



INKORPORASI HERMENEUTIKA KRITIS JÜRGEN HABERMAS PADA PENDIDIKAN SEJARAH BERMUATAN *DIFFICULT HISTORY*

Tsabit Azinar Ahmad*^a, Agus Mulyana^b, Wawan Darmawan^c, Erlina Wiyanarti^d

azinarahmad@upi.edu(*)

^aUniversitas Pendidikan Indonesia, Jl.Dr Setiabudhi No 229 Kota Bandung, 40154, Indonesia.

^bUniversitas Pendidikan Indonesia, Jl.Dr Setiabudhi No 229 Kota Bandung, 40154, Indonesia.

^cUniversitas Pendidikan Indonesia, Jl.Dr Setiabudhi No 229 Kota Bandung, 40154, Indonesia.

^dUniversitas Pendidikan Indonesia, Jl.Dr Setiabudhi No 229 Kota Bandung, 40154, Indonesia.

Article history:

Received 20 June 2024; Revised 28 June 2024; Accepted 30 June 2024; Published 30 June 2024

Abstract: *History education in the 21st century faces various challenges, especially in presenting sensitive and traumatic historical material, otherwise known as "difficult history". This paper aims to explore the relevance of Jürgen Habermas' critical hermeneutics in understanding and teaching this complex history using library research. Habermas' critical hermeneutics, which seeks to uncover structures of domination in language and social interaction and promote emancipation through democratic and inclusive dialogue, offers an approach that can free individuals from distorted historical understanding. Critical hermeneutics enables a dialogical and reflective process of meaning by using the methods of verstehen (understanding) and erklären (explanation). In Indonesia's history education context, various dark events, such as serious human rights violations, are the focus that requires this approach. Through the application of critical hermeneutics, it is hoped that history education can become a means of reconciliation and social transformation, encouraging the creation of a communicative, critical society free from the hegemony of dominating power.*

Keywords: *critical hermeneutics; Jürgen Habermas; difficult history; history education; emancipation; reconciliation.*

Abstrak: Pendidikan sejarah di abad ke-21 menghadapi tantangan yang beragam, terutama dalam menyajikan materi sejarah yang sensitif dan traumatis, atau dikenal sebagai "difficult history". Tulisan ini bertujuan untuk mengeksplorasi relevansi hermeneutika kritis Jürgen Habermas dalam memahami dan mengajarkan sejarah yang kompleks ini dengan menggunakan penelitian kepustakaan. Hermeneutika kritis Habermas, yang berupaya mengungkap struktur dominasi dalam bahasa dan interaksi sosial serta mempromosikan emansipasi melalui dialog yang demokratis dan inklusif, menawarkan pendekatan yang dapat membebaskan individu dari distorsi pemahaman sejarah. Dengan menggunakan metode verstehen (pemahaman) dan erklären (penjelasan), hermeneutika kritis

memungkinkan proses pemaknaan yang dialogis dan reflektif. Dalam konteks pendidikan sejarah di Indonesia, berbagai peristiwa kelam seperti pelanggaran HAM berat menjadi fokus yang membutuhkan pendekatan ini. Melalui penerapan hermeneutika kritis, diharapkan pendidikan sejarah dapat menjadi sarana rekonsiliasi dan transformasi sosial, mendorong terciptanya masyarakat yang komunikatif, kritis, dan bebas dari hegemoni dominasi kekuasaan.

Kata kunci: hermeneutika kritis; Jürgen Habermas difficult history; pendidikan sejarah; emansipasi; rekonsiliasi.

PENDAHULUAN

Pada abad ke 21, pendidikan sejarah memiliki misi yang beragam. Metzger & Harris (2018) mencatat bahwa pendidikan sejarah berperan dalam memotivasi keterlibatan siswa dalam mewujudkan keadilan sosial, menantang stereotip, mengembangkan pemikiran sejarah dan empati, merepresentasikan sejarah global, mempersiapkan pemikiran akademis, berinterpretasi berbasis bukti, dan mengkritisi penggunaan sejarah di media dan situs budaya. Pendidikan sejarah juga berpotensi dalam menumbuhkan keterampilan berpikir (Chapman, 2015; Seixas & Morton, 2012; Thorp & Persson, 2020). Belajar sejarah membantu kita memahami realitas yang kompleks di saat ini (Achour & Alghamdi, 2022; Nuttall, 2021). Di tengah era pascakebenaran dengan beragam informasi yang tumpang tindih, pendidikan sejarah berperan dalam menumbuhkan literasi di kalangan siswa, sehingga membantu mereka menyikapi berbagai perubahan yang cepat (Evans & Midford, 2021; Hangen, 2015; Wineburg, 2018). Tidak dapat dilupakan pula, pendidikan sejarah masih berperan dalam menumbuhkan kesadaran tentang identitas kolektif kebangsaan (Hasan, 2012; Jaskulowski & Surmiak, 2017).

Potensi yang dimiliki oleh pendidikan sejarah perlu dioptimalkan dengan memaknai masa silam secara tepat. Akan tetapi, memaknai masa silam bukanlah pekerjaan yang dapat dilakukan secara serampangan, terutama pada materi-materi yang sensitif. Hal ini disebabkan pembelajaran sejarah tidak semata membahas tentang urutan peristiwa secara diakronik, tetapi juga sebuah perjalanan untuk memahami kompleksitas masa silam yang penuh dengan perspektif, kontestasi, bahkan konfrontasi sebagai bagian yang melekat dari kehidupan manusia (Ahmad dkk., 2024). Terkadang, ada pihak yang dipinggirkan dan meninggalkan cerita kelam. Ketika terjadi persinggungan antara trauma sosial dari masa lalu dengan konteks pembelajaran, lahirlah konsep *difficult history* (Stoddard, 2022).

Secara konseptual, *difficult history* (sejarah pelik) berakar pada trauma, penderitaan, dan penindasan yang kejam terhadap kelompok masyarakat seperti rasisme, apartheid, genosida, konflik, dan kekerasan. Upaya untuk merepresentasikan peristiwa kelam acap kali menghadirkan

ketidaknyamanan dalam pembelajaran (Harcourt, 2020; Harris dkk., 2019; MacDonald & Kidman, 2022). Situasi seperti inilah yang membuat kisah traumatis menjadi bersifat “pelik” karena tidak mudah untuk mengambil pelajaran dari kisah kekerasan di masa lalu (Zembylas, 2017a).

Sejarah pelik mencakup peristiwa sensitif dan traumatis yang berimplikasi pada identitas individu saat ini sehingga memerlukan pertimbangan cermat dalam konteks pendidikan (Ahmad dkk., 2024). Untuk itu, prosedur berpikir yang sistematis mutlak diperlukan. Hal ini bertujuan untuk membebaskan manusia dari belenggu sejarah, serta mendorong manusia mencari beragam jalan alternatif dalam memecahkan masalah kekinian dengan berkaca dari masa lalu (Harari, 2018). Belenggu masa lalu itu dapat berupa ketidakpedulian, memori traumatis, hingga dendam dan kebencian.

Pendekatan yang digunakan dalam pemaknaan masa lalu adalah melalui hermeneutika. Hermeneutika dimaknai sebagai proses mengubah sesuatu atau situasi ketidaktahuan menjadi mengerti (Atabik, 2013, hlm. 459). Melalui hermeneutika, kita diajak untuk memberi makna (meaning) terhadap suatu teks (Efruan, 2014, hlm. 21). Di dalam hermeneutika, teks tidak hanya merujuk pada dokumen tertulis. Menurut Heidegger, teks adalah peristiwa atau karya yang dapat menimbulkan arti dan tafsiran baru (Poespoprodjo, 2004, hlm. 136; Zuchdi & Afifah, 2019, hlm. 191). Dengan melihat pemahaman ini, maka sejarah sebagai peristiwa dan kisah masa lalu dapat dikategorikan sebagai teks yang akan dimaknai melalui hermeneutika. Hermeneutika dapat dilihat dalam dua perspektif. Pertama, hermeneutika sebagai prosedur berpikir untuk menemukan makna yang akan diinterpretasi dalam teks. Kedua, hermeneutika sebagai landasan filosofis yang berusaha mengungkapkan nilai dan cita-cita ontologis, antropologis, dan epistemologis (Zuchdi & Afifah, 2019, hlm. 226).

