

## KEWARGANEGARAAN AFEKTIF DALAM PENDIDIKAN MULTIKULTURAL: PERSPEKTIF MICHALINOS ZEMBYLAS

Yaya Mulya Mantri<sup>1</sup>, Deni Ramdani<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Politeknik Pajajaran Insan Cinta Bangsa Bandung, <sup>2</sup>Universitas Nurtanio Bandung  
([yaya.mulyamantri@poljan.ac.id](mailto:yaya.mulyamantri@poljan.ac.id), [deni.ramdani@unnur.ac.id](mailto:deni.ramdani@unnur.ac.id))

### Abstrak

Kewarganegaraan afektif menjadi urgensi dalam masyarakat multikultural untuk memitigasi konflik sosial. Penelitian ini bertujuan menganalisis urgensi dan implementasi kewarganegaraan afektif dalam dunia pendidikan. Menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan studi pustaka (*library research*), data dikumpulkan melalui dokumentasi dari literatur terkait pemikiran Michalinos Zembylas serta pakar lainnya. Analisis data dilakukan dengan teknik analisis isi (*content analysis*) yang menekankan pada sintesis teoretis, sementara keabsahan data diperiksa melalui triangulasi sumber. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kewarganegaraan bukan sekadar status administratif, melainkan ikatan emosional (cinta dan empati) yang krusial dalam pendidikan multikultural. Disimpulkan bahwa integrasi dimensi afektif dalam pedagogi mampu menumbuhkan solidaritas dan inklusivitas warga negara. Disarankan agar para pendidik secara sadar menciptakan iklim kelas yang mampu memfasilitasi keterlibatan emosional positif bagi peserta didik guna memperkuat kohesi sosial di lingkungan sekolah yang beragam.

**Kata Kunci:** Kewarganegaraan Afektif; Pendidikan Multikultural; Pedagogi; mEmosi; Kohesi Sosial

### Abstract

*Affective citizenship is essential in multicultural societies to mitigate social conflicts. This study aims to analyze the urgency and implementation of affective citizenship in education. Employing a qualitative method through library research, data were collected from literature regarding the work of Michalinos Zembylas and other relevant scholars. Data were analyzed using content analysis and verified through source triangulation. The results indicate that citizenship is not merely an administrative status but an emotional bond involving love, loyalty, and empathy that is crucial in multicultural education. The study concludes that integrating affective dimensions into pedagogy fosters solidarity and inclusive citizenship. It is recommended that educators actively cultivate a classroom climate that facilitates positive emotional engagement among students to strengthen social cohesion in diverse school environments.*

**Keywords:** *Affective Citizenship; Multicultural Education; Pedagogy; Emotions; Social Cohesion*



## A. Pendahuluan

Pendidikan multikultural merupakan pendekatan yang semakin relevan dalam menghadapi realitas masyarakat global yang plural dan dinamis. Keberagaman identitas, baik yang berbasis etnis, agama, bahasa, maupun budaya, menuntut sistem pendidikan untuk tidak hanya mentransmisikan pengetahuan, tetapi juga membentuk sikap inklusif dan kemampuan hidup bersama dalam perbedaan. Dalam konteks ini, pendidikan kewarganegaraan mengalami perluasan makna, dari sekadar pengetahuan tentang hak dan kewajiban menjadi proses pembentukan identitas sosial yang melibatkan dimensi emosional. Oleh karena itu, konsep *kewarganegaraan afektif* (affective citizenship) menjadi penting untuk dikaji dalam pendidikan multikultural.

Kewarganegaraan afektif menekankan bahwa praktik menjadi warga negara tidak hanya bersifat rasional dan normatif, tetapi juga melibatkan emosi seperti empati, solidaritas, dan rasa memiliki terhadap komunitas. Menurut Ahmed (2020), emosi berfungsi sebagai “perekat sosial” yang membentuk hubungan antara individu dan komunitasnya, sekaligus menentukan siapa yang dianggap “termasuk” atau “terpinggirkan”. Dalam konteks pendidikan, hal ini menunjukkan bahwa

pengalaman belajar selalu melibatkan dimensi afektif yang memengaruhi cara peserta didik memahami dunia sosial mereka.

Selanjutnya, Nussbaum (2021) menegaskan bahwa pendidikan demokratis harus mengembangkan kemampuan emosional, terutama empati dan kepedulian terhadap orang lain, sebagai fondasi bagi masyarakat yang adil. Tanpa dimensi ini, pendidikan kewarganegaraan berisiko menjadi kering dan tidak mampu membangun keterlibatan aktif peserta didik dalam kehidupan sosial. Hal ini diperkuat oleh Biesta (2022) yang menyatakan bahwa tujuan pendidikan bukan hanya untuk menghasilkan individu yang kompeten secara akademik, tetapi juga subjek yang mampu berpartisipasi secara etis dan emosional dalam masyarakat.

