

## WILHELM VON HUMBOLDT BAPAK PENDIDIKAN SEJARAH

Hieronymus Purwanta<sup>1b\*</sup>, Leo Agung Sutimin<sup>2b</sup>, Bramastia<sup>3c</sup>, Winarno<sup>4d</sup>, Endrise Septina Rawanoko<sup>5e</sup>, Deni Zein Tarsidi<sup>6f</sup>, Andrea Salsalova<sup>7d</sup>

<sup>1234567</sup>Pusat Studi Pengamalan Pancasila (PSPP), LPPM Universitas Sebelas Maret Surakarta

<sup>a</sup>[hpurwanta@staff.uns.ac.id](mailto:hpurwanta@staff.uns.ac.id),

<sup>b</sup>[leoagung@staff.uns.ac.id](mailto:leoagung@staff.uns.ac.id),

<sup>c</sup>[bramastia@staff.uns.ac.id](mailto:bramastia@staff.uns.ac.id),

<sup>d</sup>[winarnonarmoatmojo@staff.uns.ac.id](mailto:winarnonarmoatmojo@staff.uns.ac.id),

<sup>e</sup>[endriseseptina@staff.uns.ac.id](mailto:endriseseptina@staff.uns.ac.id),

<sup>f</sup>[denizein@staff.uns.ac.id](mailto:denizein@staff.uns.ac.id),

<sup>g</sup>[andreasalsalova774@gmail.com](mailto:andreasalsalova774@gmail.com)

(\*) Corresponding Author

[hpurwanta@staff.uns.ac.id](mailto:hpurwanta@staff.uns.ac.id)

**How to Cite:** Hieronymus Purwanta. (2025). Wilhelm Von Humboldt Bapak Pendidikan Sejarah doi: 10.36526/js.v3i2.6141

Received : 28-08-2025

Revised : 07-09-2025

Accepted: 31-10-2025

### Keywords:

history education,  
humboldt,  
bildung,  
historical culture

### Abstract

This study aims to trace the origins of history education. The research question raised is: How did history emerge as a school subject? This question intrinsically also raises other related questions, such as when, where, and who the figures were who gave birth to history as a school subject. This research is a literature review using historical methods. The source collection was conducted by copying and downloading digitally available sources, including both primary and secondary sources. The results indicate that history first became a school subject in the early 19th century in Prussia (present-day Germany). The figure who initiated and implemented the policy was Wilhelm von Humboldt, who at the time was an official at the Ministry of the Interior. History education was given the responsibility to use knowledge of the past as a medium for the formation of the whole person (Bildung). This responsibility makes history education more a part of the historical culture that developed in society, rather than a subordinate to the science of history, tasked with reconstructing past events.

## PENDAHULUAN

Sejak era Orde Baru, pendidikan sejarah mengalami pergeseran yang signifikan, yaitu dari pendidikan yang membangkitkan kesadaran historis kolektif menjadi berorientasi pada tujuan yang lebih menekankan pengembangan kemampuan kognitif siswa. Kurikulum Sejarah 1975 yang diadopsi dari Amerika Serikat tidak semata untuk modernisasi akademik, tetapi juga sebagai alat legitimisasi politik dan memperoleh dukungan internasional. Buku pelajaran sejarah ditulis dengan menggunakan pendekatan *neoscientific*. Pendekatan itu sebetulnya bukan untuk penulisan buku teks, tetapi dikembangkan Sartono Kartodirdjo untuk kemajuan sejarawan akademik dan mendelegitimasi sejarawan amatir. Akan tetapi, Nugroho Notosusanto yang menjadi ketua tim penyusunan buku teks hanya meringkas sejarah Nasional Indonesia, sehingga kesamaan pendekatan menjadi tidak terhindarkan.

Pergeseran orientasi pendidikan sejarah membawa pengaruh yang luas. Guru sejarah yang awalnya bertanggung jawab untuk menanamkan identitas budaya dan nasionalisme melalui refleksi historis, berubah fungsi menjadi sekadar penyampai narasi sejarah yang tertulis pada buku teks (Purwanta, 2024). Apalagi, guru ditakut-takuti apabila menceritakan narasi yang berbeda dari buku teks. Akibatnya, pembelajaran sejarah pada masa itu secara tersirat menjadi instrumen negara untuk mencetak kepatuhan, bukan pengembangan intelektualitas kritis. Para siswa diajar untuk mengingat, bukan mempertanyakan; untuk menerima, bukan merefleksikan. Narasi resmi menjadi doktrin di kelas, sementara ruang dialog demokratis menyusut di bawah beban hafalan dan kutipan buku teks.

Kajian kritis terhadap buku teks sejarah menegaskan bahwa kepentingan penguasa Orde Baru sangat mendominasi narasi. Oleh karena Orde Baru berideologi pembangunan, sejarah Indonesia diposisikan sebagai proses westernisasi. Kebangkitan nasional, misalnya, ditempatkan sebagai akibat dari kebaikan pemerintah kolonial Belanda melalui Politik Etis (Purwanta dkk., 2023). Pola serupa juga tampak dalam penulisan periode perang kemerdekaan. Sebagai rezim militer, Orde Baru menekankan kisah heroik pertempuran di berbagai daerah, sementara upaya diplomasi dianggap gagal (Purwanta & Novianto, 2025).

