

Batas Kompatibilitas Progresivisme Dewey dan Sistem Among dalam Pedagogi Sejarah pada Kurikulum Merdeka

Winda Prastyaning Adhy¹, Aditya Mahendra², Edgar Prawiro³

^{1, 2, 3}Program Studi Pendidikan Sejarah, Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan PGRI Wates, Kulon Progo, Daerah Istimewa Yogyakarta, Indonesia

e-mail: prasadhywinda@gmail.com, aditfamilia123@gmail.com,
edgarprawiropontianak@gmail.com

Abstrak-Kedekatan nilai pendidikan dapat menutupi persoalan yang lebih mendasar ketika kebebasan belajar bertemu tuntutan disiplin pengetahuan sejarah. Penelitian ini menganalisis batas kompatibilitas progresivisme John Dewey dan Sistem Among Ki Hadjar Dewantara dalam pedagogi sejarah pada konteks Kurikulum Merdeka. Penelitian menggunakan *Systematic Literature Review (SLR)* dengan sintesis sistematis-interpretatif terhadap 36 artikel jurnal yang diseleksi melalui alur yang mengacu pada *PRISMA 2020*, serta dua sumber primer intelektual dan dua dokumen kebijakan sebagai sumber analitis tambahan. Hasil menunjukkan bahwa kedua tradisi bertemu pada pengalaman, kemandirian, tuntunan, dan pembelajaran kontekstual, tetapi kompatibilitasnya dibatasi oleh tuntutan epistemik sejarah. Lima batas teridentifikasi pada pengalaman historis, kebebasan interpretasi, otoritas guru atau pamong, keterikatan budaya, dan kesadaran sejarah. Sintesis ini merumuskan *conditional pedagogical compatibility* sebagai kerangka konseptual yang mempertemukan *agency* pedagogis, tuntunan pedagogis-kultural, dan disiplin epistemik sejarah. Kerangka tersebut menempatkan kompatibilitas sebagai hubungan bersyarat yang bergantung pada terjaganya bukti, justifikasi, keterbukaan perspektif, dan jarak temporal. Temuan ini menggeser fokus analisis dari pencarian kesamaan menuju pengujian syarat dan batas pertemuan pedagogis.

Kata kunci: pedagogi sejarah; progresivisme Deweyan; Sistem Among; Kurikulum Merdeka; *conditional pedagogical compatibility*

Compatibility Boundaries Of Deweyan Progressivism And Sistem Among Within Merdeka Curriculum History Pedagogy

Winda Prastyaning Adhy¹, Aditya Mahendra², Edgar Prawiro³

^{1, 2, 3}History Education Study Program, Institut Keguruan dan Ilmu Pendidikan PGRI Wates, Kulon Progo, Daerah Istimewa Yogyakarta, Indonesia

e-mail: prasadhywinda@gmail.com, aditfamilia123@gmail.com,
edgarprawiropontianak@gmail.com

Abstract-Shared educational values can obscure a more fundamental problem when learner freedom encounters the disciplinary demands of historical knowledge. This study examines the compatibility boundaries between John Dewey's progressivism and Ki Hadjar Dewantara's Sistem Among in history pedagogy within the Merdeka Curriculum. A Systematic Literature Review (SLR) with systematic-interpretive synthesis was conducted on 36 journal articles selected through a PRISMA 2020-guided process, complemented by two primary intellectual sources and two policy documents as additional analytical materials. The findings show that the two traditions converge around experience, learner autonomy, guidance, and contextual learning, yet their compatibility is constrained by the epistemic demands of history. Five boundaries emerge across historical experience, interpretive freedom, teacher or pamong authority, cultural embeddedness, and historical consciousness. The synthesis formulates conditional pedagogical compatibility as a conceptual framework linking pedagogical agency, pedagogical-cultural guidance, and the epistemic discipline of history. The framework treats compatibility as conditional upon preserving evidence, justification, openness to perspectives, and temporal distance. This shifts the analytical focus from assumed similarity to testing the conditions and limits of pedagogical convergence.

Keywords: history pedagogy; Deweyan *progressivism*; Sistem Among; Merdeka Curriculum; conditional pedagogical compatibility

Pendahuluan

Arah kebijakan kurikulum Indonesia kini tidak berhenti pada fleksibilitas struktur, tetapi juga menegaskan mutu pengalaman belajar. Permendikdasmen Nomor 13 Tahun 2025 mempertahankan prinsip fleksibilitas yang memungkinkan kurikulum disesuaikan dengan kebutuhan peserta didik, karakteristik satuan pendidikan, dan konteks sosial budaya, sekaligus menempatkan Pembelajaran Mendalam sebagai orientasi dalam pencapaian tujuan kurikulum dan pengelolaan pembelajaran (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, 2025, Lampiran I, bagian A–B). Dalam regulasi yang sama, Pembelajaran Mendalam dirumuskan sebagai pendekatan yang memuliakan peserta didik melalui proses berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, dengan mendorong keterlibatan aktif serta keterhubungan antara pengetahuan baru, pengalaman sebelumnya, dan kehidupan peserta didik (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, 2025, Lampiran I, bagian F).

Arah tersebut dipertegas dalam Standar Proses 2026. Pembelajaran berkesadaran membantu peserta didik memahami tujuan belajar dan mengatur dirinya, pembelajaran bermakna menuntut penerapan pengetahuan secara kontekstual, sedangkan pembelajaran menggembirakan dirancang secara positif, menantang, menyenangkan, dan memotivasi (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, 2026, Pasal 3 ayat (1)–(4)). Pada tingkat implementasi, perubahan tersebut juga menuntut penguatan kompetensi pedagogik guru, terutama dalam pemahaman konstruktivisme, perancangan proyek, dan penggunaan asesmen formatif (Hamdi dkk., 2022). Karena itu, pembaruan kurikulum tidak hanya menyangkut struktur pembelajaran, tetapi juga memperbesar perhatian pada cara pengalaman belajar dirancang, difasilitasi, dan dimaknai.

Perubahan arah pembelajaran tersebut memiliki titik temu dengan progresivisme John Dewey yang menempatkan pengalaman sebagai unsur penting dalam proses pendidikan. Dalam *Democracy and Education*, Dewey (1916) memandang pendidikan sebagai rekonstruksi atau reorganisasi pengalaman yang memperluas makna sekaligus kemampuan untuk mengarahkan pengalaman berikutnya. Proses belajar karena itu tidak berhenti pada penerimaan informasi, tetapi berkembang melalui refleksi, *inquiry* (penyelidikan), dan keterlibatan dalam pengalaman sosial. Pembacaan Ye dan Shih (2021) terhadap perkembangan filsafat pendidikan Dewey turut menegaskan hubungan antara pengalaman, refleksi, penyelidikan, dan pendidikan demokratis.

Namun, kedekatan pedagogis tersebut tidak berarti bahwa prinsip progresivisme dapat diterapkan secara seragam pada setiap bidang pembelajaran. Alix (2019) menunjukkan bahwa progresivisme pedagogis Dewey perlu dibaca bersama ambiguitas sosial dan konteks historis yang menyertainya. Meskipun tidak membahas pendidikan sejarah secara khusus, temuan tersebut menguatkan kebutuhan untuk menguji relevansi prinsip pedagogis Dewey terhadap tuntutan disiplin pembelajaran sejarah, bukan mengasumsikan kesesuaiannya sejak awal.

Pada konteks Indonesia, pengujian semacam itu juga perlu memperhitungkan tradisi pedagogis Ki Hadjar Dewantara melalui Sistem Among. Dalam dasar-dasar Taman Siswa, Dewantara menempatkan kemerdekaan, kebudayaan, dan kodrat alam sebagai asas pendidikan, sementara kebudayaan diarahkan untuk berkembang mengikuti kecerdasan zaman dan kemajuan dunia tanpa kehilangan pijakan kebangsaan serta perhatian pada kehidupan lahir dan batin (Dewantara, 1964, hal. 11–12). Pembacaan Ferary (2021) menunjukkan bahwa orientasi tersebut memberi ruang bagi kemandirian peserta didik sekaligus mempertahankan kebudayaan sebagai penuntun dalam menghadapi perubahan. Kerangka ini menempatkan perkembangan zaman sebagai konteks yang perlu direspons tanpa melepaskan pendidikan dari dasar kebudayaannya.

Dalam relasi pedagogis, peran pamong menunjukkan bahwa kemerdekaan peserta didik tidak identik dengan ketiadaan tuntunan. Dewantara (1964) menempatkan pamong sebagai pendidik yang memberi ruang kepada anak untuk berkembang secara mandiri, tetapi tetap hadir ketika bimbingan diperlukan. Wiryanto dan Anggraini (2022) membaca pola relasi tersebut sebagai relevan dengan Merdeka Belajar karena peserta didik memperoleh ruang untuk mengembangkan

potensi, sementara pendidik tetap menjalankan fungsi bimbingan dalam kerangka nilai budaya. Pembacaan ini menjadi jembatan menuju literatur yang kemudian mengaitkan pemikiran Ki Hadjar Dewantara dengan Kurikulum Merdeka.

Literatur tentang kebijakan kemerdekaan belajar kemudian memperlihatkan pola keterhubungan filosofis yang lahir dalam konteks kebijakan berbeda. Mustaghfiroh (2020), sebelum Kurikulum Merdeka diterapkan, membahas Merdeka Belajar sebagai gagasan yang dinilai searah dengan progresivisme Dewey karena sama-sama memberi ruang bagi pengembangan potensi dan kemandirian peserta didik. Setelah Kurikulum Merdeka mulai diperkenalkan, Efendi dkk. (2023) dan Irawati dkk. (2022) membaca adanya relevansi antara kurikulum tersebut dan konsepsi pendidikan Ki Hadjar Dewantara, terutama pada kemandirian, kebutuhan peserta didik, dan peran guru sebagai pembimbing. Kardiyem dkk. (2023) bergerak dalam konteks yang berbeda, yaitu Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM) pada pendidikan tinggi, sehingga relevansinya lebih tepat digunakan sebagai pembanding filosofis mengenai progresivisme dan kebebasan belajar daripada sebagai bukti langsung tentang Kurikulum Merdeka di sekolah.

Jika kajian-kajian sebelumnya masih bergerak pada tingkat filosofis atau lintas konteks pendidikan, Rosanawati dkk. (2025) memberikan bukti yang lebih langsung pada pembelajaran sejarah di sekolah. Melalui studi kualitatif pada dua sekolah menengah atas, mereka melaporkan bahwa integrasi Sistem Among dan pembelajaran berbasis proyek dalam Kurikulum Merdeka memberi ruang bagi siswa untuk mengeksplorasi narasi sejarah lokal, mengevaluasi sumber secara kritis, dan menghubungkannya dengan konteks nasional. Romadhon dan Sutarni (2025), melalui kajian komparatif pendidikan karakter, juga mengidentifikasi irisan pemikiran Ki Hadjar Dewantara dan John Dewey pada pengembangan karakter, berpikir kritis, dan partisipasi, tetapi kajiannya bersifat konseptual dan tidak menjadi bukti langsung praktik pembelajaran sejarah. Perbedaan fungsi kedua sumber tersebut membantu membedakan bukti empiris pembelajaran sejarah dari dukungan komparatif pada tingkat gagasan.