Dalam perspektif pendidikan multikultural, integrasi dimensi afektif menjadi semakin penting karena keberagaman sering kali memunculkan ketegangan sosial dan konflik identitas. Banks (2020) menekankan bahwa pendidikan multikultural harus membantu peserta didik mengembangkan sikap reflektif terhadap perbedaan, bukan sekadar toleransi pasif. Sementara itu, Gay (2021) menyoroti pentingnya pedagogi responsif budaya (*culturally responsive pedagogy*) yang tidak hanya mengakui keberagaman, tetapi juga



melibatkan pengalaman emosional peserta didik sebagai bagian dari proses pembelajaran.

Namun demikian, sejumlah studi menunjukkan bahwa integrasi dimensi afektif dalam pendidikan tidak selalu berjalan tanpa tantangan. Zembylas (2021) mengkritik bahwa emosi dalam pendidikan sering kali diatur secara normatif untuk mendukung agenda tertentu, seperti nasionalisme atau moralitas dominan. Dalam hal ini, emosi tidak netral, melainkan menjadi bagian dari relasi kuasa yang membentuk praktik inklusi dan eksklusif. Hal ini sejalan dengan pandangan Illouz (2020) yang melihat emosi sebagai konstruksi sosial yang dipengaruhi oleh struktur budaya dan politik.

Lebih lanjut, Todd (2021) menyoroti bahwa pendidikan multikultural sering kali menghadapi dilema antara mendorong empati dan menghindari simplifikasi terhadap pengalaman “yang lain”. Empati yang tidak kritis justru dapat memperkuat stereotip atau hubungan hierarkis antara kelompok. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan yang lebih reflektif terhadap bagaimana emosi digunakan dalam proses pendidikan.

Penelitian terbaru juga menunjukkan bahwa dimensi afektif berperan penting dalam membangun keterlibatan peserta didik. Boler dan Zembylas (2020)

mengemukakan bahwa pedagogi emosi (*pedagogy of discomfort*) dapat menjadi strategi untuk mendorong refleksi kritis terhadap isu-isu sosial yang kompleks, meskipun sering kali menimbulkan ketidaknyamanan emosional. Pendekatan ini memungkinkan peserta didik untuk mempertanyakan asumsi mereka sendiri dan membuka ruang dialog yang lebih mendalam.

Selain itu, Osler dan Starkey (2021) menekankan bahwa pendidikan kewarganegaraan global membutuhkan pengembangan empati lintas budaya sebagai respons terhadap tantangan global seperti migrasi, konflik, dan ketidakadilan sosial. Dalam konteks ini, kewarganegaraan afektif menjadi landasan penting untuk membangun solidaritas global. Hal yang sama juga disampaikan oleh UNESCO (2022) yang menegaskan bahwa pendidikan abad ke-21 harus mengintegrasikan dimensi kognitif, sosial, dan emosional untuk membentuk warga global yang bertanggung jawab.

Di sisi lain, Davies (2022) mengingatkan bahwa pendidikan kewarganegaraan tidak boleh hanya berfokus pada harmoni sosial, tetapi juga harus membuka ruang bagi perbedaan dan konflik sebagai bagian dari proses demokrasi. Dalam hal ini, emosi seperti kemarahan atau ketidakpuasan juga dapat menjadi sumber energi untuk

perubahan sosial yang konstruktif. Dengan demikian, kewarganegaraan afektif menawarkan perspektif yang lebih komprehensif dalam memahami pendidikan multikultural. Pendekatan ini tidak hanya menekankan pentingnya pengetahuan dan keterampilan kewarganegaraan, tetapi juga mengakui peran emosi dalam membentuk identitas, relasi sosial, dan praktik demokrasi. Namun, integrasi dimensi afektif ini juga memerlukan pendekatan kritis agar tidak terjebak dalam reproduksi norma dan relasi kuasa yang tidak adil.

Berdasarkan uraian tersebut, kajian ini bertujuan untuk menganalisis konsep kewarganegaraan afektif dalam pendidikan multikultural dengan mengacu pada perspektif Michalinos Zembylas. Fokus penelitian ini adalah untuk mengeksplorasi bagaimana dimensi afektif dapat diintegrasikan secara kritis dalam praktik pendidikan serta implikasinya terhadap pembentukan warga negara yang inklusif, reflektif, dan berkeadilan sosial.

## B. Metodologi Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi pustaka (*library research*) untuk mengkaji konsep kewarganegaraan afektif dalam pendidikan multikultural berdasarkan perspektif Michalinos Zembylas. Pendekatan ini dipilih karena

memungkinkan peneliti memahami dan menginterpretasikan secara mendalam konsep-konsep teoretis yang berkaitan dengan emosi, kewarganegaraan, dan praktik pendidikan dalam masyarakat multikultural. Hal ini sejalan dengan pendapat Creswell (2021) bahwa penelitian kualitatif bertujuan untuk mengeksplorasi makna dan memahami fenomena sosial secara kontekstual.