Kritik terhadap pola penulisan sejarah semacam itu juga disuarakan oleh para akademisi. Dalam seminar *"De-colonising Indonesian Historiography"* (2004), Henk Schulte Nordholt menyampaikan bahwa sejarah Indonesia telah berubah menjadi apa yang disebut sebagai *"history without people"*, narasi tanpa masyarakat, sementara masyarakat Indonesia sendiri dipandang sebagai *"a people without history"* (Nordholt, 2004). Ungkapan ini mencerminkan kecenderungan penulisan sejarah yang meniadakan kehadiran masyarakat dari kisah sejarah mereka sendiri.

Pola pendidikan dan penulisan sejarah yang dikonstruksi Orde Baru tidak hanya berdampak pada masa itu, tetapi juga menyisakan jejak panjang hingga generasi berikutnya. Salah satu dampaknya adalah degradasi nasionalisme generasi muda. Survei Populix, misalnya, menunjukkan bahwa 65 persen masyarakat menilai semangat nasionalisme anak muda di Indonesia kian menurun (Data Indonesia, 2023). Penurunan ini tampak nyata dalam kehidupan sehari-hari, seperti ketika upacara bendera di sekolah hanya dianggap sebagai rutinitas membosankan, bukan lagi momen refleksi tentang pengorbanan pahlawan dan makna kebangsaan (Farmawati, 2019). Temuan serupa terlihat di Medan, di mana siswa kelas VIII memiliki pemahaman rendah tentang nasionalisme karena minim literasi sejarah Indonesia; banyak yang jarang membaca buku sejarah sehingga rasa bangga terhadap bangsa pun melemah (Gulo et al., 2024).

Kemerosotan nasionalisme di kalangan siswa tidak bisa dilepaskan dari berbagai faktor. Salah satunya adalah kurangnya pemahaman terhadap sejarah nasional. Keterputusan generasi muda dengan kisah perjuangan bangsanya mengakibatkan identitas kolektif bangsa menjadi kabur (Puspitarini, 2021). Selain itu, dominasi budaya asing yang masuk melalui media sosial dan hiburan global telah memengaruhi gaya hidup dan pola pikir generasi muda. Banyak siswa lebih bangga meniru budaya luar ketimbang menggali dan melestarikan budaya nasionalnya sendiri (Suryana & Dewi, 2021; Rahmawati, 2022). Faktor lain adalah praktik pendidikan nasionalisme di sekolah yang sering kali bersifat seremonial semata. Upacara, peringatan hari besar, dan hafalan teks Pancasila dijalankan sebatas formalitas, tanpa penjelasan mendalam yang mengaitkannya dengan realitas kehidupan sehari-hari.

Dampak dari degradasi ini sangat serius. Jika dibiarkan, generasi muda Indonesia berpotensi kehilangan identitas kebangsaan. Penelitian menunjukkan bahwa siswa yang minim pemahaman sejarah cenderung tidak memiliki rasa bangga terhadap negaranya, bahkan lebih mudah terpengaruh oleh nilai individualisme dan egoisme (Gulo et al., 2024). Kondisi ini berimplikasi pada meningkatnya perilaku mementingkan diri sendiri dan melemahnya solidaritas sosial. Lebih jauh, penurunan nasionalisme juga dapat menggerus kualitas pendidikan karakter dan partisipasi dalam bela negara, yang pada gilirannya melemahkan ketahanan bangsa di masa depan (Pasha et al., 2021; Disdik KBB, 2022).

Pengaruh Orde Baru juga dialami oleh Program Studi Pendidikan Sejarah di Fakultas Keguruan. Pendidikan sejarah bergeser mengalami pergeseran orientasi keilmuan ke arah ilmu sejarah. Dalam kurikulum pendidikan sejarah dikaji berbagai mata kuliah yang menjadi ciri khas ilmu sejarah, seperti pengantar ilmu sejarah, metodologi sejarah, sejarah ekonomi, sejarah agraria, dan sejarah kawasan. Oleh karena itu tidak berlebihan apabila dinyatakan bahwa pendidikan sejarah berubah menjadi subordinat ilmu sejarah.

Pertanyaan yang kemudian muncul adalah apakah posisi sebagai subordinat ilmu sejarah merupakan jalan terbaik bagi pendidikan sejarah di Indonesia? Apakah pulang ke tanah kelahiran tidak lebih baik? Dalam rangka menjawab pertanyaan itu, artikel ini mencoba untuk menggali genetika historis

kelahiran pendidikan sejarah. Pertanyaan penelitian utama yang diajukan adalah: bagaimana proses kelahiran pendidikan sejarah dan tugas apa yang menjadi tanggungjawabnya? Permasalahan yang dikaji itu diharapkan dapat menjadi bahan refleksi untuk menentukan arah perjalanan pendidikan sejarah ke depan.

## METODE

Untuk menjawab permasalahan yang diajukan, kajian ini diarahkan sebagai penelitian literatur atau studi pustaka. Metode penelitian yang digunakan adalah metode sejarah. Pengumpulan sumber dilakukan dengan mencari dan menemukan berbagai literatur peninggalan generasi pertama, yaitu penggagas dan pengambil kebijakan yang pertama kali memasukkan sejarah sebagai mata pelajaran di sekolah. Literatur peninggalan generasi pertama, khususnya pengambil kebijakan, ditempatkan sebagai sumber primer. Di pihak lain, pembahasan tentang gagasan dan kebijakan generasi pertama dipandang sebagai sumber sekunder. Oleh karena berbagai keterbatasan, seperti lokasi kejadian di Jerman dan waktu kejadian awal abad ke-19, sumber primer dan sekunder yang digunakan dalam penelitian ini adalah sumber yang tersedia di internet.

