

BAB III

PEMIKIRAN MARIA MONTESSORI TENTANG PENDIDIKAN

HUMANIS

A. Riwayat Hidup dan Latar Intelektual



Gambar 3. 1 Italian physician and educator Maria Montessori (1870 - 1952)

Maria Tecla Artemisia Montessori lahir pada 31 Agustus 1870 di Chiaravalle, sebuah kota kecil di Provinsi Ancona, Italia⁴². Ayahnya, Alessandro Montessori, adalah seorang pegawai negeri yang bekerja di sektor keuangan, sedangkan ibunya, Renilde Stoppani, merupakan perempuan yang terdidik dengan baik dan memiliki kecintaan besar terhadap membaca, sesuatu yang tergolong tidak lazim bagi perempuan Italia pada masa itu. Kegemaran

⁴²E. M. Standing, *Maria Montessori: Her Life and Work* (New York: Plume, 1998), hlm. 21; lihat juga Association Montessori Internationale, "Biography of Maria Montessori," diakses 4 Juli 2026, <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/biography-maria-montessori>.

ibunya terhadap ilmu pengetahuan menurun kepada Maria dan turut membentuk semangat intelektualnya sejak dini. Karena tuntutan pekerjaan ayahnya, keluarga Montessori beberapa kali berpindah tempat tinggal hingga akhirnya menetap di Roma pada pertengahan tahun 1870-an, kota yang kaya akan perpustakaan, museum, dan lembaga pendidikan yang kemudian turut mematangkan wawasan Maria.

Sejak masa remaja, Montessori telah menunjukkan keberanian menembus batas-batas peran gender yang mengungkung perempuan pada zamannya. Alih-alih menempuh pendidikan klasik yang lazim bagi perempuan, ia justru masuk ke sekolah teknik yang didominasi laki-laki dengan cita-cita awal menjadi seorang insinyur⁴³. Namun, minatnya kemudian beralih ke bidang kedokteran. Meskipun awalnya menghadapi penolakan dan keberatan, termasuk dari ayahnya sendiri, Montessori tetap teguh pada keputusannya dan akhirnya diterima di Fakultas Kedokteran Universitas Roma. Pada tahun 1896, ia berhasil lulus dan menjadi salah satu perempuan pertama yang meraih gelar dokter di Italia, sebuah pencapaian yang menegaskan keteguhan dan kemandirian berpikirnya di tengah tatanan sosial yang membatasi perempuan.

Setelah lulus, Montessori bekerja di klinik psikiatri Universitas Roma, dan dari sinilah ketertarikannya terhadap persoalan pendidikan mulai tumbuh. Ia banyak berinteraksi dengan anak-anak yang mengalami keterbelakangan mental dan menyimpulkan bahwa persoalan mereka bukan semata persoalan medis, melainkan juga persoalan pedagogis⁴⁴. Antara tahun 1899 hingga 1901, ia menjabat sebagai direktur Sekolah Ortofrenik (Orthophrenic School) di Roma, tempat ia mengembangkan dan menyempurnakan materi-materi pembelajaran, sebagian di antaranya merupakan pengembangan dari gagasan dua pendahulunya, Jean Itard dan Édouard Séguin. Keberhasilannya tampak nyata ketika sejumlah anak didiknya yang semula dianggap tidak mampu belajar justru dapat lulus ujian negara dengan hasil yang setara dengan anak-

⁴³Association Montessori Internationale, "Biography of Maria Montessori."

⁴⁴Gerald Lee Gutek, "Introduction," dalam Maria Montessori, *The Montessori Method* (Lanham: Rowman & Littlefield, 2004), hlm. 1-10.

anak pada umumnya. Keberhasilan ini memunculkan keyakinan pada dirinya bahwa metode yang berhasil pada anak berkebutuhan khusus akan jauh lebih efektif jika diterapkan pada anak-anak dengan perkembangan normal.

Keyakinan tersebut menemukan ruang pembuktiannya pada tahun 1907. Montessori diberi kesempatan untuk menangani pendidikan sekelompok anak dari keluarga kurang mampu di distrik San Lorenzo, sebuah kawasan miskin di Roma, tempat anak-anak kerap dibiarkan tanpa pengawasan karena orang tua mereka sibuk bekerja⁴⁵. Di sanalah ia mendirikan Casa dei Bambini atau “Rumah Anak-Anak” yang pertama, yang dibuka pada 6 Januari 1907. Melalui pengamatannya terhadap anak-anak yang dibiarkan beraktivitas secara bebas dalam lingkungan yang telah dipersiapkan, Montessori menemukan bahwa anak-anak memiliki kemampuan untuk mendidik dirinya sendiri, sebuah gagasan yang kelak ia sebut sebagai auto-education atau pendidikan-diri. Anak-anak di Casa dei Bambini menunjukkan konsentrasi, disiplin diri yang spontan, serta kemajuan belajar yang luar biasa, bahkan banyak di antara mereka telah mampu membaca dan menulis sebelum berusia lima tahun.

Keberhasilan Casa dei Bambini dengan cepat menarik perhatian dunia. Dalam waktu singkat, sekolah-sekolah serupa bermunculan di berbagai wilayah, dan pendekatan Montessori menyebar hingga ke luar Italia. Catatan-catatan Montessori dari periode ini kemudian ia bukukan, dan pada tahun 1912 terbit dalam edisi bahasa Inggris dengan judul *The Montessori Method*, yang segera diterjemahkan ke dalam puluhan bahasa⁴⁶. Sepanjang sisa hidupnya, Montessori mengabdikan diri untuk menyebarkan gagasannya melalui pelatihan guru dan penulisan di berbagai negara, hingga wafat pada 6 Mei 1952 di Noordwijk aan Zee, Belanda. Menariknya, di kemudian hari Montessori meyakini bahwa pendidikan bukan sekadar urusan akademik, melainkan sarana

⁴⁵Maria Montessori, *The Montessori Method*, terj. Anne E. George (New York: Frederick A. Stokes Company, 1912), hlm. 42-50, tersedia daring melalui Project Gutenberg, <https://www.gutenberg.org/ebooks/39863>.

⁴⁶Rita Kramer, *Maria Montessori: A Biography* (Reading: Addison-Wesley, 1988), hlm. 112-115.

untuk mewujudkan perdamaian dunia, sehingga ia menyebut pendidikan sebagai “senjata perdamaian” (the armament of peace).

Dari uraian riwayat hidup di atas, tampak bahwa latar intelektual Montessori dibentuk oleh perpaduan yang khas antara latar belakang kedokteran yang empiris-ilmiah dan kepedulian mendalam terhadap martabat anak. Pendekatannya terhadap pendidikan tidak berangkat dari spekulasi filosofis, melainkan dari pengamatan ilmiah (scientific observation) terhadap anak yang dibiarkan berkembang secara alami. Latar inilah yang menjadikan pemikiran pendidikan Montessori berpijak kuat pada basis pedagogis-empiris, sebuah karakteristik yang kelak menjadi titik pembeda sekaligus titik temu ketika dikomparasikan dengan pemikiran Muhammad Iqbal yang berpijak pada basis filosofis-teologis.

B. Konteks Lahirnya The Montessori Method

Karya utama Maria Montessori yang menjadi rujukan primer dalam penelitian ini semula terbit dalam bahasa Italia pada tahun 1909 dengan judul *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, yang kemudian diterjemahkan ke dalam bahasa Inggris pada tahun 1912 dengan judul *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in 'The Children's Houses'*⁴⁷. Judul aslinya yang menekankan frasa “pedagogi ilmiah” (*scientific pedagogy*) sudah menyiratkan orientasi dasar karya ini, yaitu upaya membangun pendidikan yang berpijak pada pengamatan dan eksperimen ilmiah, bukan pada asumsi maupun kebiasaan yang diwariskan tanpa pengujian.

Karya ini lahir dari pengalaman langsung Montessori dalam mengelola Casa dei Bambini di distrik San Lorenzo, Roma, sejak tahun 1907. Buku ini pada dasarnya merupakan kristalisasi dari catatan, pengamatan, dan eksperimen pedagogis yang ia lakukan terhadap anak-anak di lingkungan

⁴⁷Maria Montessori, *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in 'The Children's Houses'*, terj. Anne E. George (New York: Frederick A. Stokes Company, 1912), tersedia daring melalui Project Gutenberg, <https://www.gutenberg.org/ebooks/39863>.

tersebut, yang kemudian disistematiskan menjadi sebuah metode yang utuh⁴⁸. Dengan demikian, The Montessori Method bukanlah risalah filosofis yang disusun di ruang tertutup, melainkan laporan reflektif atas praktik nyata di lapangan, sebuah karakteristik yang membedakannya dari banyak karya pendidikan pada zamannya yang cenderung bersifat spekulatif-teoretis.

