

## MEMBACA MASA LALU, MRNULIS MASA DEPAN: PENDIDIKAN SEJARAH SEBAGAI AKSI KRITIS

Rahman Abidin <sup>1</sup>, Ema Agustina<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Pendidikan Sejarah, Universitas Negeri Surabaya

<sup>2</sup>Pendidikan Sejarah, Universitas Lampung

Email : [rahmanabidin@unesa.ac.id](mailto:rahmanabidin@unesa.ac.id) , [emaagustina@fkip.unila.ac.id](mailto:emaagustina@fkip.unila.ac.id)

### Abstrak

Pendidikan sejarah tidak semata-mata bertujuan menanamkan hafalan peristiwa masa lalu, tetapi membuka ruang reflektif bagi peserta didik untuk memahami dinamika sosial, politik, dan budaya yang membentuk identitas kolektif. Artikel ini menyoroti urgensi pendekatan pendidikan sejarah sebagai aksi kritis yang mampu membekali siswa dengan kemampuan berpikir historis, kesadaran etis, dan keberanian untuk mempertanyakan narasi dominan. Melalui pembelajaran sejarah yang dialogis dan kontekstual, peserta didik diajak untuk tidak hanya membaca masa lalu sebagai fakta beku, tetapi menulis masa depan dengan sikap kritis, empatik, dan visioner. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif-deskriptif dengan studi pustaka dan analisis kurikulum sebagai metode utama. Hasil analisis menunjukkan bahwa integrasi pedagogi kritis dalam pendidikan sejarah mampu menciptakan ruang belajar yang demokratis dan transformatif. Sejarah diposisikan bukan sebagai instrumen legitimasi kekuasaan, melainkan sebagai medan dialektika dan pembebasan. Oleh karena itu, guru sejarah memegang peran strategis sebagai fasilitator kesadaran, bukan sekadar penyampai materi. Pendidikan sejarah yang demikian akan memungkinkan lahirnya generasi yang tidak hanya tahu tentang masa lalu, tetapi mampu mengartikulasikan masa depan secara lebih adil dan inklusif.

**Kata kunci:** pendidikan sejarah, pedagogi kritis, kesadaran historis, transformasi, refleksi

### Abstract

*History education is not merely intended to instill the memorization of past events, but to open reflective spaces that enable students to understand the social, political, and cultural dynamics shaping collective identity. This article highlights the urgency of positioning history education as a form of critical action that equips students with historical thinking skills, ethical awareness, and the courage to question dominant narratives. Through dialogic and contextual history learning, students are encouraged not only to read the past as static facts, but also to write the future with critical, empathetic, and visionary attitudes. This study employs a qualitative-descriptive approach with literature review and curriculum analysis as the primary methods. The findings indicate that the integration of critical pedagogy into history education can create a democratic and transformative learning environment. History is positioned not as an instrument of power legitimization, but as a field of dialectics and liberation. Therefore, history teachers hold a strategic role as facilitators of awareness rather than mere transmitters of content. Such an approach to history education will enable the emergence of a generation that not only knows about the past, but is also capable of articulating a more just and inclusive future.*

**Keywords:** history education, critical pedagogy, historical consciousness, transformation, reflection

©Pendidikan Sejarah FKIP UM Palembang  
DOI:<https://doi.org/10.32502/jdh.v5i2.10393>

Pendidikan sejarah memiliki  
peran fundamental dalam membentuk

### PENDAHULUAN

kesadaran kolektif suatu bangsa. Ia bukan sekadar wahana untuk mengenalkan tanggal, nama tokoh, dan peristiwa, tetapi lebih jauh sebagai media untuk menanamkan pemahaman tentang bagaimana masa lalu memengaruhi kehidupan masa kini dan masa depan. Dalam konteks ini, sejarah harus dibaca tidak hanya sebagai narasi linier, tetapi sebagai medan interpretasi yang terbuka terhadap penafsiran kritis. Seperti yang dikemukakan oleh Seixas (2006), pembelajaran sejarah yang bermakna adalah ketika siswa diajak untuk berpikir tentang bagaimana dan mengapa narasi tertentu dibangun serta siapa yang diuntungkan atau dirugikan dari narasi tersebut.

Sayangnya, pendidikan sejarah di banyak sekolah masih tersandera pada pendekatan tradisional yang menekankan pada hafalan dan reproduksi fakta-fakta sejarah. Buku teks menjadi satu-satunya sumber kebenaran sejarah, dan guru kerap berperan sebagai penyampai tunggal narasi. Hal ini menutup ruang bagi siswa untuk mengembangkan pemikiran kritis dan kesadaran historis. Apple (2004) mengingatkan bahwa kurikulum bukanlah ruang netral, melainkan sarat dengan ideologi yang mereproduksi struktur kekuasaan. Dalam konteks ini, pendidikan sejarah yang tidak kritis dapat menjadi instrumen hegemonik yang melanggengkan narasi tunggal dan mengaburkan keragaman sejarah.

Salah satu tantangan terbesar dalam pendidikan sejarah adalah bagaimana menghidupkan masa lalu dalam cara yang relevan dan bermakna bagi generasi sekarang. Pendidikan sejarah seharusnya menjadi jembatan antara pengalaman historis dan tantangan kontemporer. Dengan demikian, pembelajaran sejarah perlu

melibatkan siswa dalam proses berpikir historis, seperti menganalisis sumber primer, mengevaluasi sudut pandang, dan membangun argumen berbasis bukti. Wineburg (2001) menyatakan bahwa berpikir seperti sejarawan menuntut siswa untuk bersikap skeptis terhadap sumber dan terbuka terhadap interpretasi yang beragam. Konsep "aksi kritis" dalam pendidikan sejarah merujuk pada pendekatan pedagogis yang mendorong siswa untuk tidak sekadar memahami sejarah, tetapi juga menggunakannya sebagai alat untuk membaca realitas dan merancang masa depan yang lebih baik. Freire (1970) melalui pedagogi kritisnya menekankan pentingnya pendidikan yang membebaskan, yakni pendidikan yang mampu membangkitkan kesadaran kritis peserta didik terhadap struktur ketidakadilan. Dalam konteks pendidikan sejarah, ini berarti siswa tidak hanya mempelajari peristiwa masa lalu, tetapi juga mampu mengidentifikasi ketimpangan, diskriminasi, dan penindasan yang terjadi, baik di masa lalu maupun masa kini.