Di dalam hermeneutika, terdapat berbagai pendekatan dan pemikiran. Menurut Friedrich Schleiermacher (1768-1834) pemahaman tentang masa lalu dapat dilakukan dengan menyelami sisi objektif (teks atau tindakan) dan subjektif (pemikiran tokoh dan sejarawan) yang menghasilkan narasi. Sementara itu, menurut Karl Marx (1818-1883), upaya memahami signifikansi tindakan manusia dalam sejarah dilakukan dengan melihat representasinya, petunjuk, serta reaksinya (baik yang tampak maupun tersembunyi) (Wiriaatmadja, 2016). Max Weber (1864-1920) menekankan penggunaan sosiologi sebagai jawaban terhadap hermeneutika sejarah. Hal ini sejalan dengan pemikiran Talcott Parsons (1902-1979) bahwa tindakan manusia didasari oleh bagaimana caranya mencapai tujuan. Menurutnya motivasi aktor tidaklah penting karena pemahaman sejarah bergeser pada berbagai faktor dan lingkungan yang berpengaruh terhadap tindakan aktor tersebut (Wiriaatmadja, 2016). Hermeneutika Paul Ricoeur (1913-2005) menekankan bagaimana pemahaman dibangun dengan terfokus pada yang dipaparkan dalam teks. Ada pula penafsiran dalam perspektif Hans-Georg Gadamer (1900-2002) yang melihat bahwa memahami adalah tentang kesepahaman dengan terjadinya fusi horizon. Ia melihat hermeneutika yang tidak dapat dilepaskan dari tradisi. Kemudian ada pula hermeneutika kritis Habermas yang berupaya mengungkap struktur dominasi

dalam bahasa dan interaksi sosial, mempromosikan emansipasi melalui dialog yang demokratis dan inklusif (Hardiman, 2016).

Dari beragam pemikiran tentang hermeneutika, penulis mempertimbangkan bahwa untuk memahami dan menafsirkan masa silam yang kelam diperlukan satu pendekatan yang lebih kritis dan emansipatoris. Salah satu pemikiran hermeneutika yang sejalan dengan semangat pembebasan adalah hermeneutika kritis yang digagas oleh Jürgen Habermas. Dengan demikian, tulisan ini bermaksud untuk melihat lebih jauh bagaimana relevansi hermeneutika kritis Habermas dalam memaknai *difficult history* sebagai sebuah sarana pembebasan.

METODE

Tulisan ini disusun dengan pendekatan penelitian kepustakaan (*library research*). Tulisan ini mengkaji dan menganalisis literatur yang relevan, termasuk buku dan artikel jurnal yang membahas mengenai pemikiran Jürgen Habermas, hermeneutika kritis, dan *difficult history*. Untuk memahami konsep-konsep kunci dan teori yang diusung oleh Jürgen Habermas, penulis mengkaji buku Fultner (2011), Fuchs (2016) dan Hardiman (2009a, 2009b). Kajian tentang pemikiran Habermas mengenai hermeneutika kritis terutama diperoleh dari tulisan Hardiman (2016) pada buku berjudul *Seni Memahami Hermeneutik* dari Scheiermacher sampai Derrida. Penulis kemudian membandingkannya dengan beberapa kajian yang ditulis dalam artikel jurnal yang mengulas tentang pemikiran Habermas terhadap hermeneutika kritis (Atabik, 2013; Cusdiawan, 2020; Efruan, 2014; Ulumuddin, 2006; Zuhri, 2004). Untuk melihat relevansi pemikiran Habermas dalam pendidikan, penulis menggunakan buku dari Murphy dan Fleming (2010) berjudul *Habermas, Critical Theory and Education*. Kajian mengenai *difficult history* penulis dapatkan terutama dari ulasan Sheppard (2010), Epstein & Peck (2017), serta Gross & Terra (2018). Setelah membaca kepustakaan tentang pemikiran Habermas, hermeneutika kritis, dan *difficult history*, penulis membuat koding deskriptif untuk merangkum topik-topik kunci dalam bahan kepustakaan (Saldaña, 2016). Kemudian penulis membuat memo sebagai referensi silang untuk mencari konsep-konsep yang saling beririsan. Tahap selanjutnya penulis membuat *axial coding* untuk menemukan saling keterkaitan antar kode yang telah diidentifikasi dan diakhiri dengan membuat koding teoretis untuk memunculkan ulasan mengenai relevansi antara hermeneutika kritis Habermas dan *difficult history* serta inkorporasinya dalam pembelajaran. Dengan Langkah-langkah ini, penulis mengidentifikasi konsep-konsep kunci yang relevan dari hermeneutika kritis Habermas untuk diterapkan dalam konteks pendidikan sejarah bermuatan *difficult history*. Dengan pendekatan ini, penulis mengembangkan konsep tentang bagaimana hermeneutika kritis dapat diinkorporasikan dalam pendidikan sejarah untuk memaknai peristiwa traumatis secara emansipatoris dan mendorong dialog yang demokratis dan inklusif.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Difficult History

Konsep *difficult history* (sejarah pelik) dalam pendidikan sejarah berkembang pada tahun 2000-an. Konsep ini bertalian dengan *difficult knowledge* yang diartikan sebagai representasi trauma sosial dalam kurikulum dan pertemuan individu dengan permasalahan tersebut dalam pembelajaran (Epstein & Peck, 2017; Pitt & Britzman, 2003; Sheppard, 2010). Istilah *difficult knowledge* awalnya digunakan oleh Britzman pada 1998 ketika membahas bagaimana Buku Harian Anne Frank diajarkan dalam kurikulum sekolah sebagai bagian dari pendidikan Holocaust. Holocaust dimaknai sebagai genosida Nazi dengan korban lebih dari 5.000.000 orang Yahudi serta jutaan orang yang tergabung dalam kelompok lain: gipsi, cacat fisik dan mental, tawanan perang Soviet, warga sipil Polandia dan Soviet, tahanan politik, pembangkang agama, dan homoseksual dengan jumlah mencapai 17 juta korban (Niewyk dkk., 2003, hlm. 45). Britzman menunjukkan buku harian dari penyintas memberikan kesempatan untuk mengajukan pertanyaan sulit tentang pertemuan menyakitkan antara pelajar dengan korban kekerasan, agresi, dan kebencian (Zembylas, 2014).

Walaupun memiliki kedekatan makna, *difficult knowledge* dan *difficult history* tidak lantas dianggap sebagai sinonim (Miles, 2019). *Difficult knowledge* lebih dekat dengan aspek psikologis dari pertemuan seseorang dengan narasi traumatis, serta cenderung menggunakan pendekatan psikoanalisis. Sementara itu *difficult history* digunakan sebagai istilah yang lebih luas yang merujuk pada upaya mengajar dan mempelajari masa lalu yang traumatis, sensitif, atau penuh kekerasan. Berbagai teori dan pendekatan digunakan termasuk berpikir historis, kesadaran sejarah, teori sosiokultural, teori kritis, feminisme, teori afeksi, dan sebagainya (Epstein & Peck, 2017; Miles, 2019).

Sheppard (2010) melihat tiga komponen dari *difficult history* yang saling berkait, yakni (1) konten yang berpusat pada peristiwa traumatis, meliputi topik penderitaan, kekerasan, dan penindasan yang saling terkait; (2) rasa identifikasi antara mereka yang mempelajari sejarah dan mereka yang diwakili; dan (3) tanggapan moral terhadap peristiwa ini. Sementara itu, Epstein & Peck (2017) melihat bahwa *difficult history* adalah narasi sejarah dan bentuk lain (standar pembelajaran, kerangka kurikuler) yang menggabungkan peristiwa yang diperebutkan, menyakitkan, dan/atau kekerasan dalam konteks regional, nasional, atau global dari masa lalu. Gross & Terra (2018) melihat bahwa *difficult history* merupakan konsep yang menunjukkan jenis kekerasan yang dilakukan kelompok dominan terhadap kelompok yang terpinggirkan.

Terdapat beberapa acuan dalam memaknai *difficult history* (1) *Difficult history* merupakan isu sentral dan bagian tak terpisahkan dari sejarah suatu bangsa (apakah mereka diakui oleh elite politik atau tidak). (2) *Difficult history* cenderung menyangkal versi yang diterima secara luas dari masa lalu atau nilai-nilai nasional yang dinyatakan. (3) *Difficult history* berhubungan dengan pertanyaan atau masalah yang kita hadapi saat ini. (4) *Difficult history* sering kali melibatkan kekerasan, biasanya secara kolektif atau didukung oleh negara. (5) Sebagian akibat dari empat kondisi lainnya, sejarah yang sulit menciptakan ketidakseimbangan yang menantang pemahaman sejarah yang ada (Gross & Terra, 2018).

Difficult history berakar pada trauma, kontroversi, atau konflik internal yang pada akhirnya membangkitkan keresahan wacana publik. Dari konsep ini, *difficult history* dimaknai sebagai narasi mengenai masa lalu yang (a) mengulas peristiwa mengenai konflik, peristiwa traumatis, dan/atau kekerasan di masa lalu, (b) menciptakan rasa pengakuan identitas yang dibentuk melalui memori kolektif antara peserta didik dan pelaku yang terlibat dalam sejarah, (c) membangkitkan reaksi intelektual, moral, dan emosional karena rasa identitas seseorang (Suh dkk., 2021).

