat pembelajaran dan memandang belajar sebagai proses pemecahan masalah yang berakar pada kehidupan nyata (Sikandar, 2015). Kedua pendekatan tersebut memberikan kontribusi besar bagi perkembangan pendidikan modern, tetapi masing-masing memiliki keterbatasan ketika dihadapkan pada persoalan sosial yang semakin kompleks. Esensialisme cenderung mempertahankan *status quo* sosial, sedangkan progresivisme sering kali berhenti pada pengembangan pengalaman individual tanpa secara eksplisit mengarahkan pendidikan menuju transformasi sosial yang lebih luas.

Dalam konteks tersebut, rekonstruksionisme menawarkan alternatif filosofis yang lebih relevan bagi pendidikan IPS kontemporer. Berangkat dari pemikiran George S. Counts dan Theodore Brameld, rekonstruksionisme memandang pendidikan sebagai instrumen untuk merekonstruksi masyarakat menuju tatanan yang lebih demokratis, adil, dan humanis. Pendidikan tidak hanya bertugas mentransmisikan kebudayaan, tetapi juga mengembangkan kemampuan peserta didik untuk mengidentifikasi masalah sosial, mengkritisi struktur yang tidak adil, serta berpartisipasi dalam perubahan sosial. Perspektif ini memandang pengetahuan sosial bukan sebagai kumpulan fakta yang bersifat final, melainkan sebagai konstruksi historis yang selalu terbuka untuk dipertanyakan dan ditafsirkan kembali (Thorburn, 2020). Dengan orientasi tersebut, pendidikan IPS berpotensi menjadi wahana pembentukan warga negara yang kritis dan transformatif.

Perkembangan teori pembelajaran kontemporer semakin memperkuat relevansi rekonstruksionisme dalam pendidikan IPS. Vygotsky menjelaskan bahwa perkembangan kognitif berlangsung melalui interaksi sosial dalam *Zone of Proximal Development*, sedangkan Ausubel (2000) menekankan pentingnya *meaningful learning* melalui integrasi pengetahuan baru ke dalam struktur kognitif yang telah dimiliki peserta didik. Perspektif tersebut selaras dengan pedagogi kritis Paulo Freire yang menolak model pendidikan sebagai proses penyimpanan informasi (*banking education*) dan mendorong pembelajaran dialogis yang menghasilkan kesadaran kritis (*conscientization*). Integrasi antara rekonstruksionisme, konstruktivisme sosial, dan pedagogi kritis membuka peluang bagi lahirnya model pendidikan IPS yang tidak hanya mengembangkan kemampuan akademik, tetapi juga kapasitas reflektif, partisipatif, dan demokratis peserta didik. Integrasi ini sekaligus memperluas fungsi pendidikan IPS dari sekadar memahami masyarakat menjadi upaya aktif untuk mentransformasikannya.

Kajian mengenai rekonstruksionisme dalam pendidikan IPS Indonesia masih menunjukkan sejumlah keterbatasan. Sebagian besar penelitian membahas rekonstruksionisme secara normatif sebagai pendekatan pembelajaran kritis tanpa mengembangkannya sebagai epistemologi kurikuler yang operasional (Nugroho, 2020; Sutrisno et al., 2024). Selain itu, hubungan antara rekonstruksionisme, teori belajar kontemporer, dan berbagai tradisi pendidikan IPS belum dirumuskan secara sistematis dalam satu kerangka konseptual yang utuh. Kondisi tersebut menimbulkan kesenjangan antara idealisme filosofis rekonstruksionisme dan implementasinya dalam praktik kurikulum maupun pembelajaran IPS. Artikel ini berangkat dari kesenjangan tersebut dengan menawarkan kerangka konseptual baru yang lebih integratif dan aplikatif.

Artikel ini mengajukan konsep Rekonstruksionisme Berlapis (*Stratified Reconstructionism*) sebagai kerangka epistemologis bagi pendidikan IPS di Indonesia. Konsep ini mengintegrasikan empat tradisi utama pendidikan IPS, yaitu *citizenship transmission*, *social sciences*, *reflective inquiry*, dan *social criticism*, ke dalam suatu siklus pedagogis transformatif yang memungkinkan peserta didik bergerak dari pemahaman sosial menuju refleksi kritis dan tindakan kewargaan. Rekonstruksionisme Berlapis tidak dimaksudkan untuk menggantikan tradisi pendidikan IPS yang telah ada, melainkan merekonstruksi hubungan antar tradisi tersebut ke dalam kerangka epistemologis yang lebih integratif. Melalui pendekatan ini, pendidikan IPS diposisikan sebagai ruang pembentukan subjek demokratis yang mampu membaca, mengkritisi, dan merekonstruksi realitas sosial secara aktif. Konsep tersebut diharapkan mampu menjembatani kesenjangan antara orientasi filosofis dan praktik pedagogis dalam pendidikan IPS kontemporer.

Berdasarkan argumentasi tersebut, artikel ini berupaya menjawab dua pertanyaan penelitian utama. Pertama, mengapa esensialisme dan progresivisme tidak lagi memadai sebagai landasan epistemologis bagi pendidikan IPS Indonesia kontemporer. Kedua, bagaimana Rekonstruksionisme Berlapis dapat dikembangkan sebagai kerangka filosofis dan pedagogis bagi kurikulum IPS yang transformatif. Untuk menjawab pertanyaan tersebut, artikel ini menganalisis perkembangan filosofis pendidikan IPS di Indonesia, mengevaluasi keterbatasan paradigma dominan yang ada, serta merumuskan model Rekonstruksionisme Berlapis sebagai kontribusi konseptual utama penelitian. Analisis tersebut diharapkan dapat memperkaya diskursus filsafat pendidikan IPS sekaligus memberikan landasan bagi pengembangan kurikulum yang lebih responsif terhadap tantangan masyarakat abad ke-21.

METODE

Penelitian ini merupakan penelitian filsafat pendidikan yang menggunakan pendekatan kepustakaan (*philosophical library research*) untuk mengkaji rekonstruksionisme sebagai epistemologi kurikuler dalam Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) di Indonesia. Penelitian tidak diarahkan pada pengumpulan data empiris lapangan, melainkan pada analisis konseptual terhadap gagasan-gagasan filosofis yang melandasi perkembangan kurikulum IPS, khususnya hubungan antara esensialisme, progresivisme, dan rekonstruksionisme dalam membentuk orientasi pedagogis pendidikan sosial. Fokus kajian terletak pada upaya memahami bagaimana paradigma-paradigma tersebut memengaruhi tujuan, isi, dan praktik pembelajaran IPS di Indonesia. Pendekatan ini dipilih karena persoalan yang dikaji bersifat normatif, konseptual, dan epistemologis sehingga memerlukan penelusuran kritis terhadap landasan filosofis yang mendasari teori maupun praktik pendidikan (Benton & Craib, 2023; Maryati et al., 2025). Pendekatan kepustakaan memungkinkan peneliti melakukan refleksi mendalam terhadap perkembangan pemikiran pendidikan sekaligus merumuskan konstruksi konseptual baru yang relevan dengan konteks pendidikan kontemporer.