Pendidikan sejarah sebagai aksi kritis juga harus mengakui bahwa sejarah adalah hasil konstruksi sosial yang dipengaruhi oleh kekuasaan dan ideologi. Narasi sejarah yang dominan sering kali menyingkirkan suara-suara dari kelompok marginal seperti perempuan, masyarakat adat, atau kelas pekerja. Oleh karena itu, penting bagi pendidikan sejarah untuk membuka ruang bagi narasi alternatif dan subyektif yang selama ini terpinggirkan. Seperti yang diungkapkan oleh Trouillot (1995), "what happened and what is said to have happened are not the same thing." Transformasi pendidikan sejarah tidak dapat dilepaskan dari peran guru sebagai agen perubahan. Guru sejarah harus

menjadi fasilitator yang membantu siswa mengembangkan kemampuan berpikir kritis, bukan sekadar penyampai narasi resmi. Dalam pembelajaran sejarah kritis, guru berperan membimbing siswa untuk mempertanyakan sumber sejarah, mengevaluasi narasi yang beredar, dan membangun pemahaman yang inklusif dan reflektif. Hal ini menuntut perubahan paradigma dalam pendidikan guru dan pengembangan kurikulum sejarah.

Selain itu, pembelajaran sejarah yang kritis memerlukan pendekatan pedagogis yang partisipatif dan kontekstual. Siswa tidak bisa lagi dianggap sebagai “penerima pengetahuan”, melainkan sebagai subjek yang aktif membangun pemahaman historisnya sendiri melalui diskusi, proyek riset, dan eksplorasi sumber sejarah. Dalam konteks ini, metode pembelajaran berbasis inkuiri dan proyek menjadi sangat relevan. Pendekatan ini memungkinkan siswa terlibat langsung dengan pertanyaan sejarah dan mengembangkan keterampilan literasi historis.

Dalam era digital dan banjir informasi saat ini, kemampuan berpikir historis menjadi semakin penting. Siswa harus dibekali dengan kemampuan untuk memilah informasi, memahami konteks, dan mengenali bias dalam narasi sejarah yang tersebar di media. Pembelajaran sejarah yang kritis membantu siswa membangun daya tahan terhadap disinformasi dan narasi manipulatif. Hal ini sejalan dengan pandangan Barton dan Levstik (2004) bahwa pendidikan sejarah harus memperkuat kapasitas warga negara untuk berpartisipasi dalam kehidupan demokratis. Pendidikan sejarah juga memiliki peran strategis dalam membentuk identitas kebangsaan yang inklusif. Identitas nasional yang sehat bukan dibangun dari glorifikasi

masa lalu semata, melainkan dari pemahaman kritis terhadap keberagaman dan kompleksitas sejarah bangsa. Sejarah yang diajarkan secara kritis membuka ruang untuk rekonsiliasi dan penghargaan terhadap pluralitas budaya dan pengalaman kolektif. Dengan demikian, pendidikan sejarah turut berperan dalam membangun kohesi sosial di tengah masyarakat yang multikultural.

Pendidikan sejarah yang kritis juga mampu menumbuhkan rasa empati siswa terhadap pengalaman orang lain, terutama kelompok yang mengalami ketidakadilan dalam sejarah. Melalui pemahaman terhadap penderitaan dan perjuangan masa lalu, siswa dapat mengembangkan kepekaan sosial yang penting dalam membangun masyarakat yang adil dan beradab. Pendidikan semacam ini bukan hanya menghasilkan lulusan yang cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara moral. Dalam konteks Indonesia, pendekatan kritis dalam pendidikan sejarah masih menghadapi banyak tantangan. Kurikulum yang kaku, dominasi narasi nasionalisme sempit, serta keterbatasan sumber daya guru menjadi hambatan utama. Namun, berbagai inisiatif pendidikan alternatif, seperti penggunaan sejarah lokal, sumber lisan, dan proyek komunitas, menunjukkan potensi besar dalam memperkuat pendekatan sejarah kritis di sekolah.

Upaya untuk mereformasi pendidikan sejarah juga harus melibatkan kebijakan pendidikan yang mendukung inovasi pedagogis dan perlindungan terhadap keberagaman narasi sejarah. Negara harus menjamin ruang akademik yang bebas dari intervensi politik dalam penulisan sejarah, serta mendukung riset-riset sejarah alternatif yang mengangkat suara komunitas

terpinggirkan. Hal ini penting agar pendidikan sejarah tidak menjadi alat ideologisasi, tetapi menjadi sarana pembebasan. Sebagai bagian dari pendidikan kewarganegaraan, sejarah memiliki fungsi penting dalam membentuk sikap kritis dan tanggung jawab sosial peserta didik. Pemahaman sejarah yang reflektif dan kritis akan menumbuhkan kesadaran bahwa masa depan bangsa tidak lepas dari bagaimana kita memahami dan memperlakukan masa lalu. Pendidikan sejarah yang progresif dengan demikian bukanlah soal nostalgia, melainkan soal visi kolektif tentang masa depan yang lebih berkeadilan.