Berdasarkan kajian Ahmad dkk. (2024) cakupan materi dalam *difficult history* sangat beragam di berbagai negara. Amerika Serikat memiliki sejarah pelik yang berhubungan dengan dengan perbudakan dan sentimen rasial. Di Eropa, trauma akibat Perang Dunia dan Holocaust menjadi topik utama. Di Australia dan Selandia Baru, tema kekerasan kolonial terhadap masyarakat adat merupakan tema sentral dalam sejarah yang sulit. Di kawasan Afrika beberapa isu yang termasuk dalam *difficult history* antara lain isu apartheid di Afrika Selatan, genosida di Rwanda, dan Konflik di Wilayah Utara. Afrika. Selain itu, Amerika Selatan, termasuk Amerika Latin dikenal sebagai benua yang rawan kekerasan. Kekerasan politik, gerakan gerilya, perang saudara, revolusi berdarah, kediktatoran brutal, kekerasan dalam rumah tangga, kekerasan kriminal, dan kekerasan remaja.

Negara-negara Asia pasca-kolonial juga kerap menghadapi sejarah pelik. Beberapa masa lalu yang sulit adalah Jepang pada Perang Dunia II dan Perang Korea. Di Asia Timur, terdapat banyak kasus kekerasan yang didukung negara, termasuk tindakan keras di Lapangan Tiananmen di Tiongkok, pembantaian Khmer Merah di Kamboja, dan pembunuhan di Okinawa oleh tentara Jepang. Anak benua India juga pernah mengalami budaya kekerasan, seperti serangan teror, kebuntuan politik, kerusuhan, dan serangan terhadap kelompok minoritas. Sejarah Asia Tenggara pasca tahun 1945 memiliki sejarah yang kompleks yang ditandai dengan peristiwa kekerasan massal, pembunuhan etnis dan ras, kejahatan terhadap kemanusiaan, genosida, dan rezim otoriter yang memunculkan sejarah yang pelik (Ahmad dkk., 2024).

Karena sifat materinya yang erat dengan kekerasan dan traumatis, pembelajaran tentang materi-materi tersebut kerap menumbulkan ketidaknyamanan dan penolakan (Harcourt, 2020; Harris dkk., 2019; MacDonald & Kidman, 2022; Wallis, 2019; Zembylas, 2017a, 2017b). Selain itu, *difficult history* berpotensi melahirkan kebisuan sejarah di dalam kelas (Gross, 2014),

Kecenderungan penolakan terhadap inkorporasi *difficult history* dalam pembelajaran merujuk pada beberapa faktor. Pertama, kebijakan pemerintah yang cenderung menjadikan pelajaran sejarah sebagai alat hegemoni yang dapat meminggirkan dan menindas narasi minoritas (Stoddard, 2022). Kondisi ini terjadi karena masih diberlakukannya sejarah resmi yang belum mengakomodasi sejarah alternatif sebagai bahan kajian pembelajaran. Kedua, keragaman pemahaman dan kemauan di kalangan guru sejarah dalam memaknai urgensi *difficult history* dan menautkannya dalam pembelajaran (Wallis, 2019). Ketiga, kecenderungan masyarakat yang menghindari konflik dan lebih memilih konformitas, terutama pada masyarakat pascakonflik (Jovanović & Marić, 2020).

Di satu sisi, *difficult history* sebenarnya memiliki potensi untuk (1) mereduksi bias serta reaksi yang emosional (Suh dkk., 2021); (2) penumbuhan empati sejarah dan membangun hubungan berdasarkan kepedulian (Edling dkk., 2020; Gaudelli dkk., 2013; Segall, 2014; Stoddard, 2022), (3) mendorong keterampilan berpikir (Grever & Van Nieuwenhuyse, 2020; Harrison dkk., 2022; Suh dkk., 2021; Wallis, 2019), serta (4) mendorong dialog, rekonsiliasi, keadilan, dan perdamaian (Gross, 2014; MacDonald & Kidman, 2022; Miles, 2021; Paulson dkk., 2020; Wallis, 2019; Watson, 2018; Zembylas & Loukaidis, 2021).

Dari penjelasan di atas, *difficult history* begitu problematis. Di satu sisi, *difficult history* memiliki potensi besar dalam menumbuhkan kemampuan berpikir siswa. Akan tetapi, di sisi yang lain ada hambatan dalam memaknai peristiwa yang termasuk dalam *difficult history*. Oleh karena itu diperlukan satu pendekatan khusus untuk dapat memaknai kisah kelam dengan lebih jelas. Hal ini bertujuan agar peristiwa kelam di masa silam dapat menjadi pelajaran untuk kehidupan saat ini dan masa yang akan datang. Salah satu pendekatan yang dapat memberikan jawaban untuk memaknai *difficult history* adalah melalui hermeneutika kritis.

Difficult History di Indonesia

Dalam konteks Indonesia, banyak peristiwa yang dapat dikategorikan sebagai *difficult history*. Hal ini sejalan dengan tesis dari Gross & Terra (2018) bahwa selalu terdapat periode kekerasan dalam sebuah negara, bahkan *difficult history* menjadi bagian tidak terpisahkan dari suatu bangsa. Sejak kemerdekaan, Indonesia tidak pernah lepas dari bayang-bayang konflik dan kekerasan. Pada periode Revolusi (1945-1949) berbagai peristiwa kekerasan mewarnai kehidupan masyarakat. Revolusi Indonesia bukanlah perjuangan heroik semata, melainkan suatu kompleksitas mengenai kondisi konfliktual yang penuh dengan kekerasan (Leksana, 2022). Beberapa di antaranya adalah periode bersiap yang identik dengan pembunuhan terhadap orang Belanda dan Eurasia dan kekerasan internal seperti Darul Islam atau peristiwa Madiun. Kemudian ada pula kekerasan anti Tionghoa di Jawa pada 1945-49. Di masa Revolusi, banyak wilayah ditetapkan dalam status bahaya. Penerapan status bahaya disebabkan kerap terjadinya pertempuran di berbagai daerah.

Pada tahun 1950-an, beberapa daerah mendapatkan status sebagai daerah darurat perang, seperti Maluku dengan pecahnya pemberontakan Republik Maluku Selatan (RMS). Di daerah Sulawesi status darurat disebabkan pemberontakan Andi Aziz. Status yang sama juga diterapkan di Jawa Barat dan Jawa Tengah yang diguncang pemberontakan DI/TII dan gerakan Merapi-Merbabu Complex (MMC). Puncaknya adalah pada tahun 1957, seketika setelah PM Ali Sastroamidjojo menyerahkan mandat ke presiden, kondisi darurat perang diberlakukan untuk tingkat nasional. Hal ini berlangsung sampai tahun 1963 (Hariyono, 2008).

Setelah berbagai pergolakan di daerah mereda, pergesekan-pergesekan politik justru terjadi dalam tingkat nasional. Kali ini melibatkan pergesekan antara militer dan PKI. Puncaknya adalah ketika terjadi peristiwa Gerakan 30 September di tahun 1965 dan politik dekomunisasi. Peristiwa ini

ternyata tidak hanya berhenti di tataran elite. Banyak kalangan yang terkena dampaknya. Rentetan dampak dari peristiwa itu menyisakan kisah traumatis hingga saat ini. Beberapa dimensi sosial yang menjadi akibat peristiwa 1965-1966 adalah pembunuhan anggota dan simpatisan PKI yang menelan korban puluhan ribu jiwa, bahkan beberapa sumber bahkan menyebut hingga ratusan ribu jiwa yang tersebar di berbagai kawasan, dan marginalisasi orang-orang yang diduga terlibat dan berhubungan dengan PKI. (Ahmad, 2016; Cribb, 2005; Roosa dkk., 2004; Sulisty, 2011).

Selama Orde Baru, kekerasan yang disponsori oleh negara menjadi hal yang umum, digunakan untuk menekan oposisi politik dan gerakan separatis. Rezim ini menggunakan kekuatan militer dan paramiliter untuk menjaga ketertiban dan keamanan, sering kali dengan kekerasan (Collins, 2002). Contoh kekerasan yang terjadi termasuk kerusuhan Malari 1974, insiden Tanjung Priok 1984, pembunuhan misterius di tahun 1980-an. Sementara itu, penggunaan kekuatan militer terutama terjadi para permasalahan Timor Timur, Aceh, dan Papua. Pada masa peralihan 1997-1998, beberapa kerusuhan terjadi di beberapa daerah.

Setelah reformasi, Indonesia masih dihadapkan pada permasalahan disintegrasi yang merongrong kebangsaan. Beberapa daerah menjadi sangat rentan untuk melepaskan diri dari Indonesia karena berbagai permasalahan dan warisan penindasan pada masa Orde Baru. Daerah tersebut adalah Timor Timur, Papua, dan Aceh. Timor Timur bahkan sudah lepas dari Indonesia melalui referendum pada 1999. Selain itu, beragam konflik melanda. Salah satu konflik bernuansa agama terbesar terjadi di Maluku. Konflik Maluku terjadi selama berkepanjangan sejak 1999-2002. Ribuan warga meninggal akibat konflik dan puluhan ribu lainnya mengungsi. Selain masalah Maluku, ada pula konflik di Poso yang berlangsung selama 1998-2001, bahkan menimbulkan dampak sampai dengan 2007 (Madinier, 2017; Ricklefs, 2010).