Secara intelektual, pemikiran dalam karya ini berakar pada dua tokoh yang sangat dihormati Montessori, yaitu Jean-Marc-Gaspard Itard dan muridnya, Édouard Séguin, dua pionir pedagogi bagi anak-anak berkebutuhan khusus⁴⁹. Itard dikenal melalui karyanya menangani “Anak Liar dari Aveyron” (the Wild Boy of Aveyron), dan darinya Montessori menyimpulkan bahwa keterbelakangan seorang anak lebih merupakan persoalan pedagogis daripada semata persoalan medis. Séguin kemudian mengembangkan gagasan Itard dengan menyusun materi-materi belajar mandiri (*self-teaching materials*). Montessori mengembangkan dan menyempurnakan lebih lanjut materi-materi tersebut, sebelum akhirnya menerapkannya pada anak-anak dengan perkembangan normal di Casa dei Bambini. Karena penghargaan yang mendalam, Montessori bahkan menyebut Itard sebagai “Bapak Pedagogi Ilmiah”.

Kelahiran karya ini juga tidak dapat dilepaskan dari iklim intelektual Eropa pada akhir abad ke-19 dan awal abad ke-20 yang diwarnai oleh semangat positivisme, yakni keyakinan bahwa metode ilmiah dan eksperimental dapat diterapkan pada hampir seluruh bidang kehidupan, termasuk pendidikan⁵⁰. Montessori, dengan latar belakang kedokterannya, menyerap semangat ini dan berupaya memperbarui pendidikan agar berjalan di atas landasan ilmiah. Menariknya, semangat positivistik ini pada diri Montessori berpadu dengan kepedulian spiritual dan sosial yang mendalam terhadap martabat anak,

⁴⁸Montessori, The Montessori Method, “Introduction” oleh Henry W. Holmes, hlm. xv-xxi.

⁴⁹Rita Kramer, Maria Montessori: A Biography (Reading: Addison-Wesley, 1988), hlm. 60-62; lihat juga Montessori, The Montessori Method, hlm. 33-38.

⁵⁰Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society, “Montessori, Maria (1870–1952),” diakses 4 Juli 2026; bandingkan dengan Gerald Lee Gutek, “Introduction,” dalam The Montessori Method (Lanham: Rowman & Littlefield, 2004), hlm. 1-33.

sehingga metodenya tidak berhenti sebagai teknik pengajaran yang mekanis, melainkan berkembang menjadi sebuah pandangan yang memuliakan anak sebagai pribadi yang utuh.

Ketika terbit dalam edisi bahasa Inggris pada tahun 1912, *The Montessori Method* mendapatkan sambutan yang luar biasa, bahkan sempat menempati posisi kedua dalam daftar buku nonfiksi terlaris di Amerika Serikat dan segera diterjemahkan ke dalam puluhan bahasa⁵¹. Penerimaan yang luas ini menunjukkan bahwa gagasan Montessori menjawab kegelisahan yang dirasakan banyak kalangan pendidik pada masa itu terhadap model pendidikan konvensional yang kaku dan represif. Dalam konteks penelitian ini, karya tersebut menjadi sumber primer yang penting karena di dalamnya Montessori tidak hanya memaparkan metode teknis, tetapi juga melontarkan kritik tajam terhadap struktur sekolah tradisional serta menawarkan visi pendidikan yang menghargai kebebasan dan perkembangan alami anak.

C. Pokok Pemikiran

1. Kebebasan Terarah (Liberty) sebagai Prinsip Dasar Pendidikan

Montessori membuka *The Montessori Method* dengan penegasan yang rendah hati bahwa karyanya bukanlah risalah lengkap mengenai Pedagogi Ilmiah, melainkan sekadar catatan atas hasil sebuah eksperimen yang membuka jalan bagi penerapan prinsip-prinsip ilmiah baru dalam pendidikan⁵². Kerendahan hati metodologis ini penting dipahami sejak awal, sebab seluruh konsep kebebasan yang diuraikan di dalamnya tidak lahir dari spekulasi filosofis di atas meja kerja, melainkan dari pengamatan empiris bertahun-tahun terhadap anak-anak yang dibiarkan berkembang secara alami.

⁵¹Association Montessori Internationale, "Biography of Maria Montessori," diakses 4 Juli 2026, <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/biography-maria-montessori>.

⁵²Maria Montessori, *The Montessori Method*, terj. Anne E. George (New York: Frederick A. Stokes Company, 1912), hlm. 1, tersedia daring melalui Project Gutenberg, <https://www.gutenberg.org/ebooks/39863>.

Sebelum sampai pada gagasan kebebasan itu sendiri, Montessori terlebih dahulu mengkritik kekeliruan gerakan Pedagogi Ilmiah di Italia pada masanya yang dipelopori antropolog Giuseppe Sergi. Menurutnya, para pengikut Sergi keliru menyamakan pengukuran antropometrik anak, seperti tinggi badan dan ukuran kepala, dengan pendidikan itu sendiri, sehingga yang lahir bukan pedagogi ilmiah melainkan sekadar antropologi pedagogis yang sibuk mengumpulkan “Bagan Biografis” tanpa benar-benar mendidik⁵³. Bagi Montessori, yang perlu dipersiapkan pada diri pendidik bukan sekadar keterampilan teknis mengoperasikan instrumen pengukuran, melainkan “semangat” (spirit) sang ilmuwan sejati, yakni kecintaan dan kesabaran mendalam terhadap objek yang diamatinya, bukan sekadar kecakapan mekanis menggunakan alat.

Untuk menggambarkan semangat ini, Montessori mengajukan dua analogi yang kontras namun saling melengkapi. Pertama, ia membandingkan pendidik ideal dengan seorang naturalis yang rela bangun tengah malam dan menunggu berjam-jam di hutan hanya untuk mengamati kebiasaan sekelompok serangga tanpa mengganggu kealamian perilakunya⁵⁴. Kedua, ia menyandingkan semangat ilmiah itu dengan kelembutan cinta seorang murid Kristus yang penuh hormat mengamati seorang anak kecil, mengingat sabda bahwa barangsiapa menjadi seperti anak kecil itulah yang terbesar di Kerajaan Surga. Perpaduan antara ketekunan ilmiah dan kelembutan spiritual inilah yang, menurut Montessori, semestinya membentuk watak seorang pendidik sejati.

Setelah meletakkan dasar tentang watak pendidik yang dibutuhkan, Montessori sampai pada pernyataan intinya: sekolah harus mengizinkan manifestasi alami dan spontan anak jika pedagogi ilmiah hendak lahir di dalamnya; inilah, tegasnya, reformasi yang esensial⁵⁵. Pernyataan ini menjadi titik tolak seluruh kritiknya terhadap sekolah tradisional,

⁵³Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 4-9.

⁵⁴Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 12-13.

⁵⁵Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 15.

sekaligus fondasi bagi seluruh metode yang ia kembangkan pada bab-bab selanjutnya.

Guna menegaskan betapa jauhnya sekolah tradisional dari kondisi ideal tersebut, Montessori mengajukan metafora yang tajam: ia membayangkan seorang ilmuwan yang hendak meneliti serangga hidup, namun yang disodorkan kepadanya hanyalah kotak kaca berisi kupu-kupu yang telah mati, tertusuk jarum, dan terpajang dengan sayap terbentang tak bergerak, sesuatu yang mustahil diteliti secara ilmiah karena telah kehilangan kehidupannya. Situasi ini, tulisnya, persis sama dengan sekolah umum tempat anak-anak ditekan ekspresi spontan kepribadiannya hingga nyaris seperti makhluk yang telah mati; di sekolah semacam itu, anak-anak, layaknya kupu-kupu yang tertusuk jarum, “*fastened each to his place*”, membentangkan sayap-sayap pengetahuan yang hampa dan tak bermakna yang telah mereka peroleh⁵⁶. Metafora ini menjadi salah satu kritik paling ikonik Montessori terhadap imobilitas paksa dalam pendidikan konvensional.

Montessori mengakui bahwa gagasan tentang kebebasan anak bukanlah hal baru sama sekali. Ia menyebut Rousseau sebagai salah satu pelopor yang telah menyuarakan aspirasi kebebasan anak, namun menilai gagasan tersebut masih berupa “*impracticable principles and vague aspirations*”, yakni prinsip yang tak dapat dipraktikkan dan aspirasi yang samar⁵⁷. Ia juga membedakan konsepnya dari apa yang disebutnya “kebebasan sosial” (*social liberty*), yakni kebebasan yang diperjuangkan dalam gerakan pembebasan suatu bangsa, kelas, atau pemikiran tertentu, yang menurutnya tetap bersifat parsial, ibarat satu anak tangga lagi pada tangga Yakub. Konsep kebebasan yang harus menjiwai pedagogi, tegasnya, haruslah bersifat universal, sebagaimana diajarkan oleh ilmu-ilmu biologi abad kesembilan belas.