Sumber penelitian terdiri atas sumber primer dan sumber sekunder. Sumber primer mencakup karya-karya filsafat pendidikan yang menjadi fondasi konseptual penelitian, antara lain George S. Counts dalam *Dare the School Build a New Social Order?* Theodore Brameld dalam *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, John Dewey dalam *Experience and Education*, Paulo Freire dalam *Pedagogy of the Oppressed*, Lev S. Vygotsky dalam *Mind in Society*, David P. Ausubel dalam *The Acquisition and Retention of Knowledge*, serta berbagai dokumen kurikulum nasional yang relevan. Sumber sekunder meliputi artikel jurnal bereputasi, buku akademik, dan hasil penelitian terdahulu yang membahas filsafat pendidikan, teori kurikulum, pendidikan IPS, pedagogi kritis, dan pendidikan kewargaan transformatif. Peneliti melakukan seleksi literatur secara purposif berdasarkan relevansi substansial terhadap fokus penelitian, otoritas akademik sumber, dan kontribusinya terhadap perdebatan filosofis mengenai pendidikan IPS. Proses seleksi tersebut bertujuan untuk memastikan

bahwa seluruh sumber yang digunakan memiliki validitas akademik dan mendukung pengembangan argumentasi penelitian.

Analisis data dilakukan melalui tahapan penelitian filsafat yang lazim digunakan dalam tradisi filsafat pendidikan, yaitu deskripsi, interpretasi, analisis kritis, komparasi, dan sintesis konseptual kualitatif. Tahap deskripsi digunakan untuk mengidentifikasi serta memaparkan gagasan utama dari setiap aliran filsafat pendidikan yang menjadi objek kajian. Tahap interpretasi bertujuan memahami makna konseptual setiap gagasan dalam konteks historis dan intelektual kemunculannya. Selanjutnya, analisis kritis digunakan untuk mengevaluasi asumsi epistemologis yang mendasari esensialisme, progresivisme, dan rekonstruksionisme, terutama dalam kaitannya dengan tujuan pendidikan IPS kontemporer (Natow, [2020](#)). Tahapan tersebut memungkinkan peneliti mengidentifikasi relevansi sekaligus keterbatasan masing-masing paradigma dalam menjawab tantangan pendidikan abad ke-21.

Tahap komparasi digunakan untuk membandingkan karakteristik filosofis ketiga paradigma berdasarkan beberapa dimensi utama, yaitu hakikat pengetahuan, tujuan pendidikan, posisi peserta didik, fungsi kurikulum, dan relasi pendidikan dengan perubahan sosial. Melalui proses perbandingan tersebut, penelitian mengidentifikasi titik temu maupun perbedaan mendasar antara esensialisme, progresivisme, dan rekonstruksionisme. Analisis komparatif juga diarahkan untuk menilai sejauh mana masing-masing paradigma mampu merespons tantangan pendidikan IPS di era digital dan demokrasi kontemporer. Hasil komparasi menunjukkan bahwa setiap paradigma memiliki kontribusi tersendiri, tetapi juga memperlihatkan keterbatasan ketika dihadapkan pada kompleksitas persoalan sosial masa kini. Oleh karena itu, penelitian ini memandang perlunya pengembangan kerangka epistemologis yang lebih integratif dan transformatif.

Tahap terakhir berupa sintesis konseptual yang bertujuan membangun konstruksi teoretis baru berupa model Rekonstruksionisme Berlapis (*Stratified Reconstructionism*). Sintesis dilakukan dengan mengintegrasikan prinsip-prinsip rekonstruksionisme sosial dengan teori konstruktivisme sosial Vygotsky, *meaningful learning* Ausubel, dan pedagogi kritis Freire. Integrasi tersebut menghasilkan suatu kerangka epistemologis yang menghubungkan tradisi transmisi kewargaan, pembelajaran ilmu sosial, refleksi kritis, dan transformasi sosial dalam pendidikan IPS Indonesia. Model yang dihasilkan tidak hanya menawarkan landasan filosofis bagi pengembangan kurikulum, tetapi juga memberikan implikasi pedagogis bagi praktik pembelajaran IPS di sekolah. Melalui proses sintesis ini, penelitian berupaya menghadirkan alternatif konseptual yang lebih relevan dengan kebutuhan pendidikan demokratis pada era kontemporer.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Genealogi Epistemologis Kurikulum Ilmu Pengetahuan Sosial Indonesia: Dari Transmisi menuju Reproduksi Ideologis

Perkembangan kurikulum Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) di Indonesia tidak dapat dipahami semata-mata sebagai rangkaian perubahan administratif ataupun pergantian dokumen kurikulum dari satu periode ke periode berikutnya. Kurikulum IPS sesungguhnya merupakan arena genealogis tempat berlangsungnya relasi kuasa-pengetahuan yang menentukan apa yang dianggap sah sebagai “pengetahuan sosial” di ruang sekolah. Dalam perspektif ini, kurikulum tidak pernah bersifat netral, tetapi selalu berfungsi sebagai perangkat ideologis yang membentuk cara berpikir warga negara melalui seleksi isi pengetahuan, pengorganisasian mata pelajaran, serta mekanisme evaluasi yang diterapkan. Tradisi rekonstruksionisme kritis memandang bahwa pendidikan senantiasa mengandung dimensi sosial-politik karena beroperasi dalam kerangka pembentukan kesadaran sekaligus kontrol sosial melalui institusi pendidikan (Bhat, [2024](#); Hatibu, [2025](#)). Oleh karena itu,

perubahan kurikulum perlu dipahami tidak hanya sebagai perubahan teknis, tetapi juga sebagai perubahan orientasi epistemologis dan ideologis.

Dalam kerangka genealogis tersebut, perkembangan kurikulum IPS di Indonesia sejak Kurikulum 1975 hingga Kurikulum Merdeka 2022 memperlihatkan pola yang relatif konsisten berupa reproduksi ideologis melalui berbagai bentuk institusional. Pada fase awal perkembangannya, IPS dirancang sebagai instrumen pembentukan warga negara ideal yang berlandaskan Pancasila dan berorientasi pada integrasi nasional. Struktur pengetahuan disusun secara disipliner melalui mata pelajaran sejarah, geografi, dan ekonomi yang diajarkan sebagai kumpulan fakta yang relatif stabil dan harus dikuasai oleh peserta didik. Konfigurasi tersebut menempatkan pengetahuan sebagai sesuatu yang telah selesai (*finished knowledge*), bukan sebagai hasil konstruksi sosial yang terbuka terhadap interpretasi, kritik, dan perdebatan. Situasi ini menunjukkan bahwa kurikulum IPS pada periode tersebut beroperasi dalam logika transmisi, di mana guru berfungsi sebagai otoritas epistemik utama, sedangkan peserta didik diposisikan sebagai penerima pasif atas pengetahuan yang telah ditentukan sebelumnya (Asyhar, [2011](#)).