Melihat fakta tentang berbagai episode sejarah yang penuh dengan kekerasan, pemerintah telah menetapkan beberapa peristiwa termasuk dalam kategori pelanggaran HAM yang berat. Pada 11 Januari 2023, Presiden menggelar konferensi pers tentang pengakuan 12 peristiwa di masa lalu sebagai pelanggaran hak asasi manusia (HAM) yang berat. Pernyataan ini dikeluarkan sebagai tindak lanjut dari Keputusan Presiden Republik Indonesia Nomor 17 tahun 2022 tentang Pembentukan Tim Penyelesaian Non-Yudisial Pelanggaran Hak Asasi Manusia yang Berat Masa Lalu (Presiden RI, 2022). Peristiwa yang dimaksud adalah (1) Peristiwa 1965-1966; (2) Peristiwa Penembakan Misterius (1982-1985); (3) Peristiwa Talangsari, Lampung (1989); (4) Peristiwa Rumoh Geudong dan Pos Sattis, Aceh (1989); (5) Peristiwa Penghilangan Orang Secara Paksa (1997-1998); (6) Peristiwa Kerusuhan Mei 1998; (7) Peristiwa Trisakti dan Semanggi I - II (1998-1999); (8) Peristiwa Pembunuhan Dukun Santet (1998-1999); (9) Peristiwa Simpang KKA, Aceh (1999); (10) Peristiwa Wasior, Papua (2001-2002); (11) Peristiwa Wamena, Papua (2003); dan (12) Peristiwa Jambo Keupok, Aceh (2003) (Tentang Pelanggaran HAM Berat di Tanah Air, 2022). Pelanggaran HAM yang berat (*gross violation of human rights*) menjadi bukti bahwa sejarah tidak hanya berisi tentang glorifikasi masa lalu, tetapi juga cerita kelam kemanusiaan. Tindakan yang termasuk di dalamnya adalah pembunuhan massal (*genocide*),

pembunuhan sewenang-wenang atau di luar putusan pengadilan (*arbitrary/extra judicial killing*), penyiksaan, penghilangan orang secara paksa, pembudakan, atau diskriminasi yang dilakukan secara sistematis (*systematic discrimination*) (Republik Indonesia, 1999). Seluruh peristiwa ini menjadi bagian dari kisah kelam masa lalu yang termasuk dalam kategori *difficult history*.

Hermeneutika Kritis Jürgen Habermas

Salah filsuf yang pemikirannya berkontribusi terhadap perkembangan hermeneutika kritis adalah Jürgen Habermas. lahir pada 18 Juni 1929 di kota kecil Gummersbach, Jerman. Pada tahun 1954 Habermas meraih doktor dari Universitas Bonn dan pada 1956 ia menjadi asisten Theodore W. Adorno di Institut für Sozialforschung di Frankfurt. Karena pertentangannya dengan Horkheimer dalam penulisan habilitationschrift, sebuah tulisan sebelum seseorang secara resmi menjadi dosen di Jerman, ia kemudian pindah ke Universitas Marburg pada 1959. Di sini ia menulis karya itu pada Wolfgang Abendroth. Ia fokus menulis tentang bentuk komunikasi bebas dalam ruang publik. Menjelang selesainya karya itu, Habermas diundang oleh Gadamer dan Karl Lowith ke Universitas Heidelberg dan menjadi profesor luar biasa pada 1962. Habermas Kembali lagi ke Frankfurt untuk menggantikan Horkheimer pada 1964. (Hardiman, 2016, hlm. 206; Matustik, 2021; Wiriaatmadja, 2016, hlm. 88–89)

Pada 1971 ia pindah ke Max Planck Institut di Starnberg karena perbedaan pandangan dengan gerakan mahasiswa di sana yang cenderung mengusung aksi kekerasan (Ulumuddin, 2006). Di Starnberg ia memusatkan perhatiannya pada perkembangan teori komunikasi dengan mengintegrasikan linguistic-analysis ke dalam teori kritis. Di sini pada 1981 ia berhasil menyelesaikan karya monumentalnya tentang teori tindakan komunikatif. Komunikasi kemudian menjadi titik tolak Habermas dan menjadi fundamen dalam mengatasi kemacetan Teori Kritis pada pendahulunya. (Hardiman, 2009b, hlm. 15) Di tahun 1981, ia kembali lagi ke Universitas Frankfurt dan menjadi profesor filsafat hingga pensiun pada 1994 (Hardiman, 2016; Matustik, 2021).

Pemikiran Habermas tentang hermeneutika terutama lahir dari perdebatannya dengan Gadamer. Habermas berhasil mengawinkan teori kritis dengan hermeneutika, sehingga memunculkan konsep hermeneutika kritis. Upaya memasukkan nuansa teori kritis ke dalam hermeneutika disebabkan posisi Habermas sebagai eksponen dari Mazhab Frankfurt. Habermas merupakan generasi kedua dari Mazhab Frankfurt. Ia berhasil mengatasi kemacetan dari pendahulunya dengan paradigma baru, yakni “paradigma komunikasi intersubjektif yang menempatkan proses saling memahami sebagai pokok bahasan sentral” (Hardiman, 2016, hlm. 209).

Habermas melihat bahwa hermeneutika yang dikembangkan sebelumnya tidak dapat berlaku secara universal. Hermeneutika biasa ini hanya dapat beroperasi dalam komunikasi yang lebih transparan, di mana pelaku menyadari dan memahami aktivitasnya. Namun, ada kasus khusus di mana hermeneutika biasa tidak dapat bekerja.

Habermas melihat bahwa dalam reproduksi teks terdapat dua kasus yang tidak dapat dijelaskan oleh hermeneutika biasa, yakni kondisi psikopatologis dan kasus perilaku kolektif hasil indoktrinasi. Dalam hal ini, Habermas terinspirasi dari pemikiran oleh pemikiran Sigmund Freud tentang psikoanalisis dan Karl Marx tentang kritik ideologi. Mengacu pada pemikiran dua tokoh ini, menurut Habermas ada kalanya suatu teks dihasilkan dalam kondisi ketaksadaran. Penafsir dalam hal ini menghadapi kondisi ketika teks bahkan tidak dipahami oleh penutur atau oleh pengarangnya sendiri. Kondisi ini terjadi dalam tingkatan individu. Penafsiran terhadap teks akan menjadi lebih rumit ketika melibatkan teks yang diproduksi oleh kelompok yang memiliki kesadaran palsu, yakni kondisi penipuan diri kolektif dari sebuah kelompok akibat indoktrinasi, dominasi, dan represi. Menurut Habermas, kondisi ini mengakibatkan terjadinya “komunikasi yang terdistorsi secara sistematis” (Hardiman, 2016, hlm. 221).

Untuk dapat memahami secara lebih jelas, Habermas menekankan perlunya memahami struktur-struktur makna atau teks yang terungkap dalam tuturan yang dihasilkan oleh suatu proses komunikasi yang terdistorsi secara sistematis. Oleh karena itu, hermeneutika kritis berupaya untuk memberikan pembebasan, baik bagi pembaca maupun penulis itu sendiri dari komunikasi yang terdistorsi secara sistematis. Di sini, hermeneutika kritis bertujuan agar penulisnya memahami teks yang ditulisnya sendiri agar ia bebas dari distorsi-distorsi menuju ke arah otonomi. Bagi pembaca, hermeneutika kritis dapat digunakan untuk memahami tentang bagaimana dan mengapa penulis dapat menghasilkan teks tersebut. Hermeneutika kritis berupaya untuk menemukan motif yang tidak disadari oleh si penulis (Hardiman, 2016). Setelah distorsi pemahaman dibongkar, diharapkan akan muncul proses komunikasi guna menghasilkan keadaan saling pengertian.

Dengan demikian, salah satu proyek dalam tradisi hermeneutik Habermas adalah upayanya untuk menemukan faktor yang menyebabkan terjadinya distorsi dalam pemahaman. Hal ini bermaksud untuk mewujudkan masyarakat yang komunikatif sekaligus meneguhkan kondisi di mana terdapat saling pengertian intersubjektivitas (Cusdiawan, 2020).

Menurut Habermas, memaknai membutuhkan proses dialogis, sehingga tidak lepas dari komunikasi. Tujuan hermeneutika kritis adalah bahwa proses pemaknaan dilakukan untuk membentuk masyarakat yang komunikatif dan kritis. Dengan demikian hermeneutika tidak hanya menginterpretasikan, tetapi juga membawa masyarakat menjadi lebih kritis dan komunikatif, sehingga mereka tidak mudah terhegemoni dari beberapa dominasi dan kekuatan (Zuchdi & Afifah, 2019, hlm. 216–217).