⁵⁶Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 14-15.

⁵⁷Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 15.

Dari perbedaan konseptual inilah Montessori sampai pada kesimpulan tajam bahwa *“the principle of slavery still pervades pedagogy”*, yakni prinsip perbudakan masih meresap dalam pedagogi dan karenanya juga meresap dalam sekolah⁵⁸. Sebagai bukti paling nyata dari klaim ini, ia menunjuk pada satu benda yang tampak sepele namun sarat makna: bangku dan meja sekolah yang dipaku permanen di lantai.

Montessori menelusuri sejarah “penyempurnaan” bangku sekolah ini secara rinci. Mulanya sekolah hanya memiliki bangku panjang dan sempit tempat anak-anak berdesakan; kemudian datanglah ilmu pengetahuan yang menyempurnakannya dengan memperhitungkan usia anak, panjang tungkai, hingga jarak antara kursi dan meja, semata demi mencegah kelengkungan tulang belakang. Ia bahkan mengungkapkan bahwa salah satu tujuan tersembunyi dari pemisahan jarak antarbangu yang begitu ketat adalah mencegah “tindakan tidak bermoral” di ruang kelas, sebuah pengakuan yang menurutnya justru menyingkap kemunafikan pendidikan pada masanya. Bangku-bangu itu dirancang sedemikian rupa sehingga anak nyaris tak dapat bergerak lateral maupun berdiri dari tempat duduknya, menjadikan tubuh anak sepenuhnya berada dalam kendali mekanisme bangku, bukan kehendaknya sendiri⁵⁹.

Montessori kemudian menyandingkan absurditas ini dengan gerakan pembebasan kaum buruh yang tengah marak pada masanya. Ia mencatat bahwa buruh tambang yang menderita hernia akibat posisi membungkuk berjam-jam tidak meminta penyangga perut, melainkan menuntut jam kerja yang lebih pendek dan kondisi kerja yang lebih baik; demikian pula buruh yang kekurangan gizi tidak meminta tonik, melainkan kondisi ekonomi yang layak. Sebagai ilustrasi betapa jauhnya sekolah tertinggal dari semangat pembebasan ini, ia menceritakan seorang perempuan yang dengan bangga menunjukkan kepadanya sebuah korset atau penyangga

⁵⁸Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 16.

⁵⁹Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 16-19.

tubuh bagi murid yang ia ciptakan sebagai penyempurna bangku sekolah⁶⁰, sebuah anekdot yang bagi Montessori menggambarkan betapa jauhnya solusi teknis-mekanis dari akar persoalan yang sesungguhnya, yaitu kurangnya kebebasan bergerak.

Dalam salah satu bagian paling puitis dari bukunya, Montessori merenungkan bahwa tulang belakang, bagian tubuh manusia yang paling primitif dan kokoh, yang bertahan dalam perjuangan manusia purba melawan singa gurun dan dalam upaya memahat batu cadas, kini justru membengkok tak berdaya di bawah *“the yoke of the school”*, kuk sekolah⁶¹. Perenungan ini menegaskan argumen intinya bahwa penindasan fisik terhadap tubuh anak sesungguhnya adalah cerminan sekaligus penyebab dari penindasan yang lebih dalam terhadap jiwa dan semangatnya.

Montessori kemudian memperluas kritiknya dari bangku fisik menuju apa yang ia sebut sebagai *“the bench of the soul”*, bangku bagi jiwa, yakni sistem hadiah dan hukuman yang lazim diterapkan di sekolah⁶². Ia berargumen bahwa sebagaimana bangku memaksa tubuh anak ke posisi tertentu, hadiah dan hukuman memaksa jiwa anak bergerak menurut kehendak orang lain, bukan menurut dorongan batinnya sendiri. Pembahasan lebih rinci mengenai kritik Montessori terhadap sistem hadiah dan hukuman ini akan diuraikan secara khusus pada bagian tersendiri.

Sebagai penutup argumennya dalam bab pertama, Montessori merumuskan salah satu pernyataan paling terkenal dalam karyanya: *“all human victories, all human progress, stand upon the inner force”*, segala kemenangan dan kemajuan manusia berpijak pada kekuatan batin⁶³. Pernyataan ini menjadi jembatan penting menuju konsep auto-education

⁶⁰Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 19-20.

⁶¹Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 20.

⁶²Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 21.

⁶³Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 24.

yang dibahas kemudian, karena menegaskan bahwa motivasi sejati bagi perkembangan manusia berasal dari dalam diri, bukan dari rangsangan eksternal berupa pujian maupun ancaman.

Argumen tentang kebebasan ini ditegaskan kembali secara eksplisit pada awal bab kedua, tempat Montessori merumuskan bahwa prinsip fundamental pedagogi ilmiah haruslah *“the liberty of the pupil”*, kebebasan peserta didik yang memungkinkan berkembangnya manifestasi individual dan spontan dari sifat alami anak⁶⁴. Namun, sebagaimana telah disinggung sebelumnya, kebebasan yang dimaksud bukanlah kebebasan tanpa batas. Pada bab yang secara khusus membahas disiplin, Montessori menjelaskan bahwa kebebasan tersebut harus dijalankan dalam sebuah lingkungan yang telah dipersiapkan secara khusus (*prepared environment*), tempat anak diberi keleluasaan memilih aktivitasnya sendiri sepanjang tidak membahayakan atau merugikan orang lain⁶⁵.

Dari kebebasan yang terarah inilah lahir konsep yang disebut Montessori sebagai *auto-education* atau pendidikan-diri, yaitu keyakinan bahwa anak yang ditempatkan dalam lingkungan yang tepat memiliki kekuatan untuk mendidik dirinya sendiri. Konsekuensinya, tugas pertama pendidik bukan memaksakan pengetahuan dari luar, melainkan *“to stimulate life, leaving it then free to develop”*, menstimulasi kehidupan, kemudian membiarkannya berkembang secara bebas⁶⁶. Peran pendidik dengan demikian bergeser dari penguasa yang mendikte menjadi pengamat dan pembimbing, sebagaimana akan diuraikan lebih lanjut pada bagian tersendiri.

Meskipun mengakui utang budinya pada para pemikir pendidikan sebelumnya seperti Rousseau, Pestalozzi, dan Froebel, Montessori menegaskan bahwa kontribusi orisinalnya terletak pada penerjemahan aspirasi filosofis tentang kebebasan menjadi metode konkret yang telah

⁶⁴Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 28-29 (Bab II).

⁶⁵Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 86-95 (Bab V, “Discipline”).

⁶⁶Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 115 (Bab VI).

diuji secara empiris di Casa dei Bambini⁶⁷. Perbedaan inilah yang menjadikan pemikirannya berpijak pada basis pedagogis-empiris yang khas, membedakannya dari para pendahulunya yang berhenti pada tataran spekulasi filosofis semata tentang kebebasan anak.

Berdasarkan keseluruhan uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa konsep kebebasan terarah dalam pemikiran Montessori merupakan kritik yang mendalam sekaligus menyeluruh terhadap kekerasan dalam pendidikan, baik yang berwujud fisik seperti bangku yang membelenggu tubuh, maupun yang berwujud psikologis seperti sistem hadiah-hukuman yang membelenggu jiwa. Dalam kerangka penelitian ini, gagasan tersebut menjadi salah satu fondasi utama bagi konsep pendidikan humanis anti-kekerasan, yang menghormati peserta didik sebagai subjek yang aktif dan berpotensi, bukan objek pasif yang harus ditundukkan.

2. Penghapusan Sistem Hukuman-Hadiah

Montessori mengawali kritiknya terhadap sistem hadiah dan hukuman dengan menggambarkan pemandangan yang menurutnya menyedihkan dari ruang kelas konvensional: seorang guru yang harus menuangkan fakta-fakta yang telah dibakukan ke dalam kepala murid-muridnya. Untuk berhasil dalam tugas yang hampa ini, sang guru merasa perlu mendisiplinkan murid-muridnya ke dalam imobilitas dan memaksakan perhatian mereka, dan hadiah maupun hukuman selalu siap menjadi alat bantu paling efisien bagi tugas tersebut⁶⁸. Ia mencatat secara sinis bahwa pada masanya sudah dianggap patut untuk menghapuskan hukuman cambuk resmi dan pukulan yang menjadi kebiasaan, sebagaimana pemberian hadiah juga menjadi kurang seremonial; namun reformasi-reformasi parsial semacam itu, tegasnya, hanyalah penyangga lain yang

⁶⁷Gerald Lee Gutek, "Introduction," dalam Maria Montessori, *The Montessori Method* (Lanham: Rowman & Littlefield, 2004), hlm. 1-33.

