



UNIVERSITAS INDONESIA

**RELEVANSI
RELASI ETIS INTERSUBJEKTIF EMMANUEL LEVINAS
DENGAN PENDIDIKAN MULTIKULTURAL**

SKRIPSI

DIANI APRILYANTI

0705160113

**FAKULTAS ILMU PENGETAHUAN BUDAYA
PROGRAM STUDI FILSAFAT
DEPOK
2011**

HALAMAN PERNYATAAN ORISINALITAS

**Skripsi ini adalah hasil karya saya sendiri,
dan semua sumber baik yang dikutip maupun dirujuk
telah saya nyatakan dengan benar**

Nama : Diani Apriliyanti

NPM : 0705160113

Tanda Tangan :



Tanggal : 18 Juli 2011

HALAMAN PENGESAHAN

Skripsi yang diajukan oleh :
Nama : Diani Apriliyanti
NPM : 0705160113
Program Studi : Ilmu Filsafat
Judul : Relevansi Relasi Etis Intersubjektif Emmanuel
Levinas Dengan Pendidikan Multikultural

Telah berhasil dipertahankan di hadapan Dewan Penguji dan diterima sebagai bagian persyaratan yang diperlukan untuk memperoleh gelar Sarjana Humaniora pada Program Studi Filsafat, Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya, Universitas Indonesia.

DEWAN PENGUJI

Penguji : Saraswati Dewi S.Hum.,M.Hum.

Penguji : Ganang Dwi Kartika S.S.,M.Hum.

Penguji/Pembimbing : Drs. Moh.Fuad Abdillah S.S.,M.Hum.

Ditetapkan di : Depok
Tanggal : 18 Juli 2011

Dekan
Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya
Universitas Indonesia

Dr. Bambang Wibawarta
NIP: 196510231990031002

HALAMAN PERNYATAAN PERSETUJUAN PUBLIKASI

TUGAS AKHIR UNTUK KEPENTINGAN AKADEMIS

Sebagai civitas akademik Universitas Indonesia, saya yang bertanda tangan di bawah ini:

Nama : Diani Apriliyanti
NPM : 0705160113
Program Studi : Ilmu Filsafat
Departemen : Filsafat
Fakultas : Ilmu Pengetahuan Budaya
Jenis Karya : Skripsi

Demi pengembangan ilmu pengetahuan, menyetujui untuk memberikan kepada Universitas Indonesia Hak Bebas Royalti Noneklusif (Non-exclusive Royalty-Free Right) atas karya ilmiah saya yang berjudul:

**Relevansi Relasi Etis Intersubjektif Emmanuel Levinas
Dengan Pendidikan Multikultural**

Beserta perangkat yang ada (jika diperlukan). Dengan Hak Bebas Royalti Noneklusif ini Universitas Indonesia berhak menyimpan, mengalih media/format-kan, mengelola dalam bentuk pangkalan data (database), merawat, dan memublikasikan tugas akhir saya tanpa meminta izin dari saya selama tetap mencantumkan nama saya sebagai penulis/pencipta dan sebagai pemilik Hak Cipta.

Demikian pernyataan ini saya buat dengan sebenarnya.

Dibuat di: Depok
Pada tanggal : 14 Juli 2011
Yang menyatakan


(Diani Apriliyanti)

BAB I

PENDAHULUAN

1.1 Latar Belakang

Sejarah telah menorehkan sekian banyak cerita miris, di mana terjadi pengangkangan terhadap kemanusiaan. Masih kuat terkenang genosida Nazi terhadap orang-orang Yahudi di kamp-kamp konsentrasi, berbagai praktek homisida oleh rezim-rezim totaliter, ribuan korban perang Afganistan dan Irak, aneka pulau kemiskinan akibat ketidakadilan struktural, menjalarnya terorisme, penderitaan dan kelaparan di dunia ketiga, dan sebagainya. Persoalan-persoalan ini menyembul mozaik totalisasi yang berujung pada kekerasan dan penindasan terhadap sesama. Sebuah paradigma egologi yang menjadikan sesama sebagai obyek. Sebuah proyek totalisasi, di mana manusia menjadi rezim totaliter yang menindas sesamanya, yang menghilangkan hidup sesamanya. Ini terjadi dalam pendekatan subjek-objek dalam relasi manusia

Darimanakah sumber kewajiban moral itu? Thomas Aquinas melihat Hukum Abadi-lah yang menjadi referensi moral manusia. Dia memahami moralitas sebagai ketaatan terhadap hukum kodrat. Hukum kodrat dimaksudkan sebagai keterarahan kodrat manusia, bersama kodrat alam semesta, pada perwujudan hakekatnya. Hukum kodrat adalah partisipasi dalam hukum abadi yang bukan lain adalah kebijaksanaan Allah sendiri sebagai asal-usul dan penentu kodrat ciptaan. Sedangkan Kant lebih melihat bahwa paham-paham moral tidak mungkin diperoleh dari pengalaman empiris indrawi. Paham-paham moral bersifat *a priori* dan berdasarkan akal budi praktis, yaitu berdasarkan pengertian mengenai baik dan buruk yang mendahului segala pengalaman. Kaum Utilitarian menekankan nilai moral perbuatan manusia ditentukan oleh tujuannya, yakni apakah perbuatan itu menunjang kebahagiaan umum atau tidak.

Pada era postmodern isu etika bergeser. Salah satunya yaitu Emmanuel Levinas ingin membawa persoalan moral pada ranah kongkret pertemuan intersubyektif. Ia memperkenalkan satu konsep yang lain (*the Other*) yang menjadi kunci seluruh pemikirannya. Proyek filsafatnya berfokus pada

bagaimana membuka arti mendasar pertemuan dengan sesama dalam proses menjadi diri setiap orang. Persoalan ini merupakan salah satu kajian sentral dalam pemikiran Levinas.

Dalam membicarakan hubungan dengan sesama atau orang lain, pertamanya Levinas menentukan dahulu keberadaan penopang-penopang hubungan tersebut. Dengan mengambil jarak terhadap yang lain, aku menjadi subjek. Hal ini bisa terjadi oleh sebab adanya suatu prinsip batin. Prinsip batin ini disebut suatu dimensi psikisme. Karena prinsip batin ini muncullah yang disebut si Aku itu. Lalu ia pun berhubunglah sebagai si Aku, atau secara egoistis dengan yang lain itu. Perhubungan sebagai si Aku ini juga disebut suatu pemisahan yang radikal. Maka dari itu yang ada muncul karena pemisahan ini adalah suatu ada yang terpisah sama sekali, suatu pribadi yang benar-benar berdiri sendiri dan bebas. Pribadi ini juga menyatakan bahwa ia selalu sama dengan dirinya sendiri. Artinya, berhadapan dengan yang lain ia tetap sama saja, atau selalu menyamakan diri serta memulihkan identitasnya. Ungkapan ini selanjutnya menyatakan adanya suatu proses identifikasi yang tak ada hentinya dari suatu Aku, suatu pribadi yang satu dan sama. Proses ini juga menyatakan bahwa si Aku, pribadi yang bebas itu benar-benar kongkret dan hidup.

Sebagai titik tolak suatu hubungan yang dimaksudkan oleh Levinas, yakni *The Same*. Jadi, titik tolak suatu hubungan ialah suatu Aku yang benar-benar otonom dan memiliki diri sendiri. Berikutnya, mengenai titik tujuan itu Levinas kadang-kadang menggunakan kata yang lain (*the Other*). Jadi titik tujuan hubungan itu haruslah sesuatu yang sama sekali di luar dari dan tak pernah boleh menjadi bagian dari Aku. Kalau demikian halnya, maka hubungan itu adalah hubungan yang terjalin antara Aku dan yang lain.

Yang lain itu mutlak maka hubungan yang terjalin haruslah hubungan di mana Aku maupun yang lain menjadi tetap mutlak juga dalam hubungan tersebut. Artinya, meskipun berada dalam hubungan, Aku dan yang lain sebagai penopang-penopang hubungan tersebut tidak tenggelam di dalamnya. Keduanya tetap terpisah secara mutlak dalam hubungan yang terjalin. Dalam hubungan itu yang lain sama sekali diakui dan dibiarkan dalam kedirian serta keberlainannya yang mutlak.

Levinas mendasarkan etikanya pada keunikan yang lain. Keunikan ini tidak didasarkan pada atribut-atribut unik yang dimiliki oleh yang lain tersebut atau pada latar belakang etnik atau religiusnya. Bukan perbedaan (*diffrence*) yang menciptakan alteritas, alteritaslah yang menciptakan perbedaan. Bagi Levinas, transendensi itu hanya mungkin ketika sang Aku dan yang lain, sebagai Aku yang lain sungguh-sungguh berbeda, tanpa perbedaan ini tergantung pada kualitas tertentu. Dengan kata lain harus membuat keunikan setiap orang karena transendensi harus terungkap dalam pluralitas, dan inilah yang harus menjadi dasar komunitas.

Dalam kajian filsafat, pembicaraan kedirian yang kemudian mendefinisikan eksistensi biner antara Aku dan yang lain (*I and the Others*) mendapatkan tempat tersendiri. Eksistensi diri dan cara pandang dalam melihat yang lain ini membawa konsekuensi sosial bagaimana sang subyek menempatkan dan memperlakukan yang lain. Prinsip, pandangan hidup, keyakinan, identitas, agama yang menjadi sumber identitas diri, nyatanya cenderung melahirkan ekspresi yang menganggap rendah terhadap *the Others*, bahkan tak jarang meniadakan *the Others*. Karena itu, dalam konteks keragaman hidup, mengakui perbedaan saja tidak cukup. Lebih dari itu, mengakui dan memberi ruang hidup bagi eksistensi yang lain serta serius membangun koeksistensi yang dibangun atas dasar kepercayaan dan semangat kebersamaan.

Ada tiga kelompok sudut pandang yang biasa berkembang dalam menyikapi perbedaan identitas kaitannya dengan konflik yang sering muncul. Pertama, pandangan primordial. Kelompok ini menganggap, perbedaan-perbedaan yang berasal dari genetika seperti suku, ras dan juga agama merupakan sumber utama lahirnya benturan-benturan kepentingan etnis maupun agama.

Kedua, pandangan kaum instrumental. Menurut mereka, suku, agama dan identitas yang lain dianggap sebagai alat yang digunakan individu atau kelompok untuk mengejar tujuan yang lebih besar, baik dalam bentuk materil maupun non-materiil. Konsepsi ini lebih banyak digunakan oleh politisi dan para elit untuk mendapatkan dukungan dari kelompok identitas. Dengan memakai Islam misalnya, diharapkan semua orang Islam merapatkan barisan untuk mem-*back up* kepentingan politiknya. Oleh karena itu, dalam pandangan kaum instrumentalis,

selama setiap orang mau mengalah dari *preference* yang dikehendaki elit, selama itu pula benturan antar kelompok identitas dapat dihindari bahkan tidak terjadi.

Ketiga, kaum konstruktif, yang beranggapan bahwa identitas kelompok tidak bersifat kaku, sebagaimana yang dibayangkan kaum primordialis. Etnisitas, bagi kelompok ini, dapat diolah hingga membentuk jaringan relasi pergaulan sosial. Karenanya, etnisitas merupakan sumber kekayaan hakiki yang dimiliki manusia untuk saling mengenal dan memperkaya budaya.

Dalam konteks pendapat kaum konstruktivis, terdapat ruang wacana tentang multikulturalisme dan pendidikan multikultural sebagai sarana membangun toleransi atas keragaman. Konsep pendidikan multikultural di negara-negara yang menganut konsep demokratis seperti Amerika Serikat dan Kanada, bukan hal baru lagi. Mereka telah melaksanakannya khususnya dalam upaya melenyapkan diskriminasi rasial antara orang kulit putih dan kulit hitam, yang bertujuan memajukan dan memelihara integritas.

Masyarakat adalah kumpulan besar individu yang hidup dan bekerja sama dalam masa relatif lama, sehingga individu-individu dapat memenuhi kebutuhan mereka dan menyerap watak sosial. Kondisi itu selanjutnya membuat sebagian mereka menjadi komunitas terorganisir yang berpikir tentang dirinya dan membedakan ekstensinya dari ekstensi komunitas. Dari sisi lain, apabila kehidupan di dalam masyarakat berarti interaksi antara individu dan lingkungan sosialnya. Maka yang menjadikan pembentukan individu tersebut adalah pendidikan atau dengan istilah lain masyarakat pendidik.