Sumber data dalam penelitian ini terdiri dari data primer dan sekunder. Data primer berupa karya-karya Michalinos Zembylas yang membahas *affective citizenship* dan emosi dalam pendidikan. Sementara itu, data sekunder diperoleh dari buku dan jurnal ilmiah yang relevan dengan pendidikan multikultural dan teori kewarganegaraan. Penggunaan berbagai sumber ini bertujuan untuk memperkuat analisis dan menghasilkan sintesis yang komprehensif (Snyder, 2019).

Instrumen utama dalam penelitian ini adalah peneliti sebagai *human instrument* yang berperan dalam mengumpulkan, menyeleksi, dan menganalisis data. Dalam prosesnya, peneliti dibantu dengan catatan literatur dan perangkat manajemen referensi untuk menjaga sistematika dan ketelitian analisis (Flick, 2020). Teknik pengumpulan data dilakukan melalui metode dokumentasi, yaitu dengan menelusuri, memilih, dan mengkaji literatur yang



relevan secara kritis. Data yang diperoleh kemudian dikelompokkan berdasarkan tema-tema yang berkaitan dengan kewarganegaraan afektif dan pendidikan multikultural (Booth et al., 2021).

Analisis data menggunakan teknik analisis isi (*content analysis*), yang meliputi reduksi data, kategorisasi, interpretasi, dan penarikan kesimpulan. Teknik ini digunakan untuk memahami makna serta hubungan antar konsep dalam literatur yang dikaji (Krippendorff, 2020). Untuk menjamin keabsahan data, digunakan teknik triangulasi sumber dengan membandingkan berbagai literatur dari penulis yang berbeda. Hal ini dilakukan agar hasil penelitian memiliki validitas dan dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah (Nowell et al., 2021).

## B. Hasil Penelitian dan Pembahasan

### 1. Pentingnya Kewarganegaraan Afektif

Kewarganegaraan afektif merujuk pada keterikatan emosional antara individu dengan komunitas politik atau negara, yang tidak hanya bersifat legal-formal tetapi juga melibatkan dimensi perasaan seperti rasa memiliki, solidaritas, dan tanggung jawab sosial. Dalam perspektif ini, kewarganegaraan tidak sekadar status hukum, melainkan juga pengalaman emosional yang membentuk identitas individu dalam kehidupan sosial. Hal ini menunjukkan bahwa hubungan antara individu dan

negara dipengaruhi oleh aspek psikologis dan afektif yang turut menentukan bagaimana seseorang berpartisipasi dalam kehidupan publik.

Kewarganegaraan afektif menjadi penting karena berkontribusi terhadap pembentukan identitas, partisipasi sosial, dan kohesi dalam masyarakat multikultural. Dalam konteks ini, konsep *governing through affect* yang dikemukakan oleh Fortier menegaskan bahwa emosi dapat digunakan sebagai mekanisme untuk membentuk warga negara "ideal" melalui pengaturan perasaan tertentu, seperti cinta terhadap bangsa atau kecurigaan terhadap "yang lain" (Fortier, 2010). Dengan demikian, emosi tidak netral, tetapi berperan dalam membentuk batas-batas inklusi dan eksklusi dalam masyarakat.

### 2. Kewarganegaraan Afektif sebagai Pembentukan Identitas

Kewarganegaraan afektif membantu individu untuk merasakan bahwa mereka adalah bagian penting dari komunitas negara tertentu. Hal ini membantu dalam pembentukan identitas pribadi dan kolektif, serta memberikan rasa kedamaian dan kenyamanan terkait dengan keterikatan terhadap negara. Komunitas tersebut dapat berdasarkan beberapa kesamaan contohnya kesamaan profesi, hobi, bahasa, agama, budaya, bangsa, ideologi, dan kesamaan lainnya



yang menyatukan mereka dalam suatu wadah atau komunitas. Fortier (2010) menggunakan istilah *"governing through affect"* untuk menunjukkan pengelolaan pengaruh dengan tujuan kohesi komunitas, yaitu, bagaimana negara atau tempat kekuasaan disipliner lainnya (misalnya, sesama warga negara; organisasi sosial dan politik; sekolah) menentukan apa artinya menjadi warga negara yang baik atau ideal. *Governance-through-affect* memiliki dua komponen penting yang patut mendapat pertimbangan cermat dalam konteks pendidikan kewarganegaraan (Fortier, 2010). Seperti yang ditulis Fortier:

*"the prescription of sentiment of feelings for the nation, for the community, for the neighbour, for the Muslim, for the suicide bomber, for minorities is also what race and ethnicity are about [ . . . ] the very act of naming who and how to love, suspect, befriend, care for, embrace, welcome, and so on, performatively constructs racial, ethnic, cultural and national differences, along with their gender, sexual, class and generational 'identities'". (2008, p. 89)*

### 3. Kewarganegaraan Afektif sebagai Solidaritas dan Partisipasi

Kewarganegaraan afektif dapat memotivasi individu untuk lebih aktif terlibat dalam kehidupan politik, sosial,

dan ekonomi negara mereka. Rasa tanggung jawab terhadap nasib negara, serta rasa memiliki terhadap keberhasilan dan kesejahteraan masyarakat, dapat mendorong partisipasi dalam berbagai aktivitas dan keputusan yang berdampak pada negara. Bentuk tanggung jawab tersebut akan menimbulkan rasa solidaritas yang dibuktikan oleh aksi yaitu partisipasi, sehingga kumpulan individu-individu tersebut secara afektif rela untuk diatur.