Konteks implementasi tersebut kini berada dalam kerangka kebijakan yang lebih spesifik. Permendikdasmen Nomor 13 Tahun 2025 memasukkan pendekatan Pembelajaran Mendalam ke dalam kerangka dasar Kurikulum Merdeka, sementara Permendikdasmen Nomor 1 Tahun 2026 menetapkan standar proses yang mengatur prinsip pelaksanaan pembelajaran pada jenjang pendidikan dasar dan menengah (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, 2025, Pasal 1 angka 1, perubahan Pasal 3 ayat (2) huruf f; 2026, Pasal 3 ayat (1)–(4)). Kedua regulasi tersebut memperjelas konteks kebijakan mutakhir tanpa menghapus persoalan implementasi pada tingkat disiplin ilmu.

Dalam pembelajaran sejarah, fleksibilitas kurikulum dan penggunaan metode aktif belum otomatis menghasilkan berpikir sejarah. Sintesis Mahendra (2026, hal. 1013–1014) menunjukkan bahwa capaian tersebut bergantung pada keselarasan antara tujuan disipliner, rancangan penyelidikan, keputusan pedagogis, dan asesmen. Titik persoalannya bergeser dari kadar keaktifan pengalaman belajar menuju kemampuan kegiatan tersebut memenuhi tuntutan cara kerja pengetahuan sejarah.

Berbeda dengan pembelajaran yang berorientasi pada pengalaman semata, pembelajaran sejarah menuntut kemampuan menafsirkan sumber, mengevaluasi bukti, memahami konteks temporal (berkaitan dengan waktu), serta menyusun justifikasi (alasan yang dapat dipertanggungjawabkan) atas setiap klaim historis. Keberhasilan suatu pendekatan pedagogis tidak cukup ditentukan oleh kesesuaiannya dengan prinsip pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, tetapi juga oleh kemampuannya mengakomodasi cara kerja pengetahuan sejarah sebagai disiplin ilmiah. Thorp dan Persson (2020) menegaskan bahwa karakter pendidikan sejarah bertumpu pada persoalan epistemologis yang khas, sedangkan Gibson dkk. (2025) menunjukkan bahwa berpikir historis menuntut proses analisis bukti, interpretasi, dan rekonstruksi (penyusunan kembali berdasarkan bukti) narasi secara kritis.

Relevansi pengalaman bagi masa kini juga menyimpan risiko ketika masa lalu dinilai terutama melalui kebutuhan atau kategori sekarang. Fallace (2010) menunjukkan bahwa dalam pemikiran Dewey, fakta sejarah dipilih berdasarkan kemampuannya memberi makna bagi kehidupan masa kini, suatu orientasi yang membuat relevansi menjadi penting tetapi sekaligus

membuka persoalan presentisme. Thorp dan Persson (2020) menegaskan bahwa berpikir historis berangkat dari kesadaran bahwa masa lalu berbeda secara kualitatif dari masa kini. Batas temporal ini penting agar keterhubungan dengan pengalaman siswa tidak menghapus perbedaan konteks yang diperlukan untuk memahami tindakan, nilai, dan pilihan historis.

Penyelidikan sejarah juga tidak selesai hanya dengan menghadirkan sumber kepada peserta didik. Dalam studi terhadap 16 calon guru IPS di Turki, Dere dan Gökçinar (2021) menemukan perubahan cara peserta menilai keandalan sumber setelah mengikuti kegiatan berbasis bukti, dari kecenderungan mengandalkan sumber internet menuju penekanan yang lebih besar pada sumber primer. Temuan tersebut menunjukkan perubahan cara peserta mengevaluasi sumber, bukan bahwa sumber primer secara inheren selalu lebih andal. Pada konteks praktik profesional, Kainulainen dkk. (2025) melalui wawancara dengan 26 sejarawan akademik Finlandia menunjukkan bahwa konstruksi pengetahuan sejarah melibatkan proses epistemik yang lebih luas, termasuk kerja arsip, penggunaan alat dan bahasa, pertimbangan metodologis, serta proses sosial. Implikasinya bagi pembelajaran bukan meniru historiografi profesional secara utuh, melainkan mempertahankan logika penyelidikan, evaluasi bukti, dan konstruksi pengetahuan ketika praktik tersebut disederhanakan untuk kebutuhan pedagogis.

Persoalan serupa muncul ketika pembelajaran sejarah berhadapan dengan ketegangan antara konteks lokal, narasi nasional, dan orientasi yang lebih luas. Rosanawati dkk. (2025), melalui studi pada siswa kelas XI dan guru sejarah di dua sekolah menengah atas, menunjukkan bahwa eksplorasi sejarah lokal dapat dihubungkan dengan konteks nasional melalui kerja sumber dan bimbingan guru. Pada konteks yang berbeda, Chimbunde dan Moreeng (2025) melalui artikel konseptual berbasis analisis dokumen kurikulum Zimbabwe menyoroti perlunya menyeimbangkan perspektif lokal dengan keterhubungan global dalam reformasi kurikulum sejarah. Sementara itu, Sung (2020), berdasarkan wawancara terhadap 33 calon guru sejarah di Taiwan, menunjukkan bahwa orientasi identitas nasional dan kesadaran sejarah berkaitan dengan pilihan tujuan serta keterampilan berpikir sejarah yang mereka anggap penting. Ketiga sumber tersebut memperlihatkan bahwa hubungan antara lokalitas, identitas, dan orientasi sejarah perlu dibaca sesuai konteks populasi dan jenis bukti masing-masing.

Kajian yang menautkan progresivisme Dewey dengan Merdeka Belajar (Mustaghfiroh, 2020) dan Kurikulum Merdeka dengan konsepsi Ki Hadjar Dewantara (Efendi dkk., 2023) terutama bergerak pada hubungan filosofis-pedagogis, sedangkan Thorp dan Persson (2020) membahas tuntutan epistemologis pembelajaran sejarah dari jalur yang berbeda. Konfigurasi kajian tersebut belum menjelaskan secara langsung bagaimana prinsip-prinsip Deweyan dan Sistem Among bekerja ketika keduanya ditempatkan dalam pembelajaran sejarah yang menuntut bukti, konteks temporal, argumentasi, dan justifikasi. Celah penelitian ini terletak pada belum memadainya analisis batas kompatibilitas kedua tradisi pedagogis tersebut ketika berhadapan dengan karakter epistemologis sejarah.

Posisi analitis penelitian ini bergeser dari pencarian keselarasan menuju pengujian batas kompatibilitas antara progresivisme John Dewey dan Sistem Among Ki Hadjar Dewantara dalam pedagogi sejarah. Kebaruan analitisnya terletak pada upaya membaca kedua tradisi tersebut bukan sebagai pasangan gagasan yang otomatis selaras atau berlawanan, melainkan sebagai kerangka pedagogis yang perlu diuji ketika berhadapan dengan tuntutan epistemologis sejarah dan konteks historis-kultural pendidikan Indonesia. Analisis difokuskan pada lima dimensi, yaitu pengalaman historis, kebebasan interpretasi, otoritas pedagogis guru atau pamong, keterikatan budaya, dan kesadaran sejarah, untuk menilai kondisi ketika prinsip Deweyan dapat bekerja, memerlukan koreksi kontekstual, atau menghadapi batas dalam pembelajaran sejarah.

Penelitian ini bertujuan menganalisis bagaimana literatur akademik mengonstruksi prinsip pedagogis progresivisme John Dewey dan Sistem Among Ki Hadjar Dewantara dalam kaitannya dengan Kurikulum Merdeka dan pembelajaran sejarah. Untuk mencapai tujuan tersebut, penelitian ini menjawab tiga pertanyaan penelitian. RQ (*Research Question*)1: Bagaimana literatur akademik mengonstruksi prinsip pedagogis progresivisme John Dewey dan Sistem Among Ki Hadjar Dewantara dalam konteks Kurikulum Merdeka dan pembelajaran sejarah? RQ2: Bagaimana kompatibilitas dan ketegangan kedua tradisi pedagogis tersebut muncul pada dimensi pengalaman historis, kebebasan interpretasi, otoritas pedagogis guru atau pamong, keterikatan budaya, dan

kesadaran sejarah? RQ3: Kondisi apa yang memungkinkan kompatibilitas, memerlukan penyesuaian, atau menandai batas ketika prinsip Deweyan dan Sistem Among dipertemukan dengan tuntutan epistemologis pembelajaran sejarah?

Metode Penelitian

Menguji kompatibilitas dua tradisi pedagogis dalam pembelajaran sejarah memerlukan telaah yang tidak berhenti pada pencatatan kesamaan konsep, tetapi menelusuri cara literatur membangun pengalaman, interpretasi, tuntunan, kebudayaan, dan disiplin epistemik. Atas dasar itu, penelitian ini menggunakan desain *Systematic Literature Review (SLR)* dengan sintesis *sistematis-interpretatif* (analisis terstruktur untuk menafsirkan temuan). Kajian membandingkan cara setiap artikel mengonstruksi pengalaman, interpretasi, pamong, kebudayaan, dan kesadaran sejarah untuk menelusuri titik kompatibilitas sekaligus ketegangan pedagogis antara progresivisme John Dewey dan Sistem Among Ki Hadjar Dewantara ketika ditempatkan dalam karakter epistemologis pembelajaran sejarah.

Penelusuran literatur dilakukan melalui pangkalan data Google Scholar, ScienceDirect, GARUDA, dan ERIC. Google digunakan sebagai instrumen tambahan untuk menelusuri laman jurnal atau penerbit guna memperoleh teks lengkap yang relevan, sedangkan Crossref digunakan untuk memeriksa validitas metadata dan *Digital Object Identifier (DOI)*. Kata kunci disusun dalam bahasa Indonesia dan Inggris menggunakan operator *Boolean* (AND, OR). Sintaks pencarian spesifik yang digunakan meliputi kombinasi istilah tokoh dan konsep pendidikan seperti (“John Dewey” OR “progressivism” OR “progressive education”) AND (“Ki Hadjar Dewantara” OR “Sistem Among” OR “Kurikulum Merdeka”), serta istilah pendidikan sejarah seperti (“history education” OR “history pedagogy” OR “historical thinking” OR “historical consciousness”). Penelusuran dibatasi pada artikel *peer-review* yang diterbitkan dalam rentang tahun 2010–2026. Penelusuran awal dilakukan hingga 13 Juli 2026 yang kemudian diperbarui secara berkala pada 14 Juli hingga 10 September 2026 menggunakan kerangka kata kunci, sumber pencarian, dan kriteria kelayakan yang sama. Pembaruan berkala tersebut mengidentifikasi 16 *records* (catatan) tambahan, sehingga jumlah artikel yang teridentifikasi secara kumulatif menjadi 155 *records*.