Berbagai reformasi kurikulum, mulai dari Cara Belajar Siswa Aktif (CBSA), Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK), hingga Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP), memang memperkenalkan konsep pembelajaran aktif dan berpusat pada peserta didik. Akan tetapi, perubahan tersebut lebih banyak terjadi pada tataran metodologis dibandingkan epistemologis. Transformasi yang berlangsung terutama menyentuh strategi pembelajaran, sedangkan struktur pengetahuan dan relasi kuasa dalam kurikulum cenderung tetap dipertahankan. Orientasi evaluasi masih berfokus pada penguasaan konten dan standardisasi capaian belajar sehingga logika esensialistik tetap mendominasi praktik pendidikan. Kondisi tersebut menyebabkan berbagai reformasi kurikulum lebih tepat dipahami sebagai bentuk “modernisasi permukaan” dari sistem transmisi pengetahuan yang masih mempertahankan fondasi epistemologisnya.

Dominasi paradigma transmisi pengetahuan berdampak langsung terhadap posisi peserta didik dalam proses pembelajaran IPS. Peserta didik lebih sering diperlakukan sebagai objek epistemik yang bertugas menerima, menghafal, dan mereproduksi pengetahuan yang telah disusun oleh otoritas kurikulum. Ruang untuk mengonstruksi makna, mempertanyakan asumsi, serta mengkritisi realitas sosial yang dihadapi masih relatif terbatas. Akibatnya, pembelajaran IPS belum sepenuhnya mampu mengembangkan kapasitas reflektif dan kritis yang diperlukan dalam kehidupan demokratis kontemporer (Melinda & Supriatna, [2024](#); Silam et al., [2026](#)). Situasi ini memperlihatkan adanya kebutuhan mendesak untuk merekonstruksi orientasi epistemologis kurikulum IPS agar lebih mampu memfasilitasi peserta didik sebagai subjek aktif dalam memahami dan mentransformasikan realitas sosialnya.

Dilema Epistemologis Kurikulum Ilmu Pengetahuan Sosial: Antara Retorika Kritis dan Praktik Esensialistik

Memasuki era Kurikulum 2013 hingga Kurikulum Merdeka 2022, pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) di Indonesia menunjukkan perubahan yang cukup signifikan pada tataran normatif, terutama melalui penekanan pada pembelajaran aktif, pendekatan saintifik, pembelajaran berbasis proyek, serta penguatan Profil Pelajar Pancasila. Perubahan tersebut kerap dipandang sebagai indikasi pergeseran menuju paradigma progresivistik, bahkan rekonstruksionistik. Akan tetapi, analisis genealogis-epistemologis menunjukkan bahwa perubahan tersebut tidak selalu diikuti oleh transformasi mendasar pada struktur pengetahuan, relasi pedagogis, maupun sistem evaluasi yang menopang praktik kurikulum di tingkat satuan pendidikan. Kondisi ini menunjukkan bahwa perubahan yang terjadi lebih bersifat retorik dibandingkan paradigmatis. Pendidikan IPS masih

memperlihatkan ketegangan yang berkelanjutan antara wacana pembelajaran kritis dan praktik pendidikan yang tetap berorientasi esensialistik (Giroux, [2004](#); Richter et al., [2025](#)).

Dalam konteks tersebut, Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) sering diposisikan sebagai representasi paling konkret dari orientasi rekonstruksionistik dalam Kurikulum Merdeka. Meskipun demikian, implementasi P5 di lapangan masih menunjukkan sejumlah keterbatasan epistemologis. Pelaksanaan proyek umumnya lebih menekankan pada pencapaian produk akhir dibandingkan proses dialektis yang memungkinkan peserta didik memahami, mengkritisi, dan merekonstruksi realitas sosial secara mendalam. Selain itu, P5 sering diselenggarakan sebagai aktivitas tematik yang terpisah dari struktur epistemologis inti mata pelajaran IPS. Akibatnya, integrasi antara pengetahuan disipliner IPS dan pengalaman sosial peserta didik belum sepenuhnya menghasilkan transformasi epistemologis, tetapi lebih menyerupai penambahan aktivitas pedagogis yang bersifat instrumental.

Perspektif genealogis memandang kondisi tersebut sebagai bentuk *pseudo-reconstructionism* atau “rekonstruksionisme semu”, yaitu penggunaan wacana transformasi sosial tanpa diikuti perubahan substantif dalam logika dasar kurikulum. Kurikulum masih beroperasi dalam kerangka capaian kompetensi, asesmen berbasis kognisi, serta standarisasi hasil belajar yang ketat. Struktur tersebut mempertahankan dominasi epistemologi esensialistik yang lebih menekankan reproduksi pengetahuan daripada produksi pengetahuan kritis. Peserta didik masih diarahkan untuk menguasai sejumlah konsep dan informasi yang telah ditetapkan, sementara ruang untuk mempertanyakan, merefleksikan, dan mentransformasikan realitas sosial relatif terbatas. Situasi ini memperlihatkan bahwa transformasi pedagogis belum sepenuhnya disertai dengan transformasi epistemologis.

Konsekuensi dari kondisi tersebut adalah munculnya disosiasi yang cukup jelas antara tujuan normatif pendidikan kewargaan yang kritis dengan praktik pembelajaran yang berlangsung di ruang kelas. Di satu sisi, kurikulum menekankan pentingnya pengembangan karakter, kesadaran sosial, dan partisipasi demokratis. Di sisi lain, praktik pembelajaran masih banyak berpusat pada hafalan, penguasaan konsep, serta evaluasi berbasis *recall*. Dominasi pola evaluasi semacam ini berpotensi membatasi berkembangnya kemampuan reflektif, argumentatif, dan transformatif peserta didik. Dalam situasi tersebut, gagasan pendidikan sebagai praksis pembebasan sebagaimana dirumuskan dalam pedagogi kritis belum sepenuhnya terwujud dalam implementasi kurikulum IPS di Indonesia (Putra, [2021](#); Rahmani et al., [2025](#)). Kondisi ini menunjukkan perlunya rekonstruksi epistemologis yang lebih mendalam agar pendidikan IPS mampu berfungsi sebagai wahana pembentukan warga negara yang kritis, demokratis, dan berdaya transformasi.