Kritik sumber dilakukan dengan membandingkan isi satu sumber dengan isi sumber lain. Apabila terdapat kesamaan atau kemiripan, keduanya ditempatkan sebagai sumber yang valid. Sebaliknya apabila terdapat perbedaan isi, keduanya dianggap tidak kredibel dan tidak digunakan sebagai acuan penelitian ini. Setelah dipastikan semua sumber yang digunakan adalah kredibel, langkah berikutnya adalah historiografi atau penyusunan narasi tentang kelahiran pelajaran sejarah sebagai dasar eksistensi pendidikan sejarah.

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### Reformasi Pendidikan

Kekalahan Prusia dari Napoleon dalam Pertempuran Jena-Auerstedt pada tahun 1806 menjadi titik balik penting dalam sejarah Eropa modern. Kekalahan ini bukan hanya persoalan militer, melainkan sebuah guncangan besar yang membuka mata bangsa Prusia mengenai kelemahan mendasar dalam struktur sosial, politik, dan budaya mereka. Untuk memahami mengapa momen ini begitu menentukan, perlu kiranya dilihat lebih jauh pada latar belakang sejarahnya. Pada akhir abad ke-18, Prusia merupakan salah satu kekuatan militer utama di Eropa. Sejak masa Raja Friedrich II yang dijuluki Friedrich der Große, Prusia dikenal sebagai negara dengan disiplin militer tinggi. Kejayaan militer itu menumbuhkan kepercayaan diri berlebihan sehingga para pemimpin Prusia mengira bahwa kekuatan tentara saja cukup untuk menjaga kedaulatan dan posisi mereka di Eropa. Kebanggaan diri segera berakhir ketika kebangkitan Prancis Revolusioner, yang kemudian dipimpin oleh Napoleon Bonaparte, mengubah keseimbangan kekuatan.

Perang Koalisi Keempat (1806–1807) mempertemukan Prusia, Rusia, Saxony, Swedia, dan Britania Raya melawan Prancis. Prusia merasa perlu menantang dominasi Napoleon karena khawatir dengan pengaruh Prancis yang meluas ke Jerman melalui Konfederasi Rhein. Militer Prusia yang masih mengandalkan doktrin lama ternyata tidak mampu menghadapi strategi perang baru Napoleon. Pada 14 Oktober 1806, pasukan Prusia mengalami kekalahan telak dalam dua pertempuran yang terjadi di hari yang sama: Jena dan Auerstedt. Di Jena, Napoleon sendiri memimpin pasukannya dan dengan taktik manuver cepat berhasil menghancurkan kekuatan utama Prusia. Di Auerstedt, pada saat yang bersamaan, pasukan cadangan Prusia justru dihantam oleh pasukan pimpinan Marskal Davout, yang ironisnya jumlahnya lebih sedikit tetapi jauh lebih terorganisasi.

Dampak kekalahan ini sangat besar. Tentara Prusia tercerai-berai, ibukota Berlin jatuh ke tangan Prancis, dan raja Prusia Friedrich Wilhelm III terpaksa melarikan diri. Kekalahan ini menandai keruntuhan reputasi militer Prusia yang selama puluhan tahun diagung-agungkan. Rakyat Prusia harus menerima kenyataan bahwa negara mereka yang selama ini dikenal kuat ternyata rapuh. Situasi ini menimbulkan krisis mendalam: jika militer yang selama ini menjadi kebanggaan nasional dapat runtuh begitu saja, maka apa yang masih bisa dijadikan dasar bagi kelangsungan negara? Pertanyaan inilah

yang membuat para reformis beralih pada pendidikan sebagai sarana pemulihan moral dan intelektual bangsa. Mereka menyadari bahwa kekuatan sejati sebuah negara bukan hanya pada senjata, melainkan pada kualitas manusianya.



Wilhelm von Humboldt

Sumber: <https://commons.wikimedia.org/>

Dalam konteks inilah Wilhelm von Humboldt tampil. Dia sebagai pejabat Kementerian Dalam Negeri Prusia melihat pendidikan sebagai jalan untuk membangun kembali Prusia yang hancur. Gagasan Humboldt itu tidak muncul dari ruang kosong. Pemikirannya berakar pada tradisi filsafat Eropa, terutama gagasan para pemikir filsafat, seperti Immanuel Kant, Johann Gottfried Herder, dan Jean-Jacques Rousseau. Ketiganya memberi pengaruh penting, meskipun Humboldt mengolahnya dengan cara yang khas.