⁶⁸Maria Montessori, *The Montessori Method*, terj. Anne E. George (New York: Frederick A. Stokes Company, 1912), hlm. 21, tersedia daring melalui Project Gutenberg, <https://www.gutenberg.org/ebooks/39863>.

disetujui oleh sains untuk menopang sekolah yang sesungguhnya telah dekaden.

Montessori kemudian merumuskan istilah yang menjadi salah satu kritiknya yang paling terkenal: hadiah dan hukuman adalah *“the bench of the soul, the instrument of slavery for the spirit”*, bangku bagi jiwa, instrumen perbudakan bagi ruh manusia⁶⁹. Ia membedakannya secara tajam dari bangku fisik yang telah dibahas sebelumnya: jika bangku fisik konon dibuat untuk mencegah kelainan bentuk tubuh, hadiah dan hukuman justru dipakai bukan untuk mengurangi kelainan, melainkan untuk memprovokasinya, karena keduanya adalah insentif menuju usaha yang tidak alami dan dipaksakan, sehingga sama sekali tidak dapat dikaitkan dengan perkembangan alami anak.

Untuk menegaskan argumennya, Montessori menggunakan perumpamaan yang hidup: *“the jockey offers a piece of sugar to his horse before jumping into the saddle”*, joki menawarkan sepotong gula pada kudanya sebelum melompat ke pelana, dan sais mencambuk kudanya agar patuh pada kendali; namun tak satu pun dari kuda-kuda itu berlari secemerlang kuda liar di padang rumput yang bebas⁷⁰. Dari perumpamaan ini Montessori mengajukan pertanyaan retorik yang tajam: dalam soal mendidik, bolehkah manusia menaruh kuk pada manusia lainnya?

Montessori mengakui bahwa manusia sebagai makhluk sosial memang senantiasa terikat kuk tertentu oleh masyarakatnya. Namun ia menunjukkan bahwa sejarah peradaban manusia justru adalah sejarah tentang kuk yang perlahan diperingan: dari kuk perbudakan menjadi kuk perhambaan, dari kuk perhambaan menjadi kuk buruh, hingga segala bentuk perbudakan berangsur melemah dan lenyap⁷¹. Sejarah peradaban, tulisnya, adalah sejarah penaklukan dan pembebasan. Pertanyaannya kemudian, tegas Montessori, adalah pada tahap peradaban manakah kita

⁶⁹Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 21.

⁷⁰Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 21.

⁷¹Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 21-22.

berada sekarang, dan apakah kebaikan dari hadiah dan hukuman benar-benar masih diperlukan bagi kemajuan kita; jika kita sesungguhnya telah melampaui tahap itu, menerapkannya justru menarik mundur generasi baru, bukan membawa mereka pada warisan kemajuan yang semestinya menjadi hak mereka.

Untuk menunjukkan betapa dangkalnya logika hadiah dalam pendidikan, Montessori menyandingkannya dengan relasi antara pemerintah dan para pegawainya. Ia mengamati bahwa para pegawai administrasi bekerja hari demi hari demi kebaikan bersama bangsanya, namun mereka tidak merasakan atau melihat manfaat pekerjaannya dalam bentuk imbalan langsung; yang mereka rasakan sebagai kebaikan langsung hanyalah kenaikan pangkat, sebagaimana kenaikan kelas bagi murid di sekolah⁷². Pegawai yang kehilangan pandangan atas tujuan besar dari pekerjaannya, tulis Montessori, ibarat murid yang ditempatkan di kelas di bawah kemampuannya yang sesungguhnya: seperti budak, ia dicurangi dari sesuatu yang menjadi haknya, dan martabatnya sebagai manusia direduksi menjadi sekadar *“the dignity of a machine which must be oiled”*, martabat sebuah mesin yang harus diberi pelumas agar terus bergerak, karena ia tak lagi memiliki dorongan hidup dari dalam dirinya sendiri.

Montessori kemudian menegaskan bahwa jika terjadi korupsi atau penyimpangan dalam birokrasi, hal itu adalah akibat dari telah dipadamkannya kebesaran sejati manusia dalam diri sang pegawai, serta dipersempitnya pandangannya menjadi sekadar hadiah dan hukuman yang remeh⁷³. Sebuah negara tetap dapat berdiri, tulisnya, justru karena sebagian besar pegawainya memiliki keluhuran budi yang menolak godaan korupsi dari sistem hadiah-hukuman itu sendiri, dan mengikuti arus kejujuran yang tak tertahankan dari dalam diri mereka. Argumen ini menjadi dasar bagi kesimpulannya bahwa kebaikan sosial pada akhirnya

⁷²Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 22.

⁷³Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 22-23.

ditopang oleh kekuatan batin manusia, bukan oleh mekanisme ganjaran eksternal.

Untuk memperkuat argumen ini, Montessori mengajukan perumpamaan tentang perang: seandainya sepasukan raksasa berperang tanpa inspirasi apa pun selain hasrat memperoleh kenaikan pangkat, tanda jasa, atau medali, atau semata karena takut ditembak, lalu berhadapan dengan segenggam pasukan kerdil yang justru berkobar oleh cinta pada tanah airnya, maka kemenangan akan jatuh kepada yang terakhir⁷⁴. Ketika heroisme sejati telah padam dalam sebuah pasukan, tulisnya, hadiah dan hukuman tidak lagi mampu berbuat apa-apa selain menuntaskan proses kemerosotan, membawa serta korupsi dan pengecutan.

Dari rangkaian perumpamaan tersebut, Montessori sampai pada salah satu pernyataan paling terkenal dalam seluruh karyanya: *“all human victories, all human progress, stand upon the inner force”*, segala kemenangan manusia, segala kemajuan manusia, berpijak pada kekuatan batin⁷⁵. Pernyataan ini menjadi poros argumentatif dari seluruh kritiknya terhadap hadiah dan hukuman: keduanya gagal menyentuh sumber sesungguhnya dari perkembangan dan pencapaian manusia, sebab sumber itu senantiasa berada di dalam diri, bukan di luar diri.

Untuk mengilustrasikan gagasan tersebut secara lebih konkret, Montessori mengambil contoh seorang mahasiswa kedokteran. Seorang mahasiswa dapat menjadi dokter besar apabila ia terdorong oleh minat yang menjadikan kedokteran sebagai panggilan hidupnya yang sejati; namun jika ia bekerja dengan harapan memperoleh warisan, pernikahan yang menguntungkan, atau keuntungan material apa pun, ia tidak akan pernah menjadi tuan yang sejati atau dokter yang besar, dan dunia tidak akan maju selangkah pun karena karyanya⁷⁶. Setiap orang, tulis Montessori, memiliki kecenderungan dan panggilan khususnya sendiri,

⁷⁴Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 23-24.

⁷⁵Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 24.

⁷⁶Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 24.

betapa pun sederhananya, namun sistem hadiah dapat mengalihkan seseorang dari panggilan itu, memaksanya menempuh jalan yang keliru dan sia-sia baginya, sehingga aktivitas alami seorang manusia dapat terdistorsi, berkurang, bahkan lenyap sama sekali.

Argumen ini diperkuat lagi melalui contoh dari dunia seni. Montessori menulis bahwa kemajuan lahir dari hal-hal baru yang tak terduga, yang karenanya tidak diganjar dengan hadiah, bahkan tak jarang justru mengantarkan penciptanya pada penderitaan. Semoga Tuhan mencegah, tulisnya, agar puisi tidak pernah lahir dari hasrat untuk dimahkotai; sebuah puisi harus bersumber dari jiwa sang penyair *“when he thinks neither of himself nor of the prize”*, ketika ia tidak memikirkan dirinya sendiri ataupun hadiah, dan bahkan jika ia memenangkan mahkota laurel sekalipun, ia akan merasakan kesia-siaan dari penghargaan semacam itu⁷⁷. Ganjaran sejati, tegasnya, terletak pada tersingkapnya kekuatan batin yang menang di dalam karya itu sendiri, bukan pada pengakuan dari luar.

Meski demikian, Montessori tidak menampik bahwa ada semacam ganjaran eksternal yang otentik bagi manusia. Ia mencontohkan seorang orator yang menyaksikan wajah para pendengarnya berubah oleh emosi yang ia bangkitkan; kegembiraan itu, tulisnya, hanya dapat disamakan dengan kegembiraan mendalam saat seseorang menyadari dirinya dicintai—*“our joy is to touch, and conquer souls”*, kegembiraan kita adalah menyentuh dan menaklukkan jiwa-jiwa⁷⁸. Justru karena itulah, Montessori menegaskan bahwa apabila pada momen kemenangan batin semacam itu seseorang yang berwenang datang menawarkan medali atau hadiah, orang tersebut sesungguhnya menjadi perusak bagi ganjaran sejati yang telah dirasakan; ilusi kebesaran yang baru saja dialami akan lenyap seketika oleh pertanyaan, siapakah gerangan yang berhak memberi hadiah

⁷⁷Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 24-25.