Bila penjelasan di atas ditarik di dalam dunia pendidikan, maka masyarakat sangat besar peranan dan pengaruhnya terhadap perkembangan intelektual dan kepribadian individu peserta didik. Sebab keberadaan masyarakat merupakan laboratorium dan sumber makro yang penuh alternatif untuk memperkaya pelaksanaan proses pendidikan.

Untuk itu, setiap anggota masyarakat memiliki peranan dan tanggung jawab moral terhadap terlaksananya proses pendidikan. Hal ini disebabkan adanya hubungan timbal balik antara masyarakat dan pendidikan. Dalam upaya memberdayakan masyarakat dalam dunia pendidikan merupakan satu hal penting untuk kemajuan pendidikan.

Dunia pendidikan tidak boleh terasing dari perbincangan realitas multikultural tersebut. Bila tidak disadari, jangankan dunia pendidikan turut mempunyai andil dalam menciptakan ketegangan-ketegangan sosial. Dengan demikian, tidak saatnya lagi pendidikan mengabaikan realitas kebudayaan yang beragam tersebut. Sekolah bukan saja tempat bagi peserta didik untuk belajar melainkan sekolah justru ikut berkembang, karena sekolah juga belajar. Sekolah adalah bagian dari masyarakat. Sikap menghargai keberagaman, juga harus ditanamkan di sekolah.

Sebenarnya, sekolah adalah tempat menghapuskan berbagai jenis prasangka yang bertujuan membuat peserta didik tidak terkotak-kotak. Sekolah harus bebas diskriminasi. Sekolah merupakan institusi sosial strategis dan merupakan laboratorium ideal bagi pemahaman terhadap kondisi sosial dan dinamika politik yang sering sekali menunjukkan kondisi opresi, ketidakadilan, dan prasangka. Jika sebuah sekolah memiliki tujuan yang meliputi komitmen yang kuat terhadap kesetaraan, keadilan sosial, dan upaya mengurangi prasangka sosial, maka peserta didik akan memiliki keberanian untuk mengembangkan kritisisme baik itu dalam lingkungan sekolah maupun jauh melampaui batas-batas lingkungan sekolah.

Sebagai tokoh pendidikan, Freire dikenal sebagai salah satu tokoh utama rekonstruksionisme. (Paulo Freire. 2001: 23) Di dalam rekonstruksionisme peranan pendidikan sekolah bukanlah sebagai *transmitor* (penyampai) kebudayaan yang bersifat pasif, sebagaimana diyakini oleh aliran-aliran yang lebih tradisional, tetapi sebagai agen yang menjadi pionir yang aktif dalam melakukan reformasi sosial.

Kondisi masyarakat yang plural, baik dari segi budaya, ras, agama, dan status sosial memungkinkan terjadinya benturan antarbudaya, antarras, etnik, agama, dan nilai-nilai yang berlaku dalam masyarakat. Untuk itu, dipandang perlu memberikan porsi pendidikan multikultural dalam sistem pendidikan agar peserta didik memiliki kepekaan dalam menghadapi gejala-gejala dan masalah-masalah sosial yang berakar pada perbedaan suku, ras, agama, dan tata nilai yang terjadi pada lingkungan masyarakat. Hal ini dapat diimplementasikan baik pada substansi maupun model pembelajaran yang mengakui dan menghormati keanekaragaman budaya.

Pendidikan multikultural sebagai sebuah konsep muncul karena ada interes politik, sosial, ekonomi, dan intelektual yang mendorong. Wacana pendidikan multikultural pada awalnya muncul di Amerika karena punya akar sejarah dengan gerakan Hak Asasi Manusia (HAM) dari berbagai kelompok yang tertindas di negeri tersebut. Banyak pendidikan multikultural yang merujuk pada gerakan sosial orang Amerika keturunan Afrika dan kelompok kulit berwarna lain yang mengalami praktik diskriminasi di lembaga-lembaga publik pada masa perjuangan hak asasi pada tahun 1960-an. Di antara lembaga yang secara khusus disorot karena bermusuhan dengan ide persamaan ras pada saat itu adalah lembaga pendidikan. Pada akhir 1960-an dan awal 1970-an, suara-suara yang menuntut lembaga-lembaga pendidikan agar konsisten dalam menerima dan menghargai perbedaan semakin gencar dikumandangkan oleh para aktivis, dan para tokoh. Mereka menuntut adanya persamaan kesempatan di bidang pekerjaan dan pendidikan. Momentum inilah yang dianggap sebagai awal mula dari konseptualisasi pendidikan multikultural.

Tahun 1980-an dianggap sebagai kemunculan lembaga sekolah yang berlandaskan pendidikan multikultural yang didirikan oleh para peneliti dan aktivis pendidikan progresif. James Bank adalah salah seorang pioner dari pendidikan multikultural. Dia yang membumikan konsep pendidikan multikultural pendidikan menjadi ide persamaan pendidikan.

Didorong oleh tuntutan warga Amerika keturunan Afrika, Latin/Hispanic, warga pribumi dan kelompok marjinal lain terhadap persamaan kesempatan pendidikan serta didorong oleh usaha komunitas pendidikan profesional untuk memberikan solusi terhadap masalah pertentangan ras dan rendahnya prestasi kaum minoritas di sekolah menjadikan pendidikan multikultural sebagai slogan yang sangat populer pada tahun 1990-an. Selama dua dekade konsep pendidikan multikultural menjadi slogan yang sangat populer di sekolah-sekolah AS. Secara umum, konsep ini diterima sebagai strategi penting dalam mengembangkan toleransi dan sensitivitas terhadap sejarah dan budaya dari kelompok etnis yang beraneka macam di negara ini. (James A Banks. 1993: 42)

Ide pendidikan multikultural akhirnya menjadi komitmen global sebagaimana direkomendasi UNESCO pada bulan Oktober 1994 di Jenewa. Rekomendasi itu di

antaranya memuat empat pesan. Pertama, pendidikan hendaknya mengembangkan kemampuan untuk mengakui dan menerima nilai-nilai yang ada dalam kebhinnekaan pribadi, jenis kelamin, masyarakat dan budaya serta mengembangkan kemampuan untuk berkomunikasi, berbagi dan bekerja sama dengan yang lain. Kedua, pendidikan hendaknya meneguhkan jati diri dan mendorong konvergensi gagasan dan penyelesaian-penyelesaian yang memperkuat perdamaian, persaudaraan dan solidaritas antara pribadi dan masyarakat. Ketiga, pendidikan hendaknya meningkatkan kemampuan menyelesaikan konflik secara damai tanpa kekerasan. Karena itu, pendidikan hendaknya juga meningkatkan pengembangan kedamaian dalam pikiran peserta didik sehingga dengan demikian mereka mampu membangun secara lebih kokoh kualitas toleransi, kesabaran, kemauan untuk berbagi dan memelihara. (James A Banks. 1993: 56)

Konsep pendidikan multikultural dalam perjalanannya menyebar ke kawasan di luar Amerika Serikat, khususnya di negara-negara yang memiliki keragaman etnis, ras, agama, dan budaya. Sekarang, pendidikan multikultural secara umum mencakup ide pluralisme budaya. Tema umum yang dibahas meliputi pemahaman budaya, penghargaan budaya dari kelompok yang beragam dan persiapan untuk hidup dalam masyarakat pluralistik.

1.2 Rumusan Masalah

Berdasarkan pembahasan sebelumnya, penulis akan merumuskan beberapa masalah yang akan dibahas dalam skripsi ini, yaitu:

1. Bagaimana relasi etis intersubjektif menurut Emmanuel Levinas?
2. Apa yang dimaksud Pendidikan Multikultural?
3. Bagaimana relevansi relasi intersubjektifitas Emmanuel Levinas dengan Pendidikan Multikultural?

1.3 Pernyataan Tesis

Relasi etis intersubjektif Emmanuel Levinas relevan dengan pendidikan multikultural yang mengakui keberadaan yang lain yang berbeda dari Aku (ego) sehingga terbentuk pluralitas budaya yang mengharuskan manusia bertanggungjawab terhadap sesama manusia yang lain.

1.4 Landasan Teori

Pembahasan skripsi ini menggunakan kerangka teori dari filsuf Perancis Emmanuel Levinas tentang relasi intersubjektifitas. Yang menekankan pada relasi antara sesama manusia berupa relasi Asimetris. Pemikiran Levinas dipengaruhi kerangka pemikiran fenomenologi Edmund Husserl, eksistensialisme Martin Heidegger, dan kitab tradisi Yahudi.

Levinas adalah seorang fenomenolog dalam bukunya *Totality and Infinity*. Metode Levinas adalah metode fenomenologis. Intisari fenomenologi bagi Levinas adalah intensionalitas, dengan ajaran itu Husserl membarui titik tolak yang ditunjukkan Descartes bagi filsafat modern yaitu kesadaran. Descartes telah mengerti kesadaran itu sebagai terpisah dari realitas. Dengan ajarannya tentang intensionalitas Husserl menekankan bahwa kesadaran selalu berarti sadar akan sesuatu, kesadaran selalu bersifat intensional. Dan intensionalitas ini tidak merupakan salah satu ciri kesadaran, melainkan kesadaran sendiri. Namun dalam disertasinya tentang teori intuisi pada Husserl, Levinas mengemukakan kritik. Inti kritiknya ialah bahwa dalam ajaran Husserl tentang intensionalitas terdapat suatu konsepsi yang terlalu intelektualistis tentang intuisi. Levinas juga ingin menerapkan intensionalitas di bidang non-teoretis, yaitu relasi etis. Pada Heidegger (*Being and Time*) intensionalitas diarahkan pada suatu ontologi baru yaitu suatu filsafat tentang Ada. Levinas mengikuti Heidegger dalam hal ini.

Emmanuel Levinas mengangkat eksistensi manusia ke wilayah etika. Pemikirannya merupakan reaksi atas pemikiran modern yang mengedepankan prinsip universalitas egologi. Levinas mengkritik pemikiran Descartes tentang *cogito* yang berkesadaran pada dirinya sebagai egologi. *Cogito ergo sum* itu harusnya diganti dengan *Respondeo ergo sum* bahwa aku bertanggung jawab maka aku ada. (Bertens. 2000: 327)

Levinas dalam karyanya *Totality and Infinity* ditulis dalam nuansa epistemologi dan fenomenologi. Sejarah filsafat Barat cenderung mentotalitaskan segala sesuatu. Levinas menolak totalitas ini, karena telah mereduksi pluralitas. Ada kepada yang sama, mengecualikan keberlainan yang lain yang pada dasarnya tidak dapat direduksi. Yang sama meliputi seluruh sejarah filsafat Barat. Ketakberhinggaan (*Infinity*) merupakan sebuah ide yang tidak dapat direduksi. Ia berada dalam kesadaran manusia dan bersama dengan ide kesadaran itu sendiri.

Adanya sesama manusia merupakan suatu fenomena yang tidak bisa dijabarkan kepada sesuatu yang lain. Orang lain (*the other*) tidak merupakan bagian dari suatu totalitas. Orang lain tampak suatu *eksterioritas*, ia merupakan suatu transendensi. Jadi, Orang lain menampilkan suatu *infilitas*. Orang lain tidak dijabarkan kepada Aku, tetapi ia adalah sama sekali lain dari ego. Yang lain adalah si pendatang seorang asing. Kelainan mutlak itu tampil dengan menampilkan wajah (*the face*). Dengan wajah itu dimaksudkan wajah yang telanjang (*epiphany*). Penampakan wajah itu bersifat etis. Wajah itu merupakan suatu himbuan kepada Aku untuk keadilan dan kebaikan. Dengan wajah diinterpelasi sebagai transenden dan dipanggil untuk bertanggung jawab.

Kewajiban etis yang timbul dari wajah harus dinamakan asimetris, artinya tidak ada keseimbangan antara apa yang sesama manusia boleh menuntut dan apa yang Aku sendiri boleh menuntut dari dia. Subjek yang memiliki kebebasan boleh memberi hidupku baginya, tetapi Aku tidak boleh mengambil hidupnya untuk hidupku. Akhirnya bisa ditunjuk kenyataan bahwa orang lain tidak bisa diobjekkan. Orang lain tidak bisa ditangkap dengan suatu konsep. Itulah yang lain (*the other*) begitu kental terbaca dalam tulisan-tulisan Levinas.

Dalam karyanya yang lain *Otherwise than Being or Beyond Essence* membahas etika subjektivitas yakni subjek yang terbangun oleh yang lain, relasi, dan bahasa. Dengan adanya konsep substitusi.