*Governance-through-affect* menentukan bagaimana individu bersikap secara afektif diatur oleh negara, sesama warga negara, organisasi sosial dan politik melalui penciptaan hubungan emosional tertentu. Misalnya warga negara (termasuk anak-anak dan remaja di sekolah) didorong untuk merasakan kedekatan dengan mereka yang memiliki asal etnis atau budaya yang "sama", meskipun mereka mungkin selama belajar muncul rasa curiga terhadap "imigran gelap", "migran tidak tetap", pengungsi, atau "orang asing" lainnya yang ingin memanfaatkan sumber daya negara dan bangsanya (Johnson, 2010).

Dalam istilah Foucauldian, strategi pemerintahan beroperasi pada mode kekuasaan biopolitik yang sangat afektif. Jadi, "istilah 'subjek afektif' berubah menjadi 'warga negara afektif'" tulis Fortier, *"when its membership to the 'community' is contingent on personal*



*feelings and acts that extend beyond the individual self[. . .] but which are also directed towards the community”* (Fortier, 2010). Contohnya yaitu sekolah menjadi tempat utama untuk mengembangkan kewarganegaraan afektif dengan mengajar anak-anak dan remaja belajar sejak usia dini untuk mengarahkan perasaan mereka terhadap sesama warga negara atau “orang lain” dengan cara ideologis (Zembylas M. , 2012).

Oleh karena itu, kewarganegaraan sebagai suatu hal yang mengatur melalui pengaruh dianggap sebagai sebuah proses kebijakan batasan emosional komunitas terhadap orang lain yang terlihat berbahaya atau mencurigakan atau memiliki perasaan tidak pantas. Menurut perspektif ini, siswa menjadi warga negara yang baik ketika mereka mengungkapkan perasaan yang pantas dan memobilisasi mereka di ruang publik untuk menunjukkan kesetiaan dan patriotisme. Mobilisasi tersebut akan menghasilkan suatu aksi yang disebut “*acts of citizenship*” yaitu tindakan kewarganegaraan yang merujuk pada praktik institusional maupun individual dalam menjadikan warga negara atau kewarganegaraan, termasuk praktik-praktik yang berupaya mendefinisikan ulang, menilai kelayakan atau bahkan menolak kewarganegaraan (Fortier, 2010).

Kewarganegaraan afektif mempelajari bagaimana merasakan aspek-aspek tertentu dari kewarganegaraan, bagaimana bertindak sebagai warga negara, termasuk bagaimana melakukan protes sebagai warga negara atau terhadap syarat-syarat kewarganegaraan yang eksklusif untuk sebagian orang. Konsep kewarganegaraan afektif memungkinkan kita berempati misalnya guru memahami bagaimana rasanya menjadi murid dan begitu pula sebaliknya. Perhatikan baik-baik bagaimana desainnya, sirkulasi, dan distribusi emosi tertentu dalam suatu komunitas untuk menggambarkan kode etik warga negara afektif yang “baik” atau “buruk” yaitu berkaitan dengan bentuk kedisiplinan dan biopolitik yang dibentuk melalui kebijakan pendidikan dan praktik pedagogi tertentu. Bagaimana siswa dan guru mengalami berbagai pengalaman, menafsirkan, dan merasakan kebijakan serta praktik tersebut. Oleh karena itu mengeksplorasi kewarganegaraan afektif memerlukan fokus pada logika kompleksnya: bagaimana perasaan itu melekat pada kewarganegaraan tidak merata berdasarkan gender, ras, seksual, dan kelas. Contohnya yaitu beberapa warga negara merasa lebih aman dibandingkan yang lain; di lain pihak beberapa warga negara lain tidak merasa lebih aman dibandingkan yang lain karena tidak semua keinginan dapat

terpenuhi sesuai keinginan semua warga negara (Fortier, 2010).

#### 4. Kewarganegaraan Afektif sebagai Konsolidasi sosial

Kewarganegaraan afektif memainkan peran penting dalam memperkuat kohesi sosial dan toleransi di antara warga negara. Rasa cinta dan kesetiaan terhadap negara dapat membantu mengurangi konflik internal dan mengurangi ketegangan antar kelompok, serta membangun kohesi sosial yang lebih kuat. Gagasan Fortier (2010) tentang *governance-through-affect* berkaitan dengan bagaimana “subyek afektif” belajar mengatur diri mereka sendiri dengan mengungkapkan perasaan yang “pantas”, terutama perasaan “kewarganegaraan yang baik.” Misalnya, “*good citizens*” dikonstruksi atas dasar menampilkan emosi tertentu seperti patriotisme dan kesetiaan. Jadi, warga negara diharapkan mampu menunjukkan bahwa mereka merasa setia, patriotik, dan berintegrasi dengan cara menyambut warga negara lain (imigran) yang mereka curigai termasuk orang yang dituduh menonjolkan perbedaan misalnya, dengan memakai jilbab atau berbahasa asing yang diidentifikasi sebagai subjek yang sah untuk dikritik, ditakuti atau dicurigai (Johnson, 2010).