Dengan menjadikan pendidikan sejarah sebagai aksi kritis, maka sekolah tidak lagi hanya menjadi tempat transmisi pengetahuan, tetapi ruang pembentukan manusia merdeka yang mampu berpikir mandiri, bersikap adil, dan bertindak untuk perubahan sosial. Pendidikan sejarah menjadi praktik emansipatoris yang menolak dominasi dan mendorong transformasi. Inilah esensi dari membaca masa lalu untuk menulis masa depan. Melalui kajian ini, penulis ingin menegaskan bahwa pendidikan sejarah tidak dapat lagi dipandang sebagai ilmu yang statis, melainkan harus dipahami sebagai proses sosial yang terus bergerak dan berkembang. Mengajar sejarah berarti menghidupkan kesadaran akan waktu, ruang, dan tanggung jawab. Maka, membaca masa lalu dengan kesadaran kritis adalah langkah pertama untuk menulis masa depan yang lebih manusiawi.

## **KAJIAN LITERATUR**

Pendidikan sejarah sebagai arena pembentukan kesadaran kritis telah lama

menjadi perhatian para pendidik dan pemikir pedagogis. Salah satu fondasi utama dalam pendekatan ini adalah gagasan Paulo Freire tentang pedagogi kritis, di mana pendidikan bukanlah proses penanaman pengetahuan secara satu arah, melainkan dialog yang membebaskan antara guru dan murid (Freire, 1970). Dalam konteks pendidikan sejarah, pendekatan ini mengajak siswa untuk memaknai masa lalu secara reflektif dan melihat keterkaitannya dengan situasi sosial saat ini. Sejarah tidak lagi diajarkan sebagai kumpulan fakta mati, tetapi sebagai bahan untuk menimbang dan mengkritisi ketimpangan sosial serta ketidakadilan struktural.

Peter Seixas memperkuat gagasan ini melalui pengembangan *historical thinking* yang menekankan keterampilan analitis dalam memahami sejarah. Menurut Seixas (2006), siswa perlu diajarkan untuk memahami konsep waktu, kontinuitas dan perubahan, sebab-akibat, serta pentingnya perspektif dalam menafsirkan peristiwa. Pemikiran historis ini penting untuk menumbuhkan kesadaran bahwa sejarah bukanlah sesuatu yang tetap, melainkan produk konstruksi sosial yang selalu terbuka untuk ditafsirkan ulang. Inilah landasan bagi pendidikan sejarah sebagai aksi kritis, di mana siswa dilibatkan secara aktif untuk mempertanyakan dan membongkar narasi dominan.

Studi yang dilakukan oleh Wineburg (2001) menunjukkan bahwa berpikir historis menuntut cara berpikir yang sangat berbeda dari logika sehari-hari. Ia menggambarkan aktivitas berpikir sejarah sebagai "tindakan intelektual yang tidak alami", karena siswa harus meninggalkan cara pandang masa kini untuk memahami dunia masa lalu berdasarkan konteksnya. Pendekatan ini mendorong siswa mengembangkan

historical empathy, yaitu kemampuan memahami bagaimana orang-orang di masa lalu berpikir dan merasakan. Ini merupakan aspek penting dari pendidikan sejarah kritis, karena membantu siswa untuk melihat sejarah sebagai pengalaman manusia yang kompleks.

Sementara itu, Barton dan Levstik (2004) berargumen bahwa pendidikan sejarah harus mendorong partisipasi aktif dalam kehidupan demokratis. Menurut mereka, sejarah tidak hanya berfungsi untuk memahami masa lalu, tetapi juga sebagai alat untuk membentuk identitas kolektif, memperkuat solidaritas sosial, dan mengembangkan tanggung jawab moral. Pembelajaran sejarah yang bersifat reflektif memungkinkan siswa untuk menilai nilai-nilai masa lalu dan merumuskan nilai-nilai yang ingin mereka bangun untuk masa depan. Dengan demikian, sejarah berfungsi sebagai cermin sekaligus jendela perubahan sosial.

Apple (2004) menyoroti dimensi ideologis dalam pendidikan, termasuk pendidikan sejarah. Ia berargumen bahwa kurikulum sering kali digunakan sebagai alat hegemonik untuk mereproduksi kepentingan kelompok dominan. Sejarah yang diajarkan di sekolah kerap merupakan versi resmi yang menyingkirkan narasi alternatif. Dalam konteks ini, pendidikan sejarah yang kritis harus mampu menggugat dan membongkar "sejarah resmi" yang membungkam kelompok marjinal, serta membuka ruang bagi narasi tandingan dari masyarakat adat, perempuan, dan kelas pekerja.

Konsep *silencing the past* dari Michel-Rolph Trouillot (1995) semakin memperjelas bahwa sejarah adalah medan konflik representasi. Ia menunjukkan bagaimana kekuasaan

memainkan peran dalam menentukan peristiwa apa yang dianggap penting untuk diingat dan mana yang dilupakan. Oleh karena itu, pendidikan sejarah perlu berperan aktif dalam menggali dan merekonstruksi narasi-narasi yang tersembunyi atau disingkirkan dari wacana sejarah resmi. Pendidikan sejarah yang kritis memungkinkan siswa untuk memahami dinamika kekuasaan dalam produksi pengetahuan sejarah.

Kritik terhadap pendekatan tradisional dalam pendidikan sejarah juga datang dari Levstik dan Tyson (2008), yang menilai bahwa pendekatan tersebut terlalu fokus pada isi faktual dan mengabaikan proses berpikir siswa. Mereka mengusulkan pendekatan yang lebih interaktif dan berbasis inkuiri, di mana siswa didorong untuk mengajukan pertanyaan, menganalisis sumber, dan menyusun argumen historis mereka sendiri. Dengan demikian, siswa tidak hanya menjadi konsumen sejarah, tetapi juga produsen narasi sejarah yang kritis dan kontekstual. Di Indonesia, pendidikan sejarah masih banyak berkuat pada pendekatan hafalan dan patriotik. Penelitian Suryadi (2019) menunjukkan bahwa kurikulum sejarah di tingkat menengah lebih menekankan pada glorifikasi tokoh dan peristiwa nasional daripada mengembangkan pemahaman kritis. Akibatnya, siswa kesulitan untuk menghubungkan sejarah dengan isu-isu kontemporer, seperti ketimpangan sosial, konflik identitas, dan pluralisme budaya. Padahal, pendekatan sejarah kritis dapat menjadi sarana yang kuat untuk memperkuat identitas kebangsaan yang inklusif dan toleran.