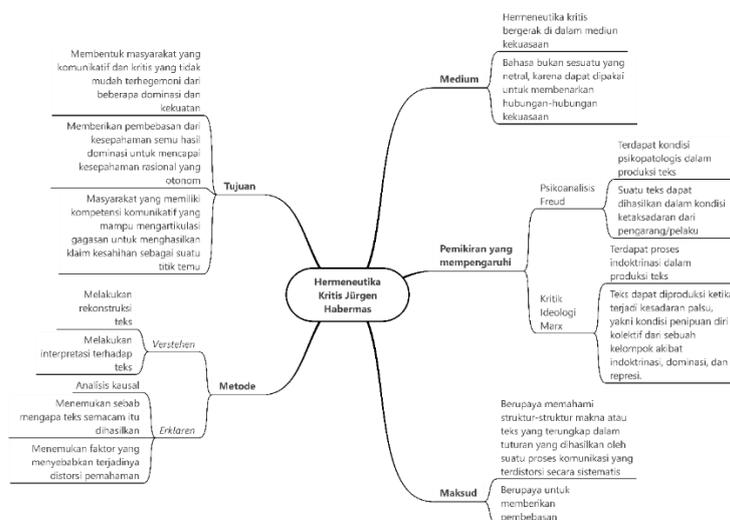
Untuk dapat mengetahui motif tersebut, digunakan metode *verstehen* (pemahaman) dan *erklären* (penjelasan) sekaligus. Bagi Habermas, konsep penjelasan dan pemahaman harus selalu didialogkan untuk menggapai sebuah makna objek secara utuh. (Atabik, 2013, hlm. 456) Teknik yang digunakan adalah dengan merekonstruksi teks dan mendorong refleksi penulisnya. Rekonstruksi teks ini merupakan kerja interpretasi, sehingga ini merupakan tugas dari *verstehen*. Sementara itu yang kedua adalah tugas analisis. Di mana disini hermeneutika kritis digunakan untuk menemukan

sebab mengapa teks semacam itu yang dihasilkan. Di sini, hermeneutika kritis harus melakukan *erklären* sebagai bentuk analisis kausal, sehingga dapat diketahui mengapa penulis dapat menghasilkan teks seperti itu (Hardiman, 2016, hlm. 227–230).

Menurut Habermas, dalam hermeneutika kritis, memahami bukan hanya tugas pembaca, melainkan juga tugas penulis. Keduanya perlu berdialog agar ditemukan satu titik kesepahaman menuju pembebasan. Dalam hermeneutika kritis, Habermas memasukkan aspek kekuasaan sebagai unsur sentral dalam memahami teks. Selanjutnya, Hermeneutika kritis Habermas merupakan praktik pembebasan dari kesepahaman semu hasil dominasi untuk mencapai kesepahaman rasional yang otonom (Hardiman, 2016, hlm. 233) Dengan demikian, Habermas berupaya untuk “mengawinkan” dimensi teori dan praksis melalui perspektif hermeneutika (Atabik, 2013, hlm. 450).

Kata kunci utama dalam hermeneutika kritis Habermas bahwa memahami adalah membebaskan. (Hardiman, 2016) Membebaskan dalam artian masyarakat menjadi memiliki otonomi kolektif untuk mencapai konsensus yang bebas dominasi. Konsensus bebas dominasi dapat dicapai jika masyarakat telah mencapai tingkat kecerdasan untuk melakukan komunikasi yang memuaskan, di mana para partisipan membuat lawan bicaranya memahami pesan dan maksud yang disampaikan sehingga tercapai suatu “kompetensi komunikatif.” (Hardiman, 2009b, hlm. 18) Kompetensi komunikatif dimaknai sebagai kemampuan mengartikulasi gagasan untuk menghasilkan klaim-klaim kesahihan sebagai suatu titik temu. Dengan kompetensi komunikatif, individu mampu menggunakan bahasa secara efektif dalam interaksi sosial, untuk mencapai pemahaman yang timbal balik, dan untuk mencapai kesepakatan melalui komunikasi. Ini bukan hanya tentang kemampuan berbicara atau menulis dengan baik, tetapi juga tentang memahami dan berpartisipasi dalam tindakan komunikatif yang rasional dan bebas dari dominasi.

Dari berbagai penjelasan di atas, apabila digambarkan, gagasan Habermas mengenai hermeneutika kritis adalah sebagai berikut.



Gambar 1. Peta Pikiran tentang Hermeneutika Kritis Jürgen Habermas

Dari Rekonsiliasi sampai Pedagogi Kritis-Dialogis: Inkorporasi Hermeneutika Kritis Jürgen Habermas dalam Pendidikan Sejarah

Habermas menghendaki masyarakat komunikatif. Masyarakat komunikatif bukanlah masyarakat yang melakukan kritik melalui revolusi atau kekerasan, melainkan melalui argumentasi (Hardiman, 2009b, hlm. 18). Dalam hal ini Habermas membedakan dua macam argumentasi, yakni diskursus dan kritik. Diskursus merupakan dialog untuk mencapai suatu konsensus rasional. Namun apabila kemungkinan konsensus tidak tercapai, maka dapat dilakukan kritik. Kritik dilakukan untuk mempersoalkan norma sosial yang dianggap objektif atau menyingkap kesadaran semu atau kebohongan yang diselimuti oleh kepentingan dari masing-masing pihak yang berkomunikasi. Dalam bentuk kritik inilah, wacana hermeneutika tidak bisa dilepaskan (Hardiman, 2009b, hlm. 19; Zuhri, 2004, hlm. 17). Dengan demikian, inkorporasi gagasan Habermas dalam pendidikan bermaksud untuk (1) Membentuk masyarakat yang komunikatif dan kritis yang tidak mudah terhegemoni dari beberapa dominasi dan kekuatan dan mampu mengartikulasi gagasan untuk menghasilkan klaim kesahihan sebagai suatu titik temu; serta (2) Memberikan pembebasan dari kesepahaman semu hasil dominasi untuk mencapai kesepahaman rasional yang otonom (Fuchs, 2016).

Salah satu upaya membangun masyarakat komunikatif dalam konteks pembelajaran sejarah mengenai *difficult history* adalah dengan menguatkan rekonsiliasi dalam pendidikan. Ini karena di dalam rekonsiliasi, berbagai pihak memiliki ruang untuk mengartikulasikan gagasannya, terutama untuk mewujudkan konsensus bersama untuk hidup berdampingan secara damai. Hal ini sejalan dengan konsep masyarakat komunikatif dari Habermas dan tujuan hermeneutika kritis yang bermaksud membebaskan masyarakat dari ketakutan sejarah.

Rekonsiliasi berasal dari bahasa Latin *reconciliare*: *re* berarti ‘kembali’ dan *conciliare* berarti ‘membuat pertemanan.’ Secara harfiah berarti upaya mewujudkan kembali kedamaian dan solidaritas di antara masyarakat yang terbelah (Brounéus, 2008, hlm. 13). Secara istilah rekonsiliasi dimaknai sebagai “*societal process that involves mutual acknowledgement of past suffering and the changing of destructive attitudes and behavior into constructive relationships toward sustainable peace* (Brounéus, 2008, hlm. 20). Rekonsiliasi adalah sebuah proses sosial yang melibatkan saling pengakuan penderitaan masa lalu dan perubahan sikap dan perilaku destruktif dalam hubungan yang konstruktif menuju perdamaian berkelanjutan. Dengan demikian, rekonsiliasi terfokus pada upaya remembering (mengingat kembali), changing (melakukan perubahan), dan *continuing with life in peace* (melanjutkan kehidupan secara damai) (Ahmad, 2016).

Rekonsiliasi menjadi tugas yang diemban oleh pendidikan sejarah. Korostelina (2013, hlm. 19) menjelaskan bahwa “... *history education increasingly recognized as a powerful tool of peace building ... and promote mutual understanding and reconciliation between conflicting parties*”. Lebih lanjut lagi dijelaskan bahwa pendidikan sejarah berperan sebagai sarana mewujudkan perdamaian dengan mengurangi sentimen keegoan melalui pembelajaran yang menanamkan pemahaman

multiperspektif (Korostelina & Lässig, 2013, hlm. 19). Hal yang serupa dikemukakan oleh Cole (2007) bahwa pendidikan sejarah berperan sebagai sarana mewujudkan *transitional justice* yang bermuara pada penghargaan terhadap HAM, demokrasi, dan rekonsiliasi. Hal ini sejalan pula dengan misi pembelajaran mengenai *difficult history*.

Ada beberapa komponen dalam penerapan rekonsiliasi dalam pendidikan. Menurut Bloomfield, Barnes, & Huyse (2003, hlm. 29) komponen yang harus diupayakan adalah sebagai berikut: (1) Mempromosikan pemahaman tentang penyebab, konsekuensi dan kemungkinan resolusi konflik dan kerenggangan pada tingkat pribadi, sosial, institusional dan global; (2) Memperkenalkan dan mengembangkan keterampilan yang diperlukan untuk membangun kembali hubungan yang terkoyak oleh konflik kekerasan; (3) Mengembangkan pemahaman dan akomodasi untuk perbedaan yang mungkin ada dalam pengalaman, etnis, agama, keyakinan politik, dan sebagainya.