Rekonstruksionisme Berlapis sebagai Kritik terhadap Reduksi Kurikulum

Dalam konteks tersebut, Rekonstruksionisme Berlapis (*Stratified Reconstructionism*) diajukan bukan sebagai label deskriptif untuk menjelaskan karakteristik Kurikulum Merdeka, melainkan sebagai kerangka kritik epistemologis terhadap perkembangan kurikulum IPS di Indonesia. Model ini menolak asumsi bahwa transformasi kurikulum dapat diwujudkan hanya melalui perubahan perangkat kebijakan atau dokumen kurikulum semata. Transformasi yang bersifat substantif menuntut perubahan mendasar pada struktur pengetahuan, relasi pedagogis, dan sistem evaluasi yang menopang praktik pendidikan di sekolah. Rekonstruksionisme memandang pendidikan sebagai praktik sosial yang secara sadar diarahkan untuk mengintervensi ketidakadilan struktural dan mendorong perubahan masyarakat. Oleh sebab itu, pendidikan tidak dapat direduksi sekadar sebagai instrumen implementasi kebijakan, tetapi harus dipahami sebagai ruang praksis yang memungkinkan lahirnya kesadaran kritis dan tindakan transformatif (Ramadhani et al., [2024](#)).

Rekonstruksionisme Berlapis menempatkan kurikulum sebagai arena kontestasi epistemologis yang mempertemukan empat tradisi utama pendidikan IPS, yaitu *citizenship transmission*, *social sciences*, *reflective inquiry*, dan *social criticism*. Keempat tradisi tersebut tidak dipahami sebagai tahapan perkembangan yang bersifat linear, melainkan sebagai lapisan-lapisan epistemologis yang terus berinteraksi, bernegosiasi, bahkan saling berkompetisi dalam praktik pendidikan. Perspektif ini menunjukkan bahwa orientasi kurikulum senantiasa dipengaruhi oleh tarik-menarik antara kepentingan pewarisan nilai, pengembangan pengetahuan akademik, pembentukan kemampuan reflektif, dan transformasi sosial. Setiap tradisi memiliki kontribusi yang penting, tetapi dominasi salah satu tradisi berpotensi menghasilkan reduksi terhadap tujuan pendidikan IPS secara keseluruhan. Rekonstruksionisme Berlapis berupaya membangun hubungan yang lebih integratif antar lapisan tersebut agar pendidikan IPS mampu menjawab tantangan sosial kontemporer secara lebih komprehensif.

Perspektif tersebut mendorong penilaian yang lebih kritis terhadap klaim bahwa Kurikulum Merdeka telah sepenuhnya mengadopsi orientasi rekonstruksionistik. Kehadiran pembelajaran berbasis proyek, diferensiasi pembelajaran, dan Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila memang menunjukkan adanya upaya menuju transformasi pedagogis. Akan tetapi, tanpa perubahan mendasar pada struktur asesmen, budaya pedagogis, dan orientasi produksi pengetahuan, perubahan tersebut berisiko hanya menghasilkan transformasi yang bersifat simbolik. Dominasi asesmen berbasis capaian kompetensi dan budaya pembelajaran yang masih berpusat pada penguasaan konten menunjukkan bahwa logika esensialistik tetap beroperasi dalam praktik pendidikan sehari-hari. Kondisi ini mengindikasikan bahwa transformasi kurikulum belum sepenuhnya menyentuh lapisan epistemologis yang lebih mendasar (Rustiyani & Mardiana, [2025](#)).

Implikasi Pedagogis: Menuju Praktik Ilmu Pengetahuan Sosial Transformasional

Implikasi utama dari pendekatan rekonstruksionisme dalam pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) terletak pada perlunya reposisi mendasar terhadap hakikat mata pelajaran IPS, dari sekadar wahana transmisi pengetahuan sosial menjadi ruang produksi kesadaran kritis dan praksis sosial. Dalam kerangka ini, IPS tidak lagi dipahami sebagai kumpulan konsep yang harus dihafal dan direproduksi, melainkan sebagai arena intelektual dan sosial tempat peserta didik belajar membaca, memahami, serta mengintervensi realitas sosial secara reflektif. Perubahan orientasi tersebut menuntut transformasi tidak hanya pada strategi pembelajaran, tetapi juga pada cara pengetahuan sosial dikonstruksi, didistribusikan, dan dinegosiasikan di dalam kelas. Guru tidak lagi berperan semata sebagai penyampai informasi, tetapi sebagai fasilitator dialog yang mendorong peserta didik membangun pemahaman berdasarkan pengalaman sosial yang mereka hadapi. Perubahan ini memungkinkan pembelajaran IPS berkembang menjadi proses pembentukan warga negara yang kritis, partisipatif, dan bertanggung jawab secara sosial (Safitri et al., [2024](#)).

Sebagai ilustrasi praksis, pembelajaran mengenai tema ketimpangan sosial tidak berhenti pada penguasaan konsep stratifikasi sosial secara teoretis. Peserta didik dapat diajak melakukan pemetaan sederhana terhadap berbagai bentuk ketimpangan yang terdapat di lingkungan sekitar, seperti akses pendidikan, distribusi ekonomi lokal, atau kualitas layanan publik. Data yang diperoleh kemudian dianalisis melalui diskusi kelompok untuk mengidentifikasi faktor penyebab, dampak, dan kemungkinan solusi terhadap persoalan yang ditemukan. Tahap berikutnya mendorong peserta didik merumuskan bentuk aksi sosial berskala kecil yang realistis, misalnya kampanye kesadaran lingkungan, penguatan solidaritas sosial, atau kegiatan advokasi berbasis sekolah. Pola pembelajaran semacam ini mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, dan praksis sosial sehingga peserta didik tidak hanya memahami realitas, tetapi juga terlibat secara aktif dalam upaya perubahan sosial (Shidqiyyah & Syihabuddin, [2026](#)).

Pendekatan transformasional tersebut memiliki landasan teoretis yang kuat dalam tradisi pendidikan progresif dan kritis. John Dewey menegaskan bahwa pendidikan harus berpusat pada pengalaman (*experience-based education*) yang memungkinkan peserta didik merefleksikan interaksi mereka dengan lingkungan sosial. Paulo Freire memandang pendidikan sebagai praktik pembebasan (*pedagogy of liberation*) yang menempatkan peserta didik sebagai subjek yang sadar dan kritis terhadap berbagai bentuk ketidakadilan sosial. Sementara itu, Lev Vygotsky melalui teori konstruktivisme sosial menjelaskan bahwa proses belajar berlangsung melalui interaksi sosial yang memungkinkan internalisasi konsep melalui bantuan atau *scaffolding* dalam Zona Perkembangan Proksimal (*Zone of Proximal Development*) (Syahputra, 2020). Integrasi ketiga perspektif tersebut memperkuat argumentasi bahwa pendidikan IPS transformasional memerlukan pembelajaran dialogis, kolaboratif, dan kontekstual agar peserta didik mampu mengembangkan kesadaran kritis sekaligus kapasitas untuk bertindak secara demokratis dalam kehidupan sosial.