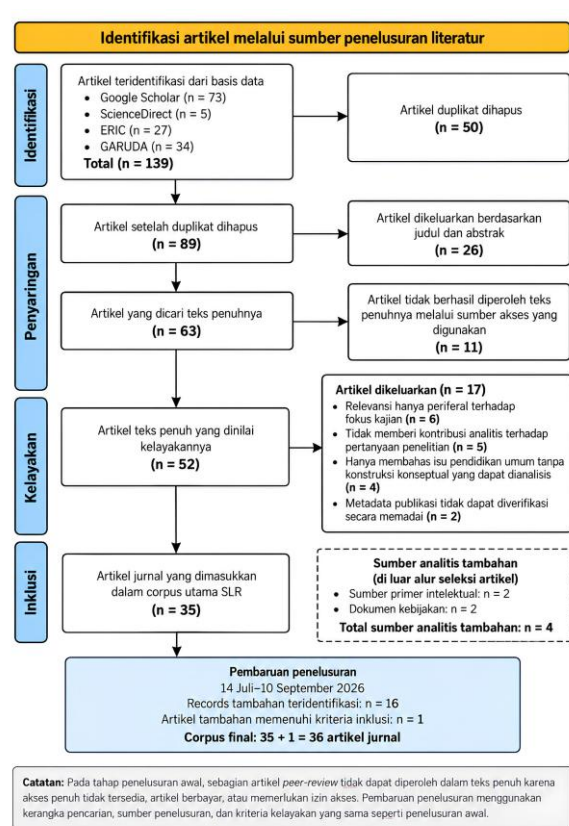
Kriteria inklusi ditetapkan pada artikel jurnal berbahasa Indonesia atau Inggris yang terbit pada 2010–2026, tersedia dalam teks penuh, dan memiliki metadata publikasi yang dapat diverifikasi. Artikel harus membahas progresivisme John Dewey, Sistem Among Ki Hadjar Dewantara, Kurikulum Merdeka, atau pedagogi sejarah serta memberikan kontribusi analitis terhadap sedikitnya satu pertanyaan penelitian. Jenis desain publikasi tidak dibatasi pada satu pendekatan tertentu; artikel empiris, konseptual, maupun tinjauan dapat dipertimbangkan sepanjang memenuhi fokus dan kriteria relevansi tersebut. Rentang publikasi dimulai pada 2010 untuk mempertahankan satu kajian konseptual yang penting bagi pembacaan hubungan pemikiran Dewey dengan pendidikan sejarah sekaligus menjaga keseimbangan antara landasan konseptual dan perkembangan literatur mutakhir.

Kriteria eksklusi mencakup artikel duplikat, kajian dengan relevansi perifer terhadap fokus penelitian, publikasi yang tidak memberikan kontribusi analitis terhadap sedikitnya satu pertanyaan penelitian, artikel yang hanya membahas pendidikan secara umum tanpa konstruksi konseptual atau temuan yang dapat dianalisis, serta publikasi dengan metadata bibliografis yang tidak dapat diverifikasi secara memadai. Artikel yang tidak dapat diperoleh dalam bentuk teks penuh tidak dilanjutkan ke penilaian kelayakan. Kriteria yang sama diterapkan pada penelusuran awal dan pembaruan pencarian.

Proses seleksi artikel mengikuti alur *PRISMA 2020* (Page dkk., 2021) melalui tahap identifikasi, penyaringan, penilaian kelayakan, dan inklusi. Penelusuran awal mengidentifikasi 139 artikel. Setelah 50 artikel duplikat dikeluarkan, 89 artikel diperiksa berdasarkan judul dan abstrak. Sebanyak 26 artikel dikeluarkan karena tidak sesuai dengan fokus kajian sehingga teks lengkap dari 63 artikel ditelusuri untuk penilaian lebih lanjut. Sebelas artikel tidak berhasil diperoleh dalam teks lengkap melalui sumber penelusuran, repositori, maupun laman penerbit yang digunakan dalam penelitian ini.

Sebanyak 52 artikel yang berhasil diperoleh kemudian dinilai berdasarkan kriteria kelayakan. Dari jumlah tersebut, 17 artikel dikeluarkan karena relevansi perifer terhadap fokus kajian ($n = 6$), tidak memberikan kontribusi analitis terhadap pertanyaan penelitian ($n = 5$), hanya membahas pendidikan secara umum tanpa konstruksi konseptual yang dapat dianalisis ($n = 4$), atau memiliki metadata publikasi yang tidak dapat diverifikasi secara memadai ($n = 2$). Tahap ini menghasilkan 35 artikel sebagai *corpus* awal. Pembaruan pencarian pada 14 Juli–10 September 2026 mengidentifikasi 16 *records* tambahan. Setelah melalui deduplikasi, penyaringan judul dan abstrak, penelusuran teks lengkap, dan penilaian kelayakan menggunakan kriteria yang sama, satu artikel tambahan memenuhi kriteria inklusi dan dimasukkan ke dalam *corpus*. Dengan demikian, *corpus* final terdiri atas 36 artikel jurnal. Empat sumber analitis tambahan yang terdiri atas dua sumber primer intelektual dan dua dokumen kebijakan ditempatkan di luar alur seleksi artikel untuk membaca konstruksi pemikiran dan konteks kebijakan yang melandasi sintesis. Alur penelusuran awal, proses seleksi, dan pembaruan *corpus* disajikan pada Gambar 1.

Gambar 1. Diagram alur seleksi artikel berdasarkan PRISMA 2020.



Sumber: Diadaptasi dari Page dkk. (2021) dan data penelitian penulis.

Setelah proses seleksi selesai, instrumen penelitian berupa *evidence matrix* (tabel ekstraksi dan perbandingan data) dikembangkan berdasarkan pertanyaan penelitian dan kerangka sintesis. Instrumen ini digunakan untuk mengekstraksi, mengorganisasi, dan membandingkan informasi dari setiap artikel secara konsisten sebelum pengkodean dan sintesis *sistematis-interpretatif*. Data dari 36 artikel terpilih diekstraksi ke dalam *evidence matrix* untuk menjaga konsistensi pembacaan dan perbandingan antarkajian. *Matriks* memuat penulis dan tahun publikasi, negara atau konteks penelitian, jenis publikasi, tujuan, metode, temuan utama, keterkaitan dengan pertanyaan penelitian, *analytical code* (label analisis), posisi terhadap *compatibility boundary* (batas kompatibilitas), dan bobot analitis. Bobot analitis dikelompokkan menjadi *CORE* (inti), *SUPPORT* (pendukung), dan *GAP* (celah) berdasarkan kekuatan kontribusi setiap artikel terhadap konstruksi konseptual, dukungan argumentatif, atau identifikasi celah penelitian. Pencatatan jenis

publikasi digunakan untuk membedakan fungsi bukti empiris, konseptual, dan sintesis sekunder dalam analisis.

Artikel yang telah diekstraksi selanjutnya dikodekan melalui kombinasi pendekatan deduktif (berdasarkan kerangka awal) dan induktif (berdasarkan temuan data). Coding deduktif berangkat dari fokus kebaruan dan pertanyaan penelitian, sedangkan coding induktif digunakan untuk menangkap pola konseptual yang berulang atau berkembang dari corpus. Proses ini menghasilkan enam keluarga kode, yaitu EXP–AGY untuk pengalaman dan agency, INQ–EPI untuk inquiry dan epistemologi, EVD–BND untuk bukti dan batas klaim, MED untuk mediasi atau tuntunan pedagogis, CUL–HC untuk kebudayaan dan kesadaran sejarah, serta PRE–POL untuk relevansi masa kini dan risiko presentisme. Satu artikel dapat memuat lebih dari satu kode apabila temuan atau konstruksi konseptualnya beririsan dengan beberapa dimensi analisis.

Penyusunan evidence matrix dan pengkodean dilakukan secara iteratif melalui pembacaan berulang terhadap seluruh artikel. Setelah pengkodean awal, penerapan kode dibandingkan kembali antarartikel, antarkategori, dan terhadap pertanyaan penelitian menggunakan prinsip constant comparative (perbandingan konstan). Proses tersebut digunakan untuk memperbaiki konsistensi kategori dan menekan bias interpretasi sebelum sintesis akhir.

Hasil coding dibandingkan lintas artikel melalui sintesis sistematis-interpretatif untuk menelusuri pola keselarasan, ketegangan, dan batas kompatibilitas pedagogis. Analisis tidak didasarkan pada frekuensi kemunculan kode semata, tetapi pada hubungan argumentatif antartemuan, jenis publikasi, dan bobot analitis setiap artikel dalam evidence matrix. Artikel tinjauan dan sumber konseptual digunakan sesuai fungsi analitisnya dan tidak diperlakukan sebagai bukti empiris primer yang berdiri sendiri. Sintesis diarahkan untuk mengidentifikasi kondisi ketika prinsip pedagogis Deweyan dapat bekerja dalam pedagogi sejarah, memerlukan koreksi kontekstual, atau menghadapi batas disipliner ketika didialektikakan dengan Sistem Among.

Pertautan antarkode selanjutnya diformulasikan ke dalam lima dimensi dialektika untuk mengorganisasi hasil analisis, yaitu pengalaman historis, kebebasan interpretasi, otoritas pedagogis guru atau pamong, keterikatan budaya, dan pembentukan kesadaran sejarah. Enam keluarga kode tidak diperlakukan sebagai kategori yang berdiri sendiri, tetapi dipertemukan berdasarkan hubungan konseptual dan ketegangan yang berulang dalam corpus. Lima dimensi tersebut digunakan untuk membaca batas kompatibilitas progresivisme Deweyan dan Sistem Among tanpa mengasumsikan sejak awal bahwa keduanya sepenuhnya selaras atau saling bertentangan.

Hasil dan Pembahasan

Dari Keselarasan menuju Ketegangan Pedagogis

Pemetaan corpus menunjukkan bahwa progresivisme Deweyan tetap berfungsi dalam literatur pendidikan kontemporer melalui tema pengalaman, penyelidikan, partisipasi demokratis, dan keterlibatan aktif peserta didik. Ye dan Shih (2021) menekankan hubungan pengalaman, pemecahan masalah, dan pendidikan demokratis dalam pembacaan mereka atas perkembangan filsafat pendidikan Dewey. Pada konteks sekolah menengah yang berbeda, Wood (2025), melalui studi terhadap 24 guru di empat sekolah superdiverse (berkeberagaman sosial dan budaya yang kompleks) di Aotearoa New Zealand, menunjukkan bagaimana gagasan Deweyan tentang hidup dan belajar bersama dalam perbedaan dapat menopang praktik pendidikan demokratis dan inklusif. Studi tersebut tidak membahas pembelajaran sejarah, sehingga dalam sintesis ini fungsinya dibatasi sebagai dukungan empiris terhadap dimensi demokratis progresivisme Deweyan.

Keberlanjutan gagasan Dewey juga tampak pada perluasan konteks kajiannya. Hoang dan Hoang (2025), melalui pemetaan bibliometrik terhadap 1.969 publikasi, menunjukkan bahwa kajian Dewey berkembang dari pembacaan filosofis menuju beragam aplikasi pendidikan kontemporer, dengan pedagogi pengalaman dan pendidikan demokratis sebagai bagian penting dari struktur tematiknya. Dalam konteks Vietnam, Pham Thi (2025) menempatkan pengalaman belajar, berpikir kritis, dan pemecahan masalah sebagai prinsip Deweyan yang relevan bagi agenda inovasi pendidikan. Dua jalur kajian tersebut memperlihatkan bahwa pengaruh Dewey dalam corpus tidak hanya bertahan sebagai warisan filosofis, tetapi terus dibaca melalui fungsi pedagogisnya dalam persoalan pendidikan kontemporer.