Dari Immanuel Kant, Humboldt mewarisi semangat Pencerahan, khususnya gagasan tentang *Mündigkeit* atau kedewasaan intelektual. Dalam esainya yang terkenal *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1784), Kant mendefinisikan pencerahan sebagai keluarnya manusia dari ketidakdewasaan yang ditimbulkan oleh dirinya sendiri, yaitu keadaan ketika seseorang tidak berani berpikir dengan akalnya sendiri. Kant menekankan pentingnya keberanian untuk menggunakan nalar secara bebas: *sapere aude!* ("beranilah berpikir sendiri"). Humboldt menerima semangat ini dan menerapkannya dalam bidang pendidikan. Baginya, tujuan pendidikan adalah melatih manusia agar mampu berpikir bebas, bukan sekadar menjadi alat negara atau pasar tenaga kerja. Berbeda dari Kant yang lebih menekankan aspek normatif dan universal dari rasionalitas, Humboldt memberi tekanan lebih besar pada dimensi individual dan proses perkembangan diri melalui pengalaman. Ia percaya bahwa setiap individu memiliki potensi unik yang harus dikembangkan secara bebas. Oleh karena itu, dalam pemikiran Humboldt sistem pendidikan harus memungkinkan siswa tidak hanya menerima pengetahuan, tetapi juga membentuk diri secara aktif dan kreatif.

Sementara itu, dari Herder, Humboldt menyerap gagasan tentang pentingnya kebudayaan dan bahasa dalam pembentukan identitas manusia. Herder menolak pandangan bahwa ada satu bentuk budaya universal yang menjadi ukuran semua bangsa. Sebaliknya, ia menekankan bahwa setiap bangsa memiliki *Volksgeist*, roh kebudayaan yang khas, yang terwujud dalam bahasa, tradisi, dan kesenian. Humboldt terpengaruh kuat oleh pandangan ini, terutama dalam penekanannya pada peran

bahasa sebagai medium utama pendidikan. Ia percaya bahwa bahasa bukan hanya alat komunikasi, tetapi juga cara manusia membentuk dan mengembangkan pandangan dunianya. Oleh karena itu, pendidikan menurut Humboldt harus membuka ruang seluas mungkin bagi interaksi dengan kebudayaan dan bahasa, karena di situlah manusia memperluas cakrawala dirinya. Adapun Rousseau memberikan inspirasi bagi Humboldt melalui gagasannya tentang pendidikan yang menekankan kebebasan alami anak. Dalam karyanya *Émile, ou de l'éducation* (1762), Rousseau mengkritik sistem pendidikan tradisional yang terlalu mengekang, dan menawarkan pendekatan yang lebih menekankan perkembangan alami sesuai tahap pertumbuhan anak. Humboldt tidak sepenuhnya sejalan dengan Rousseau, karena ia tidak menolak peran kebudayaan dan pengetahuan yang terorganisasi, tetapi ia sepakat bahwa pendidikan tidak boleh sekadar menjejalkan hafalan atau melatih kepatuhan. Pendidikan harus menjadi proses yang memungkinkan individu berkembang sesuai potensi uniknya. Dengan demikian, Humboldt menggabungkan rasionalitas Kant, sensitivitas budaya Herder, dan semangat kebebasan Rousseau, lalu meramunya menjadi konsep *Bildung* yang lebih holistik.

Konsep *Bildung* yang dikembangkan Humboldt memiliki makna yang mendalam. Berbeda dari istilah *Erziehung* yang berarti "pengasuhan" atau "pengajaran," *Bildung* lebih menunjuk pada proses pembentukan diri manusia melalui interaksi dengan dunia, kebudayaan, dan pengetahuan. Dalam esainya *Theorie der Bildung des Menschen* (1793), Humboldt menekankan bahwa manusia berkembang ketika ia menempatkan dirinya dalam hubungan yang produktif dengan dunia, sehingga bukan hanya menyerap pengetahuan, tetapi juga mengolahnya untuk memperluas cakrawala diri (Humboldt, 2000, p. 60). Dengan demikian, pendidikan tidak boleh dibatasi pada fungsi utilitarian, seperti menyiapkan tenaga kerja atau melatih keterampilan praktis semata, karena hal itu akan mereduksi kemanusiaan. Pendidikan sejati adalah pendidikan yang membentuk manusia yang bebas, kritis, dan berbudaya.

Humboldt, yang ketika itu menjabat di Kementerian Dalam Negeri Prusia, menyadari bahwa perbaikan bangsa pasca-kekalahannya tidak bisa dilakukan secara instan dan harus dimulai dari pendidikan. Namun, ia menolak pandangan sempit yang menganggap pendidikan hanya sebagai alat untuk melatih keterampilan praktis demi mendukung negara. Sebaliknya, ia mengajukan gagasan radikal bahwa tujuan utama pendidikan adalah membentuk manusia seutuhnya (*allseitige Bildung des Menschen*), yakni individu yang mampu mengembangkan seluruh potensi intelektual, moral, dan estetikanya (Humboldt, 2000, p. 58). Negara, menurut Humboldt, memang bertugas menyediakan kerangka kelembagaan pendidikan, tetapi proses pendidikan itu sendiri harus ditujukan untuk kebebasan individu agar manusia dapat berkembang secara mandiri.

Bagi Humboldt, manusia adalah makhluk yang tidak pernah selesai; ia harus membentuk dirinya melalui pengalaman, refleksi, dan pengembangan kapasitas rasional. Pendidikan bukan sekadar persiapan untuk pekerjaan tertentu, tetapi sebuah proses pengembangan diri terus menerus yang berlangsung sepanjang hayat. Dengan demikian, pendidikan sejati adalah pendidikan yang memungkinkan individu untuk memahami dirinya sendiri sekaligus memahami dunia secara mendalam. Inilah mengapa Humboldt menolak model pendidikan yang hanya melatih keterampilan praktis tanpa memperhatikan pembentukan karakter dan kepribadian (Rothblatt, 1993).