⁷⁸Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 25.

kepada seseorang yang untuk sesaat telah merasakan dirinya di antara yang terbesar di dunia.

Setelah menuntaskan kritiknya terhadap hadiah, Montessori beralih pada hukuman. Ia menegaskan bahwa jiwa manusia normal tumbuh sempurna melalui pengembangan, sedangkan hukuman sebagaimana lazim dipahami selalu merupakan bentuk represi. Hukuman semacam itu, tulisnya, mungkin efektif bagi segelintir manusia yang wataknya memang cenderung pada keburukan, tetapi jumlah mereka sangat sedikit dan tidak memengaruhi kemajuan sosial secara keseluruhan⁷⁹.

Montessori memperkuat argumennya dengan menyoroti logika hukum pidana. Ia menunjukkan bahwa hukum pidana hanya mengancam mereka yang memang berniat tidak jujur; pergulatan batin antara godaan kejahatan dan ancaman hukuman hanya terjadi dalam benak para pelanggar hukum, sementara sebagian besar warga bersikap jujur tanpa mempertimbangkan ancaman hukum sama sekali. Hukum pidana, tegasnya, pada dasarnya hanya dibuat untuk kelompok yang sangat terbatas, yaitu para penjahat, sedangkan mayoritas warga sesungguhnya jujur bukan karena takut hukum, melainkan karena kecenderungan alami hidup mereka menjauh dari kejahatan⁸⁰. Implikasinya bagi pendidikan sangat jelas: menerapkan logika hukuman kepada seluruh anak, yang secara alami merupakan pribadi normal dan baik, adalah kekeliruan kategoris, karena logika tersebut sejatinya hanya relevan bagi segelintir kasus penyimpangan, bukan bagi anak pada umumnya.

Bagi Montessori, hukuman yang sesungguhnya bagi manusia normal bukanlah sanksi eksternal, melainkan hilangnya kesadaran akan kekuatan dan kebesaran individual yang menjadi sumber kehidupan batinnya sendiri, sebuah kondisi yang bahkan dapat menimpa orang yang tampak berhasil dan beruntung sekalipun⁸¹. Manusia, tulisnya, terlalu sering tidak

⁷⁹Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 25.

⁸⁰Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 25-26.

⁸¹Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 26.

menyadari hukuman sejati yang sesungguhnya sedang mengancamnya. Dan tepat di titik inilah, tegas Montessori, pendidikan dapat berperan menolong bukan dengan menambah lapis hukuman eksternal baru, melainkan dengan menumbuhkan kembali kesadaran batin yang telah hilang itu.

Montessori menutup pembahasannya dengan kritik yang tajam terhadap sekolah pada masanya, yang menahan murid-muridnya dengan dua instrumen yang sama-sama merendahkan tubuh dan jiwa: bangku, serta hadiah dan hukuman material, semata untuk memaksakan disiplin berupa imobilitas dan kesunyian, seringkali tanpa tujuan yang jelas. Ia bahkan menyerukan agar kita menutup wajah karena malu di hadapan pengabaian yang begitu sengaja terhadap kehidupan yang sedang tumbuh dalam diri anak-anak tersebut⁸². Kritik ini kelak ia kembangkan lebih sistematis dalam bab tersendiri mengenai disiplin, tempat ia secara eksplisit menempatkan penghapusan hadiah dan hukuman eksternal sebagai salah satu pilar utama metode pendidikannya⁸³.

Berdasarkan keseluruhan uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa kritik Montessori terhadap sistem hadiah dan hukuman sesungguhnya adalah kritik terhadap kekerasan psikologis yang tersembunyi di balik praktik pendidikan yang tampak lazim dan bahkan dianggap manusiawi. Bagi Montessori, hadiah dan hukuman sama-sama mereduksi anak menjadi objek yang digerakkan dari luar, bukan subjek yang berkembang dari dalam. Dalam kerangka penelitian ini, kritik tersebut memperkuat argumen bahwa pendidikan humanis anti-kekerasan bukan hanya soal menghapuskan kekerasan fisik, tetapi juga menumbuhkan kembali kekuatan batin peserta didik yang selama ini dibungkam oleh rezim ganjaran dan sanksi eksternal.

⁸²Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 26-27.

⁸³Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 101 (Bab V, "Abolition of prizes and external forms of punishment").

3. Peran Guru sebagai Pembimbing/Pengamat

Jika kebebasan terarah adalah hak yang harus diterima peserta didik, dan penghapusan hadiah-hukuman adalah instrumen yang harus disingkirkan dari pendidikan, maka konsekuensi logisnya adalah perombakan total atas peran guru itu sendiri. Montessori bahkan menolak menyebut pendidik dalam metodenya sebagai “guru” (teacher) dalam pengertian konvensional, dan lebih memilih istilah “directress”, yang dalam pengantar edisi Amerika oleh Henry W. Holmes dijelaskan memiliki fungsi yang sama sekali berbeda dari guru pada umumnya⁸⁴. Pergantian istilah ini bukan sekadar persoalan bahasa, melainkan penanda pergeseran konseptual yang mendasar mengenai apa artinya “mendidik” itu sendiri.

Holmes merumuskan secara sangat rinci apa yang sesungguhnya dikerjakan seorang directress Montessori: “*A Montessori directress does no common ‘teaching’, but she is called upon for very skillful and very tiring effort. She must watch, assist, inspire, suggest, guide, explain, correct, inhibit*”⁸⁵. Delapan kata kerja ini—mengamati, membantu, menginspirasi, menyarankan, membimbing, menjelaskan, mengoreksi, dan menahan diri—merangkum keseluruhan spektrum peran guru dalam metode Montessori, yang jauh lebih kompleks dan menuntut ketimbang sekadar “mengajar” dalam pengertian konvensional.

Holmes juga merumuskan secara lebih ringkas apa yang menjadi tugas pokok guru dalam pandangan Montessori: “*the teacher’s task is first to nourish and assist, to watch, encourage, guide, induce, rather than to interfere, prescribe, or restrict*”⁸⁶. Rumusan ini menegaskan sebuah oposisi biner yang menjadi jantung dari seluruh pemikiran Montessori

⁸⁴Henry W. Holmes, “Introduction,” dalam Maria Montessori, *The Montessori Method*, terj. Anne E. George (New York: Frederick A. Stokes Company, 1912), hlm. xxi, tersedia daring melalui Project Gutenberg, <https://www.gutenberg.org/ebooks/39863>.

⁸⁵Holmes, “Introduction,” hlm. xxix.

⁸⁶Holmes, “Introduction,” hlm. xxi.

tentang peran guru: membimbing melawan mencampuri, mendorong melawan mendikte, mengamati melawan membatasi. Guru yang baik, dalam kerangka ini, adalah guru yang tahu kapan harus tidak bertindak.

Konsekuensi praktis dari peran baru ini adalah penghapusan pengajaran kelompok yang seragam. Holmes mencatat bahwa directress Montessori tidak mengajar anak-anak secara berkelompok dengan tuntutan agar setiap anggota kelompok mengikuti latihan yang sama; sebaliknya, "*the Montessori pupil does about as he pleases, so long as he does not do any harm*"⁸⁷. Guru dengan demikian tidak lagi berperan sebagai pemimpin kelas yang mengarahkan seluruh murid secara serempak, melainkan sebagai pendamping individual yang menyesuaikan diri dengan ritme masing-masing anak.

Untuk memahami bagaimana guru semacam ini dipersiapkan, kita perlu kembali pada perbedaan yang diajukan Montessori sendiri antara teknik ilmiah dan semangat ilmiah. Ia menegaskan bahwa arah persiapan guru semestinya lebih menuju semangat ketimbang mekanisme⁸⁸. Guru yang hanya dilatih mengoperasikan instrumen pengukuran atau menghafal daftar tes psikologis, betapa pun cakupannya secara teknis, belum tentu memiliki kualitas batin yang dibutuhkan untuk benar-benar mengamati dan memahami anak.

Montessori bahkan secara eksplisit mengkritik kekeliruan gerakan Pedagogi Ilmiah yang dipelopori Giuseppe Sergi di Italia, yang melatih para guru semata dalam pengukuran antropometrik dan penggunaan instrumen estesiometrik, sehingga yang terbentuk bukanlah "guru ilmiah" yang sejati, melainkan sekadar operator mesin pengukur⁸⁹. Ia menyimpulkan bahwa perbedaan antara guru semacam ini dan guru sejati bukan terletak pada teknik eksternal, melainkan pada kualitas batin manusianya sendiri.