Dalam Sistem Among, kemerdekaan peserta didik tidak berdiri sebagai otonomi pedagogis, tetapi bergerak dalam relasi antara kebebasan, tuntunan, dan kebudayaan. Al Musanna (2017), melalui kajian literatur atas karya Ki Hadjar Dewantara dan sumber kontemporer, menempatkan interdependensi pendidikan dan kebudayaan sebagai postulat utama praksis Dewantara, sambil tetap menekankan keterbukaan terhadap perkembangan ilmu pengetahuan dan perubahan sosial. Sumber primer Dewantara menegaskan batas relasi tersebut: pendidikan yang bertumpu pada perintah, paksaan, dan hukuman ditolak, tetapi pamong tetap bertindak ketika anak tidak dapat menghindari bahaya yang mengancam keselamatannya (Dewantara, 1964, hal. 8–9). Wiryanto dan Anggraini (2022) memperkuat pembacaan bahwa kemerdekaan peserta didik dalam Sistem Among tetap berjalan bersama fungsi bimbingan dan orientasi nilai budaya. Dalam sintesis ini, titik temu dengan pedagogi berpusat pada peserta didik terletak pada ruang kemerdekaan belajar, sedangkan tuntunan dan kebudayaan menjadi ciri yang membedakan struktur pedagogis Sistem Among.

Ketika kedua orientasi tersebut dibaca dalam konteks kebijakan pendidikan Indonesia, titik pertemuannya muncul pada gagasan kemerdekaan belajar dan pengembangan potensi peserta didik. Mustaghfiroh (2020), dalam diskursus Merdeka Belajar yang mendahului Kurikulum Merdeka, menilai kebijakan tersebut searah dengan progresivisme Dewey karena sama-sama memberi ruang bagi kebebasan, minat, bakat, dan pengembangan kemampuan peserta didik. Pada konteks Kurikulum Merdeka, Irawati dkk. (2022), melalui tinjauan literatur yang berfokus pada pendidikan vokasi, membaca filsafat Ki Hadjar Dewantara sebagai landasan yang mendukung pemenuhan kebutuhan siswa, sistem pamong-among, dan pembelajaran berpusat pada peserta didik. Kedua jalur kajian tersebut memperlihatkan ruang keselarasan pada kebebasan belajar dan pengembangan potensi, tetapi tidak dengan sendirinya menunjukkan bahwa progresivisme Deweyan dan Sistem Among memiliki struktur pedagogis yang identik. Titik temu pada level kebijakan karena itu perlu dibedakan dari kompatibilitas konseptual penuh.

Pertemuan pedagogis tersebut menjadi lebih terikat ketika pembelajaran sejarah menuntut prosedur disipliner dalam membangun pengetahuan tentang masa lalu. Widiadi dkk. (2022), melalui studi kepustakaan, menunjukkan bahwa capaian pembelajaran sejarah dalam Kurikulum Merdeka memuat keterampilan mencari sumber, melakukan kritik dan seleksi, menyusun interpretasi, serta menuliskan sejarah sebagai bagian dari keterampilan berpikir sejarah. Armiyati dan Djono (2023), melalui kajian kepustakaan komparatif terhadap Kurikulum 2013 dan Kurikulum Merdeka, juga menunjukkan bahwa tuntutan keterampilan sejarah dirumuskan lebih eksplisit dalam Kurikulum Merdeka, bersamaan dengan keleluasaan guru dalam merancang pembelajaran sesuai capaian dan kebutuhan peserta didik. Temuan tersebut tidak membuktikan efektivitas pembelajaran pada siswa, tetapi memperlihatkan bahwa kebebasan pedagogis dalam kurikulum tetap berhadapan dengan prosedur khas pembentukan pengetahuan sejarah. Pada titik ini, kompatibilitas pedagogis tidak cukup dinilai dari kadar aktivitas atau kebebasan belajar, tetapi juga dari kemampuannya menjaga kerja sumber, interpretasi, dan penalaran historis.

Keselarasan pedagogis pada tingkat gagasan perlu dibaca di dalam orientasi kebijakan dan representasi yang spesifik, bukan diperlakukan sebagai kesesuaian yang otomatis. Melalui analisis wacana kritis terhadap dokumen Kurikulum Merdeka, Putri (2026) menafsirkan fleksibilitas, pembelajaran sepanjang hayat, pengembangan kompetensi, akuntabilitas, dan standardisasi sebagai bagian dari pengaruh neoliberal dalam orientasi kurikulum. Tafsir tersebut merupakan hasil analisis Putri, bukan sifat universal yang dapat dilekatkan pada seluruh praktik Kurikulum Merdeka. Dalam pembelajaran sejarah, Ariwinata dan Aisiah (2026) menunjukkan bahwa peralihan dari Kurikulum 2013 ke Kurikulum Merdeka merekontekstualisasi narasi Demokrasi Terpimpin menuju representasi yang lebih struktural, kontekstual, reflektif, dan dialogis. Pada konteks Swedia, Edling (2025) juga memperlihatkan bahwa kurikulum umum dan silabus sejarah dapat membawa orientasi demokratis yang berbeda, sehingga kebijakan kurikulum turut membentuk arah normatif pembelajaran sejarah.

Secara sintesis, literatur mengonstruksi progresivisme Deweyan melalui pengalaman, penyelidikan, agensi peserta didik, dan partisipasi demokratis, sedangkan Sistem Among melalui kemerdekaan, tuntunan pamong, dan keterikatan budaya. Dalam konteks Kurikulum Merdeka, keduanya bertemu pada ruang bagi keterlibatan aktif, kemandirian, dan pembelajaran kontekstual,

tetapi pembelajaran sejarah menambahkan tuntutan bukti, konteks temporal, interpretasi, dan justifikasi klaim. Hubungan kedua tradisi tersebut karena itu lebih tepat diuji sebagai kompatibilitas bersyarat daripada diasumsikan sebagai kesamaan pedagogis penuh. Tabel 1 merangkum titik temu dan batas awal tersebut sebagai peta sintesis, sedangkan lima dimensi pada subbagian berikutnya menguji setiap batas secara lebih rinci.

Tabel 1. Ringkasan Titik Temu dan Batas Awal Kompatibilitas Progresivisme Dewey dan Sistem Among dalam Kurikulum Merdeka dan Pedagogi Sejarah

No	Dimensi	Progresivisme Dewey	Sistem Among	Ruang pertemuan dalam Kurikulum Merdeka	Batas disipliner sejarah
1	Pengalaman historis	Pengalaman dan refleksi sebagai dasar belajar	Pengalaman belajar dalam kemerdekaan dan tuntunan	Pembelajaran kontekstual dan bermakna	Pengalaman tidak identik dengan bukti historis; diperlukan kritik sumber dan jarak temporal
2	Kebebasan interpretasi	Penyelidikan, pemecahan masalah, dan agensi peserta didik	Kemerdekaan yang disertai tanggung jawab dan tuntunan	Keterlibatan aktif, eksplorasi, dan fleksibilitas belajar	Interpretasi tidak berarti klaim bebas; klaim harus ditopang bukti dan justifikasi
3	Otoritas pedagogis guru/pamong	Guru merancang kondisi belajar dan memfasilitasi penyelidikan	Pamong memberi tuntunan tanpa dominasi	Fleksibilitas desain dan fasilitasi pembelajaran	Guru perlu memediasi kerja epistemik tanpa memonopoli narasi
4	Keterikatan budaya	Demokrasi, komunitas, dan pengalaman sosial	Kebudayaan sebagai dasar dan arah pendidikan	Penyesuaian dengan konteks sosial-budaya	Kontekstualisasi tidak boleh menjadi penutupan epistemik terhadap bukti dan perspektif lain
5	Kesadaran sejarah	Relevansi masa kini dan rekonstruksi pengalaman	Kontinuitas kebudayaan dan respons terhadap perkembangan zaman	Refleksi, pembentukan karakter, dan orientasi Profil Lulusan	Relevansi masa kini perlu menjaga perbedaan temporal agar tidak berubah menjadi presentisme

Catatan: Tabel 1 merupakan ringkasan sintesis kualitatif, bukan tabulasi frekuensi atau skor kompatibilitas. Setiap dimensi dianalisis lebih lanjut pada subbagian selanjutnya sebelum batas kompatibilitas dirumuskan secara menyeluruh.

Sumber: Hasil sintesis penulis berdasarkan korpus final 36 artikel, dua sumber primer intelektual, dan dua dokumen kebijakan.

Pengalaman Historis: Titik Masuk atau Otoritas Epistemik?

Dalam pembelajaran sejarah, persoalannya bukan apakah pengalaman peserta didik penting, melainkan sejauh mana pengalaman itu boleh membentuk pembacaan terhadap masa lalu. Dewey (1916) menghubungkan pengalaman dengan tindakan, konsekuensi, dan refleksi, sedangkan Lind (2023) menegaskan sifat eksperimental pengalaman Deweyan melalui hubungan antara bertindak, mengalami akibat, dan proses penyelidikan. Dalam konteks sejarah, orientasi tersebut membuka ruang untuk menjadikan pengalaman sebagai titik awal pertanyaan tentang masa lalu. Namun, pembacaan Fallace (2010) menunjukkan bahwa dalam pemikiran sejarah Dewey, fakta historis dipilih karena kemampuannya memberi wawasan bagi kehidupan masa kini, sehingga relevansi dapat bergeser menjadi kecenderungan presentis ketika kebutuhan sekarang terlalu kuat menentukan cara masa lalu dipahami.

Ketegangan tersebut tampak lebih konkret dalam praktik guru sejarah. Grønset (2026), melalui studi terhadap 18 guru sejarah sekolah menengah atas di Norwegia, menunjukkan bahwa guru menghubungkan pengetahuan disipliner dengan lifeworld (dunia pengalaman hidup) peserta didik melalui dua gerak: menautkan masa lalu dengan persoalan kontemporer dan mengajak peserta didik merefleksikan bagaimana latar pengalaman mereka membentuk pemahaman tentang masa lalu. Kedua strategi tersebut dapat memperkuat relevansi pembelajaran, tetapi para guru berbeda dalam cara mereka menangani risiko presentisme. Temuan ini menunjukkan bahwa hubungan antara pengalaman hidup dan pengetahuan sejarah perlu dikelola secara hati-hati agar relevansi masa kini tidak menggeser perhatian dari kekhasan masa lalu.

Risiko tersebut menjadi epistemik ketika relevansi masa kini mulai menentukan cara masa lalu dipahami. Thorp dan Persson (2020) menempatkan perbedaan kualitatif antara masa lalu dan masa kini sebagai dasar persoalan historis: justru karena masa lalu berbeda, pengetahuan tentangnya harus dibangun melalui cara kerja disipliner. Dalam sintesis ini, otherness (keberbedaan masa lalu) bukan hambatan pedagogis, tetapi batas yang mencegah pengalaman kontemporer diperlakukan sebagai ukuran langsung bagi tindakan, nilai, dan pilihan historis. Grønset (2026) memperlihatkan sisi praktis ketegangan tersebut, ketika tuntutan untuk membuat sejarah segera relevan bagi masa kini dapat mendorong pandangan instrumental terhadap pengetahuan disipliner dan menggeser perhatian dari pemahaman substantif tentang masa lalu.