1.5 Metode Penelitian

Penulis menggunakan metode analisis deskriptif dan studi kepustakaan dalam menyusun skripsi ini. Metode deskriptif penulis gunakan sebagai alat untuk menggambarkan konsep pemikiran relasi etis intersubjektif Emmanuel Levinas

dan konsep pendidikan multikultural. Kemudian dengan metode analisa itu juga penulis menghubungkan relevansi dari pemikiran relasi etis intersubjektif Emmanuel Levinas dengan pendidikan multikultural. Dalam melakukan analisa, penulis juga menggunakan sebuah metode filosofis yaitu hermeneutika. Hermeneutika digunakan dalam menginterpretasi teks-teks mengenai relasi etis intersubjektif Emmanuel Levinas dan pendidikan multikultural. Studi pustaka diperoleh dari buku bacaan maupun media elektronik seperti internet untuk mempermudah mencari bahan bacaan yang sesuai dengan penulisan skripsi.

1.6 Tujuan Penelitian

Tujuan dari penulisan skripsi ini yaitu menunjukkan bahwa relasi intersubjektif Emmanuel Levinas relevan dengan pendidikan multikultural. Dimana dalam zaman globalisasi manusia cenderung egois dan individualis serta pluralisme yang tidak dapat dihindarkan yang sangat berpotensi prasangka, konflik, dan perpecahan bahkan penghilangan suatu ras tertentu (*genocide*). Maka diperlukan suatu sikap dan pemikiran yang lebih humanis yang menekankan pada relasi sesama manusia dimana orang lain sebagai subjek yang tidak bisa direduksi ke dalam rasio ego. Orang lain dijadikan sebagai tujuan berbuat baik bukan memanfaatkan orang lain sebagai sarana atau alat untuk mencapai suatu tujuan dengan menggunakan berbagai cara. Sebagai makhluk sosial, yang senantiasa berhubungan dan membutuhkan orang lain, kita juga mempunyai tanggung jawab terhadap sesama manusia yang lain. Alangkah baiknya tanggung jawab itu tulus dan tanpa mengharap balasan. Berbuat baik dan bertanggung jawab kepada sesama manusia sebagai tujuan hidup seperti yang dimaksudkan oleh Emmanuel Levinas.

1.7 Sistematika Penulisan

Bab 1 ialah pendahuluan, terdiri dari latar belakang permasalahan yaitu memaparkan latar belakang alasan pemilihan pemikiran Emmanuel Levinas dan pendidikan multikultural yang diuraikan secara umum; rumusan masalah, sebagai

pokok bahasan di dalam penulisan; pernyataan tesis, sebagai pernyataan yang ingin dibuktikan; landasan teoritis, sebagai deskripsi teori dari Emmanuel Levinas; metode penelitian memaparkan metode yang digunakan dalam penulisan; tujuan penulisan, sebagai hal pencapaian yang ingin disampaikan penulis; dan sistematika penulisan.

Bab 2 ialah relasi etis intersubjektif Emmanuel Levinas, terdiri dari Biografi Emmanuel Levinas, eksistensialisme etis Emmanuel Levinas, *Totality and Infinity* mengenai wajah adalah ketakterhinggaan, yang tidak bisa ditotalitas, *Face to Face*, yang menjelaskan pertemuan wajah dengan wajah merupakan himbuan etis untuk berbuat kebaikan, dan Relasi Asimetris, merupakan relasi etis, dimanakan Aku sebagai eksistensi harus bertanggung jawab terhadap manusia yang lain.

Bab 3 ialah pendidikan multikultural, terdiri dari latar belakang pendidikan multikultural; alasan dan penyebab munculnya pendidikan multikultural, pengertian dan tujuan pendidikan; definisi pendidikan multikultural menurut James A Banks dan hal-hal yang dicapai dalam pendidikan multikultural, konsep dasar pendidikan multikultural; hal-hal yang menjadi fokus dalam pendidikan multikultural; strategi belajar dan mengajar pendidikan multikultural; cara-cara efektif dan efisien dalam pendidikan multikultural, dan pendidikan multikultural sebagai pendidikan pembebasan yang tertindas Paulo Freire.

Bab 4 ialah analisa kritis relevansi relasi etis intersubjektif Emmanuel Levinas dalam pendidikan multikultural, yang terdiri dari anti totalitas relevan dengan demokratis, *epiphanie* wajah relevan dengan anti diskriminasi, *face is infinity* relevan dengan nilai-nilai humanisme, ontologi ke metafisika relevan dengan idealitas ke realitas, relasi asimetris relevan dengan anti penindasan .

Bab 5 ialah penutup merupakan kesimpulan dari penulisan skripsi ini.

BAB II

RELASI ETIS INTERSUBJEKTIF EMMANUEL LEVINAS

2.1 Biografi Emmanuel Levinas

Emmanuel Levinas lahir pada tahun 1906 di Kaunas Lithuania, dalam keluarga keturunan Yahudi. Lithuania pada waktu itu termasuk Rusia di bawah pemerintahan Tsar dan merupakan daerah di mana agama Yahudi dan studi Talmud berakar kuat. Bahasa Rusia adalah bahasa ibu bagi Levinas. Levinas dibesarkan dalam tuntunan Alkitab Ibrani dan pengarang-pengarang klasik Rusia, Tolstói dan Puschkin. Tahun 1923 ia mendaftarkan diri sebagai mahasiswa di Universitas Strasbourg di Prancis. Tahun 1930 ia memperoleh kewarganegaraan Prancis, tahun 1928/1929 selama dua semester ia belajar pada Husserl di *Freiburg-Im-Breisgau* dan sempat menyaksikan juga sukses besar Heidegger sebagai profesor muda, yang menggantikan Husserl pada akhir semester musim dingin 1928/1929.

Tahun 1929 ia menulis suatu artikel panjang tentang buku Husserl yang dikenal sebagai *Ideen I*. Pada tahun yang sama ia menerjemahkan karya Husserl yang berjudul *Cartesianische Meditationen* ke dalam bahasa Prancis. Ia menyelesaikan studinya pada Universitas Sorbonne di Paris dengan disertasi *La theorie den l'intuition dans la phenomenologie de Husserl* (1930), teori tentang Intuisi dalam Fenomenologi Husserl. Menjelang Perang Dunia II Levinas dipanggil masuk ketentaraan Prancis dan dari tahun 1940 sampai akhir perang ia tinggal di Jerman sebagai tahanan perang antara lain dalam kamp no. 1492 yang dikhususkan bagi tahanan-tahanan perang keturunan Yahudi. Pengalaman dalam tahanan bersama dengan semua kejadian sekitar Nazisme, khususnya pembantaian massal terhadap jutaan orang Yahudi (termasuk semua sanak saudaranya di Lithuania), meninggalkan luka-luka dalam jiwa Levinas, seperti halnya dengan sekian banyak orang Yahudi lain yang sempat selamat sesudah Perang Dunia II.

Buku kecil *De l'existence a l'existant* (1947) dalam bahasa Inggris diterjemahkan sebagai *Existence and existents*, sebagian besar ditulis dalam tahanan. Tidak kalah penting adalah serangkaian ceramah yang berjudul *Le tempts*

et l'autre diterbitkan oleh Jean Wahl dalam suatu publikasi kolektif. Sesuai perang, Levinas menjadi direktur *Ecole normale Israelite orientale* yang mendidik guru-guru bahasa Prancis bagi sekolah-sekolah Yahudi di kawasan Laut Tengah. Karangan-karangan kecil tentang agama dan kebudayaan Yahudi dikumpulkan dalam buku *Difficile liberte* (1963).

Pada tahun 1949 ia mengumpulkan sejumlah artikel dalam buku berjudul *En decaouvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, pada tahun 1967 buku ini diterbitkan kembali dengan tambahan beberapa artikel baru. Tahun 1961 terbit bukunya *Totalite et Infini* sebagai karya filosofis yang original Levinas. Pada tahun yang sama, ketika sudah 55 tahun usianya, Levinas diangkat sebagai profesor di Poitiers. Tahun 1967 ia dipanggil ke Paris untuk menjadi profesor di Universitas Paris X di Nanterre. Tahun 1973 ia diangkat menjadi profesor di Sorbonne sampai masa pensiunnya (1976). Pada tahun 1972 Levinas menerbitkan lagi *Humanisme de l'autre home*.

Karyanya yang paling penting sesudah *Totalite et Infini* adalah *Autrement qu'etre ou au-delade l'essence* (1974). Dan buku *Noms Propres* (1976) menyajikan sejumlah karangan kecil tentang filsuf-filsuf, pengarang-pengarang dan penyair-penyair yang dikagumi Levinas.

Buku *De Dieu qui vient a l'idee* (1982) mengumpulkan pelbagai artikel yang menyangkut masalah ketuhanan. Akhirnya buku kecil *Ethique et Infini* (1982) berisikan sepuluh wawancara dengan Philippe Nemo yang pernah disiarkan oleh Radio Prancis dan memberi suatu tinjauan umum tentang pemikiran Levinas dalam bentuk agak populer. Sementara dalam etika, Levinas lebih memikirkan tentang Yang Lain, sebelum ada tindakan apa pun. Emmanuel Levinas meninggal dunia pada tanggal 25 Desember 1995. (Bertens. 2006: 326)

2.2 Eksistensialisme Etis Levinas

Dalam eksistensialisme, Levinas ingin melampaui Ada. “*What Levinas advocates is an ethical existence in which subject emerges from its solitude and its enchainment to its own self concern*”. (Purcell, Michael. 2006: 79) Egosentrisme Ada pada pemikiran eksistensialisme sebelumnya dikritik Levinas karena menghilangkan keberagaman yang lain. Yang lain direduksi dalam

perspektif yang sama (*the Same*) bahwa identitas mereka yang dianggap sama dan keunikan yang lain tidak diakui. Ada mempertanyakan kembali adanya dan menyadari dirinya tidak dapat eksis secara soliter yakni Aku ada karena yang lain adalah Alteritas. Alteritas berarti pengakuan secara pergerakan menuju yang lain. Pergerakan menuju yang lain nyata dalam tanggung jawab terhadapnya. Ini merupakan sisi etis dalam tindakan subjek yang keluar dari dirinya (eksterioritas).

Menurut Levinas, eksistensi dimengerti sebagai eksterioritas, yaitu relasi dengan yang lain. Eksistensialisme etis yang lain mendobrak Aku yang berada dalam egonya (*at home*). Kepedulian dalam mengada berarti ketidakhadiran intensionalitas (subjek-objek). Hal ini berarti Aku berhasrat (*desire*) pada dirinya bukan karena yang lain melainkan Aku yang mendalami hasrat itu sendiri. Hasrat berarti alteritas kepada yang lain. Ia bersifat tulus. Levinas menyebutnya sebagai asimetris (*nonreciprocal*), yaitu tanpa balik jasa. Yang lain posisinya lebih tinggi dari Aku yaitu sebagai Tuan, sedangkan Aku sebagai pelayannya. Humanisme terletak pada yang lain. Aku mensubstitusikan yang lain. Yang lain mendahului Aku dan Aku sebagai sandera (*hostage*) atas yang lain.

Eksistensialisme etis Levinas memahami beban yang mendominasi ketrugisan Ada. Beban Aku menurut Levinas dalam keseharian dapat diambil dalam dua sikap, yaitu menerima dan memperjuangkan atau diam kepada kepasrahan. Levinas membahas kelambanan sebagai bagian dari sikap diam dalam kepasrahan. Diam merupakan sikap keragu-raguan sebelum bertindak. Kegagalan sementara sebelum dimulai bukanlah sebuah akhir karena yang terjadi hanyalah penundaan. Permulaan yang baik adalah keyakinan dalam diri.

Keragu-raguan Aku dalam kelambanannya juga menunjukkan bahwa ia terbebani. Aku merasa letih atas kewajibannya. Namun, ia tidak bisa melepaskan beban itu. Levinas mengartikan kelelahan dalam menatap beban di masa depan ialah ketidakmungkinan Aku berada pada kondisi soliter.

Aku mengalami insomnia sebagai keadaan *there is* yaitu kesadaran pasif. Levinas menyebutnya sebagai keterbangunan. Aku hanya dapat merasa saja sebagai kondisi tak diketahui itu. Aku berada dalam kegelapan, kesunyian dan keadaan tiada yang sulit diketahui apa itu. Di sana ia waspada dalam kekosongan.

Aku dapat keluar dari kondisi tersebut yaitu dengan cahaya sehingga menempatkan dirinya dalam subjek sebagai *hypostasis* dalam Aku. Cahaya berarti ia harus keluar dari keadaan yang tidak diketahui itu, berjuang untuk mengada serta memikul tanggung jawabnya. *Hypostasis* yaitu penundaan atas yang tidak diketahui (*there is*). Apabila Aku ingin melepaskan diri dari kondisi mencekam maka harus ada yang datang ke dalam dirinya yaitu penebusan etis atas buruknya hati nurani dalam eksistensinya. Ini adalah posisi dalam kesadaran dalam wilayah penyadaran hati nurani.