*“So, citizens are expected to demonstrate that they feel loyal,*

*patriotic and integrated. Those citizens are to be welcomed. People who are suspected of not having the correct feelings, including those accused of making a point of their difference (for example, by wearing a veil, or even preferring to speak a foreign language), are problematized and identified as legitimate subjects for critique, fear or suspicion”.* (Johnson 2010, p. 501)

Misalnya, mendorong siswa untuk terlibat dalam tindakan kewarganegaraan yang lebih inklusif (misalnya menyambut pengungsi atau migran) berimplikasi afektif yang perlu diwaspadai dan diperhatikan dalam dunia pendidikan. Pendidik perlu memperhatikan bagaimana kurikulum dan pengajaran dapat memunculkan perasaan yang melekat pada aspek-aspek kewarganegaraan tertentu (kebanggaan nasional / *national pride*) dan tidak mencakup aspek-aspek lain seperti persaan solidaritas terhadap migran dan pengungsi (Ahmed, 2014). Hal semacam itu menimbulkan suatu pertanyaan (ontologis) yang memindahkan perdebatan tentang teori pendidikan kewarganegaraan ke praktik, karena memperhatikan praktik yang menghasilkan tindakan kewarganegaraan “*visible, audible, tangible and knowable*” (Mol, 2002).



## 5. Pendidikan Kewarganegaraan Afektif dan Kewarganegaraan Kritis

Perbedaan konsep tentang kewarganegaraan berhubungan dengan perbedaan pendekatan. Banks (2008) membagi pendidikan kewarganegaraan dalam dua pendekatan. Pertama, “pendidikan kewarganegaraan arus utama” yaitu pendekatan yang memperkuat serta melanggengkan hegemoni nilai-nilai dan pengetahuan institusional. Pendekatan ini didasarkan pada konsepsi kewarganegaraan yang mengadopsi nilai-nilai dan moral yang ditetapkan oleh mayoritas dan memelihara hubungan kekuasaan yang dominan dalam masyarakat (Banks, 2008). Contohnya yaitu pendidikan kewarganegaraan berbentuk peningkatan patriotisme dan kesetiaan pada komunitas politik. Wacana kewarganegaraan liberal juga merupakan contoh arus utama konsepsi asimilasionis tentang kewarganegaraan, karena mereka menekankan pada individu hak, sedangkan hak kelompok imigran dan kelompok etnis serta hubungan kekuasaan sering dikesampingkan. Pendidikan kewarganegaraan pada umumnya tidak memberikan perhatian yang memadai terhadap kompleksitas yang timbul dari hubungan dan struktur kekuasaan yang tidak setara di masyarakat dan cenderung mengasimilasi

kekhasan kelompok budaya yang berbeda.

Kedua, “pendidikan kewarganegaraan transformatif” bertujuan untuk memberikan tantangan konsepsi arus utama kewarganegaraan dengan melibatkan siswa dalam analisis kritis asumsi yang diterima begitu saja tentang keanggotaan, identitas, dan komunitas (Banks, 2008). Juga dikenal sebagai “pendidikan kewarganegaraan kritis” (DeJaeghere, 2006); (DeJaeghere & Tudball, 2007); (Johnson & Morris, 2010). Pendidikan kewarganegaraan transformatif atau pendidikan kewarganegaraan kritis mengakui dan memvalidasi identitas budaya siswa dan tempat penekanan pada tantangan kesenjangan, pengembangan nilai-nilai kosmopolitan, dan pengambilan tindakan untuk menciptakan komunitas dan masyarakat multikultural yang adil dan demokratis.

Pendekatan transformatif, menurut Banks (2008), bertujuan untuk memberikan kondisi pada kaum muda yang akan mengambil tindakan agar dapat mengaktualisasikan nilai-nilai dan prinsip-prinsip moral melampaui otoritas konvensional. Pendidikan kewarganegaraan yang kritis atau transformatif menantang konsepsi asimilasi liberal tentang kewarganegaraan yang ada secara historis didasarkan pada

tradisi Pencerahan Eropa Barat (Banks, 2008); (Knight Abowitz & Harnish, 2006).

Hung (2010) berpendapat bahwa sebagian besar penjelasan mengenai pendidikan kewarganegaraan tidak cukup mempertimbangkan peran “warga negara yang afektif,” dan “seseorang yang tidak hanya berpikir dan bertindak secara rasional, tetapi juga merasakan dan peduli secara afektif dan sensitif” (Hung, 2010). Maksud Hung adalah arus utama (warga negara afektif) dan kritis. Hung menambahkan “warga afektif” sebagai salah satu tipenya kewarganegaraan yang secara hierarki berada di atas “warga negara transformative (kritis)”.