Pengalaman yang bermakna belum tentu menghasilkan pengetahuan sejarah yang dapat dipertanggungjawabkan. Sintesis Mahendra (2026, hal. 1013–1014) menunjukkan bahwa aktivitas yang tampak aktif tetap dapat menghasilkan perubahan terbatas ketika tujuan disipliner, struktur tugas, bantuan bertahap, dan asesmen tidak bekerja secara selaras. Kuwoto dkk. (2024) secara lebih praktis menempatkan kegiatan berbasis proyek dan penggunaan sumber sejarah sebagai sarana untuk melatih interpretasi serta keterampilan berpikir sejarah dalam Kurikulum Merdeka. Dalam sintesis penelitian ini, *experience ≠ evidence* (pengalaman tidak sama dengan bukti) menjadi batas kompatibilitas pada dimensi pengalaman: pengalaman dapat memulai penyelidikan, tetapi klaim tentang masa lalu tetap harus diuji melalui sumber, evaluasi bukti, interpretasi, dan justifikasi.

Kebebasan Interpretasi: Agency di Bawah Disiplin Bukti

Interpretasi dalam sejarah bukan celah metodologis yang harus dihilangkan, tetapi bagian dari cara pengetahuan historis dibentuk dan diperdebatkan. Dalam survei kuesioner terhadap 375 guru sejarah sekolah menengah atas di Swedia, Åström Elmersjö (2022) menelaah epistemic cognition (kognisi epistemik, yaitu cara individu memahami sifat dan pembenaran pengetahuan) guru ketika mereka memandang hubungan antara masa lalu, sejarah, dan produksi pengetahuan historis. Temuan tersebut merepresentasikan pandangan guru, bukan perilaku belajar siswa di kelas. Pada level literatur yang lebih luas, Gibson dkk. (2025), melalui artikel tinjauan atas kerangka dan perkembangan historical thinking, menempatkan berpikir sejarah sebagai proses menganalisis dan menafsirkan bukti untuk membangun, membongkar, dan merekonstruksi narasi tentang masa lalu. Pertanyaan analitis berikutnya bukan apakah interpretasi memiliki tempat dalam pembelajaran sejarah, tetapi bagaimana posisi epistemik membatasi dan mengarahkan penggunaannya.

Masalah interpretasi menjadi lebih tajam ketika posisi epistemik guru tidak selalu konsisten. Åström Elmersjö (2022), berdasarkan survei terhadap 375 guru sejarah sekolah menengah atas di Swedia, menemukan bahwa lebih dari separuh responden menunjukkan

inkonsistensi epistemik dalam kerangka teoretis yang digunakan peneliti. Pada tiga pernyataan mengenai apakah masa lalu dapat diketahui, apakah sejarah dapat menyampaikan kebenaran tentang masa lalu, dan apakah masa lalu memiliki makna yang dapat ditemukan, kurang dari separuh guru memberikan respons yang konsisten. Temuan tersebut tidak membuktikan bahwa para guru menyamakan semua interpretasi; dalam sintesis penelitian ini, implikasinya adalah perlunya membedakan keterbukaan interpretatif dari relativisme, yaitu ketika perbedaan tafsir tidak lagi dibatasi oleh tuntutan pembenaran epistemik.

Jika posisi epistemik memengaruhi cara guru memahami pengetahuan sejarah, konsekuensinya juga tampak pada cara mereka memaknai penyelidikan. Dalam studi kualitatif terhadap 15 guru sekolah dasar di Yunani, Koutsianou dan Emvalotis (2021) mengidentifikasi tiga konsepsi pembelajaran berbasis penyelidikan dalam sejarah, yaitu memahami, mengevaluasi, dan menyelidiki. Pola keyakinan epistemik para guru berkaitan dengan perbedaan konsepsi tersebut, tetapi penelitian itu tidak menunjukkan apakah konsepsi tersebut benar-benar diwujudkan dalam praktik kelas. Pada konteks pendidikan calon guru, studi kasus Dere dan Gökçınar (2021) terhadap 16 calon guru IPS di Turki menunjukkan bahwa penggunaan bukti sejarah melibatkan pemilihan dan penilaian keandalan sumber serta penyusunan kegiatan berbasis bukti. Dalam sintesis penelitian ini, kebebasan interpretasi dalam penyelidikan karena itu perlu disertai kriteria untuk menilai sumber dan membenarkan klaim, bukan hanya ruang untuk menyampaikan pendapat.

Interpretasi historis memperoleh legitimasi bukan dari banyaknya kemungkinan tafsir, tetapi dari proses epistemik yang menopangnya. Kainulainen dkk. (2025), melalui wawancara semiterstruktur dengan 26 sejarawan akademik Finlandia yang seluruhnya bergelar doktor, mengidentifikasi lebih dari seratus proses epistemik yang dikelompokkan ke dalam 14 kategori. Cakupannya melampaui evaluasi sumber dan kontekstualisasi, termasuk kerja arsip, penggunaan alat dan bahasa, pendekatan metodologis, serta proses sosial dalam historiografi. Temuan tersebut memperluas pemahaman tentang cara pengetahuan sejarah dibangun dalam praktik profesional, tetapi tidak merupakan bukti capaian belajar siswa. Para penulis sendiri menegaskan bahwa historiografi profesional tidak dapat dan tidak seharusnya dipindahkan secara utuh ke semua kelas.

Dalam sintesis penelitian ini, batas kompatibilitas pada dimensi kebebasan interpretasi terletak pada hubungan antara agensi interpretatif dan disiplin epistemik. Peserta didik dapat membangun penafsiran yang beragam, tetapi penafsiran tersebut tetap harus dapat diuji melalui sumber, konteks, argumentasi, dan justifikasi. Batas tersebut dapat dirumuskan secara ringkas sebagai *interpretation* $\neq$ *unrestricted claim* (interpretasi tidak sama dengan klaim tanpa batas). Dengan demikian, praktik sejarawan berfungsi sebagai rujukan untuk memodelkan proses epistemik secara pedagogis sesuai jenjang pendidikan, bukan sebagai standar identik yang harus direplikasi peserta didik.

Pamong dan Guru Sejarah: Mediasi atau Monopoli Naratif?

Setelah kebebasan interpretasi dibatasi oleh disiplin bukti, persoalan berikutnya adalah bagaimana guru menjaga ruang belajar tetap terbuka tanpa kehilangan fungsi tuntunan. Rosanawati dkk. (2025), melalui studi kualitatif deskriptif terhadap 35 peserta didik kelas XI dan tiga guru sejarah di dua SMA di Kabupaten Karanganyar, menemukan bahwa praktik Sistem Among dalam Kurikulum Merdeka yang dipadukan dengan pembelajaran berbasis proyek ditandai oleh eksplorasi sejarah lokal, evaluasi sumber, pengaitan narasi lokal dengan konteks nasional, serta peran guru sebagai fasilitator yang mengarahkan pembelajaran aktif dan reflektif. Studi tersebut juga mencatat keterbatasan bahan ajar kontekstual, infrastruktur teknologi, dan pelatihan guru. Dalam sintesis penelitian ini, temuan itu memberi pijakan empiris bahwa tuntunan dapat berjalan bersama aktivitas eksploratif peserta didik tanpa harus berubah menjadi pengendalian penuh atas proses belajar. Namun, karena penelitian dilakukan secara purposif pada dua SMA, hasilnya harus dibaca sebagai bukti kontekstual, bukan sebagai gambaran nasional penerapan Sistem Among dalam pembelajaran sejarah.

Tuntunan guru tidak netral secara epistemik: pada tingkat konsepsi, cara guru memandang pengetahuan berkaitan dengan bentuk penyelidikan yang mereka anggap bermakna. Koutsianou dan Emvalotis (2021) menemukan bahwa guru dengan kecenderungan epistemik yang lebih absolutis terutama mengonseptualisasikan *inquiry* sebagai proses memahami, sedangkan guru

dengan kecenderungan evaluativis lebih sering mengonseptualisasikannya sebagai proses investigasi. Studi tersebut menilai konsepsi guru, bukan praktik kelas, dan tidak menguji hubungan kausal. Pada konteks sekolah menengah di Indonesia, Syahputra dkk. (2025), melalui studi kasus kualitatif di SMA Negeri 8 dan SMA Negeri 10 Samarinda, menunjukkan bahwa implementasi yang diteliti berfokus pada berpikir diakronik atau kronologis, dengan guru menekankan urutan waktu, periodisasi, serta penjelasan kronologis melalui ceramah, diskusi, dan presentasi. Temuan ini tidak dapat diperluas menjadi bukti penguasaan seluruh komponen historical thinking. Dalam sintesis penelitian ini, otoritas pedagogis guru tampak bekerja melalui pilihan epistemik tentang bentuk inquiry dan kerja historis yang diprioritaskan, tetapi bukti yang tersedia belum cukup untuk menyimpulkan bahwa pilihan tersebut secara kausal menghasilkan perkembangan kemampuan peserta didik.

Persoalan berikutnya terletak pada orientasi yang menyertai mediasi tersebut. Dalam studi Sung (2020) terhadap calon guru sejarah di Taiwan, perbedaan kesadaran historis tampak berkaitan dengan variasi tujuan pembelajaran, keterampilan berpikir historis yang diprioritaskan, pilihan isi, dan sikap terhadap pengajaran identitas nasional. Temuan ini perlu dibatasi pada orientasi calon guru, bukan dibaca sebagai bukti langsung tentang praktik kelas guru sejarah aktual, karena hubungan antara kesadaran historis dan kurikulum yang dijalankan di kelas tidak diteliti. Pada konteks berbeda, Grønset (2026) menelaah 18 guru sejarah sekolah menengah atas berpengalaman di Norwegia. Sebagai curriculum makers (pembuat kurikulum melalui penafsiran dan transformasi pedoman), para guru menghubungkan pengetahuan disipliner dengan pengalaman hidup peserta didik sambil mempertimbangkan tuntutan kurikulum.

Batas terakhir fungsi pamong terletak pada kapasitas epistemik guru yang menjalankannya. Dalam sintesis penelitian ini, guru sejarah diposisikan sebagai mediator epistemik, yaitu pihak yang menjaga agar ruang interpretasi tetap terbuka sekaligus memastikan klaim historis dapat diuji melalui bukti dan argumentasi. Posisi tersebut merupakan hasil sintesis konseptual penelitian, bukan kategori empiris yang digunakan oleh Åström Elmersjö (2022). Studi tersebut memberi batas empiris terhadap konstruksi ini karena pandangan guru sejarah tentang sifat pengetahuan historis dapat menunjukkan ketidakkonsistenan, sehingga kapasitas untuk menjalankan mediasi epistemik tidak dapat diasumsikan terbentuk secara otomatis. Dalam kerangka kompatibilitas pedagogis yang dirumuskan penelitian ini, tuntunan diperlukan untuk menjaga disiplin bukti tanpa mengubah otoritas guru menjadi kendali atas makna sejarah (guidance ≠ narrative monopoly).