Untuk mewujudkan itu, pendekatan pendidikan yang sesuai adalah *critical pedagogy* atau pedagogi kritis. Pedagogi kritis menjadi saudara kandung dari hermeneutika kritis Habermas karena sama-sama berakar dari teori kritis dari Mazhab Frankfurt. Pedagogi kritis merupakan pandangan yang bersifat transdisiplin dan banyak dipengaruhi oleh beberapa pemikiran seperti Marxisme, teori kritis Mazhab Frankfurt, feminisme, pascakolonialisme, pascastrukturalisme, *media studies*, *cultural studies*, *anti-racis studies*, dan *pascamodernisme*. *Critical pedagogy* dipengaruhi pula oleh pemikiran Antonio Gramsci tentang pengetahuan dan hegemoni, serta Paulo Freire tentang pendidikan kaum tertindas (Leistyna dkk., 2004, hlm. 9; Nuryatno, 2011, hlm. 4). Ditinjau dari aspek kajiannya, *critical pedagogy* merupakan bagian dari ideologi kritis dalam pendidikan. Pada ideologi kritis, urusan pendidikan adalah melakukan refleksi kritis terhadap the dominant ideology ke arah transformasi sosial. Tugas utama pendidikan adalah menciptakan ruang agar sikap kritis terhadap sistem dan struktur ketidakadilan, serta melakukan dekonstruksi dan advokasi menuju sistem sosial yang lebih adil.

Untuk lebih menguatkan pedagogi kritis dengan pendekatan hermeneutika kritis Habermas, penulis menawarkan suatu konvergensi antara pedagogi kritis dengan pendidikan dialogis. Konvergensi ini disebut sebagai “pedagogi kritis-dialogis.” Pendidikan dialogis adalah pendekatan pengajaran dan pembelajaran yang bertujuan untuk melibatkan siswa dalam dialog kelas yang dipenuhi dengan kesetaraan, kolektivitas, resiprositas (timbal balik), dan akuntabilitas (Cui & Teo, 2021, hlm. 1). Dalam atmosfer yang dialogis, siswa dapat mengekspresikan sudut pandang mereka sendiri, mengkritik pendapat orang lain, hingga mengembangkan kapasitas mental mereka. Melalui pendidikan dialogis proses pembelajaran mendorong guru dan murid secara kritis menganalisis topik studi, mengekspresikan dan mendengarkan berbagai suara dan sudut pandang, serta menciptakan hubungan kelas yang saling menghormati dan setara. (Lefstein & Snell, 2014) Oleh karena itu, pendidikan dialogis dapat dilihat sebagai pendekatan yang layak untuk mengembangkan pemikiran dan pengetahuan siswa dan untuk mempersiapkan siswa menghadapi tuntutan abad ke-21 (Cui &

Teo, 2021, hlm. 1). Hal ini sejalan dengan gagasan Habermas mengenai hermeneutika kritis yang bertujuan untuk mencapai saling pengertian melalui dialog dan refleksi kritis (Fultner, 2011).

Pedagogi kritis bertujuan memberdayakan kaum tertindas dan mentransformasi ketidakadilan sosial yang terjadi di masyarakat melalui media pendidikan (Nuryatno, 2011, hlm. 1–2). Pedagogi kritis memandang bahwa terdapat relasi antara pengetahuan, kekuasaan, dan ideologi. Di dalamnya, dikenal adanya *critical thinking/consciousnes* yakni sebuah konsep pemikiran yang mampu menyingkap fenomena-fenomena tersembunyi atau melampaui asumsi-asumsi yang hanya berdasarkan common sense (akal sehat). Oleh karena itu, pedagogi kritis sangat relevan sebagai pendekatan dalam pendidikan sejarah terkait *difficult history*. Terlebih lagi dalam pendidikan kritis landasan yang digunakan adalah keadilan dan kesetaraan. Penerapan pedagogi kritis dalam pendidikan sejarah diharapkan mampu menjadikan pendidikan sebagai medium bagi kritik sosial sekaligus mampu menawarkan kemungkinan-kemungkinan dikembangkannya *democratic public spheres* melalui proses *self empowerment* (pemberdayaan diri) dan *self reflection* (refleksi diri) sebagai titik tolak mewujudkan transformasi sosial (Nuryatno, 2011, hlm. 5).

Di satu sisi, pendidikan dialogis dalam konteks pembelajaran sejarah sangat sesuai untuk mengatasi permasalahan kebisuan sejarah yang muncul dari subalternitas dalam sejarah. Di dalam sejarah kerap terdengar istilah *people without history*. Fenomena ini menggambarkan bahwa ada narasi sejarah yang sengaja tidak dimunculkan, sehingga kisah-kisah masa lalu manusia tidak terekam (Nordholt, 2004, hlm. 11). Karena suaranya yang hilang dan tidak didengar, mereka termasuk dalam subaltern. Suara mereka tidak terdengar sehingga melahirkan kebisuan sejarah. Dengan demikian, Penerapan pedagogi kritis-dialogis dalam pembelajaran sejarah bermuatan *difficult history* sejalan dengan gagasan habermas tentang pentingnya menciptakan lingkungan pembelajaran demokratis yang mendorong refleksi kritis, kompetensi komunikatif, dan tanggung jawab sosial (Murphy & Fleming, 2010).

Upaya untuk mewujudkan pedagogi kritis-dialogis pertama-tama dilakukan dengan mewujudkan pengakuan. Pertama, saling pengakuan atas peran guru dan siswa. Di sini perlu ada pengakuan bahwa guru memiliki otoritas yang diakui. Akan tetapi di satu sisi, siswa juga memiliki peran yang diakui. Pengakuan pada siswa meliputi pengakuan dalam (1) mengemukakan kebutuhan belajarnya, (2) Bersama-sama menentukan arah pembelajaran, dan (3) pengakuan untuk turut serta membangun pengetahuan. Kedua, pengakuan terhadap kemampuan diri (keunggulan dan kelemahan) dan penghargaan atas otoritas pihak lain. Ketiga, pengakuan terhadap narasi-narasi alternatif.

Pedagogi kritis-dialogis terwujud dalam dua lingkup. Pertama, dialogis dalam aspek metode. Metode di sini merujuk pada bagaimana kerangka berpikir dan metode yang dialogis. Dalam hal ini dialogis dimaknai sebagai metode yang memberikan kesempatan bagi guru dan siswa untuk menganalisis topik studi, mengekspresikan dan mendengarkan berbagai suara dan sudut pandang, serta menciptakan hubungan kelas yang saling menghormati dan setara. Kedua, dialogis dalam

aspek sumber belajar, yang berarti penggunaan ragam sumber belajar, termasuk narasi alternatif dalam pembelajaran sejarah. Ditinjau dari aspek sumber belajar, buku teks pendidikan dialogis tidak menjadi satu-satunya acuan. Untuk itu, perlu dilakukan melakukan dekolonisasi sumber pengetahuan kesejarahan yang digunakan dalam pendidikan.

Penggunaan sejarah lisan dengan demikian menjadi salah satu peluang untuk dapat menyuarakan narasi dari para korban yang berposisi sebagai subaltern. Melalui sejarah lisan, akan terwujud pedagogi emansipatoris yang bermuara pada transformasi (Lattimer & Kelly, 2013, hlm. 476–477). Sejarah lisan melibatkan siswa dalam proses transformasi naratif dari catatan sejarah yang memberikan visi untuk masa depan yang lebih damai. Dalam konsep Paulo Freire, *oral history* berperan dalam menumbuhkan kesadaran (*conscientization*).

Pemanfaatan sejarah lisan dan sejarah mikro dapat dilakukan dengan dua strategi. Pertama, sejarah lisan dan mikro sebagai objek elaboratif-komparatif. Di sini, siswa dilatih untuk membaca narasi-narasi alternatif untuk mengetahui ragam perspektif dari suatu peristiwa. Siswa diajak untuk melihat tidak hanya dari sisi “pemenang” sebagaimana tercatat dalam sejarah resmi, tetapi juga melihat dari sisi yang suaranya selama ini tidak terdengar. Suara-suara itu dapat berasal dari korban yang selama ini kehilangan kesempatan untuk bersuara. Dalam konteks Indonesia, penggunaan sejarah lisan untuk menyambung suara subaltern seperti proyek yang dilakukan oleh Roosa et al. (2004) dalam buku berjudul Tahun Yang Tidak Pernah Berakhir. Buku ini berisikan esai-esai yang ditulis dengan metode sejarah lisan kepada korban atau keluarga korban yang menyaksikan langsung kejadian kelam tahun 65-66. Melalui buku ini, narasi tentang peristiwa kelam tahun 1965-1966 berhasil diangkat dan dibaca secara luas. Selain itu, ada pula buku tulisan Susanti (2007) yang mengisahkan tentang kehidupan tahanan politik Gerwani pasca 1965. Di dalamnya dikisahkan para perempuan yang dicituk karena dianggap terlibat dalam pemberontakan PKI. Narasi-narasi ini bisa menjadi sarana untuk menyuarakan kegelisahan dari korban yang selama ini termasuk dalam kategori subaltern di dalam kelas sejarah.