Diskusi

Hambatan Sistemik dan Prasyarat Rekonstruksi Epistemologis Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial

Implementasi Rekonstruksionisme Berlapis dalam kerangka filsafat pendidikan tidak dapat dipahami semata-mata sebagai persoalan teknis pedagogis, melainkan sebagai persoalan epistemologis yang berkaitan dengan cara pengetahuan sosial dikonstruksi, dilegitimasi, dan diinstitutionalisasi dalam sistem pendidikan. Hambatan implementasi tidak hanya muncul pada tataran praksis, tetapi juga berakar pada ketegangan filosofis antara epistemologi transmisi yang bercorak esensialistik-perennialistik dan epistemologi transformasi yang berlandaskan rekonstruksionisme kritis. Ketegangan tersebut memengaruhi orientasi kurikulum, praktik pembelajaran, serta sistem evaluasi yang diterapkan di sekolah. Oleh karena itu, analisis terhadap berbagai hambatan implementasi perlu ditempatkan dalam relasi dialektis antara struktur pengetahuan, praktik pedagogis, dan konfigurasi institusional pendidikan. Perspektif ini memungkinkan identifikasi yang lebih mendalam terhadap faktor-faktor yang menghambat terwujudnya pendidikan IPS yang kritis dan transformatif.

Problem Epistemologis Guru: Dari Transmisi menuju Kesadaran Konstruktif

Hambatan pertama dalam implementasi rekonstruksionisme pada pendidikan IPS terletak pada formasi epistemologis guru yang secara historis dibentuk oleh tradisi transmisi pengetahuan. Dalam kerangka esensialisme dan perennialisme, pengetahuan dipahami sebagai entitas yang stabil, objektif, dan telah “jadi”, sehingga pembelajaran diposisikan sebagai proses pemindahan informasi dari guru kepada peserta didik secara linear. Pola tersebut tidak hanya membentuk struktur pembelajaran, tetapi juga melahirkan *habitus* pedagogis yang menempatkan guru sebagai otoritas tunggal kebenaran, sedangkan peserta didik berperan sebagai penerima pasif yang keberhasilannya diukur melalui kemampuan mereproduksi informasi secara akurat (Az-Zahra et al., 2024). *Habitus* semacam ini tidak muncul secara netral, melainkan merupakan hasil dari proses historis panjang institutionalisasi kurikulum IPS yang sejak awal lebih berorientasi pada stabilitas sosial dan integrasi nasional daripada produksi pengetahuan kritis. Akibatnya, adopsi istilah seperti “berpikir kritis”, “pembelajaran aktif”, dan “proyek” dalam kurikulum kontemporer sering kali hanya menghasilkan perubahan metodologis tanpa menyentuh struktur epistemologis yang mendasarinya (Addina & Hanif, 2025).

Perspektif rekonstruksionisme memandang kondisi tersebut sebagai persoalan mendasar karena pendidikan tidak lagi dipahami sebagai proses reproduksi pengetahuan, melainkan sebagai proses produksi makna sosial yang bersifat historis, kontekstual, dan problematis. George S. Counts dan Theodore Brameld menegaskan bahwa pendidikan harus berani memasuki wilayah konflik sosial dan ketidakadilan sebagai objek refleksi kritis. Realisasi tujuan tersebut mensyaratkan transformasi dalam

cara guru memahami pengetahuan, yakni dari sesuatu yang bersifat pasti menuju sesuatu yang terbuka untuk dipertanyakan, dinegosiasikan, dan direkonstruksi secara kolektif (Budihartono et al., 2025; Habibi et al., 2025). Teori konstruktivisme sosial Lev Vygotsky memperkuat pandangan tersebut dengan menempatkan pengetahuan sebagai hasil interaksi sosial dalam ruang pembelajaran. Dalam perspektif ini, guru tidak lagi berfungsi sebagai sumber utama pengetahuan, tetapi sebagai mediator kognitif yang menyediakan *scaffolding* dalam Zona Perkembangan Proksimal peserta didik. Namun, implementasi peran tersebut masih menghadapi hambatan karena kuatnya orientasi pendidikan terhadap hasil belajar kognitif yang terukur dan berbasis hafalan.

David P. Ausubel melalui konsep *meaningful learning* menegaskan bahwa pembelajaran akan bermakna apabila pengetahuan baru dapat dihubungkan secara substantif dengan struktur kognitif yang telah dimiliki peserta didik. Konsep ini menuntut guru untuk membangun jembatan konseptual antara pengalaman sosial peserta didik dan konsep-konsep ilmu sosial yang dipelajari. Akan tetapi, dominasi buku teks, tekanan untuk menyelesaikan target kurikulum, dan sistem evaluasi berbasis ujian sering kali mereduksi pembelajaran menjadi proses transfer informasi yang bersifat mekanistik (Az-Zahra et al., 2024; Fauziah et al., 2026). Kondisi tersebut memperlihatkan bahwa perubahan pedagogis tidak akan berjalan efektif tanpa disertai transformasi epistemologis pada level guru. Pendidikan IPS yang transformatif memerlukan guru yang tidak hanya menguasai materi, tetapi juga memiliki kesadaran kritis terhadap hakikat pengetahuan dan fungsi sosial pendidikan. Tanpa perubahan pada level ini, inovasi pembelajaran berpotensi tetap terjebak dalam logika transmisi yang lama.

Kontradiksi Epistemologi Penilaian: Antara Kompetensi Kritis dan Logika Recall

Hambatan kedua dalam transformasi epistemologi pendidikan IPS berkaitan dengan struktur evaluasi pendidikan yang hingga kini masih merefleksikan logika epistemologi esensialistik. Berbagai kebijakan kurikulum kontemporer memang telah memperkenalkan konsep penilaian autentik, kompetensi abad ke-21, berpikir kritis, dan pembelajaran berbasis proyek. Akan tetapi, praktik asesmen di tingkat satuan pendidikan masih didominasi oleh logika *measurement of knowledge rather than construction of meaning*. Situasi tersebut menciptakan disjungsi epistemologis antara visi kurikulum yang menuntut kemampuan reflektif-kritis dengan sistem evaluasi yang masih berorientasi pada pengukuran hasil kognitif yang terstandarisasi. Akibatnya, pembelajaran IPS sering kali berorientasi pada pencapaian skor daripada pengembangan kesadaran sosial peserta didik.

Perspektif rekonstruksionisme memandang penilaian bukan sekadar instrumen pengukuran capaian belajar, tetapi sebagai bagian integral dari proses pembentukan kesadaran sosial. Penilaian seharusnya tidak hanya mengukur akumulasi pengetahuan faktual, melainkan juga kemampuan peserta didik dalam melakukan analisis sosial, membaca ketimpangan struktural, melakukan deliberasi kritis, dan menunjukkan keterlibatan terhadap persoalan sosial di lingkungan mereka (Imama et al., 2025; Priyono, 2026). Penilaian dalam kerangka ini bersifat performatif dan transformatif, bukan administratif dan selektif. Namun, dominasi ujian standar, soal pilihan ganda, dan bentuk evaluasi berbasis jawaban tunggal justru memperkuat kembali logika transmisi pengetahuan. Guru dan peserta didik terdorong untuk mengejar hasil yang mudah diukur secara cepat dan objektif, bukan mengembangkan proses berpikir kritis yang kompleks dan terbuka.