⁸⁷Holmes, "Introduction," hlm. xxi.

⁸⁸Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 9.

⁸⁹Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 4-8.

Untuk menggambarkan disposisi batin yang dibutuhkan, Montessori kembali menggunakan analogi naturalis yang rela bangun tengah malam dan menunggu berjam-jam demi mengamati kebiasaan sekelompok serangga tanpa mengganggu kealamian perilakunya, sebagaimana telah disinggung pada bagian sebelumnya⁹⁰. Dalam konteks pembahasan peran guru ini, yang perlu digarisbawahi bukan sekadar kesabaran sang pengamat, melainkan kerelaannya untuk sepenuhnya melenyapkan kehadirannya sendiri demi tidak mengganggu objek yang diamatinya; sebuah kerelaan untuk tidak menjadi pusat perhatian, yang justru bertentangan dengan naluri lazim seorang guru yang terbiasa menjadi otoritas di depan kelas.

Lebih jauh, Montessori menyandingkan semangat ilmiah tersebut dengan kelembutan cinta seorang murid Kristus yang penuh hormat mengamati seorang anak kecil. Yang menarik, ia menutup analogi ini dengan sebuah kalimat yang mengandung pembalikan arah pedagogis yang radikal: *“From the child itself he will learn how to perfect himself as an educator”*⁹¹. Pernyataan ini membalikkan logika pendidikan konvensional secara total: bukan anak yang belajar dari guru semata, melainkan gurulah yang mula-mula harus belajar dari anak bagaimana caranya menjadi pendidik yang sempurna.

Montessori juga mengajukan sebuah perumpamaan yang tajam untuk menunjukkan betapa sia-sianya kesiapan ilmiah seorang guru tanpa lingkungan yang mendukung. Ia membayangkan seorang ahli botani atau zoologi berpengalaman, yang diberi tugas meneliti serangga hidup, namun yang disodorkan kepadanya hanyalah kotak kaca berisi kupu-kupu mati yang tertusuk jarum dan tak bergerak⁹². Ilmuwan sehebat apa pun, tulisnya, tidak dapat berbuat apa-apa dengan material semacam itu. Demikian pula, seorang guru yang telah dipersiapkan secara ilmiah

⁹⁰Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 12.

⁹¹Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 13.

⁹²Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 13-15.

sekali pun akan sia-sia belaka jika ditempatkan di sekolah yang menekan ekspresi spontan anak hingga mereka “hampir seperti makhluk yang telah mati”. Kesiapan batin guru, dengan kata lain, tidak ada artinya tanpa kesediaan sekolah untuk membiarkan kehidupan anak benar-benar teramati secara alami.

Kesadaran inilah yang membawa Montessori pada rumusan tegas di awal Bab II bukunya bahwa apabila kita ingin menjadikan guru seorang pengamat yang akrab dengan metode eksperimental, maka kita juga harus memungkinkannya untuk benar-benar mengamati dan bereksperimen di sekolah⁹³. Reformasi terhadap persiapan guru, dengan demikian, tidak dapat dipisahkan dari reformasi terhadap sekolah sebagai institusi; keduanya harus berjalan beriringan, sebab guru yang telah berubah wataknya tidak akan berguna dalam sistem sekolah yang tidak turut berubah.

Salah satu tuntutan metodologis terpenting bagi guru-pengamat ini adalah kesediaannya melepaskan segala prasangka. Montessori menegaskan bahwa siapa pun yang hendak bereksperimen harus, dalam prosesnya, melucuti dirinya dari segala prakonsepsi⁹⁴. Bagi seorang guru, ini berarti melepaskan asumsi-asumsi baku tentang bagaimana seharusnya seorang anak berperilaku, berapa lama seorang anak semestinya mampu berkonsentrasi, atau apa yang dianggap “normal” bagi usia tertentu, dan sebagai gantinya benar-benar mengamati apa yang sesungguhnya terjadi ketika anak dibiarkan bebas.

Montessori menelusuri akar historis dari metode pengamatan ini pada sosok Jean Itard, dokter yang menangani “Anak Liar dari Aveyron”. Itard, tulisnya, adalah pendidik pertama yang mempraktikkan pengamatan terhadap murid sebagaimana orang sakit diamati di rumah sakit⁹⁵. Dari Itard inilah tradisi guru-sebagai-pengamat klinis, alih-alih guru-sebagai-

⁹³Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 28.

⁹⁴Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 29-30.

⁹⁵Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 32-33.

pemberi-instruksi, mula-mula dirintis, sebelum kemudian disempurnakan oleh Séguin dan pada akhirnya oleh Montessori sendiri untuk anak-anak dengan perkembangan normal.

Dari landasan metodologis ini, tugas pertama seorang pendidik, sebagaimana telah disinggung sebelumnya, bukanlah memaksakan pengetahuan, melainkan menstimulasi kehidupan dan kemudian membiarkannya berkembang secara bebas⁹⁶. Dalam konteks peran guru, prinsip ini berarti bahwa intervensi guru harus seminimal mungkin dan setepat mungkin: hanya pada momen yang benar-benar dibutuhkan anak, bukan menurut jadwal atau kehendak gurunya sendiri.

Pada bagian penutup bukunya, Montessori merumuskan secara ringkas transformasi peran guru yang telah terjadi di Casa dei Bambini: guru telah menjadi pengarah bagi pekerjaan spontan anak-anak (*the director of spontaneous work*)⁹⁷. Rumusan penutup ini menegaskan bahwa peran guru tidak hilang atau menjadi tidak penting dalam metode Montessori; perannya justru berubah bentuk, dari pengarah aktivitas yang ditentukan gurunya sendiri, menjadi pengarah bagi aktivitas yang berasal dari inisiatif anak.

Salah satu dari delapan tugas *directress* yang dirumuskan Holmes yang paling penting namun paling mudah diabaikan adalah tugas “menahan diri” (*to inhibit*). Kemampuan menahan diri ini bukan kepasifan, melainkan sebuah disiplin aktif tersendiri: guru harus mampu menahan dorongan spontannya sendiri untuk segera mengoreksi, membantu, atau mengambil alih ketika melihat anak sedang berjuang dengan sebuah tugas⁹⁸. Justru pada momen menahan diri inilah anak diberi ruang untuk menyelesaikan persoalannya sendiri, dan di situlah *auto-education* sesungguhnya berlangsung.

⁹⁶Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 115 (Bab VI).

⁹⁷Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 371 (Bab XXII, “Conclusions and Impressions”).

⁹⁸Holmes, “Introduction,” hlm. xxix.

Penting untuk ditegaskan bahwa peran sebagai pengamat dan pembimbing ini sama sekali bukan peran yang lebih ringan atau lebih mudah dibandingkan mengajar secara konvensional. Holmes secara eksplisit mencatat bahwa tugas directress adalah upaya yang sangat menuntut keterampilan sekaligus sangat melelahkan⁹⁹. Kesalahpahaman yang sering muncul terhadap metode Montessori adalah anggapan bahwa membiarkan anak bebas berarti guru bekerja lebih sedikit; sebaliknya, mengamati secara cermat, mengetahui kapan harus membimbing dan kapan harus menahan diri, justru menuntut kepekaan dan disiplin diri yang jauh lebih tinggi ketimbang sekadar menuangkan materi pelajaran secara seragam kepada seluruh kelas.

Pergeseran peran guru ini pada dasarnya adalah pergeseran relasi kuasa di dalam kelas. Guru dalam sekolah tradisional, sebagaimana telah dikritik pada bagian sebelumnya, adalah otoritas yang memaksakan imobilitas dan perhatian murid melalui hadiah dan hukuman; guru dalam metode Montessori, sebaliknya, melepaskan otoritas paksaan tersebut dan menggantinya dengan otoritas yang diperoleh melalui kepercayaan dan pengamatan yang penuh hormat terhadap anak.

Pergeseran ini pada gilirannya juga membebaskan guru itu sendiri. Guru yang dahulu terjebak dalam tugas hampa “menuangkan fakta-fakta baku ke dalam kepala murid” dan terpaksa mendisiplinkan murid ke dalam imobilitas dan kesunyian demi tercapainya tujuan yang sering kali tidak jelas, kini dibebaskan untuk menjalankan tugas yang jauh lebih bermakna, yakni menyaksikan langsung mekarnya kehidupan batin anak. Dengan demikian, redefinisi peran guru ala Montessori bukan hanya membebaskan peserta didik dari kekerasan, tetapi juga membebaskan guru dari kejenuhan dan kehampaan peran otoriter yang selama ini dipaksakan kepadanya oleh sistem sekolah itu sendiri.