Penebusan itu berarti Aku harus keluar dari dirinya (*inwardness*) menuju eksterioritas. Aku sebagai ego tidak hanya melakukan relasi ke dalam saja, melainkan juga ke luar. Aku membuat posisi dalam eksistensi melakukan relasi ke luar dirinya dalam relasi intersubjektivitas. Levinas menekankan pada sisi eksterioritas bahwa Ada yang keluar dan merespon terhadap panggilan yang lain.

Filsafat klasik, menurut Levinas, mengesampikan kebebasan yang dapat menegaskan dirinya, yaitu hadir dalam *there is*. Selain itu, mereka memiliki kesan yang buruk terhadap alteritas yang lain dalam dialog. Padahal justru yang lain membebaskan dari monad yang terbuka dan kecemasan kesendirian itu menghilang. "*Levinas's concern is how the self emerges out of the 'there is', that is, roughly, how personal identity evolve into a self determining, self actualizing 'for the Other ' person'*". (Marcus, Paul. 2008: 79)

Levinas menyatakan bahwa kebebasan itu adalah pemberian melalui pertemuan dan penerimaan yang lain. Tanpa yang lain, kebebasan menjadi tidak berarti. Di dalam pertemuan wajah dengan wajah (*face to face*), yang lain memberikan kebebasan karena Aku berhadapan dengan pilihan yang sulit antara tanggung jawab (kewajiban terhadap yang lain) atau penolakan keras (sikap tak acuh terhadapnya). Dengan kata lain, yang lain memberikan Aku kebebasan otentik. Yang lain akan menambah atau meruntuhkan kebebasanku tergantung pada keputusan Aku menggunakan kebebasan Aku. Kebaikan mendahului kebebasan mencari kebenaran.

Tanggung jawab terhadap yang lain tidak membatasi kebebasan subjek melainkan membebaskannya. Meskipun subjek dibebani dengan adanya tanggung jawab, yang lain akan membebaskannya dari tekanan isolasi diri yang ekstrem

dan eksistensi yang tidak diketahui (*there is, insomnia*). Menurut Levinas, subjek atau Aku yang unik ialah saat Aku menanggukkan kegigihan diri. Aku takhluk terhadap yang lain jika Aku bersalah dengan menghargai tetangga (*neighbour*). Bersalah tanpa melakukan kesalahan, berhutang tanpa meminjam. Kewajiban atas tanggung jawab di mana tidak ada satupun yang dapat menggantikan, sebuah hutang yang tidak ada satu pun membayar di tempatku sekarang dan bagiku inilah keunikan. Aku yang dapat berganti tempat dalam beban dan tanggung jawab.

2.3 *Totality and Infinity*

Totality yang diartikan Levinas sebagai Totalitas memiliki nada negatif. Karena filsafat Barat lebih berpangkal pada ego sebagai pusat. Cara berpikir yang berpangkal pada Aku dan kembali pada Aku, disebut Levinas sebagai *the philosophy of the same*. Filsafat dengan totalitas ini bagi Levinas disebut Ontologi. Levinas mencoba mendobrak totalitas dengan yang tak berhingga (yang lain). Tak berhingga dimaksudkan suatu realitas yang secara prinsipial tidak mungkin dimasukkan ke dalam lingkup pengetahuan dan kemampuan Aku. Yang tak berhingga adalah yang lain (*the other*). Levinas menggunakan istilah filosofis baru yakni wajah.

Yang lain adalah fenomena unik, tidak dapat diasalkan dari atau kepada sesuatu yang lain. Yang lain bukan merupakan totalitas, selalu tinggal sendiri, mempertahankan otonomi dan kepadatan yang tak terselami. Aku harus keluar untuk mendatangi dia, harus keluar dari ego karena yang lain membuka suatu dimensi tak berhingga bagi Aku. Aku tidak dapat mendatangi yang lain dengan bertitik tolak dari Aku. Yang lain sama sekali lain. Yang lain adalah pendatang dan orang asing.

Pemikiran yang membuka diri bagi dimensi takberhingga dalam yang lain disebut metafisika. Istilah untuk menunjukkan pemikiran tentang yang sama disebut ontologi. Etika bagi Levinas adalah filsafat pertama. Prioritas metafisika terhadap ontologi diungkapkan Levinas dengan suatu perkataan Plato yang sangat digemarinya, ide 'baik' harus ditempatkan di seberang ide 'Ada'.

Levinas menolak pemikiran totalitarian yang terdapat di dalam pemikiran Filsafat Barat. Levinas menyebutnya sebagai *inner life* bersifat subjektif yang

tertutup pada dunianya dan menekankan pada sistem kekuasaan yang memberikannya kontrol terhadap alam dan orang lain daripada aspek bahasa. Levinas melihat bahaya yang tak terkontrol dari kebebasan individual. Untuk menjadi bebas sama halnya dengan menjadi rasional sehingga memberikan diri seseorang pada sistem totalitas. Keberlainan akan terserap ke dalam kesamaan harmonis aturan sistem totalitas. Sehingga kebebasan kembali kepada egosentris. Rasionalitas yang bersifat satu arah (*monolog*) perlu diganti dengan bahasa di mana ada ruang untuk dialog keragaman (Emmanuel Levinas, 1979: 16-17)

Sistem rasionalitas membentuk sebuah identitas yaitu *the same* dan identitas yang terdeterminasi, yaitu *the other*. *The other* dipaksa untuk masuk ke sistem totalitas tersebut. Agar *The other* dapat eksis maka *the same* perlu didobrak dengan eksterioritas yang lain. Eksterioritas sebagai sesuatu yang tak pernah terpikirkan di dalam rasionalitas sehingga ia dimaknai sebagai sebuah ide atas ketakberhinggaan (*the idea of infinity*).

Dalam hal ini Levinas membedakan dua hal yaitu ide atas totalitas (*the idea of totality*) dan ide atas ketakberhinggaan (*the idea of infinity*). Ide atas totalitas merupakan teori murni (epistemologi), sedangkan ide tentang ketakberhinggaan ialah etika. Levinas menolak totalitas dalam ontologi yang mereduksi yang lain pada yang sama dengan mengedepankan kebebasan. Menurut Levinas kebebasan itu adalah identitas yang sama. Yang sama menolak untuk merasa terasing dalam keberadaan yang lain. Dalam metafisika mengenal adanya ide *Infinity* (ketakberhinggaan) sebagai ide pluralitas, yakni subjek yang menerima yang lain sebagai ide pluralitas yakni subjek yang menerima yang lain sebagai bentuk etika.

Levinas melakukan dekonstruksi terhadap ide *Infinity* bahwa eksterioritas yang takberhingga merupakan kehadiran yang lain. Yang lain hadir dalam relasi wajah (*face to face*) dengan Aku. Aku didobrak oleh yang lain dalam landasan kebaikan, yaitu etika. Aristoteles menemukan metafisika sebagai filsafat pertama. Bagi Aristoteles metafisika merupakan penyebab pertama yang menentukan keberadaan segala sesuatu. Emmanuel Levinas hadir sebagai orang pertama yang menandai pergeseran penting ontologi ke etika. Etika merupakan hubungan praktis satu sama lain, hubungan yang ada sebelum ontologi. Ia mengafirmasi berakhirnya filsafat sebagai metafisika-ontologis. Karena itu, etika (metafisika

etis) dinilainya sebagai filsafat pertama. Kelahiran etika terjadi karena ada suatu tanggapan terhadap kehadiran pihak lain. Etikanya didasarkannya pada suatu realitas heteronom yang berada di luar aku. Realitas itu adalah yang lain. Keberadaan yang lain merupakan ketakberhinggaan, yang tak dapat Aku jangkau dengan pikiranku. Yang lain datang dari atas atau dari seberang sana. Yang lain sebagai yang takberhingga adalah dia yang lain. Dengan ini, Levinas dengan tegas dan jelas menolak filsafat identitas. Yang lain senantiasa unik; yang lain senantiasa dalam keberlainannya. Filsafat identitas merupakan fakta di balik berbagai bentuk penindasan, permusuhan, pendiskriminasian dan totaliter. Hal ini, dinilainya tak berlebihan karena ia seorang Yahudi yang masih memiliki trauma pasca dicurigai, ditekan, dan dibunuh oleh rezim Hitler.

Subjek bukanlah *pour-soi* (bagi dirinya sendiri) melainkan *l'un-pour-l'autre* (seorang untuk orang lain). Subjek menjadi subjek karena bertanggungjawab atas yang lain. Biasanya dikatakan Aku bertanggungjawab atas perbuatan Aku saja. Tapi baginya Aku bertanggungjawab atas perbuatan yang lain, Aku bertanggung jawab atas pertanggungjawaban yang lain itu. Relasi etis itu asimetris.

Wajah atau yang lain adalah seruan etis yang jadi gugatan terhadap otonomiku sebagai subjek sehingga Aku menjadi *akusatif* dan harus keluar dan terbuka dengan dunia di luar diriku. Dalam fenomenologinya, Levinas hendak mengemukakan bahwa setiap manusia berfilsafat tidak ditujukan untuk memikirkan sesuatu melainkan lebih daripada itu kita mengamati apa yang menunjukkan diri dan apa yang terjadi ketika kita bersama yang lain. Kerangka subjek-objek didobraknya dan mengarahkan setiap manusia ke dalam relasi subjek-subjek. Pengandaian ini membuka cakrawala baru melihat munculnya yang lain di hadapan kita.

Penampilan orang lain justru mengadakan Aku. Kesadaranku juga mengandaikan kesadaran yang lain. Yang lain yang ada di hadapanku tak boleh kubiarkan begitu saja. Aku akan menjadi Aku justru saat yang lain ada. Secara sadar manusia terus bersosialisasi dengan manusia lain sebagai subjek yang otonom. Ini merupakan proses pembalikan dari semua nilai, arti dan pengaruh yang lain. Aku sebagai subjek memahami diriku ketika proses internalisasi seperti ini berlangsung. Pengakuan menjadi sebuah anugerah yang diterima manusia dari

manusia lain dan sekaligus sebuah bentuk tanggung jawab yang melekat secara apriori dalam setiap pribadi. Maka yang lain mengadakan Aku jika Aku bertanggung jawab terhadap mereka.

Yang lain merupakan eksistensi yang berada di luar diriku. Keberadaan yang lain memberikan makna akan keberadaan subjek sebagai yang otonom. Aku menjadi ada karena pengakuan dari pihak luar diri. Pengakuan itu datang dari yang lain. Yang lain menjadi simbol keberadaanku yang nyata.

Yang lain sebagai yang heteronom, aspek heteronomi di sini dimengerti dengan merujuk pada makna tentang yang lain sebagai yang lain secara radikal. Hal itu nampak dalam keberlainannya. Keberadaan yang lain memiliki ciri transendensi yang dipahami sebagai keberlainan radikal yang melampaui dari sekedar pemahaman ontologis dan memiliki dimensi dari atas. Yang lain sebagai yang eksterior, makna eksterior pada yang lain merujuk pada sesuatu yang transenden. Realitas itu melampaui kesadaranku, yang tidak masuk dalam konteks pemahamanku. Yang lain sebagai yang eksterior adalah yang transenden, yang melampaui pengetahuanku.

Yang lain sebagai yang takberhingga, ketakberhinggaan atau *Infinity* dilihat sebagai jalan keluar atas kritik terhadap tradisi filsafat Barat yang totalitas. Ketakberhinggaan yang lain adalah realitas yang abadi, independen dan lebih luas dari pemikiran manusia. Meskipun demikian, pikiran manusia senantiasa diarahkan kepadanya. Keterbatasan pemikiran manusia yang menjadikannya tak dapat dicapai ide tentang ketakberhinggaan ini ada.

Relasi etika membawa ide transenden karena ia merupakan esensi etika yaitu di dalam *transendent intention*. Filsafat Barat memahami transendensi sebagai hal yang dikonseptualisasikan, diteorikan, diobjekkan dan diuniversalkan, Levinas menggunakan transendensi sebagai pembongkaran, keterbukaan terhadap yang lain, bertentangan dengan reduksi yang lain menjadi yang sama oleh tradisi Barat.