Humboldt berpendapat bahwa tujuan pendidikan adalah membentuk kepribadian (*Bildung der Persönlichkeit*). Kepribadian di sini bukan sekadar karakter moral, tetapi keseluruhan kesatuan intelektual, moral, dan estetik yang menjadikan manusia "manusia seutuhnya." Ia menulis bahwa pendidikan harus diarahkan pada "hubungan paling umum, paling hidup, dan paling bebas dengan dunia" (Humboldt, 2000, p. 61). Artinya, pendidikan tidak boleh membatasi diri pada satu bidang atau tujuan utilitarian, melainkan harus memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengalami keberagaman ilmu pengetahuan, seni, dan budaya.

Dengan demikian, reformasi Humboldt menolak pendidikan yang hanya bersifat vokasional. Ia membedakan secara tegas antara pendidikan umum (*allgemeine Bildung*) dan pendidikan khusus (*besondere Bildung*). Pendidikan umum bertujuan membentuk manusia seutuhnya melalui penguasaan pengetahuan dasar dan pengembangan kapasitas berpikir kritis, sedangkan pendidikan khusus lebih



diarahkan pada keahlian profesional tertentu. Menurut Humboldt, pendidikan umum harus mendahului pendidikan khusus agar kepribadian yang terbentuk tidak terjebak dalam spesialisasi sempit yang mereduksi kemanusiaan (Roberts, 2015).

Prinsip *Bildung* ini kemudian diterjemahkan Humboldt ke dalam kebijakan pendidikan Prusia. Di tingkat sekolah rakyat, pendidikan tidak lagi hanya menekankan keterampilan dasar, tetapi juga diarahkan untuk membentuk moralitas, imajinasi, dan rasa kebangsaan. Sekolah rakyat menjadi fondasi di mana setiap warga, tanpa memandang kelas sosial, memperoleh kesempatan untuk berkembang sebagai manusia. Walaupun sederhana, sekolah rakyat didesain agar para siswa mengenal dunia melalui pengetahuan yang lebih luas dan pengalaman belajar yang menumbuhkan rasa ingin tahu (Schleiermacher, 1991).

Di tingkat menengah, yakni *Gymnasium*, Humboldt memperkuat kurikulum dengan penekanan pada bahasa klasik (Latin dan Yunani) serta filsafat. Tujuannya bukan sekadar agar siswa menguasai bahasa asing, melainkan agar mereka memasuki horizon budaya klasik yang dianggap sebagai puncak perkembangan intelektual manusia. Humboldt percaya bahwa melalui studi humaniora, siswa dapat mengembangkan daya analisis, kehalusan moral, dan sensibilitas estetik yang diperlukan untuk menjadi manusia seutuhnya (Ash, 2006). Sementara itu, reformasi Humboldt yang paling berpengaruh tampak pada universitas. Ia menjadi pendiri Universitas Berlin pada tahun 1810, yang kelak dikenal sebagai Humboldt-Universität zu Berlin. Model universitas yang ia kembangkan kemudian menjadi panutan dunia, dikenal sebagai "Humboldtian model." Ciri khasnya adalah persatuan antara pengajaran dan penelitian (*Einheit von Forschung und Lehre*), kebebasan akademik (*Lehrfreiheit* dan *Lernfreiheit*), serta orientasi pada pencarian kebenaran. Humboldt menegaskan bahwa universitas bukanlah tempat melatih tenaga kerja untuk pasar, melainkan lembaga yang memungkinkan kebebasan intelektual bagi dosen dan mahasiswa untuk bersama-sama mengejar ilmu pengetahuan (Josephson, Karlsohn, & Östling, 2014).

Di universitas, gagasan *Bildung* menemukan bentuknya yang paling murni: mahasiswa dipandang sebagai individu yang bebas membentuk dirinya melalui interaksi dengan ilmu, sementara dosen berperan sebagai pemandu dalam proses ini. Hubungan pengajaran dan penelitian menciptakan suasana intelektual yang menumbuhkan kreativitas dan refleksi kritis. Dengan demikian, universitas menjadi arena di mana manusia dapat mengembangkan kepribadiannya secara total.

Salah satu aspek paling penting dari reformasi Humboldt adalah posisinya mengenai hubungan antara pendidikan dan negara. Ia mengakui bahwa negara perlu mengatur kerangka pendidikan demi memastikan akses yang merata, tetapi ia juga menekankan bahwa isi pendidikan harus tetap bebas dari intervensi negara. Pendidikan yang dikendalikan sepenuhnya oleh negara akan berisiko menghasilkan warga yang patuh tetapi tidak bebas, sementara pendidikan sejati harus mendorong kemandirian berpikir (Horlacher, 2016, p. 32). Oleh karena itu, Humboldt merancang sistem pendidikan yang relatif otonom. Negara hanya berperan dalam mendanai dan mengorganisasi pendidikan, tetapi isi pengajaran diserahkan kepada pendidik dan komunitas ilmiah. Dengan cara ini, kebebasan individu dalam pendidikan dapat dijaga. Pandangan ini kelak menginspirasi banyak diskusi modern tentang otonomi akademik dan kebebasan berpikir dalam pendidikan tinggi.