Zembylas mengkritisi pernyataan Hung yang menyatakan warga negara kritis/transformatif dan warga negara afektif dipandang sebagai sesuatu yang berbeda dan bukan sebagai manifestasi terpadu dari kewarganegaraan kritis. Argumen Hung tentang afektif yang belum menjadi bagian dari kewarganegaraan kritis menurut Zembylas berbahaya karena melanggengkan dikotomi problematis antara rasional dan afektif (Zembylas M. , 2007); (Zembylas M. , 2015). Dikotomi (yang tidak perlu) ini membuat pengembangan pedagogi holistik kewarganegaraan afektif menjadi lebih sulit.

Kolaborasi Pendidikan kewarganegaraan yang kritis atau

transformatif dapat diperkaya dengan mencerminkan kontribusi gagasan kewarganegaraan afektif yang diidentifikasi sebelumnya. Kolaborasi tersebut merupakan kewarganegaraan kritis yang diperkaya dengan perspektif kewarganegaraan afektif, sehingga dapat mengidentifikasi berbagai afiliasi emosional secara lebih efektif dan kritis. Dalam konteks pendidikan kewarganegaraan kritis, misalnya, siswa dapat diajarkan untuk menginterogasi cara-cara yang dilakukan mereka didorong untuk merasakan emosi tertentu tentang diri mereka sendiri dan orang lain dan memeriksa konsekuensi dari emosi tersebut.

Pendidikan kewarganegaraan kritis yang diperkaya dapat mempermasalahkan bagaimana wacana dan praktik emosi diwujudkan dalam kehidupan sehari-hari. Pendekatan ini dapat membantu mengarah pada analisis yang lebih bernuansa tentang perbedaan emosional siswa mempengaruhi pengambilan keputusan, tindakan dan pemahaman mereka tentang keanggotaan, identitas, dan komunitas. Secara keseluruhan, kerangka kerja yang diperkaya untuk pendidikan kewarganegaraan yang kritis menciptakan peluang untuk mengatasi masalah secara lebih produktif yang timbul dari ketegangan emosional hidup dalam masyarakat multikultural.

Fortier menganalisis masyarakat multikultural dengan dua pernyataan yaitu *embracing the other* (merangkul orang lain) dan *coping difference* (mengatasi perbedaan). Kedua hal tersebut dipilih karena sering disorot sebagai hal yang penting dalam masyarakat multikultural, namun tidak selalu teridentifikasi dengan jelas (Fortier A.-M. , 2007). Melalui analisis tersebut, asumsi yang mendasari perintah emosional ini menunjukkan mekanisme anak-anak, remaja, dan warga negara pada umumnya diatur melalui pengaruh, pembuatan pemahaman dan perasaan identitas serta perbedaan dengan “orang lain.”

#### **6. *Embracing the other* (merangkul orang lain)**

Seruan *embracing the other* atau merangkul orang lain sering terdengar dan disebarkan dalam masyarakat multikultural. Asumsi utama yang mendasari seruan ini yaitu tujuan yang dianggap sebagai hal yang baik dalam kondisi tertentu. Fortier (2007) berpendapat, ada dua hal penting dengan seruan “memeluk yang lain.” Pertama yaitu retorika menerima yang lain sebagai suatu perbedaan dan di sisi lain pandangan tentang negara bangsa yang terdiri dari berbagai keberagaman universal dipersatukan dalam negara bangsa (Fortier A.-M. , 2007).

Perlu ditekankan bahwa merangkul orang lain bukanlah sebuah proses yang monolitik; ini adalah sebuah proses yang menciptakan hubungan baik kedekatan dengan emosi yang kuat. Tidak sulit untuk dipahami, bagaimana cara persepsi komunitas tuan rumah mungkin berimplikasi pada generasi tertentu tentang ideologi dan wacana emosional yang memusuhi warga migran. Sementara itu pada saat yang sama beberapa bersifat toleran dan pengertian (Ahmed, 2014). Anggapan seperti ini dapat membuat beberapa pelajar migran “cocok” dan yang lainnya “tidak layak” dalam suatu komunitas sekolah.

Kedua yaitu dengan perintah emosional “merangkul orang lain” harus dilakukan berhubungan dengan politik moral mendasar yang memproyeksikan ikatan afektif nasional pada dasar nilai-nilai hegemonik. Seperti yang dijelaskan Fortier, “Dalam politik moral ini masalah hidup bersama menjadi masalah ‘mereka’ menyesuaikan diri dengan nilai-nilai ‘kita’” (Fortier A.-M. , 2007). Dengan cara ini, “merangkul orang lain” ditulis ulang menjadi sebuah strategi manajemen emosional yang berupaya memproyeksikan negara bangsa sebagai negara multikultural, toleran, ramah, dan diperkaya dengan merangkul lainnya meskipun pada kenyataannya, sering kali terdapat rasis moral yang tersembunyi atau terang-terangan (Fortier A.-M. ,

2005). Memperkaya pendidikan kewarganegaraan kritis dengan gagasan kewarganegaraan afektif penting untuk membantu para pendidik mengakui cara-cara ambivalen secara etis dan emosional karena baik persepsi kontemporer maupun tindakan kewarganegaraan lebih berfungsi di sekolah dan masyarakat umum.