⁹⁹Holmes, “Introduction,” hlm. xxix.

Dalam kerangka penelitian ini, pemahaman Montessori tentang peran guru sebagai pembimbing dan pengamat memiliki relevansi ganda. Di satu sisi, ia menjadi mekanisme konkret yang memungkinkan kebebasan terarah bagi peserta didik benar-benar terwujud, sebagaimana telah diuraikan pada bagian sebelumnya. Di sisi lain, ia juga menjadi bentuk pemanusiaan bagi guru itu sendiri, karena membebaskannya dari peran sebagai pelaksana kurikulum yang hampa dan penegak disiplin yang represif, menuju peran sebagai pendamping tumbuh kembang manusia yang penuh makna dan kehormatan.

Berdasarkan keseluruhan uraian di atas, dapat disimpulkan bahwa pemikiran Montessori tentang kebebasan terarah, penghapusan hadiah-hukuman, dan peran guru sebagai pembimbing-pengamat merupakan satu kesatuan yang utuh dan saling menopang. Ketiganya bersama-sama menyusun sebuah kritik menyeluruh terhadap kekerasan dalam pendidikan, sekaligus menawarkan alternatif konkret berupa relasi pendidikan yang dialogis, saling menghormati, dan memanusiakan kedua belah pihak, baik peserta didik maupun guru. Kerangka pemikiran inilah yang akan dikomparasikan dengan pemikiran Muhammad Iqbal tentang manusia merdeka dan bermartabat pada bab berikutnya, guna merumuskan konsep pendidikan humanis anti-kekerasan yang menjadi tujuan akhir penelitian ini.

D. Kritik Montessori terhadap Pendidikan Otoriter-Represif

Setelah menelusuri tiga pokok pemikiran Montessori secara terpisah pada bagian sebelumnya, yaitu kebebasan terarah, penghapusan hadiah dan hukuman, serta peran guru sebagai pembimbing dan pengamat, bagian ini bermaksud menyatukan ketiganya menjadi satu kritik yang sistematis dan koheren terhadap pendidikan otoriter-represif, sekaligus memetakan kritik tersebut ke dalam kerangka teoretis yang telah dibangun pada Bab II.

Yang dimaksud Montessori dengan pendidikan otoriter-represif, berdasarkan uraian pada bagian-bagian sebelumnya, dapat dirumuskan sebagai model pendidikan yang memperlakukan anak sebagai wadah pasif penerima

pengetahuan, memaksakan imobilitas fisik demi ketertiban, menggerakkan perilaku anak melalui ancaman dan iming-iming eksternal, serta memusatkan seluruh otoritas pada guru sebagai satu-satunya sumber kebenaran dan kendali di dalam kelas. Definisi kerja inilah yang akan menjadi acuan dalam pemetaan berikut.

Jika dipetakan ke dalam tipologi kekerasan Johan Galtung yang telah diuraikan pada Bab II, kritik Montessori terhadap bangku dan meja yang dipaku permanen dapat dikategorikan sebagai kritik terhadap kekerasan langsung (*direct violence*): sebuah bentuk kekerasan yang kasatmata, memiliki wujud fisik yang jelas, dan dapat ditunjuk secara konkret sebagai penyebab penderitaan anak¹⁰⁰. Montessori sendiri menyebut prinsip di balik desain bangku semacam itu sebagai prinsip perbudakan yang meresap dalam pedagogi¹⁰¹, sebuah pengakuan yang sejalan persis dengan kategori kekerasan langsung dalam kerangka Galtung.

Pada saat yang sama, kritik Montessori terhadap gerakan Pedagogi Ilmiah yang keliru arah, yang mereduksi anak menjadi sekadar objek pengukuran antropometrik demi kepentingan sistem pendidikan yang lebih luas, dapat dipahami sebagai kritik terhadap kekerasan struktural (*structural violence*): kekerasan yang tertanam dalam struktur dan sistem pendidikan itu sendiri, tanpa memerlukan pelaku individual yang secara sadar berniat menyakiti¹⁰². Sistem pendidikan yang menyeragamkan seluruh anak melalui kurikulum, jadwal, dan instrumen pengukuran yang identik, terlepas dari niat baik para pelaksananya, secara struktural tetap menghasilkan penindasan terhadap keragaman perkembangan alami setiap anak.

¹⁰⁰Johan Galtung, *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization* (London: SAGE Publications, 1996), hlm. 2, 31.

¹⁰¹Maria Montessori, *The Montessori Method*, terj. Anne E. George (New York: Frederick A. Stokes Company, 1912), hlm. 16, tersedia daring melalui Project Gutenberg, <https://www.gutenberg.org/ebooks/39863>.

¹⁰²Galtung, *Peace by Peaceful Means*, hlm. 31-40; bandingkan dengan Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 4-9.

Adapun narasi “ilmiah” dan “moral” yang digunakan untuk membenarkan desain bangku, yakni klaim mencegah kelengkungan tulang belakang di satu sisi dan klaim mencegah tindakan tidak bermoral di sisi lain, dapat dipahami sebagai manifestasi dari kekerasan kultural (*cultural violence*): penggunaan legitimasi ilmu pengetahuan dan moralitas untuk menormalisasi kekerasan langsung dan struktural yang sesungguhnya sedang berlangsung¹⁰³. Dengan kata lain, budaya pendidikan pada masa itu telah menciptakan pembenaran yang tampak masuk akal bagi praktik yang, jika dilihat lebih jernih, sesungguhnya adalah bentuk penindasan terhadap tubuh dan jiwa anak.

Beralih pada kritik Montessori terhadap sistem hadiah dan hukuman, konsep “bangku bagi jiwa” (*the bench of the soul*) yang diajukannya¹⁰⁴ memiliki kemiripan struktural yang mencolok dengan konsep kekerasan simbolik (*symbolic violence*) yang dirumuskan Pierre Bourdieu dan Jean-Claude Passeron beberapa dekade kemudian, sebagaimana telah diuraikan pada Bab II¹⁰⁵. Sistem hadiah dan hukuman di sekolah, sebagaimana halnya kekerasan simbolik dalam kerangka Bourdieu, bekerja secara efektif justru karena pihak yang didominasi, yakni peserta didik, menerima dan menginternalisasi sistem tersebut sebagai sesuatu yang wajar dan sah, tanpa menyadari bahwa di baliknya beroperasi mekanisme kekuasaan yang sewenang-wenang.

Kesejajaran ini menjadi catatan intelektual yang menarik: gagasan Montessori tentang hadiah dan hukuman sebagai instrumen perbudakan bagi ruh manusia, yang dirumuskannya pada tahun 1912, pada dasarnya telah mengantisipasi inti argumen kekerasan simbolik Bourdieu-Passeron yang baru dirumuskan secara akademis lebih dari setengah abad kemudian, meskipun keduanya berangkat dari tradisi keilmuan yang sama sekali berbeda, yaitu

¹⁰³Galtung, *Peace by Peaceful Means*, hlm. 196; bandingkan dengan Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 16-19.

¹⁰⁴Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 21.

¹⁰⁵Pierre Bourdieu dan Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, terj. Richard Nice (London: SAGE Publications, 1977), hlm. 4-5.

kedokteran-pedagogis pada Montessori dan sosiologi pendidikan pada Bourdieu.

Kritik Montessori juga beresonansi kuat dengan gagasan dehumanisasi Paulo Freire yang telah diuraikan pada Bab II. Freire mengkritik pendidikan gaya bank yang memperlakukan peserta didik sebagai wadah kosong penerima informasi tanpa dialog kritis¹⁰⁶, sebuah gambaran yang sangat dekat dengan kritik Montessori terhadap sekolah yang memaksa anak menerima “*pengetahuan hampa dan tak bermakna*” sembari tubuhnya terpaku pada bangku, layaknya kupu-kupu yang ditusuk jarum. Keduanya, dengan bahasa dan metafora yang berbeda, sama-sama menuding pendidikan konvensional telah mereduksi peserta didik dari subjek yang aktif menjadi objek yang pasif.

Kemiripan ini semakin menarik jika diperhatikan jarak waktu antara keduanya: Montessori menulis kritiknya pada tahun 1912, lebih dari setengah abad sebelum Freire menerbitkan *Pedagogy of the Oppressed* pada tahun 1968. Fakta bahwa dua pemikir dari generasi, benua, dan latar keilmuan yang sama sekali berbeda dapat sampai pada kritik yang begitu serupa terhadap pendidikan otoriter menunjukkan bahwa persoalan dehumanisasi dalam pendidikan bukanlah kegelisahan yang terbatas pada satu aliran ideologis atau satu zaman tertentu, melainkan persoalan struktural yang berulang lintas konteks.