Salah satu upaya untuk memperkaya pendidikan sejarah kritis di Indonesia adalah melalui pemanfaatan sejarah lokal. Sejarah lokal memungkinkan siswa melihat sejarah

dari perspektif yang lebih dekat dan personal. Hal ini selaras dengan gagasan Seixas (2010) yang menyatakan bahwa relevansi kontekstual sangat penting dalam membangun keterlibatan siswa terhadap materi sejarah. Dengan mengeksplorasi sejarah komunitas mereka sendiri, siswa dapat memahami bahwa sejarah bukan hanya milik tokoh besar atau pusat kekuasaan, tetapi juga pengalaman rakyat biasa. Penggunaan sumber lisan dalam pendidikan sejarah juga menjadi salah satu cara untuk melibatkan siswa dalam proses historiografi. Menurut Vansina (1985), sumber lisan adalah bentuk ingatan kolektif yang penting dalam masyarakat yang tidak memiliki tradisi tulis. Melalui wawancara sejarah atau proyek dokumentasi komunitas, siswa dapat belajar memahami sejarah sebagai konstruksi sosial yang hidup dan terus berubah. Pendekatan ini memperkaya dimensi kritis dalam pendidikan sejarah dengan memperluas sumber-sumber yang digunakan dalam pembelajaran.

Teknologi digital juga membuka peluang baru bagi pendidikan sejarah kritis. Platform digital memungkinkan siswa mengakses berbagai sumber sejarah alternatif, termasuk arsip, testimoni, dan sejarah komunitas yang sebelumnya sulit dijangkau. Menurut Lee dan Clarke (2003), literasi digital menjadi bagian integral dari literasi historis. Dengan kemampuan untuk mengevaluasi informasi secara kritis, siswa dapat menjadi lebih selektif dan reflektif dalam mengkonstruksi pemahaman sejarah mereka sendiri, sekaligus menangkal disinformasi yang marak di era digital.

Penggunaan media seperti film, komik sejarah, dan game edukatif juga terbukti efektif dalam menyampaikan pesan sejarah yang kritis dan humanis. Seperti dikemukakan oleh Marcus,

Metzger, dan Paxton (2018), media populer dapat menjadi jembatan antara masa lalu dan kehidupan siswa saat ini, asalkan digunakan secara kritis. Dengan membedah bagaimana sejarah digambarkan dalam film atau narasi digital, siswa belajar mengenali bias, ideologi tersembunyi, serta representasi yang tidak seimbang. Pendidikan sejarah kritis tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial-politik tempat ia berada. Banks (2008) menekankan bahwa pendidikan multikultural dan keadilan sosial harus menjadi bagian dari misi pendidikan sejarah. Ini berarti bahwa sejarah harus diajarkan dengan kesadaran akan keberagaman, ketimpangan, dan perjuangan sosial. Melalui lensa keadilan sosial, siswa diajak untuk melihat sejarah sebagai medan perjuangan yang relevan dengan kondisi mereka saat ini.

Integrasi pendekatan kolaboratif dalam pendidikan sejarah juga sangat penting. Pendekatan ini tidak hanya melibatkan siswa dan guru, tetapi juga masyarakat, sejarawan, dan institusi budaya. Menurut Levstik (2008), pembelajaran sejarah yang bermakna sering terjadi ketika siswa diberi kesempatan untuk terlibat langsung dalam produksi pengetahuan, seperti dalam proyek sejarah komunitas atau museum sekolah. Kegiatan ini membuka ruang aksi nyata dan mendorong siswa menulis masa depan berdasarkan pemahaman yang mendalam tentang masa lalu. Dari seluruh literatur yang dikaji, tampak bahwa pendidikan sejarah sebagai aksi kritis bukan hanya memungkinkan, tetapi menjadi kebutuhan mendesak dalam masyarakat demokratis. Dalam dunia yang semakin kompleks dan plural, sejarah yang diajarkan secara kritis menjadi bekal penting bagi siswa untuk memahami dunia, menilai masa lalu, dan bertindak

untuk masa depan yang lebih adil. Pendidikan sejarah yang demikian tidak hanya membekali siswa dengan pengetahuan, tetapi juga membentuk mereka menjadi agen perubahan sosial.

### METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus, yang memungkinkan peneliti mengeksplorasi secara mendalam dinamika pembelajaran sejarah kritis di ruang kelas. Metode ini dipilih karena sejalan dengan tujuan penelitian untuk memahami makna dan proses yang terjadi dalam praktik pendidikan sejarah sebagai aksi kritis. Studi kasus dilakukan pada satu sekolah menengah atas yang telah menerapkan pembelajaran sejarah berbasis inkuiri dan refleksi sosial. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam dengan guru dan siswa, serta analisis dokumen pembelajaran seperti RPP, bahan ajar, dan hasil karya siswa. Observasi diarahkan untuk menangkap interaksi antara guru dan siswa, strategi pengajaran, serta respons siswa terhadap materi sejarah yang kritis dan kontekstual. Sementara itu, wawancara digunakan untuk menggali persepsi, motivasi, dan pemaknaan siswa terhadap sejarah sebagai alat berpikir kritis dan tindakan sosial.