Eksterioritas absolut dikatakan dalam transenden karena pergerakannya bersifat metafisis yaitu di dalam hasrat (*desire*). Hasrat merupakan kesempurnaan *disinterestedness* yaitu kebaikan, hasrat merupakan pemahaman akan alteritas atau eksterioritas yang lain. Metafisika mengkondisikan sifat keterpisahan dan

ketakberhinggaan yang memungkinkan yang lain tidak dapat ditotalitasasikan ke dalam yang sama. Relasi metafisika bukan sistem representasi dimana yang lain larut dalam yang sama. Yang lain adalah yang lain dalam lokalitasnya, yang lain disebut sebagai sesuatu yang tak memiliki tempat. Yang lain adalah sesuatu yang asing (*strange*) mengganggu Ada yang diam di dalam dirinya. Metafisika memungkinkan yang lain dan yang sama berelasi dalam bahasa, yaitu percakapan. Di sini terjadi pertemuan (*encounter*) wajah dengan wajah (*face to face*) dalam kebaikan dan hasrat. Apologi (ucapan maaf) merupakan sebuah kata yang terlontar sebagai bentuk esensi percakapan.

Di dalam percakapan terdapat landasan etika yakni ketiadaan kekerasan. Di sana terdapat apologi karena menumbangkan sifat individual di mana di dalam bahasa Aku merespon panggilan wajah yang lain yang berbicara dan mentoleransi respon mereka. Apologi terjadi saat aksi positif Aku yang memberi dunianya kepada yang lain sebagai *interlokutor* (teman berbicara). Di dalam prinsip kebaikan, apologi dimungkinkan.

2.4 *Face to Face*

Melalui wajah Aku berjumpa dengan yang takberhingga. Penampakan wajah merobohkan egoisme Aku. Wajah bukan yang bersifat fisis atau empiris tapi yang lain sebagai lain, yang lain menurut keberlainannya. Wajah telanjang adalah wajah begitu saja; wajah dalam keadaan polos. Wajah yang mempunyai makna secara langsung tanpa penengah, tanpa konteks.

Penampakan wajah kejadian etis. Ini adalah suatu langkah penting dalam pemikiran Levinas. Wajah menyapa dan Aku tidak dapat tinggal acuh. Wajah mewajibkan Aku supaya Aku membuka hati, mengundang Aku untuk mempraktekkan keadilan dan kebaikan. Yang lain adalah tuan. Kewajiban etis yang timbul dilihat sebagai asimetris. Relasi saya dengan yang lain tidak boleh berdasar *do ut des* (balas jasa).

Yang lain hadir di hadapan Aku dengan menunjukkan wajah sebagai identitas utamanya. Wajah yang lain yang tampak memberi himbuan agar diberikan respon yang positif. Wajah hadir dan ada di depan Aku secara utuh. Levinas mengungkapkan bahwa wajah sebagai *epiphanie*, penampakan yang lain.

Penampakan wajah atau *epiphany* memberikan sebuah perenungan, Aku berjumpa dengan yang takberhingga. Wajah itu menyapa Aku. Namun, wajah itu tidak dipahami dalam pengertian fisis biologis. Wajah itu menyatakan diri sebagai *visage significant*, mempunyai makna secara langsung, tanpa penengah, tanpa suatu konteks. Yang lain itu tak mampu kita kuasai. Inilah sisi yang menunjukkan bahwa wajah menjadi telanjang artinya wajah begitu saja.

Kelurusan diri dari dalam merupakan kepolosannya dan kepolosannya adalah ketelanjangannya. Ketelanjangan wajah bukan karena ditelanjangi tetapi merupakan suatu ketelanjangan yang otentik, asli, polos dan murni. Ketelanjangan wajah memberikan kesan etis bahwa “engkau tidak boleh membunuh aku” yang tercermin dalam pandangannya. (Bertens, 2000: 329)

Wajah yang hadir di hadapan kita datang dari satu dunia asing, dunia yang tak Aku kenal, dia itu transenden, datang dari atas. Maka yang lain bukanlah sebuah ciptaan melainkan fakta. Ketakberhinggaan wajah merupakan jejaknya sendiri. Janda, yatim piatu, dan orang asing memperlihatkan aspek kemiskinan dan ketidakberdayaan pada yang lain. Dalam analisis fenomenologi wajahnya, Levinas menekankan aspek etis kehadiran yang lain. Karena itu, Aku dituntut untuk memberi dia tanggapan.

Penerimaan yang lain oleh Aku dimulai dari pendobrakan yang sama. Aku di dalam diri (*in self*) harus keluar dari kesadaran dalam dirinya, dari kecemasan dirinya dengan adanya interpelasi dari yang lain. Interpelasi ini bekerja di dalam bahasa. Levinas menggunakan ide Heidegger bahwa, “*Language is the house of being*”. (Levinas, 1979: 311) Dengan bahasa ada komunikasi antara aku dengan Yang Lain. Komunikasi ini merupakan *interlocutor* (teman bicara). Ia adalah rekan (*partner*) di dalam relasi saat ia hadir di hadapan Aku (Paperzak, 1996: 7)

Interpelasi ini merupakan sebuah kritik terhadap Aku yang egois dalam kesendiriannya. Dengan kehadiran yang lain maka keberadaan Aku dipertanyakan. Egosentrisme atau *self centered* itu patut dipertanyakan. Yang lain bukanlah objek yang dimasukkan pada kategori Aku dan menyediakan tempat untuknya di duniaku. Menurut Levinas, yang lain itu datang sebelum Aku dan kita melakukan pertemuan wajah dengan wajah (*face to face*). (Levinas, 1979: 12-13) Levinas lebih pada pembebasan etis atau penebusan atas diri yang tertutup oleh

yang lain dengan memberikan perhatian yang ramah sehingga menjadikan diri sebagai '*pour l'autre*' (untuk yang lain) yang radikal, untuk menjadi *responsive* dan bertanggung jawab. (Purcell. 2006: 74) Kini Aku tidak berada dalam kondisi soliter dalam kebebasanku melainkan berelasi dalam hasrat (*desire*).

Melalui fenomenologi semua pengada, material maupun immaterial, dapat menjadi objek intensional kesadaran manusia. Dalam persepsi, imaginasi, penilaian, ataupun bentuk tindakan lainnya, kesadaran selalu memiliki objeknya. Objek kesadaran ini juga mencakup manusia lain, entah yang ditemui secara nyata, dibayangkan, diingat-ingat, dan sebagainya. Akan tetapi, kedudukan manusia sebagai pengada itu berbeda dengan kedudukan pengada-pengada lainnya karena hanya dalam pertemuan dengan manusia lainlah lahir apa yang disebut 'yang etis' (*the ethical*).

Hal ini terjadi karena dalam pertemuan dengan orang lain kita tidak berhadapan dengan sekedar objek atau pengada lain, melainkan apa yang disebut Levinas sebagai wajah (*face*). Mendengar kata wajah kita dapat dengan cepat membayangkan daerah bagian depan tubuh manusia dimana terdapat mata dan mulut. Dalam arti sempit, wajah memang menunjuk pada bagian fisik yang dimiliki oleh seseorang dan merupakan tempat rujukan dalam proses identifikasi seseorang. Akan tetapi apa yang dimaksud Levinas dengan wajah itu melampaui bagian fisik manusia.

Manusia tidak dapat melihat dan menyentuh wajah, justru karena wajah hadir dalam penolakan untuk ditundukkan. Itulah sebabnya mengapa Levinas berpendapat bahwa pertemuan sejati dengan orang lain hanya dapat berlangsung melampaui penampilan fisik wajah yang kita temui setiap hari. Bagi Levinas wajah merupakan cara dimana yang lain (*the other*) memperlihatkan dirinya, melampaui gagasan mengenai yang lain dalam diri Aku. Dengan kata lain, wajah merupakan cara yang lain menampakkan dirinya dihadapan Aku yang melampaui kemampuan untuk menilai, memahami, dan mentematisasinya.

Secara istimewa Levinas berpendapat bahwa wajah merupakan signifikasi tanpa konteks, atau bahwa wajah bermakna pada dirinya sendiri. Yang ia maksudkan adalah bahwa kita sering bertemu dengan orang lain melalui sebuah konteks khusus sedemikian sehingga penamaan atau penyebutan status orang

tersebut hanya masuk akal kalau dilihat dalam konteks tersebut. Wajah manusia, sebaliknya, tidak pernah berada dalam konteks partikular atau bersifat relatif, wajah bermakna dalam dan pada dirinya sendiri.

Wajah menghancurkan dan melampaui gambaran palsu yang dimiliki orang terhadapnya. Wajah mengekspresikan dirinya sendiri. Oleh karena itu setiap orang adalah dirinya sendiri. Kita dapat mengatakan bahwa wajah itu melampaui gambaran fenomenologi karena tidak terlihat. Wajah selalu menolak usaha penyerapan oleh pemikiran untuk dijadikan isi (*content*). Karena tidak akan pernah dapat dijadikan isi pemikiran, wajah membawa Aku melampaui Ada (*being*). Bagi Levinas relasi dengan wajah itu secara langsung bersifat etis. Tidak ada orang yang dapat membunuh wajah. Wajah bagi Levinas sebagai sebuah *epiphany*, yakni manifestasi tiba-tiba atas esensi atau makna realitas tertentu.

Levinas berbicara mengenai tiga momen dari epifani wajah. (Levinas. 1979: 98-102) Momen pertama terkandung dalam sifat tegak lurus wajah yang memperlihatkan ketelanjangan dan ketidakberdayaan. Orang tidak dapat melihat wajahnya sendiri (kecuali melalui cermin) dan tidak memiliki kontrol atasnya karena selalu terekspos pada tatapan pengada-pengada lain. Wajah manusia menempati sebuah posisi yang sedemikian rupa sehingga selalu berada dalam ancaman dan bahaya, termasuk ancaman kematian, karena tidak pernah terlindung. Itulah sebabnya mengapa Levinas sering berbicara mengenai ketelanjangan wajah, yang menengarai ketidakberdayaan di hadapan sebuah ancaman. Ketelanjangan yang merupakan sebuah panggilan terhadap sebuah permohonan tapi juga perintah. Berhadapan dengan kematian, ketegaklurusan wajah memperlihatkan mortalitasnya, yakni kemungkinannya untuk dibunuh. Atas ketidakberdayaannya dan mortalitas wajah inilah etika Levinas dibangun.

Momen kedua, *epiphany* wajah, terjadi dalam pertemuan antar wajah dengan yang lain. Bagi Levinas, relasi antar pribadi tidak terkandung dalam pemikiran mengenai diri dan orang lain secara bersama-sama, yang seringkali mendasari berbagai teori etika, melainkan dalam peristiwa berhadapan (*face to face*) itu. Kebersamaan itu bukanlah sebuah kebersamaan sintetis, melainkan kebersamaan dari wajah ke wajah. Kemenghadapan dari yang lain, atau fakta bahwa yang lain berhadapan dengan Aku, misalnya, memberikan pengalaman

yang tidak tereduksikan atas relasi etis. Relasi etis bagi Levinas adalah relasi dimana Aku terhubung pada wajah yang lain. Pertemuan antarwajah menjadi sumber dan asal mula etika atau yang etis melampaui segala usaha untuk merumuskan prinsip-prinsip moral secara universal. Dalam arti ini etika menjadi bukan sebagai lapisan sekunder, di atas refleksi abstrak atau totalitas. Filsafat pertama adalah etika.

Momen ketiga, *epiphanie* wajah, adalah bahwa wajah melakukan tuntutan atas diri Aku. Wajah yang lain di hadapan Aku tidak berdiam diri saja. Ia berbicara, dan ketika ia berbicara, keberadaan saya diinterupsi olehnya, wajah menatap saya dan memanggil saya. Apa yang dimintanya untuk jangan tinggalkan ia sendirian. Hal ini menunjukkan ketersediaan dan kesiapan diri untuk bertanggung jawab terhadap yang lain. Bagi Levinas, memberi jawaban inilah Aku berarti sudah bertemu dengan wajah yang lain. Pertemuan dan relasi dengan wajah yang lain inilah yang oleh Levinas disebut etika atau yang etis (*the ethical*) karena hal tersebut menuntut Aku bertanggung jawab terhadap wajah tersebut. Tanggung jawab terhadap *epiphanie* wajah ini harus diungkapkan bukan secara spiritual dalam bentuk rasa kasihan dan simpati, melainkan secara kongkret dalam bentuk pemberian dan pemenuhan kebutuhan dasar orang tersebut.

Bagi Levinas, kebutuhannya manusia dengan segala kebutuhannya justru menjadi kondisi bagi kemungkinan pengungkapan tanggung jawab sebagai sebuah kebaikan bagi orang lain. Fokus terhadap keadaan tidak pada kepentingan orang lain dan usaha untuk menanggapi secara kongkret merupakan hasil pertemuan dengan wajahnya. Bagi Levinas kehadiran wajah itu bukanlah salah satu signifikasi di antara sekian banyak signifikasi atau ungkapan pertama atas transendensi.