### 7. *Coping Difference* (mengatasi perbedaan)

Contoh lain dari perintah emosional yang tersebar luas dalam masyarakat multikultural adalah *coping difference* atau mengatasi perbedaan. Asumsi umum yang sering dibuat melalui perintah ini yaitu multikulturalisme membawa ketidaknyamanan emosional kepada masyarakat tuan rumah. Oleh karena itu warga negara harus belajar hidup dengan perbedaan. Artinya, asal mula emosional ketidaknyamanan terletak pada diri para pendatang dan kehadiran mereka; populasi tuan rumah adalah "dipaksa" untuk belajar mengatasi meningkatnya keberagaman yang dikaitkan dengan "imigran."

Ide dasarnya yaitu imigran membawa kegelisahan dan ketidakpastian pada komunitas tuan rumah dan mengancam karakter bangsa (Ahmed S. , 2005). Tingkat ketidaknyamanan yang ditimbulkannya sudah tersebar secara tidak merata karena

hubungan kekuasaan yang ada menempatkan beberapa imigran dalam kondisi yang "dapat diterima" sementara yang lain ditetapkan sebagai ancaman terhadap nilai-nilai inti suatu negara (Ahmed S. , 2005). Misalnya, tidak semua migran anak-anak diperlakukan dengan cara yang sama di sekolah; agama, suku, ras, dan nilai-nilai budaya menganggap beberapa hal lebih "dapat diterima" dibandingkan yang lain (Pinson, Arnot, & Candappa, 2010).

Ketidakmerataan ini mengingatkan kita tentang peran pengaruh dalam "siapa" yang dikonstruksikan sebagai sumber ketidaknyamanan. Oleh karena itu, perintah emosional seperti "memeluk orang lain" atau "mengatasi perbedaan" mungkin dianggap sebagai bukti baik atas nama guru dan siswa setempat yang tidak akan bisa begitu saja menghilangkan ketidaksetaraan. Maka untuk "mengatasi perbedaan" diperlukan strategi pemerintahan pada pendidikan yaitu menerapkan "mata pelajaran afektif" di sekolah atau lebih umum lagi "mata pelajaran afektif warga negara".

Fortier (2010) mengatakan bahwa kohesi komunitas dianggap sebagai proses antar individu untuk mengatur melalui pengaruh suatu proses berdasarkan subjek afektif yang harus belajar menyelaraskan diri dengan masyarakat namun tanpa



mempertanyakan struktur kekuasaan dari “komunitas”. Hal ini merupakan upaya mempengaruhi perasaan, sikap, dan perilaku warga negara dengan cara yang mempertahankan status quo. Anggota mayoritas kelompok diajari bahwa perbedaan itu tidak menyenangkan dan oleh karena itu mereka harus mengatasinya tanpa mengganggu “kohesi”; anggota kelompok minoritas menjadi kecil hati dari meminta layanan yang ditargetkan yang memenuhi kebutuhan mereka atas nama kohesi komunitas (Fortier A.-M. , 2008).

#### D. Penutup

Terlepas dari perdebatan antara kewarganegaraan afektif dan kewarganegaraan kritis, keduanya pada dasarnya dapat diintegrasikan untuk membangun kerangka pendidikan kewarganegaraan yang lebih komprehensif. Kerangka ini dapat diperkaya dengan mengadopsi empat elemen utama pendidikan kewarganegaraan sebagaimana dikemukakan oleh Cogan, yaitu pengetahuan, keterampilan, nilai, dan disposisi (Cogan, Morris, & Print, 2002). Dalam konteks ini, aspek pengetahuan tidak hanya mencakup pemahaman konseptual tentang kewarganegaraan, tetapi juga kesadaran terhadap dimensi afektif yang membentuk identitas,

perbedaan, dan relasi sosial dalam masyarakat.

Selanjutnya, aspek keterampilan berkaitan dengan kemampuan individu untuk mengkritisi keterkaitan antara emosi, persepsi, dan praktik kewarganegaraan, baik di lingkungan sekolah maupun masyarakat luas. Sementara itu, nilai menjadi landasan penting dalam membentuk sikap etis yang mampu mengakui kompleksitas dan ambivalensi emosional dalam kehidupan sosial. Adapun disposisi mencerminkan tanggung jawab individu dalam mengambil keputusan dan tindakan yang mempertimbangkan dampak afektif terhadap keadilan sosial, termasuk dalam menghadapi ketimpangan dan eksklusi yang mungkin muncul dalam praktik kewarganegaraan (Zembylas, 2014).