Paradoks tersebut memperlihatkan bahwa evaluasi tidak hanya berfungsi sebagai alat ukur, tetapi juga sebagai mekanisme reproduksi epistemologi lama dalam kerangka kurikulum baru. Selama struktur penilaian tidak mengalami transformasi yang sejalan dengan perubahan paradigma kurikulum, setiap upaya menuju pedagogi rekonstruksionistik akan cenderung tereduksi menjadi formalitas administratif. Pendidikan IPS yang kritis dan reflektif memerlukan sistem evaluasi yang mampu menilai proses berpikir, kualitas argumentasi, kemampuan refleksi, serta keterlibatan peserta

didik dalam tindakan sosial. Transformasi sistem penilaian karenanya menjadi prasyarat epistemologis yang tidak terpisahkan dari upaya membangun pendidikan IPS yang transformatif. Perubahan paradigma kurikulum tanpa perubahan paradigma evaluasi hanya akan menghasilkan inovasi yang bersifat simbolik.

Budaya Sekolah sebagai Reproduksi Relasi Kuasa Epistemik

Hambatan ketiga dalam implementasi rekonstruksionisme bersifat lebih fundamental karena berkaitan dengan budaya sekolah sebagai ruang institusional yang mereproduksi relasi kuasa epistemik. Dalam banyak konteks pendidikan di Indonesia, sekolah tidak hanya berfungsi sebagai tempat transfer pengetahuan, tetapi juga sebagai institusi yang mengonstruksi dan melanggengkan struktur hierarkis pengetahuan. Struktur tersebut menempatkan guru sebagai satu-satunya otoritas epistemik yang sah, sedangkan peserta didik diposisikan sebagai pihak subordinat yang bertugas menerima, mengingat, dan mereproduksi pengetahuan yang telah ditetapkan dalam kurikulum (Norvaizi et al., 2025). Relasi hierarkis ini sejalan dengan kritik Paulo Freire terhadap *banking model of education*, yakni model pendidikan yang memperlakukan peserta didik sebagai “wadah kosong” yang harus diisi dengan pengetahuan oleh guru. Akibatnya, pembelajaran kehilangan dimensi dialogisnya dan lebih berfungsi sebagai mekanisme reproduksi ideologi dominan.

Perspektif rekonstruksionisme kritis, sebagaimana dirumuskan oleh Brameld dan Counts, menegaskan bahwa pendidikan tidak dapat dipisahkan dari relasi kuasa yang bekerja di dalamnya. Pendidikan IPS yang transformatif menuntut perubahan mendasar dalam struktur relasi kuasa di ruang kelas, sehingga guru tidak lagi diposisikan sebagai pemegang otoritas tunggal kebenaran, tetapi sebagai fasilitator dialog yang membuka ruang bagi konstruksi pengetahuan secara kolektif (Wulandari & Fauziati, 2022). Namun, budaya sekolah yang masih menekankan kepatuhan, kedisiplinan yang kaku, dan standardisasi hasil belajar sering kali menjadi penghambat utama tumbuhnya ruang deliberatif yang demokratis. Struktur birokrasi pendidikan yang berlapis, orientasi pada pencapaian target kurikulum, dan tekanan administratif terhadap guru semakin memperkuat kecenderungan mempertahankan pola pembelajaran yang berpusat pada guru. Dalam situasi tersebut, ruang kelas sulit berkembang menjadi arena dialog kritis yang memungkinkan perbedaan perspektif sosial diperdebatkan secara terbuka dan reflektif (Bogotch, 2023).

Prasyarat Rekonstruksi: Dari Reformasi Metode menuju Transformasi Epistemologi

Analisis terhadap ketiga lapisan hambatan tersebut menunjukkan bahwa implementasi Rekonstruksionisme Berlapis mensyaratkan transformasi epistemologis yang bersifat sistemik. Pertama, diperlukan reorientasi filsafat pendidikan guru dari epistemologi transmisi menuju epistemologi konstruktif-kritis. Kedua, sistem evaluasi perlu direkonstruksi agar tidak lagi didominasi oleh logika *recall*, tetapi berorientasi pada penalaran sosial, refleksi kritis, dan tindakan sosial. Ketiga, budaya sekolah perlu ditransformasikan dari struktur yang hierarkis menuju ruang pedagogis yang dialogis dan demokratis. Rekonstruksionisme karena itu tidak dapat direduksi menjadi metode pembelajaran alternatif, melainkan harus dipahami sebagai proyek filosofis yang menyasar fondasi epistemologi pendidikan itu sendiri. Tanpa perubahan pada ketiga level tersebut, berbagai inovasi pedagogis berisiko hanya menjadi reformasi permukaan yang tetap mempertahankan struktur epistemologi lama dalam bentuk yang baru.

SIMPULAN

Artikel ini menegaskan bahwa persoalan mendasar pendidikan IPS di Indonesia tidak semata-mata terletak pada aspek metodologis, melainkan pada krisis epistemologi kurikuler yang bersifat struktural. Ketidaksinambungan antara tujuan normatif pendidikan yang berorientasi pada pembentukan warga negara demokratis, kritis, dan partisipatif dengan praktik pembelajaran yang

masih didominasi logika esensialisme–perennialisme menyebabkan IPS lebih berfungsi sebagai instrumen transmisi pengetahuan daripada ruang pembentukan kesadaran sosial reflektif. Analisis genealogis terhadap perkembangan kurikulum IPS sejak Kurikulum 1975 hingga Kurikulum Merdeka 2022 menunjukkan bahwa berbagai reformasi yang dilakukan masih cenderung bersifat diskursif dan administratif, karena belum diikuti transformasi epistemologis yang mendasar pada aspek evaluasi, budaya sekolah, dan desain pedagogis. Sebagai respons terhadap kondisi tersebut, artikel ini menawarkan model Rekonstruksionisme Berlapis (*Stratified Reconstructionism*) sebagai epistemologi kurikuler alternatif yang mengintegrasikan rekonstruksionisme klasik, konstruktivisme sosial, dan pedagogi kritis ke dalam siklus pedagogik berbasis *inquiry*, *deliberation*, *action*, dan *reflection* untuk memperkuat fungsi transformatif pendidikan IPS.