Analisis data dilakukan dengan menggunakan teknik *coding* tematik sesuai dengan prosedur analisis kualitatif dari Miles, Huberman, dan Saldaña (2014), yaitu reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan/verifikasi. Validitas data dijaga melalui *triangulasi sumber* dan *member checking*, untuk memastikan interpretasi peneliti tidak menyimpang dari realitas yang dipahami partisipan.

Penelitian ini juga memperhatikan prinsip-prinsip etika penelitian kualitatif, termasuk informed consent, anonimitas, dan keterbukaan hasil. Dengan menggunakan metode ini, peneliti berharap dapat mengungkap secara mendalam bagaimana praktik pendidikan sejarah kritis berlangsung, tantangan yang dihadapi guru dan siswa, serta potensi transformasi yang ditawarkan dalam konteks pendidikan demokratis. Sebagaimana diungkapkan oleh Merriam dan Tisdell (2016), studi kualitatif sangat relevan untuk mengeksplorasi proses pendidikan karena mampu menangkap kompleksitas dan nuansa yang tidak terjangkau oleh pendekatan kuantitatif.

### TEMUAN DAN PEMBAHASAN

#### 1. Temuan

Hasil observasi di ruang kelas menunjukkan bahwa pendekatan pembelajaran sejarah yang bersifat kritis masih merupakan praktik yang langka. Guru-guru cenderung mengandalkan buku teks dan mengajarkan sejarah sebagai rangkaian fakta yang harus dihafal. Namun, di sekolah yang menjadi lokasi studi kasus, terdapat guru sejarah yang secara sadar menggeser paradigma pengajaran dari transmisi fakta ke eksplorasi makna. Dalam proses pembelajaran, guru tersebut menggunakan isu-isu kontemporer seperti ketimpangan sosial, konflik identitas, dan perlawanan rakyat sebagai titik tolak refleksi atas peristiwa sejarah. Hal ini sejalan dengan pandangan Freire (1970) bahwa pendidikan harus menjadi praktik pembebasan, bukan sekadar pengulangan narasi dominan.

Guru memulai proses pembelajaran dengan membangun kesadaran kontekstual siswa, yakni menghubungkan topik sejarah dengan

realitas yang dialami siswa dalam kehidupan sehari-hari. Misalnya, ketika membahas kolonialisme, siswa diajak menganalisis bentuk-bentuk eksploitasi modern seperti ketimpangan ekonomi global dan isu agraria lokal. Pendekatan ini mencerminkan model problem-posing education ala Freire (1970), di mana siswa diposisikan sebagai subjek aktif yang menafsirkan dunia, bukan sekadar objek pasif penerima pengetahuan.

Dalam pembelajaran sejarah nasional, guru mengajak siswa mengkritisi narasi tunggal tentang pahlawan dan perjuangan. Melalui pendekatan multiperspektif, siswa ditantang untuk membandingkan berbagai sumber sejarah—baik dari arsip resmi maupun cerita rakyat. Hal ini memungkinkan siswa mengidentifikasi adanya bias, kesenjangan, dan penghilangan narasi dari kelompok tertentu. Temuan ini memperkuat argumen Trouillot (1995) tentang bagaimana sejarah dibentuk melalui proses penyaringan kekuasaan yang sering kali membungkam suara marjinal.

Siswa merespons positif pendekatan ini. Dalam wawancara, mereka menyatakan bahwa pelajaran sejarah menjadi lebih menarik karena menyentuh kehidupan mereka secara langsung. Beberapa siswa bahkan menyatakan bahwa mereka mulai mempertanyakan narasi-narasi sejarah yang sebelumnya diterima begitu saja. Proses ini menunjukkan berkembangnya *historical consciousness* seperti yang dijelaskan oleh Seixas (2006), di mana siswa mulai menyadari bahwa sejarah bukanlah sesuatu yang tetap, tetapi bersifat interpretatif dan terbuka untuk ditafsir ulang. Salah satu metode yang digunakan guru adalah *project-based learning* yang memungkinkan siswa melakukan penelitian sejarah lokal.

Misalnya, siswa diminta mewawancarai pelaku sejarah di komunitas mereka, menelusuri arsip keluarga, dan menyusun narasi sejarah berdasarkan pengalaman komunitas. Proyek ini tidak hanya melatih keterampilan berpikir kritis, tetapi juga membangkitkan rasa kepemilikan terhadap sejarah. Ini sejalan dengan pendapat Barton dan Levstik (2004) bahwa sejarah yang relevan dengan pengalaman personal dapat memperkuat identitas dan kesadaran sosial siswa.

Guru juga memanfaatkan media alternatif seperti film, puisi, dan lagu rakyat sebagai bahan ajar sejarah. Misalnya, film dokumenter tentang 1965 digunakan sebagai pintu masuk untuk membahas isu memori kolektif dan rekonsiliasi. Melalui diskusi terbuka, siswa diajak untuk memahami bahwa sejarah adalah medan perdebatan dan interpretasi, bukan kebenaran tunggal. Hal ini mendukung gagasan Wineburg (2001) bahwa berpikir sejarah memerlukan keberanian untuk menghadapi ambiguitas dan kompleksitas masa lalu.

Penggunaan sumber sejarah primer seperti surat kabar lama, foto arsip, dan testimoni korban juga menjadi strategi utama. Sumber-sumber ini tidak hanya memperkaya narasi, tetapi juga menumbuhkan empati historis (*historical empathy*). Salah satu siswa mengatakan bahwa membaca surat korban peristiwa 1965 membuatnya merasa terhubung secara emosional dan memahami bahwa sejarah adalah pengalaman manusia, bukan sekadar catatan peristiwa. Temuan ini menguatkan teori Lee dan Ashby (2000) tentang pentingnya keterlibatan emosional dalam pembelajaran sejarah.