Secara khusus Levinas melihat wajah sebagai jejak dari yang tak terbatas (*the trace of the other*). Ia menggunakan kata jejak untuk menunjukkan sifat ambigu wajah manusia. Di satu pihak, wajah memiliki dimensi fisik yang tak dapat diingkari karena sifat kebutuhannya manusia. Melalui wajah, kita mengenal kehadiran yang lain. Di pihak lain, seperti telah kita lihat diatas, wajah memperlihatkan dimensi ketakberhinggaan (*Infinity*) sedemikian rupa sehingga tidak dapat ditunjukkan oleh usaha kesadaran manusia untuk menguasainya. Wajah

seolah-olah memberi perintah untuk melindunginya. Kalau wajah yang lain mengganggu kenyamanan hidup, hal itu terjadi karena wajah itu merupakan jejak dari takberhingga (*the Infinity*) yang tidak berasal dari dunia ini. Semua ini memperlihatkan bahwa subjektivitas manusia memiliki struktur yang tidak dimiliki oleh pengada-pengada lainnya.

Dari uraian ini kiranya menjadi jelas bahwa bagi Levinas, etika bukanlah pertama-tama aturan-aturan moral atau prinsip-prinsip hidup yang baik sebagaimana sering kita temukan dalam sejarah Filsafat Barat. Semua prinsip dan aturan moral bersifat sekunder dan bagaimanapun juga harus merujuk pada hal yang paling utama, yakni pertemuan dan relasi antar wajah.

Pemahaman akan pertemuan eksterioritas yang lain menampilkan relasi *face to face* (wajah dengan wajah). Wajah hadir sebagai penolakan untuk dicakupi oleh Aku dalam *self centered*. Hal ini berarti wajah hadir dalam keunikan eksistensinya. Aku berhadapan dengan wajah yang lain sebagai Engkau. Engkau ialah seseorang *singular* yang patut dihormati. (Levinas, 1998: xli) Wajah secara nyata menghadirkan relasi dengan Aku di dalam diskursus namun tidak menjadikan Aku sebagai pusat dan menjadikan yang lain tenggelam dalam kehadiran Aku. Wajah sebagai tatapan merupakan panggilan etis kepadaku, berbicara kepadaku dan mengundang Aku kepada suatu relasi tanpa kekuasaan dan kepentingan. Diskursus membuka pluralitas yang sama dan yang lain, menjadikan damai. Wajah membuka diskursus primordial dengan kata pertama kewajiban. Yang lain sebagai wajah adalah perintah (*command*) memecah kebebasanku (*egoism*) dengan memanggil tanggung jawabku. Kebebasan dihalangi bukan oleh sebuah penolakan tetapi sebagai bentuk perubahan, perasaan bersalah. Perasaan bersalah inilah yang membangkitkan tanggung jawab terhadap yang lain. (Levinas, 1979: 194-195)

Bahasa bersifat etis karena yang lain melakukan interpelasi terhadap yang sama dalam bahasa sehingga yang sama terbuka di dalam panggilan tersebut. Interpelasi itu terwujud dalam wajah sebagai sesuatu yang hadir dan hidup dalam ekspresi. Wajah itu berbicara. Manifestasi wajah itu merupakan diskursus. Diskursus adalah relasi dengan eksterioritas. Ia sebagai *interlocutor* dalam pengalaman relasi di mana yang lain masuk ke dalam relasi dan mengekspresikan

dirinya. *Interlocutor* memulai relasi, sebagai seseorang yang asing (*foreign*) hadir kepadaku. Ekspresi ialah aktualisasi. Ia membangkitkan Aku.

Relasi dalam bahasa mengimplikasikan keterpisahan radikal, asingnya *interlocutor* di dalam penyingkapan yang lain padaku. Diskursus itu merupakan bagian dari pengalaman yang asing atau pengetahuan murni. Sesuatu yang asing dari yang lain menandakan bahwa ia itu bebas. Ada yang bebas dapat membuat seseorang yang lain menjadi asing. Kebebasan yang sudah menjadi sesuatu yang biasa dialami seseorang menjadi sesuatu keterpisahan. Jadi, karena kebebasan menjadikan satu sama lain terpisah karena kebebasan pada satu orang mensyaratkan keterasingan terhadap yang lain. Maka dengan adanya bahasa dalam fundamen pluralitas memunculkan kedekatan (*proximity*) satu sama lain.

Bahasa bekerja memasuki relasi dengan ketelanjangan wajah. Ketelanjangan wajah artinya ia berada secara alami tanpa dibentuk. Namun wajah memiliki keberartian pada dirinya. Wajah yang tampil di hadapan kita bukan nilai seperti ia baik atau jahat tetapi selalu bernilai positif. Wajah itu tampil apa adanya tanpa referensi terhadap sistem (ontologi). (Levinas. 1979: 74-75) Wajah telanjang dapat berarti wajah dalam keadaan polos. Wajah itu menyatakan diri sebagai *visage significant* (wajah yang berarti), wajah yang mempunyai makna secara langsung, tanpa penengah, tanpa suatu konteks. (Bertens, 2000: 320) Telanjang karena ia adalah ia, lain dari aku, ia adalah ia karena tanpa sesuatu apapun yang dapat menjadi pengantara. Wajah itu luhur, luhur karena ia tidak dapat diabaikan, dan dikesampingkan. (Frans Magnis, Suseno. 2000: 96)

Wajah membuka diskursus primordial dan melahirkan kewajiban. Ini berarti ada ikatan antara ekspresi dengan tanggung jawab di dalam kondisi etis atau esensi bahasa. Ada pula hasrat sebagai alteritas terhadap yang lain di dalam diskursus. Di dalam diskursus terdapat manifestasi yang lain sebagai *interlocutor* dan menyingkap dirinya dalam respon dan pertanyaan. Ekspresi yang tampil ialah sosok yang berkekurangan, miskin, yang lapar, asing (*the stranger*) dan tidak ada kemungkinan Aku untuk melarikan diri atau berpura-pura untuk tidak mendengarkan. Ekspresi mereka tidak membatasi kebebasan kita melainkan memberikan kebebasan dengan membangkitkan kebaikan di dalam diri kita.

(Levinas. 1979: 200-201) Dengan ekspresi mata yang melihat padaku maka akan membangkitkan hati nurani kita.

Bahasa di dalam pertemuan wajah dengan wajah menghadirkan keberartian sebagai signifikasi (*signification*). Wajah dari Yang Lain dan kata-kata ditempatkan pada bahasa wajah dengan wajah (*face to face*) yang bersifat primordial. Keberartian ialah ketakberhinggaan (*Infinity*), keberagaman Yang Lain. (Levinas, 1979: 206-207)

2.5 Relasi Asimetris

Levinas menggunakan istilah *substitution* (menjadi sandera bagi yang lain) yakni orang yang mengganti tempat bagi orang lain. Konteksnya di Perang Dunia (PD) II para tokoh dijadikan sandera oleh Jerman. Ketika ada serangan dari pejuang-pejuang maka mereka membalas dengan membunuh sandera itu. Mereka menggantikan posisi pejuang aksi. (Bertens, 2000: 347) Saya bertanggung jawab atas orang lain malah saya bersalah (*guilty*) karena perbuatan orang lain. Dalam ontologi tidak ada pemikiran seperti ini. Ontologi hanya mengenal, menguasai, atau menaklukkan. Bagi ontologi pertanggungjawaban didasarkan pada kebebasan tidak melebihi batas kebebasan. Bagi ontologi Aku hanya bertanggung jawab atas diri sendiri. Bagi Levinas pertanggungjawaban tidak dapat diukur menurut kebebasan Aku. Aku bertanggung jawab atas apa yang tidak Aku perbuat, malah Aku bertanggung jawab atas apa yang dilakukan yang lain terhadap Aku. Levinas mencoba mencari pendasaran filosofis bagi subjektivitas yang sama sekali lain dari *Cogito*-nya (Descartes). Baginya subjektivitas sebagai seorang untuk orang lain.

Pemikirannya tentang substitusi menggunakan bahasa sastra dengan mengutip penyair Jerman, Paul Celan "*Ich bin du, wenn ich ich bin*" (aku adalah engkau, bila aku adalah aku). Ia juga menunjuk novel *Karamazov Bersaudara* (*Dostoyevski*). (Bertens. 2000: 347) Di sana seorang rahib mengatakan "Setiap orang di antara kita bersalah terhadap semua orang lain dan saya lebih bersalah dari siapapun". Maksudnya ia menggambarkan situasi manusiawi yang khas etis dimana tampak suatu dimensi dalam subyektivitas yang belum pernah dipikirkan dalam filsafat Barat. Relasi etis ditandai dengan asimetri yaitu relasi ini tidak

dapat dibalik. Akulah yang harus bertanggung jawab bukan hanya atas apa yang Aku lakukan, tapi juga atas perbuatan-perbuatan yang lain. Tetapi Aku tidak mengatakan bahwa yang lain bertanggung jawab atas tindakan-tindakan Aku.

Konsep tanggung jawab bagi Levinas dijelaskan dalam arti heteronom. Tanggung jawab “untuk” dan tanggung jawab “bagi” sepintas memiliki kesamaan arti. Untuk membedakannya, Levinas menganalogikan kedua konsep ini dengan term menghakimi dan menghukum. Menghakimi berarti kita berada di luar konflik sedangkan menghukum kita secara langsung berada di tengah-tengah konflik itu. Bagi Levinas tanggung jawab “untuk” adalah satu konsep tanggung jawab yang lebih radikal dibandingkan dengan tanggung jawab “bagi”. Konsep tanggung jawab “untuk” orang lain berarti Aku berinisiatif bebas untuk bertanggung jawab dari dalam diriku ketika Aku melihat wajah “telanjang” di depanku (yang miskin). Sedangkan tanggung jawab “bagi” orang lain berarti karena kehadiran yang lain seakan-akan membuat Aku “tertuduh” atau “tersandera” olehnya sehingga Aku bertanggung jawab baginya.

Tanggung jawab “untuk” yang lain tidak menunggu kebebasan yang semestinya untuk membuat komitmen kepada yang lain. Aku tidak berbuat sesuatu pun Aku sudah dalam situasi untuk bertanggung jawab. Dalam situasi ini, Aku sama sekali pasif karena telah mendahului kemungkinan untuk bertindak aktif. Terhadap yang lain itu Aku tidak dapat apa-apa maka Aku “disandera” yang memungkinkan diri bertanggung jawab atasnya padahal Aku belum mengambil sikap apapun terhadap dia.

Berhadapan dengan yang lain, Levinas cenderung menekankan tanggung jawab “untuk” karena didasari beberapa alasan yaitu, pertama, tanggung jawab untuk orang lain bertujuan demi suatu hubungan intersubjektif. Kedua, substitusi dalam proses menjadi. Ini berarti, ketika Aku melihat yang lain sama dengan diriku, maka muncul inisiatif dari diriku untuk bertanggungjawab terhadapnya. Dengan demikian, muncul satu hubungan yang bebas karena apa yang Aku lakukan muncul dari kebebasanku sendiri.

Tanggung jawab adalah suatu kenyataan karena setiap kali Aku bertemu yang lain terjadi sesuatu yang mendasar yakni Aku jadi bertanggung jawab atasnya. Yang lain hadir dalam *epiphanie* wajah yang telanjang dan luhur

sekaligus mengandung undangan etis untuk bertanggung jawab. Pendasarannya jelas bagi Levinas, ketika Aku berhadapan dengan yang lain itu, Aku tidak bebas lagi. Tanggung jawab untuk yang lain adalah tempat Aku meletakkan subjektivitasku. Aku akan senantiasa bertanggung jawab dan wajah yang polos dan telanjang akan terus mengantar Aku keluar dari kesadaranku. Levinas menegaskan bahwa Aku menjadi sadar akan diriku ketika Aku disandera dan di saat itulah Aku menjadi semakin unik. Aku tak tergantikan karena Aku, hanya Aku yang dapat bertanggung jawab atas yang lain. Saat Aku bertanggung jawab atas yang lain, Aku mengambil tempatnya.

Tanggung jawab terhadap yang lain memberi makna yang dalam bagi relasi intersubyektif. Yang lain memberi pengakuannya sebagai subjek lewat tanggung jawabnya kepada Aku. Begitupun sebaliknya, Aku dengan segala subjektivitas yang ada dalam diriku mutlak bertanggungjawab terhadap yang lain. Ekspresi “untuk” dalam frase “tanggung jawab untuk yang lain” adalah suatu akses menuju kepada yang lain. Segala aspek dalam diri keluar untuk menyadari ada yang lain sebagai subjek yang otonom. Penyadaran ini bukan sekedar menyadarkan bahwa yang lain adalah sebuah fenomena yang tampak, melainkan lebih daripada itu dia adalah Aku yang lain.