### Kelahiran Pendidikan Sejarah

Salah satu inovasi terpenting dalam reformasi pendidikan di Prusia adalah keputusan Wilhelm von Humboldt untuk memasukkan sejarah sebagai mata pelajaran baru di sekolah rakyat maupun *Gymnasium*. Keputusan ini tidak lahir dari kebutuhan praktis semata, melainkan dari kerangka filosofis yang mendalam. Bagi Humboldt, pendidikan sejati bukan hanya transfer pengetahuan, melainkan proses *Bildung*, pembentukan manusia seutuhnya melalui pengembangan potensi intelektual, moral, dan estetis (Humboldt, 2000). Dalam kerangka inilah pelajaran sejarah menempati posisi yang istimewa.

Humboldt melihat bahwa pelajaran sejarah memiliki kekuatan unik, yaitu tidak hanya memberi informasi tentang apa yang telah terjadi di masa lampau, tetapi menghadirkan kembali pengalaman masa lampau sebagai bagian dari kehidupan batin manusia masa kini. Baginya, sejarah tidak boleh

berhenti sebagai arsip fakta yang beku, melainkan harus menjadi energi formasi diri untuk menjadi manusia berbudaya. Dengan kata lain, pendidikan sejarah bertugas memanfaatkan warisan masa lampau untuk menumbuhkan manusia masa kini yang utuh, berkarakter, dan memiliki horizon moral luas. Di sinilah letak perbedaan prinsipil antara sejarah sebagai disiplin ilmu dengan pendidikan sejarah sebagai praktik pedagogis.

Dalam esainya *On the Historian's Task* (1821), Humboldt menegaskan bahwa "*History should not merely teach us what has happened, but make us live through what has happened*" (Humboldt, 1967, p. 11). Pernyataan ini menegaskan bahwa tujuan utama pendidikan sejarah bukanlah reproduksi informasi, melainkan pengembangan kepribadian. Melalui pelajaran sejarah, siswa dilatih untuk menempatkan diri dalam horizon kemanusiaan yang lebih luas, memahami bagaimana manusia di masa lampau berpikir, merasa, dan bertindak dalam konteks yang berbeda, lalu mengolah pengalaman itu menjadi bagian dari refleksi diri. Dengan demikian, pendidikan sejarah merupakan medium pembentukan identitas moral dan intelektual, bukan sekadar wahana penyampaian data. Penegasan Humboldt ini juga menjadi inspirasi sekaligus batasan yang membedakan pendidikan sejarah dari disiplin lain. Jika matematika mengasah ketepatan logika, ilmu alam melatih penguasaan hukum-hukum kausalitas, dan ilmu sejarah (dalam pengertian akademis à la Ranke) berfokus pada rekonstruksi objektif masa lampau, maka pendidikan sejarah menempati posisi yang khas. Ia tidak menuntut siswa menjadi sejarawan profesional, melainkan membentuk mereka sebagai manusia yang otonom, reflektif, dan empatik. Dengan kata lain, pendidikan sejarah bukanlah turunan langsung dari ilmu sejarah, melainkan praksis pedagogis yang menjadikan pengetahuan sejarah sebagai sarana pengembangan kepribadian.

Leopold von Ranke melalui karyanya yang berjudul *The Theory and Practice of History* (2010), dikenal sebagai pelopor ilmu sejarah modern. Dia menekankan pentingnya objektivitas dengan semboyannya bahwa sejarawan harus menulis sejarah "sebagaimana adanya" (*wie es eigentlich gewesen*). Ranke mengembangkan metode sejarah, heuristik, kritik sumber, dan interpretasi, untuk menjamin bahwa sejarah dapat berdiri sebagai disiplin akademik yang otonom (Iggers, 1997). Dengan demikian, sejarah dalam pengertian Ranke adalah proyek ilmiah yang terikat pada standar metodologis ketat dan bertujuan menghasilkan pengetahuan yang kredibel dan objektif tentang masa lampau. Di pihak lain, Humboldt menegaskan bahwa pendidikan sejarah memiliki orientasi berbeda. Bukan kebenaran faktual yang menjadi tujuan utama pendidikan sejarah, melainkan pengolahan pengalaman historis untuk membangun kedewasaan diri. Perbedaan inilah yang membuat pendidikan sejarah berdiri sebagai disiplin pedagogis yang unik, tidak bisa direduksi menjadi anak cabang dari ilmu sejarah, sekaligus tidak bisa digantikan oleh mata pelajaran lain.