Dengan demikian, integrasi kewarganegaraan afektif dalam pendidikan kewarganegaraan kritis membuka ruang untuk memahami bahwa emosi bukan sekadar pelengkap, melainkan bagian esensial dalam membentuk kesadaran dan tindakan warga negara. Pendekatan ini juga menantang kecenderungan dalam pendidikan multikultural yang sering kali meromantisasi harmoni dengan mengabaikan emosi negatif yang justru penting dalam mengungkap konflik dan ketidakadilan, seperti dalam isu rasisme atau diskriminasi.

Oleh karena itu, pengembangan pendidikan kewarganegaraan yang mempertimbangkan dimensi afektif memungkinkan guru dan peserta didik untuk mengeksplorasi secara lebih mendalam hubungan antara emosi, identitas, dan komunitas. Hal ini pada akhirnya dapat memperluas pemahaman tentang multikulturalisme secara lebih kritis dan reflektif, serta memberikan kontribusi dalam membangun masyarakat yang lebih inklusif dan berkeadilan.

#### E. References

- Ahmed, S. (2005). The skin of the community: Affect and boundary formation. In T. Chanter (Ed.), *Revolt, affect, collectivity: The unstable boundaries of Kristeva's polis* (pp. 95–111). State University of New York Press.
- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
- Ahmed, S. (2020). *The cultural politics of emotion* (Updated ed.). Routledge.
- Banks, J. (2008). Diversity, group identity and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.
- Banks, J. A. (2020). *Diversity and citizenship education in multicultural nations*. Routledge.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Boler, M., & Zembylas, M. (2020). *Pedagogies of discomfort revisited*. Routledge.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2021). *Systematic approaches to a successful literature review* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cogan, J., Morris, P., & Print, M. (2002). *Civic education in the Asia-Pacific region: Case studies across six societies*. RoutledgeFalmer.
- Creswell, J. W. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Davies, L. (2022). *Education and conflict: Complexity and chaos*. Routledge.
- DeJaeghere, J. (2006). Intercultural meanings of citizenship in the Australian secondary curriculum. In I. Davies (Ed.), *Reimagining civic education: How diverse societies form democratic citizens* (pp. 293–317). Rowman & Littlefield.
- DeJaeghere, J., & Tudball, L. (2007). Looking back, looking forward: Critical citizenship as a way ahead for civics and citizenship education in Australia. *Citizenship Teaching and Learning*, 3(2), 40–57.



- Flick, U. (2020). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE Publications.
- Fortier, A.-M. (2005). Pride politics and multiculturalist citizenship. *Ethnic and Racial Studies*, 28(3), 559–578.
- Fortier, A.-M. (2007). Too close for comfort: Loving thy neighbour and the management of multicultural intimacies. *Environment and Planning D: Society and Space*, 25(2), 104–119.
- Fortier, A.-M. (2008). *Multicultural horizons: Diversity and the limits of the civil nation*. Routledge.
- Fortier, A.-M. (2010). Proximity by design? Affective citizenship and the management of unease. *Citizenship Studies*, 14(1), 17–30.
- Gay, G. (2021). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Hung, R. (2010). In search of affective citizenship: From the pragmatist-phenomenological perspective. *Policy Futures in Education*, 8(5), 488–498.
- Illouz, E. (2020). *Emotions as commodities*. Polity Press.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, 21(1), 77–96.
- Knight Abowitz, K., & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653–690.
- Krippendorff, K. (2020). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Liens Mariyanti Gowasa, & Opirman Waruwu. (2026). An Analysis Of Figurative Language In The Song Lyrics Of Nadin Amizah. *Research on English Language Education*, 7(2), 65-82. <https://doi.org/10.57094/relation.v7i2.4628>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2021). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1–13.
- Nussbaum, M. C. (2021). *Citadels of pride: Sexual abuse, accountability, and reconciliation*. Princeton University Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2021). *Teachers and human rights education*. Trentham Books.
- Pinson, H., Arnot, M., & Candappa, M. (2010). *Education, asylum and the 'non-citizen' child: The politics of compassion and belonging*. Palgrave Macmillan.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An



- overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.
- Todd, S. (2021). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. SUNY Press.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Waruwu, O., & Mali, G. M. (2026). A Semantic Analysis Of Connotative Meaning In Donald Trump's Speech At The Board Of Peace. *Research on English Language Education*, 7(2), 83-97. <https://doi.org/10.57094/relation.v7i2.4635>
- Zembylas, M. (2007). *Five pedagogies, a thousand possibilities: Struggling for hope and transformation in education*. Sense Publishers.
- Zembylas, M. (2012). The politics of fear and empathy: Emotional ambivalence in “host” children and youth’s discourses about migrants in Cyprus. *Intercultural Education*, 23(3), 193–208.
- Zembylas, M. (2015). *Emotion and traumatic conflict: Re-claiming healing in education*. Oxford University Press.
- Zembylas, M. (2020). Affective citizenship and education in multicultural societies: Tensions, ambivalences, and possibilities. In C. Tan et al. (Eds.), *The Palgrave handbook of citizenship and education* (pp. 924–934). Springer.
- Zembylas, M. (2021). *Affective citizenship in education*. Routledge.