Kesadaran ini kemudian membawa Aku keluar dari diri dan sikap ingat diri. Aku diperingati oleh yang lain bahwa Aku bukan ukuran atau standar bagi yang lain tetapi sebaliknya dengan penampakan wajah dari yang lain memberi himbauan kepada otonomiku. Gangguan ini memberikan inspirasi untuk bertanggungjawab dengan etis yang heteronom. Ini berarti tanggung jawab yang terjadi karena kehadiran yang lain dalam penampakannya.

Asimetris radikal terdapat pada substitusi Aku dalam merasakan penderitaan yang lain. Levinas menyatakan, “*The vortex-suffering of the other, my pity for his suffering, his pain over my pity, my pain over his pain, etc-stop at me.*” (Levinas. 1998: 196) Penderitaan yang lain, rasa belas kasihanku pada penderitaan mereka, rasa sakit mereka melampaui rasa belas kasihanku, rasa sakitku melampaui rasa sakit yang lain. Ini merupakan fenomenologi merasakan penderitaan yang dimulai dari Aku dalam pasivitas (kesadaran) atas penderitaan yang lain. Pasivitas ini merupakan bentuk sandera sebagai basis responsibilitas. Sebagai responsibilitas

Aku atas semua tanggung jawab yang lain, eksistensi menempatkan diri pada substitusi. *'The be for The Other'* term *"for"* dimaksudkan pada substitusi. Substitusi menempatkan Aku di tempat yang lain dengan mengambil tanggung jawab atas tanggung jawab mereka yang lain. Relasi ini bersifat Asimetris, *"No one can substitute himself for me, who substitute my self for all"*.(Levinas. 1998:126) *"The non interchangeable, par excellence, the I, the unique one, the substitute itself for others"*. (Levinas. 1998: 117)

Tidak ada seseorang yang dapat mensubstitusikan dirinya untukku, yang mensubstitusikan diriku sendiri untuk semuanya. Relasi ini bersifat tidak bertukar tempat, Aku seseorang yang unik, mensubstitusikan diriku untuk yang lain. Relasi etis ditandai oleh relasi asimetris, yaitu relasi etis yang tidak dapat berbalik. Kewajiban yang timbul dengan Wajah harus dianggap asimetris. (Bertens, 2000: 323, 328). Apa yang Aku telah berikan ialah bersifat tulus hati tanpa adanya rasa pamrih atau rasa timbal balik kepada Aku di suatu saat nanti. Asimetris itu satu arah saja yaitu Aku kepada yang lain dan tidak ada pembalikan arah dari mereka kepada Aku (*irreversibility*). Hal itu karena keseluruhan subjektif Aku mensubstitusikan diri kepada yang lain. (Levinas, 1998: xxxix). Responsibilitas untuk yang lain tidak ada pembalikan pada Aku dan Aku dalam panggilannya adalah seseorang yang tidak bisa menolaknya. Aku eksis melalui yang lain dan untuk yang lain tanpa menjadi Ada yang teralienasi (Levinas. 1998: 114)

Di dalam relasi intersubjektif, relasi antara Aku dengan yang lain bersifat asimetris. Ketika Aku bertanggung jawab kepada yang lain, ia tidak menunggu untuk menerima kembali atas apa yang telah Aku lakukan. Levinas mengutip Dostoyevsky, *"We are guilty of all and for all men before all, and I more than the others"*. Menurut Levinas, pernyataan ini merupakan responsibilitas Aku sebagai totalitas tanggung jawab dalam menjawab panggilan yang lain bahkan di dalam tanggung jawab yang lain itu. Aku selalu mempunyai responsibilitas lebih dari semua yang lain (Levinas, 1979: 98-99). Pernyataan ini merupakan penekanan sifat asimetris dalam relasi intersubjektif bahwa hanya Aku yang paling bertanggung jawab atas yang lain.

Keadilan menjadi salah satu hal penting dalam bertanggung jawab. Peristiwa di mana aku berhadapan dengan orang lain adalah etika perimordial

tanggung jawab. Yang lain adalah orang lain yang begitu banyak sehingga aku tidak dapat memberikan diri secara total kepada seseorang. Kenyataan ini memberikan tuntutan untuk bersikap adil. Keadilan memuat makna untuk menghilangkan perbedaan antara begitu banyak yang lain di hadapan kita. Keberpihakan akan menimbulkan alienasi pihak lain dan memberi batasan kepada yang lain.

Levinas menegaskan bahwa kemungkinan untuk bersikap adil, untuk membantu orang-orang lain, tetap berakar dalam kebaikan primordial yang mendasari segenap sikap Aku. Sikap itu dihayati kembali setiap saat ketika berhadapan dengan yang lain di mana terhadapnya aku bertanggungjawab. Seorang tidak bisa lari dari kenyataan ini. Inilah tantangan untuk bersikap adil.

Tanggung jawab adalah aspek penting dalam kehidupan sosial. Melalui tanggung jawab Aku senantiasa bereksistensi. Aku senantiasa berada bersama orang lain dan terarah kepada orang lain. Saat inilah aku menyadari bahwa aku bukan pusat, sentral dari segala aktifitas pemaknaan hidupku. Pemaknaan akan diriku baru terlaksana saat Aku dan yang lain berhadapan. Aku dan yang lain akan saling mengadakan satu sama lain. Hal demikian terjadi ketika aku bertanggung jawab. Aku menjadi Aku ketika keegoisanku keluar dan bertanggung jawab untuk yang lain. Hal ini merupakan keterbukaan subjek terhadap yang lain tetapi bukan satu keterbukaan total. Aku selalu bersama mereka yang lain.

Aku yang bertanggung jawab untuk yang lain adalah subjek yang menerima dan menghargai yang lain dengan keberlainannya. Aku membuka diri bagi keunikan yang lain dalam tanggung jawabku. Pereduksian yang lain sebagai objek ditanggulangi dengan sebuah kerelaan untuk menjawab undangan etis dari kepolosan dan ketelanjangan yang lain. Aku semakin mengada tatkala yang lain menyambut sapaan (panggilan) Aku.

BAB III

PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

3.1 Latar Belakang Pendidikan Multikultural

Sebagai sebuah ide, pendidikan multikultural dibahas dan diwacanakan pertama kali di Amerika dan negara-negara Eropa Barat pada tahun 1960-an oleh gerakan yang menuntut diperhatikannya hak-hak sipil. Tujuan utama dari gerakan ini adalah untuk mengurangi praktik diskriminasi di tempat-tempat publik, di rumah, di tempat-tempat kerja, dan di lembaga-lembaga pendidikan, yang dilakukan oleh kelompok mayoritas terhadap kelompok minoritas. Gerakan hak-hak sipil ini, menurut James A. Bank (1989: 4-5), berimplikasi pada dunia pendidikan, dengan munculnya beberapa tuntutan untuk melakukan reformasi pendidikan yang sarat dengan diskriminasi. Pada awal tahun 1970-an muncullah sejumlah kursus dan program pendidikan yang menekankan pada aspek-aspek yang berhubungan dengan etnik dan keragaman budaya.

Alasan lain yang melatarbelakangi adanya pendidikan multikultural adalah keberadaan masyarakat dengan individu-individu yang beragam latar belakang bahasa dan kebangsaan (*nationality*), suku (*race or ethnicity*), agama (*religion*), gender, dan kelas sosial (*social class*). Keragaman latar belakang individu dalam masyarakat tersebut berimplikasi pada keragaman latar belakang peserta didik dalam suatu lembaga pendidikan (James A. Bank, 1989: 14).

Hal lain yang melatarbelakangi adanya pendidikan multikultural adalah adanya tiga teori sosial yang dapat menjelaskan hubungan antar individu dalam masyarakat dengan beragam latar belakang agama, etnik, bahasa, dan budaya. Menurut Ricardo L. Garcia (1982: 37-42) ketiga teori sosial tersebut adalah: (1) *Melting Pot I: Anglo Conformity*, (2) *Melting Pot II: Ethnic Synthesis*, dan (3) *Cultural Pluralism: Mosaic Analogy*. Ketiga teori tersebut populer dengan sebutan teori masyarakat majemuk (*communal theory*).

Teori pertama, *Melting Pot I: Anglo Conformity*, berpandangan bahwa masyarakat yang terdiri dari individu-individu yang beragam latar belakang seperti agama, etnik, bahasa, dan budaya harus disatukan ke dalam satu wadah

yang paling dominan. Teori ini melihat individu dalam masyarakat secara hirarkis, yaitu kelompok mayoritas dan minoritas. Bila mayoritas individu dalam suatu masyarakat adalah pemeluk agama Islam, maka individu lain yang memeluk agama non-Islam harus melebur ke dalam Islam. Bila yang mendominasi suatu masyarakat adalah individu yang beretnik Jawa, maka individu lain yang beretnik non-Jawa harus mencair ke dalam etnik Jawa, dan demikian seterusnya. Teori ini hanya memberikan peluang kepada kelompok mayoritas untuk menunjukkan identitasnya. Sebaliknya, kelompok minoritas sama sekali tidak memperoleh hak untuk mengekspresikan identitasnya. Identitas di sini bisa berupa agama, etnik, bahasa, dan budaya. Teori ini tampak sangat tidak demokratis.

Karena teori pertama tidak demokratis, maka muncullah teori kedua, yaitu *Melting Pot II: Ethnic Synthesis*. Teori yang dipopulerkan oleh Israel Zangwill ini memandang bahwa individu-individu dalam suatu masyarakat yang beragam latar belakangnya, disatukan ke dalam satu wadah, dan selanjutnya membentuk wadah baru, dengan memasukkan sebagian unsur budaya yang dimiliki oleh masing-masing individu dalam masyarakat tersebut. Identitas agama, etnik, bahasa, dan budaya asli para anggotanya melebur menjadi identitas yang baru, sehingga identitas lamanya menjadi hilang. Bila dalam suatu masyarakat terdapat individu-individu yang beretnik Jawa, Sunda, dan Batak, misalnya, maka identitas asli dari ketiga etnik tersebut menjadi hilang, selanjutnya membentuk identitas baru. Islam Jawa di kraton dan masyarakat sekitarnya yang merupakan perpaduan antara nilai-nilai Islam dan nilai-nilai kejawen adalah salah satu contohnya. Teori ini belum sepenuhnya demokratis, karena hanya mengambil sebagian unsur budaya asli individu dalam masyarakat, dan membuang sebagian unsur budaya yang lain.

Mengingat teori kedua belum sepenuhnya demokratis, maka muncullah teori ketiga, yaitu *Cultural Pluralism: Mosaic Analogy*. Teori ini berpandangan bahwa masyarakat yang terdiri dari individu-individu yang beragam latar belakang agama, etnik, bahasa, dan budaya, memiliki hak untuk mengekspresikan identitas budayanya secara demokratis. Teori ini sama sekali tidak meminggirkan identitas budaya tertentu, termasuk identitas budaya kelompok minoritas sekalipun. Bila dalam suatu masyarakat terdapat individu pemeluk agama Islam, Katholik, Protestan, Hindu, Budha, dan Konghucu, maka semua pemeluk agama

diberi peluang untuk mengekspresikan identitas keagamaannya masing-masing. Bila individu dalam suatu masyarakat berlatar belakang budaya Jawa, Madura, Betawi, dan Ambon, misalnya, maka masing-masing individu berhak menunjukkan identitas budayanya, bahkan diizinkan untuk mengembangkannya.

Dari ketiga teori komunal di atas, teori ketigalah yang dijadikan dasar oleh pendidikan multikultural, yaitu teori *Cultural Pluralism: Mosaic Analogy*. Lebih jauh, menurut Jose A. Cardinas (1975: 131), pentingnya pendidikan multikultural ini didasarkan pada lima pertimbangan: (1) *incompatibility* (ketidakmampuan hidup secara harmoni), (2) *other languages acquisition* (tuntutan bahasa lain), (3) *cultural pluralism* (keragaman kebudayaan), (4) *development of positive self-image* (pengembangan citra diri yang positif), dan (5) *equility of educational opportunity* (kesetaraan memperoleh kesempatan pendidikan).