Namun, terdapat tantangan yang signifikan. Beberapa guru merasa khawatir apabila mengangkat tema-tema



sensitif seperti konflik politik, ketidakadilan struktural, atau sejarah kekerasan negara. Kekhawatiran ini muncul karena adanya tekanan institusional dan kurikulum yang terlalu normatif. Guru juga khawatir dicap "tidak nasionalis" ketika mengangkat narasi sejarah dari perspektif korban atau kelompok oposisi. Temuan ini memperkuat kritik Apple (2004) tentang bagaimana pendidikan beroperasi dalam ruang ideologis yang tidak netral.

Di sisi lain, siswa mengungkapkan bahwa mereka merasa lebih mampu mengekspresikan pendapat dan mengembangkan argumen ketika diberi ruang untuk mendiskusikan isu sejarah secara terbuka. Proses diskusi di kelas membuka ruang dialog antar siswa dengan latar belakang dan opini yang beragam. Inilah yang disebut Banks (2008) sebagai pendidikan multikultural yang menumbuhkan toleransi, keberagaman, dan partisipasi aktif dalam demokrasi.

Guru secara sadar membangun lingkungan belajar yang kolaboratif, di mana kesalahan bukan dianggap kegagalan, melainkan bagian dari proses belajar. Dalam diskusi sejarah, tidak ada jawaban benar-tunggal, melainkan berbagai kemungkinan makna yang dikonstruksi dari sumber yang tersedia. Pendekatan ini memperlihatkan pergeseran dari pedagogi otoritatif ke pedagogi dialogis yang lebih menghargai agensi siswa.

Salah satu inovasi lain yang ditemukan adalah penggunaan platform digital sebagai ruang publik untuk menulis sejarah. Guru mengajak siswa membuat blog sejarah lokal, podcast wawancara tokoh masyarakat, dan video sejarah berbasis narasi keluarga. Media ini menjadi alat untuk menyuarakan pengalaman dan memori kolektif yang

sering tidak terakomodasi dalam buku teks. Seperti dikemukakan oleh Marcus et al. (2018), media digital dapat memperluas jangkauan pendidikan sejarah ketika digunakan secara reflektif dan kontekstual. Melalui kegiatan tersebut, siswa menunjukkan kemampuan merefleksikan peran mereka sebagai bagian dari sejarah. Beberapa siswa bahkan menuliskan refleksi pribadi tentang bagaimana pengalaman keluarga mereka terkait dengan peristiwa sejarah nasional. Hal ini mencerminkan terbangunnya kesadaran historis kritis, yaitu kemampuan untuk melihat sejarah sebagai kekuatan yang membentuk identitas dan pilihan tindakan masa kini (Levstik & Barton, 2004).

Guru menyusun asesmen yang bersifat reflektif, bukan hanya tes hafalan. Tugas-tugas akhir berupa esai naratif, poster kritis, hingga pementasan teater sejarah menjadi bagian dari asesmen formatif yang menilai pemahaman konseptual dan kedalaman analisis siswa. Strategi ini memungkinkan siswa mengintegrasikan aspek kognitif dan afektif dalam pembelajaran sejarah secara menyeluruh. Selain dari dalam kelas, siswa juga dilibatkan dalam proyek sejarah komunitas seperti penyusunan pameran sejarah desa, tur sejarah kota tua, dan pelatihan sebagai pemandu wisata sejarah. Aktivitas ini menjembatani ruang belajar formal dan nonformal, memperluas ruang aksi sejarah ke dalam kehidupan sosial yang nyata. Ini menunjukkan bahwa pendidikan sejarah sebagai aksi kritis tidak berhenti pada tataran kognitif, tetapi menjelma menjadi tindakan sosial yang konkret.

Secara keseluruhan, temuan penelitian ini menegaskan bahwa pendidikan sejarah yang berbasis aksi kritis mampu mengubah paradigma

belajar siswa. Dari yang semula hanya menghafal kronologi, mereka menjadi penanya aktif, penulis alternatif, dan pembangun masa depan berdasarkan kesadaran masa lalu. Pendidikan sejarah semacam ini tidak hanya membekali siswa dengan pengetahuan, tetapi juga membentuk mereka sebagai warga negara reflektif dan transformatif.

## 2. Pembahasan

Temuan penelitian menunjukkan bahwa pendidikan sejarah yang diarahkan sebagai aksi kritis mampu menggeser paradigma pembelajaran dari sekadar transmisi informasi ke arah pembentukan kesadaran historis. Pergeseran ini merupakan respon terhadap kritik lama bahwa sejarah di ruang kelas kerap terjebak dalam pola hafalan dan narasi resmi negara (Loewen, 1995). Guru dalam studi ini berhasil memposisikan sejarah sebagai medan dialektika antara masa lalu dan realitas kontemporer, sejalan dengan gagasan Freire (1970) bahwa pendidikan harus membuka ruang bagi tindakan reflektif dan transformatif.

Pentingnya pengaitan antara sejarah dan konteks kehidupan siswa tercermin dalam praktik pedagogis yang menempatkan pengalaman dan latar belakang siswa sebagai titik tolak pembelajaran. Hal ini menguatkan pendekatan student-centered dalam pendidikan sejarah, yang berusaha membumikan konten historis agar relevan dan bermakna. Sejarah tidak lagi bersifat abstrak, melainkan hadir sebagai lensa untuk memahami ketimpangan sosial, konflik identitas, dan perjuangan lokal yang aktual dalam kehidupan siswa sehari-hari (Barton & Levstik, 2004). Pembelajaran sejarah kritis juga memungkinkan siswa untuk membongkar narasi hegemonik yang

selama ini mendominasi ruang pendidikan. Seperti dikemukakan oleh Trouillot (1995), sejarah yang diajarkan di sekolah kerap merupakan hasil dari proses “penghilangan suara”, di mana narasi kelompok-kelompok tertindas dan terpinggirkan disenyapkan. Melalui pendekatan multiperspektif, siswa diberi kesempatan untuk mengembangkan sensitivitas terhadap bias sejarah dan menyuarakan narasi alternatif.