Apabila diperbandingkan, pemikiran Humboldt tentang pendidikan sejarah justru lebih dekat dengan budaya sejarah (*historical culture*) yang telah lama berkembang di masyarakat dari pada ilmu sejarah akademis di universitas. Budaya sejarah mengacu pada segala bentuk representasi, pemaknaan, dan penggunaan masa lampau dalam kehidupan publik, mulai dari tradisi lisan, monumen, ritual peringatan, hingga museum dan film sejarah (Rüsen, 2004). Dalam budaya sejarah, masa lampau tidak hanya dipahami secara faktual, tetapi diolah untuk dimanfaatkan menjadi medium pembentukan identitas, nilai, dan orientasi hidup. Dari perspektif ini, pendidikan sejarah dapat dipandang sebagai anak dari budaya sejarah. Pendidikan sejarah tidak lahir semata-mata dari logika akademik universitas, melainkan dari kebutuhan masyarakat untuk menafsirkan, merefleksikan, dan mewariskan pengalaman masa lampau sebagai bagian dari proses menjadi manusia. Pendidikan sejarah, sebagaimana dikehendaki Humboldt, adalah ruang formal yang mengorganisasi praktik budaya sejarah agar dapat dijalani generasi muda secara sistematis dan reflektif. Dengan demikian, posisi pendidikan sejarah berada di antara dua dunia. Pendidikan sejarah bersentuhan dengan ilmu sejarah akademis untuk memperoleh legitimasi pengetahuan yang sahih, dan sekaligus bersumber dari budaya sejarah yang hidup dalam masyarakat. Dari sudut pandang ini, Humboldt telah memberikan sebuah prinsip penting bahwa pendidikan sejarah hanya dapat berfungsi dengan baik apabila dapat mengkombinasikan kebenaran ilmiah dengan makna kultural. Pendidikan sejarah tidak berhenti pada pengetahuan tentang

masa lampau, melainkan melangkah lebih jauh untuk menumbuhkan kesadaran historis yang memberi arah bagi kehidupan masa kini dan masa depan.

Pemikiran Humboldt sejalan dengan kritik kontemporer terhadap pendidikan modern yang cenderung terjebak dalam logika utilitarian dan ekonomistik. Gert Biesta (2009), misalnya, menekankan bahwa pendidikan tidak boleh direduksi menjadi instrumen untuk memproduksi tenaga kerja sesuai kebutuhan pasar, melainkan harus dipahami sebagai proses pembentukan subjek yang otonom, bertanggung jawab, dan mampu hidup bersama orang lain dalam dunia yang plural. Jika Biesta menyebut pendidikan sebagai *the coming into presence of the subject*, maka Humboldt sejak awal telah menempatkan pelajaran sejarah sebagai salah satu sarana utama proses itu. Sejarah bukan sekadar sumber keterampilan kognitif, melainkan ruang pedagogis yang memungkinkan siswa mengalami formasi diri melalui dialog dengan masa lampau.

Dengan menempatkan pendidikan sejarah sebagai bagian integral dari kurikulum, Humboldt memastikan bahwa pendidikan tidak terjebak dalam teknokratisme sempit atau utilitarianisme pragmatis. Sejarah diposisikan bukan sebagai hafalan kronologi, melainkan sebagai wahana transformatif untuk melatih imajinasi moral, memperluas empati, dan menumbuhkan kesadaran kemanusiaan universal. Pada titik inilah terlihat bahwa bagi Humboldt, pendidikan sejarah bukan hanya berfungsi sosial atau politik, tetapi terutama berfungsi antropologis. Pendidikan sejarah membantu manusia menjadi dirinya sendiri seutuhnya sesuai dengan kebudayaan masing-masing yang membentuknya.

Kebijakan Wilhelm von Humboldt untuk memasukkan sejarah sebagai mata pelajaran menandai lahirnya sebuah disiplin baru yang dikenal sebagai pendidikan sejarah. Tidak hanya itu, pemikiran Humboldt juga memberikan gambaran tentang tugas yang harus diemban oleh pelajaran sejarah, yaitu melahirkan generasi baru yang memiliki kepribadian kuat sesuai kebudayaan masyarakatnya, menjadi landasan filosofis pendidikan sejarah yang tetap dipegang teguh sampai sekarang. Dari pemikiran dan kebijakan yang diambilnya, tidak berlebihan kiranya apabila Humboldt diposisikan sebagai tokoh yang melahirkan atau bapak pendidikan sejarah.

## KESIMPULAN

Kebijakan Wilhelm von Humboldt untuk memasukkan sejarah sebagai mata pelajaran dalam kurikulum sekolah menandai lahirnya disiplin baru yang dikenal sebagai *pendidikan sejarah*. Pemikirannya menegaskan bahwa tujuan utama pelajaran sejarah bukan sekadar transfer pengetahuan faktual atau hafalan kronologi, melainkan proses *Bildung*, pembentukan manusia seutuhnya melalui pengolahan pengalaman historis. Dalam kerangka ini, pendidikan sejarah berfungsi sebagai medium pembentukan kepribadian, kesadaran moral, dan refleksi diri yang melampaui kepentingan praktis maupun utilitarian.

Berbeda dengan ilmu sejarah akademis à la Ranke yang menekankan rekonstruksi objektif masa lampau, pendidikan sejarah menempatkan masa lampau sebagai sarana pedagogis untuk menumbuhkan identitas, empati, dan horizon kemanusiaan yang lebih luas. Dengan demikian, pendidikan sejarah berdiri di antara dua ranah, yaitu memperoleh legitimasi dari ilmu sejarah, dan tetap berakar pada budaya sejarah yang hidup di masyarakat. Posisi ganda ini memungkinkan pendidikan sejarah menjalankan fungsi antropologis, membantu manusia menjadi dirinya sendiri dalam konteks kebudayaan yang membentuknya.