Kedua, pemanfaatan sejarah lisan dan sejarah mikro juga dapat dilakukan dengan penerapan *resource based learning* (pembelajaran berbasis pada pencarian informasi, seperti inkuiri). Di sini, siswa diajak untuk mendengarkan secara langsung suara-suara dari pihak yang mengalami trauma sosial. Siswa dapat menelusuri dan mengonstruksi narasi yang didengarkannya. Hal ini bertujuan untuk memperkaya siswa dalam melihat peristiwa dari berbagai perspektif. Di satu sisi membantu siswa untuk mendengar narasi-narasi dari para korban, sekaligus menyuarakan suara mereka dalam pembelajaran. Dengan demikian, proses belajar bisa menjadi lebih dialogis.

Melalui pedagogi kritis-dialogis, pendidikan sejarah memiliki misi emansipatoris, sehingga tidak hanya menekankan pada aktivitas *naming* dan *reflecting*, tetapi juga *actuating* (Nuryatno, 2011). Ke tiga proses ini berkait erat dengan hermeneutika kritis dari Habermas. Tahap *naming* adalah tahap mempertanyakan atau mempermasalahkan latar belakang dari sejarah yang termasuk dalam *difficult history*. Tahap ini menunjukkan keberagaman versi dalam sejarah. Proses ini lekat dengan tahap

verstehen. Tahap *reflecting* berarti proses penemuan sebab dari sebuah permasalahan. Dalam tahap ini, dilakukan pendekatan *erklären*, yakni mengenai analisis kausal dan metakognitif terhadap sejarah dan historiografi. Tahap ketiga adalah *acting*, yakni proses untuk menemukan alternatif pemecahan masalah. Pada tahap ini guru mempersilakan siswa untuk mengemukakan pendapat dan bertindak untuk saling menghargai perbedaan dalam upaya pemecahan masalah.

SIMPULAN

Masa lalu tidak hanya menjelaskan tentang kisah kejayaan, tetapi juga tentang narasi kelam dan traumatis. Narasi kelam tentang masa lalu yang memberikan efek traumatis dimaknai sebagai *difficult history*. *Difficult history* memiliki beberapa aspek, yakni (1) konten yang berpusat pada peristiwa traumatis, yang mencakup fokus pada topik penderitaan, kekerasan, dan penindasan yang saling terkait; (2) rasa identifikasi antara mereka yang mempelajari sejarah dan mereka yang diwakili; dan (3) tanggapan moral terhadap peristiwa ini. *Difficult history* menjadi bagian tidak terpisahkan dari sejarah sebuah bangsa. Oleh karenanya, kita tidak dapat menghindar dan menutup mata tentang berbagai fakta kelam dari masa silam. Dalam konteks Indonesia, *difficult history* menjadi warna dalam sejarah nasional. Ada momen-momen kekerasan yang terekam dalam sejarah Indonesia terutama pada periode pasca kemerdekaan. Beberapa di antaranya telah diakui oleh pemerintah sebagai pelanggaran HAM berat di masa lalu. Peristiwa-peristiwa ini mestilah dimaknai dengan hati-hati agar mampu membebaskan masyarakat dari belenggu trauma dan ketakutan.

Untuk memaknai sejarah yang sarat dengan kekerasan dan ingatan traumatis, pendekatan hermeneutika kritis Jürgen Habermas menjadi salah satu alternatif pemecahan. Tujuan hermeneutika kritis adalah bahwa proses pemaknaan dilakukan untuk membentuk masyarakat yang komunikatif dan kritis. Dengan demikian hermeneutika tidak hanya menginterpretasikan, tetapi juga membawa masyarakat menjadi lebih kritis dan komunikatif, sehingga mereka tidak mudah terhegemoni dari beberapa dominasi dan kekuatan. Untuk dapat mengetahui motif tersebut, digunakan metode *verstehen* (pemahaman) dan *erklären* (penjelasan) sekaligus. Bagi Habermas, konsep penjelasan dan pemahaman harus selalu didialogkan untuk menggapai sebuah makna objek secara utuh. Salah satu upaya membangun masyarakat komunikatif dalam konteks pembelajaran sejarah mengenai *difficult history* adalah dengan menguatkan rekonsiliasi dalam pendidikan. Ini karena di dalam rekonsiliasi, berbagai pihak memiliki ruang untuk mengartikulasikan gagasannya, terutama untuk mewujudkan konsensus bersama untuk hidup berdampingan secara damai. Hal ini sejalan dengan konsep masyarakat komunikatif dari Habermas dan tujuan hermeneutika kritis yang bermaksud membebaskan masyarakat dari ketakutan sejarah menuju ke arah pembebasan.

DAFTAR RUJUKAN

Achour, M., & Alghamdi, H. (2022). Studying history and its effect on students' political awareness: a case study of Saudi university students. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 18(2), 131–142. <https://doi.org/10.1108/LTHE-10-2020-0048>

- Ahmad, T. A. (2016). *Sejarah Kontroversial di Indonesia: Perspektif Pendidikan* (1 ed.). Yayasan Pustaka Obor Indonesia.
- Ahmad, T. A., Mulyana, A., Darmawan, W., & Wiyanarti, E. (2024). Unraveling the Treads of Difficult History in the Classroom: A Systematic Literature Review. *Paramita: Historical Studies Journal*, 34(1), 161–173. <https://doi.org/10.15294/paramita.v34i1.47346>
- Atabik, A. (2013). Mehamahi Konsep Hermeneutika Kritis Habermas. *Fikrah*, 1(2), 449–464.
- Bloomfield, D., Barnes, T., & Huysse, L. (2003). *Reconciliation after violent conflict: a handbook*. International IDEA.
- Brounéus, K. (2008). *Reconciliation: Theory and practice for development cooperation*.
- Chapman, A. (2015). Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: Reflections on research and practice in England. *Dialogos*, 19(1), 29–55. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v19i1.1031>
- Cole, E. A. (Ed.). (2007). *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*. Rowman & Littlefield Publisher.Inc.
- Collins, E. F. (2002). Indonesia: A violent culture? *Asian Survey*, 42(4), 582–604. <https://doi.org/10.1525/as.2002.42.4.582>
- Cribb, R. (Ed.). (2005). *The Indonesian Killings: Pembantaian PKI di Jawa dan Bali 1965-1966* (Terjemahan). Syarikat.
- Cui, R., & Teo, P. (2021). Dialogic education for classroom teaching: a critical review. *Language and Education*, 35(3), 187–203. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1837859>
- Cusdiawan. (2020, Desember 6). Hermeneutika Jurgen Habermas dan Relevansinya dalam Kehidupan Demokrasi. <https://mjscolombo.com/hermeneutika-jurgen-habermas-dan-relevansinya-dalam-kehidupan-demokrasi/>
- Edling, S., Sharp, H., Löfström, J., & Ammert, N. (2020). Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness. *Ethics and Education*, 15(3), 336–354. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1780899>
- Efruan, E. M. (2014). Kontribusi Gagasan Jürgen Habermas bagi Hermeneutika Postmodern. *Missio Ecclesiae*, 3(1), 17–34.
- Epstein, T., & Peck, C. L. (Ed.). (2017). *Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach*. Routledge.
- Evans, R., & Midford, S. (2021). Teaching historical literacies to digital learners via popular culture. *Arts and Humanities in Higher Education*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1177/14740222211050566>
- Fuchs, C. (2016). *Critical Theory of Communication: New Readings of Lukács, Adorno, Marcuse, Honneth and Habermas in the Age of the Internet*. University of Westminster Press.