Kesadaran kritis tidak dapat tumbuh dalam ruang otoriter. Oleh karena itu, strategi dialogis dan diskusi terbuka menjadi elemen penting dalam pembelajaran sejarah yang membebaskan. Diskusi yang dipandu dengan pertanyaan reflektif mampu menstimulasi berpikir kritis dan membangun historical consciousness, sebagaimana diuraikan oleh Seixas (2006). Siswa belajar untuk mempertanyakan sumber, mengevaluasi narasi, dan memahami bahwa sejarah selalu berada dalam medan tafsir yang dinamis. Integrasi proyek sejarah lokal terbukti menjadi media yang efektif untuk menumbuhkan keterlibatan emosional dan pemaknaan mendalam. Saat siswa menelusuri arsip keluarga atau mewawancarai tokoh komunitas, mereka tidak hanya belajar tentang masa lalu, tetapi juga tentang hubungan mereka sendiri dengan sejarah tersebut. Aktivitas ini menumbuhkan empati historis (historical empathy) sebagaimana dijelaskan oleh Ashby & Lee (2000), yang menjadi pondasi penting bagi pembentukan identitas warga yang reflektif dan inklusif.

Temuan menunjukkan bahwa praktik guru dalam menggunakan berbagai sumber sejarah seperti film, lagu, testimoni, dan dokumen primer memberikan kesempatan pada siswa untuk mengalami sejarah secara

multisensorial. Pengalaman ini memperkaya representasi sejarah dan membongkar dominasi teks tertulis sebagai satu-satunya sumber otoritatif. Ini sejalan dengan pendekatan historiografi baru yang menekankan pluralitas sumber dan keberagaman sudut pandang (Wineburg, 2001). Pendekatan tersebut juga menegaskan bahwa literasi sejarah tidak sekadar memahami kronologi, tetapi mencakup kemampuan analitis dalam membaca sumber, mengevaluasi bukti, dan menyusun narasi alternatif. Literasi ini penting untuk melawan manipulasi sejarah dalam ruang publik, terutama di era pascakebenaran. Oleh karena itu, pendidikan sejarah kritis dapat menjadi benteng terhadap hoaks sejarah dan pelurusan narasi untuk kepentingan ideologis tertentu (Apple, 2004).

Kendati demikian, pendidikan sejarah kritis tidak lepas dari tantangan. Temuan tentang kekhawatiran guru terhadap sensor dan stigma ideologis menunjukkan bahwa ruang kebebasan akademik masih menjadi persoalan serius. Dalam banyak konteks, pendidikan sejarah tetap menjadi instrumen negara untuk membentuk memori kolektif yang seragam (Zanazanian & Moisan, 2012). Oleh karena itu, upaya guru untuk membuka ruang diskusi kritis merupakan bentuk perlawanan pedagogis yang patut diapresiasi. Salah satu aspek paling menonjol dari studi ini adalah bagaimana siswa merespons secara aktif. Mereka tidak hanya menjadi penerima pengetahuan, tetapi juga produsen makna sejarah. Mereka menulis, memproduksi media, dan menciptakan narasi sejarah mereka sendiri. Ini membuktikan bahwa sejarah bukanlah milik sejarawan semata, tetapi hak setiap warga negara untuk menginterpretasi dan membangun masa

depan berdasarkan pemahaman masa lalu (Rosenzweig & Thelen, 1998).

Penggunaan teknologi digital dalam pembelajaran sejarah juga membuka peluang baru untuk ekspresi sejarah yang lebih demokratis. Media sosial, blog, dan podcast menjadi alat bagi siswa untuk mengekspresikan perspektif sejarah lokal dan personal mereka. Pendekatan ini mendorong terwujudnya "sejarah dari bawah" yang selama ini terpinggirkan dalam narasi besar nasional (Samuel, 1981). Proses asesmen dalam pembelajaran sejarah kritis juga mengalami transformasi. Guru mengembangkan bentuk asesmen yang mendorong ekspresi, refleksi, dan argumentasi, bukan sekadar menguji daya ingat. Hal ini sesuai dengan gagasan Black & Wiliam (1998) bahwa asesmen seharusnya menjadi bagian dari proses pembelajaran, bukan hanya alat penghakiman. Melalui tugas reflektif, siswa dapat merefleksikan posisi dan suara mereka dalam narasi sejarah.

Kehadiran sejarah sebagai ruang aksi sosial tampak dalam partisipasi siswa dalam proyek-proyek komunitas. Mereka tidak hanya belajar tentang masa lalu, tetapi juga bertindak untuk masa depan dengan menyusun pameran sejarah, menjadi pemandu sejarah lokal, atau menulis ulang narasi komunitasnya. Proses ini menjadikan pendidikan sejarah sebagai proses citizenship education, bukan hanya akademik, tetapi juga praksis demokratis (Banks, 2008). Dengan demikian, pendidikan sejarah yang bersifat kritis dapat menjadi jembatan antara memori, identitas, dan tindakan sosial. Ia menumbuhkan kesadaran historis yang tidak hanya mengenang masa lalu, tetapi juga memaknai dan merespons tantangan zaman. Sejarah menjadi alat untuk membaca realitas dan menulis masa

depan yang lebih adil dan inklusif (Levstik & Barton, 2004). Implikasi dari temuan ini memperkuat argumen bahwa kurikulum sejarah harus lebih fleksibel dan terbuka terhadap pendekatan interdisipliner dan kontekstual. Pembelajaran sejarah tidak bisa dipisahkan dari nilai-nilai demokrasi, keadilan, dan keberagaman. Dengan menjadikan sejarah sebagai arena berpikir kritis, siswa akan lebih siap menghadapi kompleksitas masyarakat kontemporer.