Penelitian ini memiliki keterbatasan karena bersifat filosofis-konseptual dengan pendekatan kepustakaan, sehingga belum menguji secara empiris implementasi model Rekonstruksionisme Berlapis dalam praktik pembelajaran IPS di sekolah. Kajian ini juga lebih berfokus pada analisis epistemologis kurikulum dan belum mengkaji secara mendalam dinamika sosial, politik, dan kelembagaan yang memengaruhi implementasi kurikulum di berbagai konteks pendidikan. Oleh karena itu, pemangku kebijakan, pengembang kurikulum, dan lembaga pendidikan perlu menjadikan temuan penelitian ini sebagai dasar untuk mereorientasi pelatihan guru, mereformasi sistem asesmen menuju penilaian autentik, serta membangun budaya sekolah yang lebih dialogis, partisipatif, dan demokratis.

Penelitian selanjutnya perlu menguji efektivitas model Rekonstruksionisme Berlapis melalui studi empiris pada berbagai jenjang pendidikan dan konteks sekolah yang berbeda. Kajian lanjutan juga dapat mengembangkan instrumen asesmen autentik yang mampu mengukur kemampuan reflektif, deliberatif, dan aksi sosial peserta didik dalam pembelajaran IPS. Selain itu, penelitian komparatif antardaerah atau antarnegara mengenai implementasi pedagogi rekonstruksionistik akan memperkaya pengembangan model ini serta memperluas relevansinya dalam menghadapi tantangan pendidikan kewargaan di era demokrasi digital dan masyarakat global.

REFERENSI

- Addina, N., & Hanif, Muh. (2025). Pendidikan dan Kekuasaan: Antara Pembebasan dan Dominasi Perspektif Michel Foucault, Pierre Bourdieu, dan Paulo Freire. *Jurnal Inovasi Penelitian Ilmu Pendidikan Indonesia*, 2, 196–210. <https://doi.org/10.31004/FDSWM377>
- Asyhar, R. (2011). *Kreatif Mengembangkan Media Pembelajaran*. Gaung Persada Press.
- Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>
- Az-Zahra, M. S., Alfarizi, V. D., Novianto, F. A., & Najili, M. H. (2024). Kesetaraan Gender dalam Pendidikan melalui Pendekatan Pedagogis Henry: Analisis dan Relevansi Konseptual. *Equalita: Jurnal Studi Gender Dan Anak*, 6(1), 73. <https://doi.org/10.24235/equalita.v6i1.19564>
- Benton, T., & Craib, I. (2023). *Philosophy of Social Science: The Philosophical Foundations of Social Thought*. Bloomsbury Publishing.
- Bhat, R. M. (2024). Concepts and Contexts: The Interplay of Philosophy and History in Understanding Human Society. *European Journal of Learning on History and Social Sciences*, 1(3), 6–11. <https://doi.org/10.61796/ejlhs.v1i3.20>
- Bogotch, I. (2023). Educational Leadership Research Methods: A Social Reconstruction. In *Handbook on Leadership in Education* (pp. 394–409). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800880429.00036>
- Budihartono, Usman, S., & Damopoli, M. (2025). Komersialisasi Pendidikan dalam Perspektif Pendidikan Islam. *Orient: Journal of Islamic Studies & Culture*, 1(2), 1–10. <https://ejournal.kabarmoe.com/index.php/orient/article/view/43>

- Fauziah, S. A., Baiquni, A., Zulkarnaen, N., & Krismayanti, D. P. (2026). Dialektika Kebenaran dan Kebohongan: Rekonstruksi Metode Kisah Abu Hurairah dan Setan dalam Menanamkan Literasi Kritis Anak Usia Dini. *Peshum : Jurnal Pendidikan, Sosial Dan Humaniora*, 5(3), 6423–6439. <https://doi.org/10.56799/PESHUM.V5I3.15907>
- Giroux, H. A. (2004). Cultural Studies, Public Pedagogy, and The Responsibility of Intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), 59–79. <https://doi.org/10.1080/1479142042000180926>
- Habibi, M., Rahmawati, N., Aini, L. N., Rahma, M. A., Syafaah, D. N., Yunatasya, F. N., Fatimah, D. S., & Ulhaq, G. D. (2025). Paradigma Pendidikan Emansipatoris dalam Perspektif Pemikiran Jurgen Habermas. *Indonesian Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(1). <https://e-journal.epistemeacademia.org/index.php/IJMS/article/view/29>
- Hatibu, H. (2025). Ekoliterasi sebagai Kerangka Pedagogis dalam IPS SD: Analisis Kritis Literatur dan Implikasi untuk Praktik Mengajar”. *Jurnal Inovasi Pedagogik Dan Teknologi*, 3(3), 83–91. <https://doi.org/10.70217/JIPTEK.V3I3.346>
- Hendra, H. (2025). Strategi Inovatif Pembelajaran IPS untuk Membangun Keterampilan Sosial Siswa di Sekolah Dasar. *Jurnal Ilmiah Multidisiplin Mahasiswa Dan Akademisi*, 1(2), 93–106. <https://doi.org/10.64690/INTELEKTUAL.V1I2.196>
- Imama, M. L., Pribadi, P., & Herdiman, H. (2025). Pemikiran Pendidikan Kritis dari Barat ke Timur: Telaah Teoritis dan Praksis dalam Pendidikan Indonesia. *Innovations in Multidisciplinary Education Journal*, 2(2), 50–58. <https://doi.org/10.61476/big4bn19>
- Indri, I. (2024). Social Reconstruction as an Effort to Restorate the Concept of Educational Management. *Ulil Albab : Jurnal Ilmiah Multidisiplin*, 3(12), 86–93. <https://doi.org/10.56799/jim.v3i12.5984>
- Kuorikoski, J., & Marchionni, C. (2023). Evidential Variety and Mixed-Methods Research in Social Science. *Philosophy of Science*, 90(5), 1449–1458. <https://doi.org/10.1017/psa.2023.34>
- Martinelle, R., Martell, C. C., & Chalmers-Curren, J. P. (2024). Teaching for Transformative Citizenship: A Study of Preservice Social Studies Teachers’ Developing Beliefs and Practices. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(1), 77–94. <https://doi.org/10.1177/17461979221115796>
- Maryati, T., Sihabudin, Rusmalawati, E., & Sadat, F. A. (2025). Konsep Pendidikan Humanis Paulo Freire dalam Perspektif Pendidikan Islam. *Jurnal Pendidikan Dan Keguruan*, 3(9), 1204–1218. <https://jutepe-joln.net/index.php/JURPERU/article/view/942>
- Melinda, C., & Supriatna, N. (2024). Pedagogi Feminis dalam Pembelajaran IPS. *Journal Education Innovation (JEI)*, 2(3), 320–327. <https://doi.org/10.65474/p5mc7544>
- Natow, R. S. (2020). The Use of Triangulation in Qualitative Studies Employing Elite Interviews. *Qualitative Research*, 20(2), 160–173. <https://doi.org/10.1177/1468794119830077>
- Norvaizi, I., Anggita, L., & Sulistri. (2025). Pendidikan Pembebasan Perspektif Paulo Freire. *Abdurrauf Journal of Education and Islamic Studies*, 1(3), 141–150. <https://doi.org/10.70742/ARJEIS.V1I3.225>
- Nugraha, A. E., Wibowo, D., & Hendrawan, B. (2024). Paulo Freire’s Critical Pedagogy Analysis of Educational Transformation. *MSJ : Majority Science Journal*, 2(2), 220–228. <https://doi.org/10.61942/msj.v2i2.157>
- Nugroho, L. A. (2020). Reconstructionism Philosophy Perspective in Developing Curriculum. *Historika: Journal of History Education Research*, 23(1), 119–130. <https://doi.org/10.20961/HISTORIKA.V23I1.41245>
- Nurhayati, Sariah, Ambriyani, N., & Nugraha, D. (2025). Konsep Manusia dan Pendidikan : Refleksi Filosofis dalam Konteks Pendidikan IPS. *Journal Education, Sociology and Law*, 1(1), 713–726. <https://publisherqu.com/index.php/edusola/article/view/2297>
- Pratiwi, S. I. (2025). Transformasi Strategi Pembelajaran IPS Era Digital dalam Menumbuhkan Jiwa Kewirausahaan Sosial Siswa. *Jurnal Penggerak Pendidikan Dan Pembelajaran*, 3(1), 1–10. <https://jp3bpmkalsel.kemendikdasmen.go.id/index.php/jp3/article/view/19>