- Fultner, B. (Ed.). (2011). *Jürgen Habermas Key Concepts*. Routledge.
- Gaudelli, W., Crocco, M., & Hawkins, A. (2013). Documentaries, Outtakes, and Digital Archives in Teaching Difficult Knowledge and the Vietnam War. *Education and Society*, 30(2), 5–25. <https://doi.org/10.7459/es/30.2.02>
- Grever, M., & Van Nieuwenhuysse, K. (2020). Popular uses of violent pasts and historical thinking (Los usos populares de los pasados violentos y el razonamiento histórico). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 483–502. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1772542>
- Gross, M. H. (2014). Struggling to deal with the difficult past: Polish students confront the Holocaust. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 441–463. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.923513>
- Gross, M. H., & Terra, L. (2018). What makes difficult history difficult? *Phi Delta Kappan*, 99(8), 51–56. <https://doi.org/10.1177/0031721718775680>
- Hangen, T. (2015). Historical Digital Literacy, One Classroom at a Time. *Journal of American History*, 101(4), 1192–1203. <https://doi.org/10.1093/jahist/javo62>
- Harari, Y. N. (2018). *Homo Deus: Masa Depan Umat Manusia*. Pustaka Alfabet.
- Harcourt, M. (2020). Teaching and learning New Zealand's difficult history of colonisation in secondary school contexts. Victoria University of Wellington.
- Hardiman, F. B. (2009a). Kritik Ideologi, Menyingkap Pertautan Pengetahuan dan Kepentingan Bersama Jurgen Habermas. Kanisius.
- Hardiman, F. B. (2009b). *Menuju Masyarakat Komunikatif*. Kanisius.
- Hardiman, F. B. (2016). *Seni Memahami Hermeneutik dari Scheiermacher sampai Derrida*. PT Kanisius.
- Hariyono. (2008). Penerapan Status Bahaya di Indonesia. Pensil-324.
- Harris, L. M., Reid, S. F., Benkert, V., & Bruner, J. (2019). Investigating comparative genocide teaching in two high school classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 47(4), 497–525. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1635058>
- Harrison, N., Stanton, S., Manning, R., & Penetito, W. (2022). Teaching in the name of justice: empathy and vulnerability as a basis for understanding difficult histories. *Pedagogy, Culture and Society*, 30(5), 681–696. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1845786>
- Hasan, S. H. (2012). Pendidikan Sejarah Untuk Memperkuat Pendidikan Karakter. *Paramita: Historical Studies Journal*, 22(1). <https://doi.org/10.15294/paramita.v22i1.1875>
- Jaskulowski, K., & Surmiak, A. (2017). Teaching history, teaching nationalism: a qualitative study of history teachers in a Polish post-industrial town. *Critical Studies in Education*, 58(1), 36–51. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.1117006>

- Jovanović, R., & Marić, D. (2020). Controversy in the classroom: how history teachers in the Western Balkans approach difficult topics? *Journal of Curriculum Studies*, 52(5), 636–653. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1780326>
- Korostelina, K. V., & Lässig, S. (2013). *History education and post-conflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects*. Routledge.
- Lattimer, H., & Kelly, M. (2013). Engaging Kenyan secondary students in an Oral History Project: Education as emancipation. *International Journal of Educational Development*, 33(5), 476–486. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.05.007>
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than Best Practice Devoping teaching and learning through dialogue*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315884516>
- Leistyna, P., Lavandez, M., & Nelson, T. (2004). Introduction—Critical pedagogy: Revitalizing and democratizing teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 3–15.
- Leksana, G. (2022). Melihat Periode Revolusi Indonesia dari Sisi yang Lain. *Lembaran Sejarah*, 18(1), 118–123. <https://doi.org/10.22146/lembaran-sejarah.80457>
- MacDonald, L., & Kidman, J. (2022). Uncanny pedagogies: teaching difficult histories at sites of colonial violence. *Critical Studies in Education*, 63(1), 75–84. <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1923543>
- Madinier, R. (2017). Dari Revolusi hingga Reformasi: Perjalanan Mutasi Politik yang Tak Kunjung Selesai. In R. Madinier (Ed.), *Revolusi Tak Kunjung Selesai Potret Indonesia Masa Kini*. (hlm. 129–185). Kepustakaan Populer Gramedia & IRASEC.
- Matustik, M. B. (2021). Jürgen Habermas. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Jurgen-Habermas>
- Metzger, S. A., & Harris, L. M. (2018). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. John Wiley & Sons.
- Miles, J. (2019). Seeing and feeling difficult history: A case study of how Canadian students make sense of photographs of Indian Residential Schools. *Theory & Research in Social Education*, 47(4), 472–496. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1626783>
- Miles, J. (2021). Scattered Memories of Difficult History and Museum Pedagogies of Disruption. *Journal of Museum Education*, 46(2), 272–281. <https://doi.org/10.1080/10598650.2021.1911537>
- Murphy, M., & Fleming, T. (Ed.). (2010). *Habermas, Critical Theory and Education*. Routledge.
- Niewyk, D. L., Nicosia, F. R., Niewyk, D., & Nicosia, F. (2003). *The Columbia guide to the Holocaust*. Columbia University Press.
- Nordholt, H. S. (2004). *De-colonising Indonesian Historiography* (No. 6).
- Nuryatno, M. A. (2011). *Mazhab pendidikan kritis: menyingkap relasi pengetahuan, politik, dan kekuasaan*. Resist Book.

- Nuttall, D. (2021). What is the purpose of studying history? Developing students' perspectives on the purposes and value of history education. *History Education Research Journal*, 18(1). <https://doi.org/10.14324/herj.18.1.06>
- Paulson, J., Abiti, N., Bermeo Osorio, J., Charria Hernández, C. A., Keo, D., Manning, P., Milligan, L. O., Moles, K., Pennell, C., Salih, S., & Shanks, K. (2020). Education as site of memory: developing a research agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 29(4), 429–451. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1743198>
- Pitt, A., & Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: an experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(6), 755–776. <https://doi.org/10.1080/09518390310001632135>
- Poespoprodjo, W. (2004). *Hermeneutika*. Pustaka Setia.
- Presiden RI. (2022). Keputusan Presiden Republik Indonesia Nomor 17 tahun 2022 tentang Pembentukan Tim Penyelesaian Non-Yudisial Pelanggaran Hak Asasi Manusia yang Berat Masa Lalu (hlm. 1–7). https://jdih.setkab.go.id/PUUdoc/176826/Salinan_Keppres_Nomor_17_Tahun_2022.pdf
- Republik Indonesia. (1999). Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 39 Tahun 1999 Tentang Hak Asasi Manusia (Nomor 39, hlm. 43).
- Ricklefs, M. C. (2010). *Sejarah Indonesia Modern 1200-2008*. Serambi.
- Roosa, J., Ratih, A., & Farid, H. (2004). Tahun yang tak pernah berakhir: memahami pengalaman korban 65: esai-esai sejarah lisan. Lembaga Studi dan Advokasi Masyarakat (ELSAM) bekerja sama dengan Tim
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Segall, A. (2014). Making Difficult History Public: The Pedagogy of Remembering and Forgetting in Two Washington DC Museums. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 36(1), 55–70. <https://doi.org/10.1080/10714413.2014.866818>
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Sheppard, M. G. (2010). *Difficult histories in an urban classroom*. University of Minnesota.
- Stoddard, J. (2022). Difficult knowledge and history education. *Pedagogy, Culture and Society*, 30(3), 383–400. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1977982>
- Suh, Y., Daugherty, B., & Hartsfield, D. (2021). Planning to teach difficult history through historical inquiry: The case of school desegregation. *Journal of Social Studies Research*, 45(2), 71–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2020.09.002>
- Sulistyo, H. (2011). Palu arit di ladang tebu: sejarah pembantaian massal yang terlupakan, Jombang-Kediri, 1965-1966. *Pensil-324*.
- Susanti, F. R. (2007). *Kembang-kembang genjer*. Jejak.

- Tentang Pelanggaran HAM Berat di Tanah Air. (2022, Januari 11). Presiden Joko Widodo.
<https://www.youtube.com/watch?v=sakiYioiHQQ&t=70s>
- 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>
- Ulumuddin. (2006). Jurgen Habermas dan Hermeneutika Kritis (Sebuah Gerakan Evolusi Sosial). *Jurnal Hunafa*, 3(1), 73–90.
- Wallis, J. (2019). *Difficult Histories & Positive Identities*. Cumberland Lodge.
[https://www.cumberlandlodge.ac.uk/sites/default/files/Difficult Histories & Positive Identities report \(web\)_0.pdf](https://www.cumberlandlodge.ac.uk/sites/default/files/Difficult%20Histories%20&%20Positive%20Identities%20report%20(web)_0.pdf)
- Watson, S. (2018). The legacy of communism: difficult histories, emotions and contested narratives. *International Journal of Heritage Studies*, 24(7), 781–794.
<https://doi.org/10.1080/13527258.2017.1378913>
- Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. University of Chicago Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.7208/chicago/9780226357355.001.0001>
- Wiriaatmadja, R. (2016). *Filosofi Pendidikan Sejarah*.
- Zembylas, M. (2014). Theorizing “difficult knowledge” in the aftermath of the “affective turn”: Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390–412.
- Zembylas, M. (2017a). Teacher resistance to engage with ‘alternative’ perspectives of difficult histories: the limits and prospects of affective disruption. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(5), 659–675.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1132680>
- Zembylas, M. (2017b). Wilful Ignorance and the Emotional Regime of Schools. *British Journal of Educational Studies*, 65(4), 499–515. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1290785>
- Zembylas, M., & Loukaidis, L. (2021). Affective practices, difficult histories and peace education: An analysis of teachers’ affective dilemmas in ethnically divided Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103225>
- Zuchdi, D., & Afifah, W. (2019). *Analisis Konten, Etnografi & Grounded Theory, dan Hermeneutika dalam Penelitian*. Bumi Aksara.
- Zuhri. (2004). Hermeneutika dalam Pemikiran Habermas. *Refleksi: Jurnal Filsafat dan Pemikiran Islam*, 4(1), 14–22.