Keterikatan Budaya: Kontekstualisasi atau Penutupan Epistemik?

Keterikatan budaya memperoleh fungsi pedagogis dalam pembelajaran sejarah ketika budaya tidak berhenti sebagai muatan yang diwariskan, tetapi menjadi konteks bagi pemaknaan pengalaman historis. Kajian Al Musanna (2017) menempatkan konteks sosial-budaya sebagai fondasi pendidikan dan menegaskan bahwa pembelajaran tidak seharusnya tercerabut dari lingkungan masyarakat. Pembacaan Ferary (2021) terhadap Taman Siswa memperlihatkan bahwa budaya dan kearifan lokal ditempatkan sebagai bagian dari pengalaman belajar melalui lingkungan, bahasa, dan praktik budaya. Pada tingkat empiris, studi etnografis Chessiagi dan Yulifar (2026) menunjukkan bahwa pembelajaran sejarah setelah program live-in (tinggal bersama masyarakat setempat) di Cigugur berfungsi sebagai ruang interpretatif yang menghubungkan pengalaman personal siswa dengan konteks sejarah komunitas dan nilai kearifan lokal.

Keterikatan budaya tidak hanya dibentuk melalui pengalaman langsung, tetapi juga melalui cara masa lalu direpresentasikan dalam bahan ajar. Ariwinata dan Aisiah (2026), melalui analisis wacana terhadap dua buku teks sejarah kelas XII, menemukan bahwa narasi Demokrasi Terpimpin bergeser dari legitimasi berbasis krisis dalam buku teks Kurikulum 2013 menuju representasi yang lebih struktural, kontekstual, reflektif, dan dialogis dalam buku teks Kurikulum Merdeka. Temuan tersebut berada pada tingkat representasi teks dan tidak dengan sendirinya membuktikan perubahan pemahaman peserta didik. Bukti pada tingkat pengalaman siswa datang dari jalur berbeda. Chessiagi dan Yulifar (2026) menunjukkan bahwa pengalaman budaya lokal yang direfleksikan melalui pembelajaran sejarah membantu siswa menghubungkan pengalaman personal dengan konteks sejarah komunitas. Kedua sumber karena itu bekerja pada level bukti yang

berbeda: satu menjelaskan perubahan representasi dalam buku teks, sedangkan yang lain menunjukkan proses pemaknaan budaya pada siswa.

Masalah epistemiknya muncul ketika keterikatan budaya bergeser dari pijakan interpretasi menjadi batas yang menentukan pengetahuan mana yang dianggap layak masuk ke dalam pembacaan sejarah. Dalam pembacaan Ferary (2021), prinsip Tri-Con menggabungkan kesinambungan identitas dengan keterbukaan yang kritis dan selektif terhadap budaya lain, sehingga keberakaran budaya tidak identik dengan isolasi. Pada ranah kurikulum sejarah, Chimbunde dan Moreeng (2025), melalui kajian konseptual dan analisis dokumen kebijakan Zimbabwe, menilai bahwa kurikulum yang mereka analisis lebih menonjolkan sejarah nasional dan Afrika, sementara koneksi global belum terintegrasi secara memadai. Mereka mengajukan glokalisasi (penggabungan perspektif lokal dan global) sebagai kerangka untuk mempertemukan keduanya tanpa saling menggantikan. Dalam sintesis artikel ini, risiko penutupan epistemik (epistemic closure) muncul ketika satu horizon budaya diperlakukan sebagai batas tunggal bagi perspektif historis yang sah.

Batas keterbukaan itu menjadi konkret ketika ruang yang diberikan kepada peristiwa dan wilayah dalam narasi sejarah tidak seimbang. Gemilang dkk. (2024), melalui analisis isi kritis terhadap buku teks Sejarah Indonesia kelas XI Kurikulum 2013, menemukan bahwa peristiwa Jawa memperoleh porsi dan uraian lebih luas daripada peristiwa di luar Jawa. Namun, mereka tidak menyimpulkan bahwa keseluruhan buku sepenuhnya Jawasentris karena narasi wilayah di luar Jawa tetap dicantumkan, meskipun umumnya dikembangkan lebih terbatas. Pada tingkat kebijakan yang lebih luas, Putri (2026), melalui analisis wacana kritis terhadap dokumen, regulasi, dan materi publik Kurikulum Merdeka, menafsirkan adanya pengaruh neoliberal yang kuat pada pembingkai dan orientasi kurikulum. Analisis tersebut juga memperingatkan bahwa orientasi itu berisiko mengabaikan kekhasan geografis, sosial, dan budaya Indonesia.

Keberakaran budaya menjadi batas pedagogis ketika ia berubah menjadi ukuran tunggal bagi pengetahuan sejarah yang dianggap sah. Pada dimensi ini, sintesis artikel menunjukkan bahwa keterikatan budaya kompatibel dengan pedagogi sejarah selama berfungsi sebagai konteks pemaknaan dan tetap terbuka terhadap perbandingan perspektif. Batas tersebut dapat dirumuskan secara ringkas: *culture* ≠ *epistemic closure* (budaya tidak sama dengan penutupan epistemik).

Kesadaran Sejarah: Relevansi Masa Kini atau Presentisme?

Kesadaran sejarah bermula dari kemampuan memahami bahwa manusia selalu berada di dalam perubahan waktu, bukan berdiri di luarnya. Thorp dan Persson (2020) menempatkan historisitas (*historicity*, keterikatan manusia pada kondisi sejarahnya) sebagai bagian penting dari pemahaman sejarah karena pengalaman, kebudayaan, dan posisi masa kini turut membentuk cara manusia memberi makna pada masa lalu. Dalam kerangka Dewantara, orientasi temporal tersebut tidak tepat diringkas sebagai “kodrat zaman”. Kodrat alam dan kebudayaan tetap menjadi pijakan, tetapi perubahan juga harus dihadapi; ketika membahas zaman yang akan datang, Dewantara menempatkan kebudayaan sendiri sebagai penunjuk jalan untuk mencari penghidupan baru (Dewantara, 1964, hal. 27). Pembacaan Ferary (2021) menguatkan bahwa pendidikan Dewantara bertumpu pada alam dan kebudayaan lokal dalam mengarahkan perkembangan manusia. Orientasi ini menempatkan masa lalu, masa kini, dan masa depan dalam hubungan yang bergerak melalui kesinambungan dan perubahan.

Kesadaran sejarah menjadi persoalan demokratis ketika identitas masa lalu tidak diperlakukan sebagai jawaban yang sudah selesai. Dalam studi Sung (2020), calon guru sejarah di Taiwan umumnya memandang identitas nasional sebagai isu penting untuk dibahas, tetapi mayoritas memilih agar peserta didik menganalisis persoalan tersebut dan menentukan posisinya sendiri daripada menerima identitas yang ditetapkan guru. Temuan ini merekam orientasi calon guru, bukan praktik kelas aktual. Pada tingkat berbeda, Edling (2025), melalui analisis wacana kritis terhadap kurikulum dan silabus sejarah Swedia, menemukan bahwa silabus sejarah lebih kuat menonjolkan *interruptive democracy* (demokrasi yang membuka ruang untuk mengkritik dan mengubah tatanan) melalui pluralitas perspektif, perhatian pada ketidakadilan, dan kapasitas manusia untuk menciptakan perubahan. Dalam sintesis artikel ini, kedua sumber tersebut tidak mengukur konstruk yang sama, tetapi memperlihatkan bahwa hubungan kesadaran sejarah dan

demokrasi bertumpu pada keterbukaan orientasi identitas serta penilaian kritis terhadap perspektif historis.

Ketimpangan representasi memberi ujian konkret bagi keterbukaan tersebut. Gemilang dkk. (2024), melalui analisis isi kritis terhadap buku teks Sejarah Indonesia kelas XI Kurikulum 2013, menemukan bahwa peristiwa Jawa memperoleh ruang dan uraian lebih luas daripada peristiwa di luar Jawa, meskipun narasi luar Jawa tetap hadir sehingga keseluruhan buku tidak mereka simpulkan sepenuhnya Jawasentris. Sebagai implikasi pedagogis, ketimpangan tersebut dapat dijadikan titik masuk untuk mengajak peserta didik membandingkan cara peristiwa dari wilayah berbeda diberi ruang, menelaah seleksi narasi, dan menguji representasi buku teks dengan sumber sejarah atau historiografi lain yang relevan. Implikasi ini merupakan sintesis penulis atas temuan dokumen, bukan bukti bahwa strategi tersebut telah diterapkan guru atau bahwa pemahaman siswa otomatis berubah.

Relevansi masa kini menjadi problematis ketika ia bergeser dari titik orientasi menjadi kriteria seleksi atas apa yang dianggap layak dipelajari dari masa lalu. Grønset (2026), melalui wawancara dengan 18 guru sejarah sekolah menengah atas di Norwegia, menunjukkan bahwa upaya menghubungkan pengetahuan disipliner dengan pengalaman hidup peserta didik membuat guru terus menimbang manfaat relevansi kontemporer sekaligus risiko mengaburkan keberbedaan masa lalu; pandangan mereka tentang cara menangani presentisme pun berbeda. Ketegangan tersebut beresonansi dengan pembacaan Fallace (2010) atas Dewey, yang menunjukkan bahwa pemilihan fakta sejarah dalam kurikulum Dewey School diarahkan pada kegunaannya bagi kehidupan masa kini dan dibaca Fallace sebagai teleologis serta presentis. Sementara itu, Gibson dkk. (2025), melalui artikel tinjauan, menempatkan berpikir historis pada kerja analisis dan interpretasi bukti untuk membangun, membongkar, dan merekonstruksi narasi sejarah. Dalam sintesis artikel ini, tuntutan disipliner tersebut menjadi pagar agar relevansi kontemporer tidak menjadikan masa kini sebagai ukuran tunggal bagi masa lalu.

Pada dimensi kesadaran sejarah, kompatibilitas pedagogis muncul ketika masa kini berfungsi sebagai horizon pertanyaan, bukan sebagai hakim tunggal atas makna masa lalu. Relevansi sosial tetap produktif selama konteks temporal, bukti, dan penalaran historis membatasi interpretasi. Batas ini dapat dipadatkan menjadi: *present relevance* ≠ *presentism*.