Humboldt dapat dipandang sebagai bapak pendidikan sejarah. Dia bukan hanya melahirkan mata pelajaran baru dalam kurikulum, tetapi juga meletakkan landasan filosofis bahwa sejarah di sekolah harus menjadi ruang formasi diri, bukan sekadar penyampaian pengetahuan tentang masa lampau. Prinsip inilah yang menjadikan gagasan Humboldt tetap relevan hingga kini, terutama di tengah tantangan pendidikan modern yang kerap terjebak dalam logika utilitarian dan ekonomistik.



## DAFTAR PUSTAKA

- Ash, M. G. (2006). Bachelor of what, master of whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41(2), 245–267. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2006.00258.x>
- Biesta, G. (2009). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Data Indonesia. (2023). Survei: Semangat nasionalisme anak muda dirasa makin turun. *Data Indonesia*, 17 Agustus 2023. <https://dataindonesia.id/varia/detail/survei-semangat-nasionalisme-anak-muda-dirasa-makin-turun>
- Disdik KBB. (2022). Degradasi moral bangsa di kalangan remaja dan pelajar dilihat dari perspektif cinta tanah air dan bela negara. *Disdik KBB*, 10 Januari 2022. <https://disdikbb.org/news/deggradasi-moral-bangsa-di-kalangan-remaja-dan-pelajar-dilihat-dari-perspektif-cinta-tanah-air-dan-bela-negara>
- Farmawati. (2019). Pandangan tentang semangat nasionalisme siswa. *PRIMER: Jurnal Ilmiah Multidisiplin*, 2(1), 53–65. <https://ejournal.itka.ac.id/index.php/primer/article/download/287/250/1875>
- Gulo, I. N. H., Khinanti, L. D., & Manurung, K. (2024). Rendahnya sikap nasionalisme mengakibatkan meningkatnya sikap egoisme di kalangan remaja (Studi Kasus: Kelas VIII SMP N 35 Medan). *Journal on Education*, 6(4), 19188–19195. <https://jonedu.org/index.php/joe/article/download/5919/4729>
- Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773334>
- Humboldt, W. von. (1967). On the historian's task (1821). *History and Theory*, 6(1), 57–71. <https://doi.org/10.2307/2504336>
- Humboldt, W. von. (2000). Theory of Bildung. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 57–61). Lawrence Erlbaum/Routledge. (Original work published 1792–1793)
- Iggers, G. G. (1997). *Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*. Wesleyan University Press.
- Josephson, P., Karlsohn, T., & Östling, J. (Eds.). (2014). *The Humboldtian tradition: Origins and legacies*. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004279423>
- Miyamoto, K. (2021). Bildung and the formation of historical consciousness: Revisiting Humboldt's educational thought. *Journal of Philosophy of Education*, 55(4), 703–718. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12545>
- Pasha, R., Nugroho, A., & Wibowo, S. (2021). Degradasi karakter pemuda Indonesia di era globalisasi. *Jurnal Indigenous*, 6(1), 45–58. <https://jurnal.uns.ac.id/indigenous/article/download/79277/pdf>
- Purwanta dan Novianto. (2025). *The politics of history: Indonesian high school textbooks during the New Order period 1966–1998*. (Analisis diskursif terhadap produksi diskursus identitas nasional dalam buku teks sejarah).
- Purwanta, H. (2024). *The New Order policy toward history curriculum for the school*. *Jurnal Sains Sosial dan Humaniora*, 8(2).
- Purwanta, H., Pelu, M., & Bramastia. (2023). *Deconstructing modernism discourse in Indonesian history textbooks during the military regime (1975–1998)*. *Multidisciplinary Reviews*.
- Puspitarini, D. (2021). Lunturnya nasionalisme di kalangan anak muda. *Muhammadiyah.or.id*, 2 Oktober 2021. <https://muhammadiyah.or.id/2021/10/luntunya-nasionalisme-di-kalangan-anak-muda>
- Rahmawati, S. (2022). Pengaruh globalisasi terhadap lunturnya nilai nasionalisme siswa. *Qistina: Jurnal Pendidikan dan Ilmu Sosial*, 13(2), 201–212. <https://rayyanijurnal.com/index.php/qistina/article/download/2108/pdf>
- Roberts, J. W. (2015). *Wilhelm von Humboldt and German liberalism: A reassessment*. Mosaic Press.

- Rothblatt, S. (1993). The limbs of Osiris: Liberal education in the English-speaking world. In S. Rothblatt & B. Wittrock (Eds.), *The European and American university since 1800: Historical and sociological essays* (pp. 19–73). Cambridge University Press.
- Rüsen, J. (2004). *Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development*. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63–85). Toronto: University of Toronto Press.
- Schleiermacher, F. (1991). *Occasional thoughts on universities in the German sense, with an appendix on a proposed Prussian university (1808)* (T. N. Tice & E. Lawler, Trans.). Edwin Mellen.
- Suryana, F. I. F., & Dewi, D. A. (2021). Luntarnya rasa nasionalisme pada anak milenial akibat arus modernisasi. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(2), 789–797.  
<https://edukatif.org/edukatif/article/download/400/pdf>
- Tenorth, H.-E. (2003). Educational reform in nineteenth-century Prussia. In B. Gudem & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (pp. xx–xx). Peter Lang.
- Von Ranke, L. (2010). *The Theory and Practice of History*. London: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203839195>