Meski demikian, kejujuran akademik menuntut agar perbedaan mendasar antara Montessori dan Freire juga digarisbawahi. Kritik dehumanisasi Freire secara eksplisit berpijak pada kerangka pembebasan dari penindasan struktural yang bersifat sosial-politik, seperti kolonialisme dan ketimpangan kelas, sedangkan kritik Montessori berpijak pada pengamatan biologis dan psikologis terhadap perkembangan anak, tanpa secara eksplisit menyentuh dimensi sosial-ekonomi maupun politik dari penindasan. Perbedaan basis pijakan ini penting dicatat agar komparasi antara pemikir tidak mengaburkan perbedaan konteks dan tujuan masing-masing.

¹⁰⁶Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, terj. Myra Bergman Ramos (New York: Continuum, 1970), hlm. 71-72.

Dimensi lain yang perlu ditegaskan dalam kritik Montessori, sebagaimana telah disinggung pada bagian mengenai peran guru, adalah bahwa pendidikan otoriter-represif tidak hanya merugikan peserta didik, tetapi juga guru itu sendiri. Guru yang terjebak dalam tugas menuangkan fakta-fakta baku dan memaksakan disiplin melalui ancaman maupun ganjaran menjalani pekerjaan yang hampa dan melelahkan, tereduksi martabatnya menjadi sekadar, meminjam istilah Montessori sendiri, “*mesin yang harus diberi pelumas*” agar terus bergerak¹⁰⁷. Dengan demikian, kritik Montessori terhadap otoritarianisme pendidikan sesungguhnya adalah kritik terhadap sebuah sistem yang mendehumanisasi kedua belah pihak sekaligus, peserta didik maupun guru, sebuah temuan yang secara langsung memperkuat argumen sentral penelitian ini.

Penting pula dicatat bahwa Montessori sendiri mewanti-wanti agar reformasi terhadap kekerasan pendidikan tidak dilakukan secara parsial. Ia secara eksplisit mengkritik langkah-langkah reformasi setengah hati pada masanya, seperti penghapusan hukuman cambuk resmi tanpa mengubah struktur dan budaya sekolah secara keseluruhan, sebagai sekadar penyangga baru bagi sebuah sistem yang sesungguhnya telah dekaden¹⁰⁸. Peringatan ini relevan dengan temuan pada Bab II bahwa ketiga bentuk kekerasan dalam kerangka Galtung saling menopang satu sama lain, sehingga penanganan kekerasan langsung semata tanpa membenahi struktur dan budaya yang melanggengkannya tidak akan menuntaskan persoalan.

Ketiga pilar kritik Montessori, yakni penolakan terhadap represi fisik, penolakan terhadap manipulasi psikologis melalui hadiah-hukuman, dan penolakan terhadap otoritas guru yang tunggal dan tak tertandingi, dengan demikian bukanlah tiga kritik yang berdiri sendiri-sendiri, melainkan tiga sisi dari satu sistem otoritarianisme pendidikan yang sama, yang harus dibongkar

¹⁰⁷Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 22.

¹⁰⁸Montessori, *The Montessori Method*, hlm. 21.

secara bersamaan dan menyeluruh agar pendidikan benar-benar berubah menjadi ruang yang manusiawi.

Kritik Montessori terhadap pendidikan otoriter-represif juga selaras dengan nilai-nilai yang telah diuraikan pada Bab II dari perspektif Islam, khususnya pemetaan tipologi kekerasan pendidikan oleh Abd. Rahman Assegaf serta prinsip kasih sayang (rahmah) dan keadilan ('adl) yang menjadi dasar penolakan Islam terhadap kekerasan¹⁰⁹. Meskipun Montessori tidak menulis dari perspektif keagamaan tertentu, penekanannya pada penghormatan terhadap martabat dan kekuatan batin anak pada dasarnya beresonansi dengan semangat memanusiakan manusia yang menjadi inti pendidikan humanis dalam tradisi Islam sebagaimana telah diuraikan sebelumnya.

Namun demikian, kejujuran ilmiah juga menuntut agar batas-batas kritik Montessori diakui secara eksplisit. Pengamatannya sebagian besar lahir dari dan diuji pada konteks yang spesifik, yaitu anak-anak usia dini dari keluarga kurang mampu di distrik San Lorenzo, Roma, pada awal abad kedua puluh. Sejauh mana kritik dan metodenya dapat diterapkan begitu saja pada peserta didik yang lebih tua, pada konteks budaya yang sangat berbeda seperti Indonesia kontemporer, atau pada dimensi kekerasan yang lebih struktural-politis seperti kebijakan negara, bukanlah sesuatu yang secara eksplisit dibahas Montessori sendiri, dan karenanya memerlukan kehati-hatian ketika hendak digeneralisasi.

Meski memiliki keterbatasan konteks tersebut, relevansi kritik Montessori terhadap persoalan kontemporer di Indonesia tidak dapat diabaikan. Sebagaimana telah diuraikan pada Bab I, data Jaringan Pemantau Pendidikan Indonesia dan Federasi Serikat Guru Indonesia menunjukkan bahwa kekerasan fisik dan psikis masih menjadi bentuk kekerasan pendidikan yang dominan hingga saat ini¹¹⁰. Fakta ini menunjukkan bahwa kritik Montessori yang

¹⁰⁹Abd. Rahman Assegaf, *Pendidikan Tanpa Kekerasan: Tipologi Kondisi, Kasus, dan Konsep* (Yogyakarta: Tiara Wacana, 2004), hlm. 45-60.

¹¹⁰GoodStats, "Tren Kekerasan di Sekolah Terus Naik, 46% Libatkan Guru dan Siswa," diakses 3 Juli 2026; Tempo.co, "Kasus Kekerasan di Sekolah Melonjak Dua Kali Lipat, FSGI: 358 Korban Sepanjang 2025," 8 Desember 2025.

dirumuskan lebih dari satu abad silam terhadap “prinsip perbudakan” dalam pedagogi ternyata bukan sekadar catatan sejarah, melainkan diagnosis atas pola kekerasan struktural yang, sayangnya, masih terus berulang hingga hari ini.

Yang membuat kritik Montessori istimewa dibandingkan sekadar keluhan atau protes adalah bahwa kritiknya senantiasa disertai tawaran konstruktif yang konkret: kebebasan terarah sebagai pengganti represi fisik, auto-education sebagai pengganti hadiah-hukuman, serta peran directress sebagai pengganti otoritas guru yang mendikte. Pola kritik-disertai-alternatif inilah yang menjadikan pemikirannya bukan sekadar kritik destruktif, melainkan model pendidikan humanis anti-kekerasan yang benar-benar dapat dipraktikkan, sebagaimana telah dibuktikan sendiri di Casa dei Bambini.

Satu catatan penting lain yang perlu digarisbawahi adalah bahwa landasan yang digunakan Montessori untuk menjustifikasi penghormatan terhadap martabat anak bersifat biologis-ilmiah, yakni argumen bahwa kehidupan senantiasa bergerak menuju penaklukan-penaklukan baru sehingga menekan kebebasan berarti menghambat daya hidup itu sendiri. Ia tidak menyediakan landasan metafisis atau teologis mengapa manusia, sejak lahir, layak dihormati martabat dan kemerdekaannya.

Ketiadaan landasan metafisis-teologis inilah yang menjadikan pemikiran Montessori memerlukan pelengkap dari tradisi pemikiran yang berbeda basis epistemologinya. Di sinilah pemikiran Muhammad Iqbal menjadi sangat relevan: jika Montessori menjelaskan secara empiris bagaimana pendidikan yang membebaskan itu bekerja dalam praktik, Iqbal akan menjelaskan secara filosofis-teologis mengapa manusia, sebagai pribadi yang merdeka, kreatif, dan bermartabat (khudi), layak menerima penghormatan tersebut sejak awal. Kedua pemikiran ini, dengan demikian, tidak saling bertentangan, melainkan saling melengkapi dari dua basis epistemologi yang berbeda.

Berdasarkan keseluruhan uraian pada Bab III ini, dapat disimpulkan bahwa kritik Montessori terhadap pendidikan otoriter-represif merupakan kritik yang sistematis, teruji secara empiris, dan tetap relevan hingga konteks kekinian, sekaligus menyediakan basis pedagogis-praktis bagi konsep

pendidikan humanis anti-kekerasan yang menjadi tujuan penelitian ini. Dengan bekal pemahaman menyeluruh atas pemikiran Montessori ini, penelitian selanjutnya beralih pada pemikiran Muhammad Iqbal tentang manusia merdeka dan bermartabat, guna melengkapi basis filosofis-teologis yang diperlukan sebelum keduanya dikomparasikan secara mendalam pada Bab V.