Merumuskan Batas Kompatibilitas Pedagogis

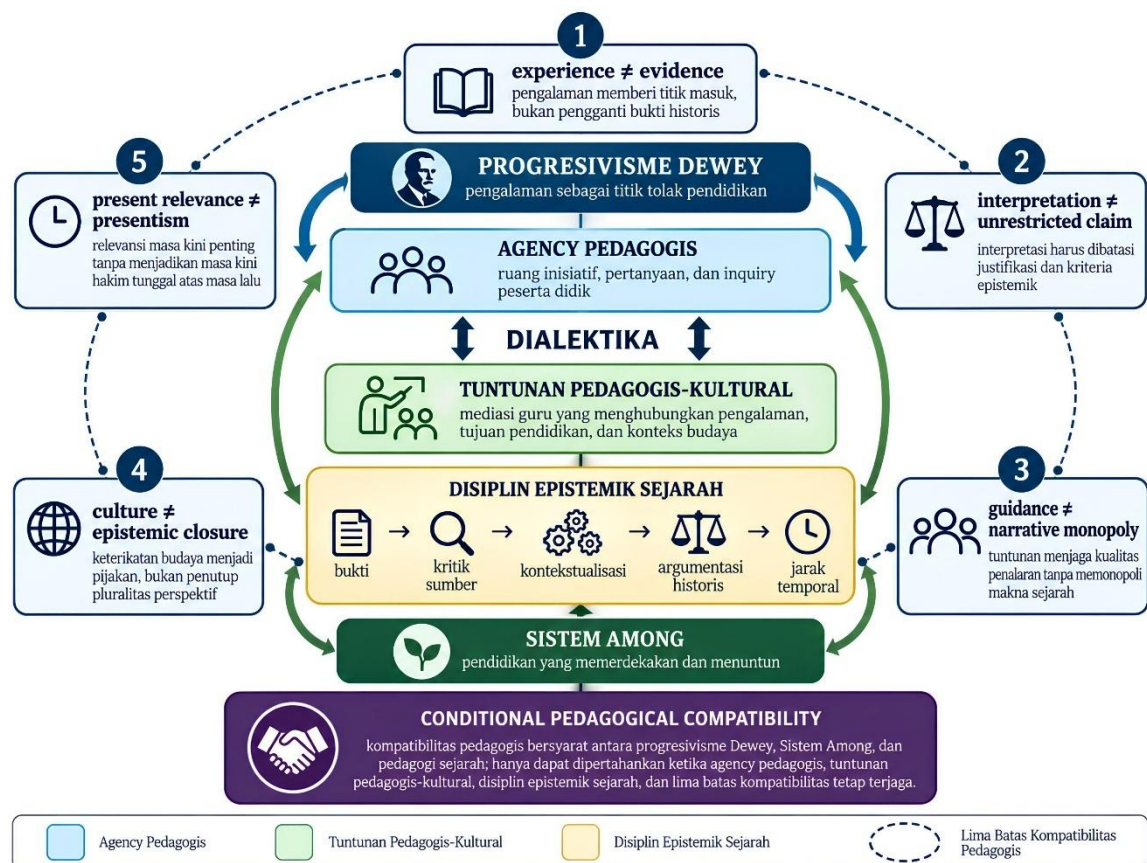
Kesamaan pedagogis ternyata bukan titik akhir kompatibilitas, melainkan awal dari persoalan batas. Sintesis lintas lima dimensi menunjukkan pola yang konsisten: ruang bagi pengalaman, interpretasi, tuntunan, keterikatan budaya, dan relevansi masa kini tetap produktif sejauh tidak menggantikan mekanisme epistemik yang membuat klaim historis dapat diuji dan dipertanggungjawabkan. Karena itu, hubungan progresivisme Deweyan dan Sistem Among dalam pedagogi sejarah lebih tepat dipahami sebagai kompatibilitas yang bersyarat daripada keselarasan yang otomatis. Pola lintas dimensi ini menjadi dasar bagi model integratif yang dirumuskan pada bagian berikutnya.

Atas dasar itu, artikel ini mengorganisasikan kompatibilitas pedagogis ke dalam tiga lapis yang saling terkait. Pertama, *agency pedagogis* (ruang inisiatif dan tindakan peserta didik) menjaga proses belajar tetap aktif melalui pengalaman, pertanyaan, dan *inquiry*. Kedua, tuntunan pedagogis-kultural memediasi inisiatif tersebut agar terhubung dengan konteks budaya dan tujuan pendidikan tanpa mengambil alih proses pemaknaan. Ketiga, disiplin epistemik sejarah membatasi klaim melalui penggunaan bukti, kontekstualisasi, argumentasi, dan justifikasi historis. Ketiga lapis ini tidak disusun sebagai hierarki, tetapi sebagai fungsi yang saling menopang sekaligus membatasi. Kerangka tersebut merupakan konstruksi sintesis artikel, bukan kategori yang secara langsung dirumuskan Dewey. Dukungan konseptual Deweyan digunakan secara lebih terbatas: Dewey memaknai *guidance* (tuntunan) sebagai bantuan melalui kerja sama terhadap kapasitas individu (Dewey, 1916, hal. 28), sedangkan refleksi ditempatkannya sebagai metode pengalaman edukatif yang memberi peserta didik tanggung jawab untuk mengembangkan dan menguji gagasan (Dewey, 1916, hal. 192).

Atas dasar pola batas dan organisasi tiga lapis tersebut, artikel ini merumuskan *conditional pedagogical compatibility* (kompatibilitas pedagogis bersyarat) sebagai kontribusi konseptual hasil

sintesis. Konsep ini merujuk pada hubungan antara progresivisme Deweyan, Sistem Among, dan pedagogi sejarah yang hanya dapat dipertahankan ketika keselarasan pedagogis tidak melampaui batas epistemik disiplin sejarah. Fungsinya bukan untuk menyatakan bahwa ketiganya selalu selaras, melainkan untuk menjelaskan kondisi ketika prinsip-prinsip pedagogis dapat saling menguatkan dan ketika interaksinya mulai menghasilkan ketegangan. Kerangka ini merupakan hasil konstruksi analitis dari sintesis literatur, bukan model yang telah divalidasi secara empiris. Dengan demikian, kontribusi konseptual artikel ini terletak pada perumusan syarat dan batas kompatibilitas, bukan pada klaim kompatibilitas itu sendiri.

Secara praktis, kerangka ini lebih tepat diposisikan sebagai perangkat reflektif daripada resep implementasi. Conditional pedagogical compatibility dapat digunakan sebagai heuristik awal (alat bantu berpikir untuk menilai pilihan pedagogis) ketika guru merancang atau mengevaluasi pembelajaran sejarah, terutama untuk memeriksa apakah ruang eksplorasi peserta didik tetap disertai mediasi yang menjaga penggunaan sumber dan kualitas interpretasi. Rosanawati dkk. (2025) memberi contoh empiris pada salah satu unsur tersebut: dalam pembelajaran sejarah berbasis proyek, guru berperan sebagai fasilitator yang membimbing peserta didik ketika mencari sumber, menyusun narasi, membandingkan sumber, dan mengenali bias. Temuan itu mendukung kemungkinan mediasi guru yang sejalan dengan kerangka ini, tetapi tidak memvalidasi conditional pedagogical compatibility sebagai model yang telah teruji dalam praktik. Kontribusi konseptual tersebut kemudian divisualisasikan dalam Gambar 2 untuk memperjelas hubungan antara tiga lapis integratif dan batas kompatibilitas yang dirumuskan melalui sintesis.



Gambar 2. Kerangka Konseptual Conditional Pedagogical Compatibility: Tiga Lapis Integratif dan Lima Batas Kompatibilitas Pedagogis

Gambar 2 memvisualisasikan conditional pedagogical compatibility melalui tiga lapis integratif dan lima batas kompatibilitas pedagogis. Rangkuman operasional tiap batas, titik

ketegangan, potensi kompatibilitas, dan implikasinya terhadap pembelajaran sejarah dalam Kurikulum Merdeka disajikan pada Tabel 2.

Sumber: Hasil sintesis penulis berdasarkan analisis Systematic Literature Review.

Tabel 2. Lima Batas Kompatibilitas Pedagogis dalam Pedagogi Sejarah

No	Dimensi	Titik ketegangan	Potensi kompatibilitas	Batas kompatibilitas	Implikasi pedagogis
1	Pengalaman historis	Pengalaman menggantikan bukti	Pengalaman sebagai titik masuk inkuiri	<i>Experience ≠ evidence</i>	Pengalaman peserta didik dihubungkan dengan bukti dan kritik sumber
2	Kebebasan interpretasi	Interpretasi tanpa justifikasi	Multiperspektivitas	<i>Interpretation ≠ unrestricted claim</i>	Klaim historis dibangun melalui bukti dan alasan yang dapat diuji
3	Otoritas guru/pamong	Monopoli naratif	Tuntunan	<i>Guidance ≠ narrative monopoly</i>	Guru memediasi inkuiri tanpa menetapkan satu makna sejarah
4	Keterikatan budaya	Penutupan epistemik	Kontekstualisasi budaya	<i>Culture ≠ epistemic closure</i>	Lokalitas menjadi pijakan sambil tetap membuka perbandingan perspektif
5	Kesadaran sejarah	Presentisme	Relevansi masa kini dan orientasi temporal	<i>Present relevance ≠ presentism</i>	Masa lalu dihubungkan dengan masa kini tanpa menjadikan nilai masa kini sebagai ukuran tunggal

Sumber: Hasil sintesis penulis berdasarkan analisis Systematic Literature Review.

Simpulan

Keselarasan pedagogis tidak otomatis berarti kompatibilitas epistemologis dalam pembelajaran sejarah. Sintesis terhadap 36 artikel jurnal menunjukkan bahwa progresivisme Deweyan dikonstruksi terutama melalui pengalaman, inquiry (penyelidikan), dan agency (ruang tindakan) peserta didik, sedangkan Sistem Among melalui kemerdekaan, tuntunan, dan keterikatan budaya. Dalam konteks Kurikulum Merdeka, keduanya memiliki ruang pertemuan pada keterlibatan aktif, kemandirian, dan pembelajaran kontekstual. Namun, ruang tersebut menjadi bersyarat ketika pembelajaran sejarah menuntut penggunaan bukti, perhatian terhadap konteks temporal, interpretasi yang dapat dipertanggungjawabkan, serta justifikasi klaim. Hubungan kedua

tradisi tersebut karena itu lebih tepat dipahami sebagai kompatibilitas yang bergantung pada kondisi tertentu daripada sebagai keselarasan pedagogis yang berlaku secara otomatis.

Lima dimensi yang dianalisis, yaitu pengalaman historis, kebebasan interpretasi, otoritas pedagogis guru atau pamong, keterikatan budaya, dan kesadaran sejarah, memperlihatkan pola lintas tema yang konsisten. Kebebasan dan keterbukaan pedagogis tetap produktif selama tidak menggantikan mekanisme yang menjaga kualitas pengetahuan sejarah. Batas kompatibilitas karena itu muncul ketika pengalaman menggantikan bukti, interpretasi terlepas dari justifikasi, tuntunan berubah menjadi monopoli naratif, keterikatan budaya menutup perspektif lain, atau relevansi masa kini menghapus jarak temporal. Pola tersebut menunjukkan bahwa kompatibilitas tidak ditentukan oleh kesamaan nilai pedagogis semata, tetapi oleh kemampuan menjaga hubungan antara keterbukaan belajar dan disiplin epistemik sejarah.