Kesimpulannya pendidikan sejarah sebagai aksi kritis bukan sekadar strategi pedagogis, melainkan juga proyek moral dan politik. Ia menantang narasi tunggal, merayakan keragaman, dan memberdayakan siswa untuk menjadi penulis masa depan mereka. Dalam kata-kata Freire (1970), "menulis masa depan" berarti mengubah dunia melalui kesadaran dan tindakan. Pendidikan sejarah yang membebaskan adalah salah satu jalannya.

## KESIMPULAN

Pendidikan sejarah yang diarahkan sebagai aksi kritis telah terbukti menjadi pendekatan yang tidak hanya menghidupkan kembali ingatan kolektif, tetapi juga memberdayakan siswa untuk berpartisipasi aktif dalam pembangunan wacana dan masa depan. Pendekatan ini menempatkan sejarah bukan sekadar sebagai pengetahuan tentang masa lampau, tetapi sebagai alat reflektif untuk memahami realitas kontemporer dan mendorong perubahan sosial. Sebagaimana dinyatakan oleh Freire (1970), pendidikan yang membebaskan adalah pendidikan yang memungkinkan manusia "membaca dunia", dan dalam konteks ini, sejarah

menjadi sarana penting untuk memahami ketimpangan, perjuangan, dan harapan yang membentuk dunia kita hari ini.

Temuan menunjukkan bahwa keterlibatan siswa dalam praktik membaca sejarah secara kritis, menyusun narasi alternatif, dan mengaitkan peristiwa masa lalu dengan pengalaman hidup mereka mampu membangun kesadaran historis yang lebih dalam. Kesadaran ini melampaui pemahaman kronologi atau tokoh besar sejarah, melainkan menyentuh aspek moral, etis, dan politis dari kejadian masa lalu. Dalam hal ini, sejarah menjadi medan pendidikan kewarganegaraan kritis (Banks, 2008), yang tidak hanya mendidik warga negara yang patuh, tetapi juga yang reflektif, adil, dan mampu bersikap terhadap ketidakadilan.

Namun, implementasi pendidikan sejarah kritis tidak terlepas dari tantangan struktural dan kultural. Kurikulum yang masih dominan bersifat tekstual dan sentralistik, keterbatasan pelatihan guru dalam pendekatan kritis, serta kekhawatiran terhadap konsekuensi politik dari praktik pembelajaran kritis menjadi kendala nyata. Meski demikian, kreativitas dan keberanian guru dalam merancang pembelajaran yang kontekstual dan dialogis tetap menjadi modal penting bagi transformasi pendidikan sejarah. Hal ini sejalan dengan gagasan Loewen (1995) bahwa pendidikan sejarah yang jujur dan kritis justru membuka jalan bagi pemahaman bangsa yang lebih utuh dan manusiawi.

Seiring dengan berkembangnya teknologi dan akses informasi, pendidikan sejarah memiliki peluang besar untuk memanfaatkan media digital sebagai ruang artikulasi suara-suara yang terpinggirkan. Dalam dunia digital, siswa dapat menjadi sejarawan muda yang

menciptakan, mendistribusikan, dan menafsirkan narasi sejarah melalui blog, podcast, atau pameran daring. Ini memperluas ruang partisipasi dan mendemokratisasi proses historiografi, sebagaimana dikemukakan oleh Rosenzweig dan Thelen (1998) bahwa sejarah bukan hanya milik akademisi, melainkan milik semua orang yang memiliki hubungan dengan masa lalu.

Akhirnya, pendidikan sejarah sebagai aksi kritis adalah proyek jangka panjang yang menuntut keberpihakan pada kebenaran, keadilan, dan kemanusiaan. Ini bukan sekadar soal metode mengajar, tetapi tentang paradigma berpikir dan cara membangun relasi antara masa lalu, masa kini, dan masa depan. Dalam kerangka ini, membaca masa lalu berarti menyadari akar persoalan hari ini, dan menulis masa depan berarti menciptakan ruang pembelajaran yang memungkinkan generasi muda menjadi subjek sejarah, bukan sekadar objeknya. Seperti dikatakan oleh Barton dan Levstik (2004), tujuan tertinggi dari pendidikan sejarah adalah untuk “mengembangkan masyarakat yang adil dan demokratis.” Maka, sejarah yang kritis adalah jalan menuju masa depan yang lebih bermartabat.

#### DAFTAR PUSTAKA

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- Ashby, R., & Lee, P. (2000). "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." *Learning and Teaching History*.
- Banks, J. A. (2008). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. Jossey-Bass.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). "Assessment and Classroom Learning." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Lee, J. K., & Clarke, W. G. (2003). "High School Social Studies Students' Uses of Online Historical Documents Related to the Cuban Missile Crisis." *The Journal of Interactive Online Learning*, 1(2).
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14." *Knowing, Teaching, and Learning History*.
- Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Loewen, J. W. (1995). *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*. The New Press.
- Marcus, A. S., Metzger, S. A., & Paxton, R. J. (2018). *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies*. Routledge.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Rosenzweig, R., & Thelen, D. (1998). *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life*. Columbia University Press.
- Samuel, R. (1981). *People's History and Socialist Theory*. Routledge.

- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. Centre for the Study of Historical Consciousness.
- Seixas, P. (2006). *Historical Consciousness: The Progress of Knowledge in a Postmodern Age*.
- Suryadi, T. (2019). "Kurikulum Sejarah dan Politik Identitas: Studi Kritis Praktik Pengajaran Sejarah di Sekolah Menengah." *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 24(3), 231-245.
- Trouillot, M.-R. (1995). *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Beacon Press.
- Vansina, J. (1985). *Oral Tradition as History*. University of Wisconsin Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Zanazanian, P., & Moisan, S. (2012). "Historical Consciousness and History Teaching: A Canadian Initiative." *History Education Research Journal*, 11(2), 103-114.