- Priyono, F. L. (2026). Komunikasi Dialogis Sebagai Upaya Penyadaran Kritis dalam Rangka Transformasi Pendidikan Modern. *Jurnal Komunikasi Dialogis*, 2(1), 47–59. <https://doi.org/10.47970/jkd.v2i1.1043>
- Putra, E. S. I. (2021). Pendidikan IPS di Era Globalisasi : Sebuah Pendekatan Kurikulum Pembelajaran. *Edukasi: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 9(1), 15–31. <https://doi.org/10.32520/judek.v9i1.1541>
- Rahmani, E. Y., Ramadhani, H. P. C., & Bakar, M. Y. A. (2025). Progresivisme dan Rekonstruksionisme sebagai Paradigma Pendidikan untuk Transformasi Individu dan Masyarakat. *Jurnal Ilmiah Penelitian Mahasiswa*, 3(6), 751–769. <https://doi.org/10.61722/JIPM.V3I6.1744>
- Ramadhani, N. S., Widiawan, A., Arfriani, M., Chan, F., & Noviyanti, S. (2024). Pengembangan Kurikulum dan Pengorganisasian Pengalaman Belajar IPS Siswa Sekolah Dasar. *Ainara Journal (Jurnal Penelitian Dan PKM Bidang Ilmu Pendidikan)*, 5(1), 57–63. <https://doi.org/10.54371/ainj.v5i1.329>
- Richter, S., Giroux, M., Piven, I., Sima, H., & Dodd, P. (2025). A Constructivist Approach to Integrating AI in Marketing Education: Bridging Theory and Practice. *Journal of Marketing Education*, 47(2), 94–111. <https://doi.org/10.1177/02734753241288876>
- Riyani, M. R. (2015). Pendidikan IPS Sebagai Katalisator dalam Transformasi Pendidikan di Indonesia (Penerapan Paradigma sosialis pada IPS sebagai counter attack terhadap Kecenderungan Paradigma Materialisme). *Seneubok Lada: Jurnal Ilmu-Ilmu Sejarah, Sosial, Budaya Dan Pendidikan*, 2(2), 1–15. <https://ejournalunsam.id/index.php/jsnbl/article/view/564>
- Rustiyani, A., & Mardiana, U. (2025). Relevansi Pedagogis Kurikulum Merdeka terhadap Pengembangan Pendidikan Ilmu Sosial di Indonesia. *Journal of Educational Research and Learning Analytics*, 1(2), 94–111. <https://doi.org/10.65101/jerlra.vii2.157>
- Safitri, D., Antania, D., Oktovia, D., Sari, P. A., Amalia, R., & Salsabila, S. (2024). Prinsip dan Tujuan Pembelajaran IPS Membangun Warga Negara Berpengetahuan Luas dan Berpikir Kritis. *Cognoscere: Jurnal Komunikasi Dan Media Pendidikan*, 2(1), 53–59. <https://doi.org/10.61292/cognoscere.90>
- Shidqiyyah, M., & Syihabuddin, M. A. (2026). Progressivism and Reconstructionism in the Philosophy of Education: A Critical Review from the Perspective of Islamic Education. *Aslim: Journal of Education and Islamic Studies*, 3(1), 1–10. <https://doi.org/10.63738/ASLIM.V3I1.98>
- Sikandar, A. (2015). John Dewey and His Philosophy of Education. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 1–10. <https://journals.iobm.edu.pk/index.php/joeed/article/view/214>
- Silam, M. M. M., Ihsan, M., Riani, N., Nabila, S., & Ilmiah, S. (2026). Rekonseptualisasi Pendidikan Dasar untuk Keberlanjutan Sosial: Integrasi Pengetahuan Indigenous dan Kearifan Lokal dalam Kerangka Pembelajaran Transformatif di Kalimantan. *Jurnal Humaniora Dan Sosial Sains*, 3(1), 1–12. <https://humaniorasains.id/jhss/article/view/183>
- Spinney, O. T. (2023). Religious Conversion, Philosophy, and Social Science. *International Journal for Philosophy of Religion*, 94(2), 139–149. <https://doi.org/10.1007/s11153-023-09873-2>
- Sutrisno, G. A., Marati, S. N., & Sari, H. P. (2024). Pemikiran Filsafat Pendidikan Rekonstruksionisme: Implikasi terhadap Pendidikan Karakter dan Pendidikan Moral. *Jurnal Budi Pekerti Agama Islam*, 3(1), 132–143. <https://doi.org/10.61132/jbpai.v3i1.870>
- Syahputra, M. A. D. (2020). Peranan Pendidikan IPS dalam Pencegahan Konflik Melalui Pendidikan Perdamaian. *Jurnal Pendidikan IPS Indonesia*, 4(1), 33–41. <https://doi.org/10.23887/pips.v4i1.3036>
- Thorburn, M. (2020). Embodied Experiences: Critical Insights from Dewey for Contemporary Education. *Educational Research*, 62(1), 35–45. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1711437>
- Wulandari, W., & Fauziati, E. (2022). Merdeka Belajar dalam Perspektif Pendidikan yang Membebaskan Paulo Freire. *Journal of Syntax Literate*, 7(3), 2036.

Yustikarini, R. (2023). Discrepancy Evaluation of Social Reconstruction-Based Curriculum Implementation at Sekolah Rimba Indonesia. *Curricula: Journal of Curriculum Development*, 2(2), 213–232. <https://doi.org/10.17509/curricula.v2i2.58981>

© 2026, Subaryana & Siska Nurazizah Lestari