Dari pola tersebut, penelitian ini merumuskan conditional pedagogical compatibility (kompatibilitas pedagogis bersyarat) sebagai kontribusi konseptual yang merespons celah analitis mengenai batas pertemuan progresivisme Deweyan, Sistem Among, dan tuntutan epistemik pembelajaran sejarah. Kerangka ini mempertemukan agency pedagogis, tuntunan pedagogis-kultural, dan disiplin epistemik sejarah sebagai tiga fungsi yang perlu dijaga secara simultan. Kontribusinya bukan pada klaim bahwa progresivisme Deweyan, Sistem Among, dan pedagogi sejarah selalu kompatibel, tetapi pada perumusan kondisi ketika ketiganya dapat saling menguatkan serta titik ketika hubungan tersebut mulai menghasilkan ketegangan. Pada tahap ini, kerangka tersebut lebih tepat ditempatkan sebagai perangkat analitis dan heuristik awal daripada sebagai model implementasi yang telah tervalidasi.

Keterbatasan penelitian terutama terletak pada desain Systematic Literature Review dengan sintesis konseptual-interpretatif, cakupan empat sumber penelusuran utama, artikel berbahasa Indonesia dan Inggris, serta rentang publikasi 2010–2026 dengan pembaruan penelusuran hingga 10 September 2026. Kerangka conditional pedagogical compatibility juga belum diuji secara empiris dalam praktik pembelajaran sejarah. Penelitian selanjutnya perlu menguji bagaimana guru menjalankan mediasi epistemik, bagaimana pengalaman peserta didik dihubungkan dengan bukti historis, serta bagaimana keseimbangan antara agency, tuntunan pedagogis-kultural, dan disiplin epistemik sejarah diwujudkan pada jenjang dan konteks sekolah yang berbeda.

DAFTAR PUSTAKA

- Al Musanna. (2017). Indigenisasi pendidikan: Rasionalitas revitalisasi praksis pendidikan Ki Hadjar Dewantara. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 2(1), 117-133. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v2i1.529>
- Alix, S.-A. (2019). Les ambiguïtés sociales du progressisme pédagogique de John Dewey. *Revista Lusófona de Educação*, 43(43), 119–133. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle43.01>
- Ariwinata, Y., & Aisiah, A. (2026). Transformation of guided democracy narratives in history textbooks from curriculum 2013 to Merdeka curriculum: A Wodakian analysis. *Fajar Historia: Jurnal Ilmu Sejarah dan Pendidikan*, 10(1), 353-365. <https://doi.org/10.29408/fhs.v10i1.34148>
- Armiyati, L., & Djono. (2023). Perbandingan mata pelajaran sejarah pada kurikulum 2013 dan kurikulum merdeka. *FACTUM: Jurnal Sejarah dan Pendidikan Sejarah*, 12(2), 285-294. <https://doi.org/10.17509/factum.v12i2.64265>
- Chessiagi, L., & Yulifar, L. (2026). Internalizing local wisdom through live-in program and history learning. *Paedagogi: Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan*, 12(1), 68-76. <https://doi.org/10.24114/paedagogi.v12i1.73968>
- Chimbunde, P., & Moreeng, B. B. (2025). Decolonising or glocalising Zimbabwe school history curriculum reform: Which way forward? *Globalisation, Societies and Education*, 23(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2509285>
- Dere, İ., & Gökçınar, B. (2021). Learning to use historical evidence: Reflections from the experiences of prospective social studies teachers. *i.e.: inquiry in education*, 13(1), Article 4. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol13/iss1/4>

- Dewantara, K. H. (1964). *Asas-asas dan dasar-dasar Taman Siswa (Tjetakan Ketiga)*. Madjelis Luhur Taman Siswa. <https://pustaka.taratsa.id/download/684/pdf/684.pdf>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company. <https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksRepos/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf>
- Edling, S. (2025). History education as a force for interruptive democracy? A critical discourse study of the Swedish History Curriculum and Syllabus from 2022. *Citizenship, Social and Economics Education*, 24(1), 118–134. <https://doi.org/10.1177/14788047251327678>
- Efendi, P. M., Muhtar, T., & Herlambang, Y. T. (2023). Relevansi kurikulum merdeka dengan konsepsi Ki Hadjar Dewantara: Studi kritis dalam perspektif filosofis-pedagogis. *Jurnal Elementaria Edukasia*, 6(2), 548-561. <https://doi.org/10.31949/jee.v6i2.5487>
- Åström Elmersjö, H. (2022). Genre positions and epistemic cognition: Swedish upper secondary school history teachers and the nature of history. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 824-837. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939139>
- Fallace, T. D. (2010). John Dewey on history education and the historical method. *Education and Culture*, 26(2), 20-35. <https://doi.org/10.7771/1559-1786.1201>
- Ferary, D. (2021). On Ki Hadjar Dewantara's philosophy of education. *Nordic Journal of Comparative and International Education* (NJCIE), 5(2), 65-78. <https://doi.org/10.7577/njie.4156>
- Gemilang, G. F., Darmawan, W., & Winarti, M. (2024). Jawasentris dalam wacana buku teks sejarah Indonesia. *HISTORIA: Jurnal Pendidik dan Peneliti Sejarah*, 7(1), 51-60. <https://doi.org/10.17509/historia.v7i1.50815>
- Gibson, L., Peck, C. L., Miles, J., & Duquette, C. (2025). Historical thinking: Trends, critiques, and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 65, 102088. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102088>
- Grønset, T. L. (2026). Connecting disciplinary knowledge content and students' lifeworld experience: Understanding history teachers as curriculum makers. *Journal of Curriculum Studies*, 58(4), 634–653. <https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2512337>
- Hamdi, S., Triatna, C., & Nurdin. (2022). Kurikulum merdeka dalam perspektif pedagogik. *SAP (Susunan Artikel Pendidikan)*, 7(1), 10-17. <https://doi.org/10.30998/sap.v7i1.13015>
- Hoang, G. Q.-A., & Hoang, A.-D. (2025). Bibliometric mapping of John Dewey's educational legacy: Global patterns in scholarly discourse, 1942–2025. *Teaching and Teacher Education*, 168, 105265. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105265>
- Irawati, D., Masitoh, S., & Nursalim, M. (2022). Filsafat pendidikan Ki Hajar Dewantara sebagai landasan pendidikan vokasi di era Kurikulum Merdeka. *JUPE: Jurnal Pendidikan Mandala*, 7(4), 1015–1025. <https://doi.org/10.58258/jupe.v7i4.4493>
- Kainulainen, M., Puurtinen, M., & Chinn, C. A. (2025). Regrounding inquiry-based learning in history: A study of historians' epistemic processes. *Cognition and Instruction*, 43(4), 291-315. <https://doi.org/10.1080/07370008.2025.2503193>
- Kardiyem, Arsyad, M., & Mukoyimah, S. (2023). Merdeka belajar dan kampus merdeka: Kajian filsafat pendidikan barat dan timur serta realitasnya. *Jurnal Filsafat Indonesia*, 6(2), 291-302. <https://doi.org/10.23887/jfi.v6i2.57018>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025). *Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia Nomor 13 Tahun 2025 tentang Perubahan atas Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024 tentang Kurikulum pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah*. <https://www.kemendikdasmen.go.id/pengumuman/13206-permendikdasmen-no-13-tahun-2025-tentang-perubahan-permendib>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2026). *Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia Nomor 1 Tahun 2026 tentang Standar Proses pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah*. <https://peraturan.bpk.go.id/Details/344196/permendikdasmen-no-1-tahun-2026>

- Koutsianou, A., & Emvalotis, A. (2021). Unravelling the interplay of primary school teachers' topic-specific epistemic beliefs and their conceptions of inquiry-based learning in history and science. *Frontline Learning Research*, 9(4), 35-75. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i4.777>
- Kuwoto, M. A., Yulifar, L., Ma'mur, T., Saripuddin, D., & Supriatna, E. (2024). Paradigm of historical thinking: Alternative strategies for utilizing historical thinking skills in implementing independent curriculum. *HISTORIA: Jurnal Pendidik dan Peneliti Sejarah*, 7(1), 93-104. <https://doi.org/10.17509/historia.v7i1.58335>
- Lind, A. R. (2023). Dewey, experience, and education for democracy: A reconstructive discussion. *Educational Theory*, 73(3), 299-319. <https://doi.org/10.1111/edth.12567>
- Mahendra, A. (2026). Berpikir sejarah atau sekadar menghafal? Historical Thinking Implementation Ecosystem dalam Kurikulum Merdeka. *Buletin Ilmiah Pendidikan*, 5(3), 1003–1016. <https://ejournal.papanda.org/index.php/bip/article/view/5021>
- Mustaghfiroh, S. (2020). Konsep “Merdeka Belajar” perspektif aliran progresivisme John Dewey. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 3(1), 141-147. <https://doi.org/10.30605/jsgp.3.1.2020.248>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pham Thi, K. (2025). The relevance of John Dewey's pragmatism for educational innovation in contemporary Vietnam. *Cogent Education*, 12(1), 2510055. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2510055>
- Putri, A. A. (2026). Ideological agenda behind the Merdeka curriculum in Indonesia: A critical discourse analysis. *Asia Pacific Education Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12564-026-10122-0>
- Romadhon, D. N. A., & Sutarni, N. (2025). Comparative Analysis of Ki Hajar Dewantara's Character Education With John Dewey. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 16(2). <https://doi.org/10.21831/jpka.v16i2.87952>
- Rosanawati, I. M. R., Wardo, W., Djono, D., & Purwanta, H. (2025). Pedagogical model innovation based on Ki Hajar Dewantara's Among System for history learning in the Merdeka Curriculum. *Educational Process: International Journal*, 14(1), e2025039. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.39>
- Sung, P.-F. (2020). Historical consciousness matters: National identity, historical thinking and the struggle for a democratic education in Taiwan. *Journal of Curriculum Studies*, 52(5), 685-701. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1789225>
- Syahputra, M. I., Purwanta, H., & Djono. (2025). Implementasi berpikir historis dalam pembelajaran sejarah di SMA Negeri 8 dan SMA Negeri 10 Samarinda. *Fajar Historia: Jurnal Ilmu Sejarah dan Pendidikan*, 9(2), 350–364. <https://doi.org/10.29408/fhs.v9i2.31863>
- Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891-901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Widiadi, A. N., Saputra, M. R. A., & Handoyo, I. C. (2022). Merdeka berpikir sejarah: Alternatif strategi implementasi keterampilan berpikir sejarah dalam penerapan kurikulum merdeka. *Sejarah dan Budaya: Jurnal Sejarah, Budaya, dan Pengajarannya*, 16(1), 235-247. <https://doi.org/10.17977/um020v16i12022p235-247>
- Wiryanto, & Anggraini, G. O. (2022). Analisis pendidikan humanistik Ki Hajar Dewantara dalam konsep kurikulum merdeka belajar. *Jurnal Penelitian Ilmu Pendidikan*, 15(1), 33-45. <https://doi.org/10.21831/jpipfip.v15i1.41549>

- Wood, B. E. (2025). Democratic education in superdiverse schools in Aotearoa New Zealand. *Educational Philosophy and Theory*, 57(6), 621–631.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2360214>
- Ye, Y.-H., & Shih, Y.-H. (2021). Development of John Dewey's educational philosophy and its implications for children's education. *Policy Futures in Education*, 19(8), 877–890.
<https://doi.org/10.1177/1478210320987678>