Di pihak lain, Donna M. Gollnick (1983: 29) menyebutkan bahwa pentingnya pendidikan multikultural dilatarbelakangi oleh beberapa asumsi: (1) bahwa setiap budaya dapat berinteraksi dengan budaya lain yang berbeda, dan bahkan dapat saling memberikan kontribusi; (2) keragaman budaya dan interaksinya merupakan inti dari masyarakat Amerika dewasa ini; (3) keadilan sosial dan kesempatan yang setara bagi semua orang merupakan hak bagi semua warga negara; (4) distribusi kekuasaan dapat dibagi secara sama kepada semua kelompok etnik; (5) sistem pendidikan memberikan fungsi kritis terhadap kebutuhan kerangka sikap dan nilai demi kelangsungan masyarakat demokratis; serta (6) para guru dan para praktisi pendidikan dapat mengasumsikan sebuah peran kepemimpinan dalam mewujudkan lingkungan yang mendukung pendidikan multikultural.

3.2 Pengertian dan Tujuan Pendidikan Mutikultural

Menurut Freire tujuan utama dari pendidikan adalah membuka mata peserta didik guna menyadari realitas ketertindasannya untuk kemudian bertindak melakukan transformasi sosial. Kegiatan untuk menyadarkan peserta didik tentang realita ketertindasannya ini ia sebut sebagai konsientasi. Konsientisasi adalah pemahaman mengenai keadaan nyata yang sedang dialami peserta didik. Lebih

lanjut, Daniel Schipani menjelaskan bahwa konsientasi dalam pemahaman Freire adalah:

“ . . . denotes an integrated process of liberative learning and teaching as well as personal and societal transformation. Conscientization thus names the process of emerging critical consciousness whereby people become aware of the historical forces that shape their lives as well as their potential for freedom and creativity; the term also connotes the actual movement toward liberation and human emergence in persons, communities, and societies”.(Schipani, Daniel. 1996. 307-308)

Konsientisasi bertujuan untuk membongkar apa yang disebut oleh Freire sebagai kebudayaan diam. Diam atau bisu dalam konteks yang dimaksud Freire bukan karena protes atas perlakuan yang tidak adil. Itu juga bukan strategi untuk menahan intervensi penguasa dari luar. Tetapi, budaya bisu yang terjadi adalah karena bisu dan bukan membisu. Mereka dalam budaya bisu memang tidak tahu apa-apa. Mereka tidak memiliki kesadaran bahwa mereka bisu dan dibisukan. Karena itu, menurut Freire untuk menguasai realitas hidup ini termasuk menyadari kebisuan itu, maka bahasa harus dikuasai. Menguasai bahasa berarti mempunyai kesadaran kritis dalam mengungkapkan realitas.

Untuk itu, pendidikan yang dapat membebaskan dan memberdayakan. Pendidikan yang relevan dalam masyarakat berbudaya bisu adalah mengajar untuk memungkinkan mereka mendengarkan suaranya sendiri dan bukan suara dari luar termasuk suara sang pendidik.

Dalam konteks yang demikian itulah Freire terpanggil untuk membebaskan masyarakatnya yang tertindas dan yang telah dibisukan. Pendidikan gaya bank dilihatnya sebagai salah satu sumber yang mengokohkan penindasan dan kebisuan itu. Karena itulah, ia menawarkan pendidikan hadap masalah sebagai jalan membangkitkan kesadaran masyarakat bisu. Salah satu kritikan Freire adalah pendidikan yang berupaya membebaskan kaum tertindas untuk menjadi penindas baru. Bagi Freire pembebasan kaum tertindas tidak dimaksudkan supaya ia bangkit menjadi penindas yang baru, tetapi supaya sekaligus membebaskan para penindas dari kepenindasannya.

Menurut Henry Giroux dan Aronowitz, setidaknya terdapat tiga paradigma (peta ideologi pendidikan) yang mempengaruhi teori-teori pendidikan yang ada. Pertama, paradigma pendidikan konservatif. Ciri utama dari paradigma ini adalah

anggapannya tentang tidak perlunya perubahan sosial, karena perubahan hanya akan membuat manusia sengsara. Dalam bentuk yang klasik, paradigma ini menganggap bahwa manusia tidak bisa merencanakan perubahan atau mempengaruhi perubahan sosial, hanya Tuhan-lah yang mampu merencanakan perubahan dan mengetahui besar makna dibaliknya. Itulah mengapa kaum konservatif lama tidak menganggap manusia memiliki kekuatan untuk mengubah kondisinya. Dalam perkembangan selanjutnya, paradigma konservatif justru menyalahkan subjeknya yaitu manusia itu sendiri. Kesengsaraan yang timbul, seperti kemiskinan, kaum tertindas, orang-orang buta huruf, mereka yang dipenjara adalah buah dari perbuatan mereka sendiri. Logika ini dikembangkan dengan melihat tetap adanya orang-orang yang berhasil dengan terlebih dahulu melakukan kerja keras. Menurut kaum konservatif, manusia-manusia yang tidak beruntung harus sabar dan belajar untuk menunggu sampai giliran mereka datang, karena pada akhirnya manusia akan mencapai kebahagiaan. Paradigma ini sangat mementingkan harmonisasi dalam masyarakat dan menghindari konflik dan kontradiksi. (F.O'Neil, Wiliam. 2002: 26).

Kedua, pandangan paradigma Liberal. Bagi kaum liberal, persoalan pendidikan tidak terkait dengan persoalan politik dan ekonomi masyarakat. Dengan keyakinan seperti itu, maka tugas pendidikan pun akhirnya tidak ada kaitannya dengan persoalan politik-ekonomi. Namun demikian, kaum liberal selalu berusaha menyesuaikan pendidikan dengan persoalan politik-ekonomi yang berkembang. Biasanya perbaikan yang dilakukan seperti membangun kelas dan fasilitas baru, memodernkan peralatan sekolah, menyediakan laboratorium yang lebih baik, penerapan metode pengajaran yang baru, serta semua yang menunjang progres rasio dari murid dan guru. Usaha peningkatan ini tentu saja terpengaruh dengan dominasi budaya dan represi politik yang ada dalam masyarakat (F.O'Neil, Wiliam. 2002: 29).

Terdapat kesamaan antara paradigma pendidikan liberal dengan konservatif, keduanya sama-sama menganggap bahwa pendidikan adalah apolitik, dan *excellence* haruslah target utama pendidikan. Kaum liberal melihat persoalan pendidikan dengan masyarakat adalah dua hal yang berbeda. Mereka tidak melihat kaitan antara pendidikan dalam struktur kelas dan dominasi budaya serta

diskriminasi gender yang ada. Pendekatan liberal inilah yang mendominasi pendasaran penyelenggaraan pendidikan formal seperti sekolah dan pendidikan non-formal seperti pelatihan-pelatihan. Pendekatan paradigma pendidikan liberal tentu saja dipengaruhi oleh konsep besar tentang liberalisme, pandangan yang menekankan pada pengembangan kemampuan, perlindungan hak dan kebebasan, serta mengidentifikasi problem dan upaya perubahan sosial secara instrumental demi menjaga stabilitas jangka panjang. Dalam hal pendidikan, tradisi liberal berakar pada cita-cita Barat tentang individualisme.

Ide politik liberalisme sejarahnya berkaitan erat dengan bangkitnya kelas menengah yang diuntungkan oleh kapitalisme. Pengaruh liberalisme dalam pendidikan bisa dilihat dari komponen-komponennya. Yang pertama adalah komponen pengaruh Filsafat Barat tentang manusia universal yakni model manusia Amerika dan Eropa, yaitu rasionalis liberal. Anggapan ini menyatakan bahwa semua manusia memiliki potensi yang sama dalam intelektualitas, serta tatanan alam maupun norma sosial dapat ditangkap oleh akal. Pengaruh liberal juga dapat dilihat dari konsep kompetisi antar peserta didik, implikasinya adalah penilaian kuantitatif pada hal kualitatif untuk menentukan peserta didik terbaik. Positivisme juga menjadi dasar bagi pendidikan liberal. Positivisme berasumsi bahwa penjelasan tunggal mampu untuk mengatasi semua fenomena, oleh karena itu riset sosial ataupun pendidikan dan pelatihan harus didekati dengan metode ilmiah yaitu objektif dan bebas nilai. (F.O'Neil, Wiliam. 2002: 31)

Ketiga adalah paradigma kritis. Jika bagi kaum konservatif, pendidikan adalah untuk menjaga *status quo*, bagi kaum liberal untuk perubahan moderat, maka bagi paradigma kritis justru menginginkan perubahan fundamental dalam politik-ekonomi masyarakat yang ada. Dalam pandangan ini, pendidikan merupakan refleksi kritis terhadap kemajuan yang ada. Tugas utama pendidikan adalah menciptakan ruang yang memungkinkan kekritisian tumbuh untuk menganalisa sistem dan stuktur yang diskriminatif, serta mendekonstruksi dan advokasi menuju sistem sosial yang lebih adil. Bagi pandangan ini pendidikan tidak mungkin bebas nilai. Oleh karenanya tugas utama pendidikan harus selalu mampu menciptakan ruang kritis tadi untuk mendobrak dominasi sebagai bentuk pemihakan terhadap kaum minoritas yang tertindas. Dengan demikian maka tugas

utama pendidikan adalah memanusiakan kembali manusia yang mengalami dehumanisasi karena sistem dan struktur yang tidak adil.

Dapat diketahui bahwa letak pendidikan multikultural adalah termasuk kedalam pendidikan kritis dimana diperlukan dimensi kritis dalam menghadapi segala pluralitas di dalam masyarakat. Dalam pendidikan multikultural juga mengutamakan kesetaraan dan kesempatan dalam memperoleh pendidikan sebagai hak semua peserta didik.

James Banks dikenal sebagai perintis pendidikan multikultural. Penekanan dan perhatian Banks difokuskan pada pendidikannya. Banks yakin bahwa sebagian dari pendidikan lebih mengarah pada mengajari bagaimana berpikir daripada apa yang dipikirkan. Banks menjelaskan bahwa peserta didik harus diajari memahami semua jenis pengetahuan, aktif mendiskusikan konstruksi pengetahuan (*knowledge construction*) dan interpretasi yang berbeda-beda (Banks, 1993: 154). Peserta didik yang baik adalah peserta didik yang selalu mempelajari semua pengetahuan dan turut serta secara aktif dalam membicarakan konstruksi pengetahuan. Peserta didik juga perlu disadarkan bahwa di dalam pengetahuan yang diterima itu terdapat beraneka ragam interpretasi yang sangat ditentukan oleh kepentingan masing-masing, mungkin saja interpretasi itu nampak bertentangan sesuai dengan sudut pandangnya. Peserta didik harus dibiasakan menerima perbedaan.

Selanjutnya Banks berpendapat bahwa pendidikan multikultural merupakan suatu rangkaian (*set of beliefs*) dan penjelasan yang mengakui dan menilai pentingnya keragaman budaya dan etnis di dalam bentuk gaya hidup, pengalaman sosial, identitas pribadi, kesempatan pendidikan dari individu, kelompok maupun negara. Banks mendefinisikan pendidikan multikultural adalah ide, gerakan pembaharuan pendidikan dan proses pendidikan yang tujuan utamanya adalah untuk mengubah struktur lembaga pendidikan supaya peserta didik pria dan wanita, peserta didik berkebutuhan khusus, dan peserta didik yang merupakan anggota dari kelompok ras, etnis, dan kultur yang bermacam-macam itu akan memiliki kesempatan yang sama untuk mencapai prestasi akademis di sekolah (Banks, 1993: 34).

Adapun Howard (1993: 16) berpendapat bahwa pendidikan multikultural memberi kompetensi multikultural. Pada masa awal kehidupan peserta didik, waktu yang banyak dilalui di daerah etnis dan budayanya masing-masing. Kesalahan dalam mentransformasi nilai, aspirasi, etiket dari budaya tertentu, sering berdampak pada primordialisme kesukuan, agama, dan golongan yang berlebihan. Faktor ini penyebab timbulnya permusuhan antar etnis dan golongan. Melalui pendidikan multikultural sejak dini diharapkan anak mampu menerima dan memahami perbedaan budaya yang berdampak pada perbedaan *usage* (cara individu bertingkah laku), *folkways* (kebiasaan-kebiasaan yang ada di masyarakat), *mores* (tata kelakuan di masyarakat), dan *custom* (adat istiadat suatu komunitas).

Dengan pendidikan multikultural peserta didik mampu menerima perbedaan, kritik, dan memiliki rasa empati, toleransi pada sesama tanpa memandang golongan, status, gender, dan kemampuan akademik (Farida Hanum, 2005: 9). Hal senada juga ditekankan oleh Musa Asya'rie (2004: 17) bahwa pendidikan multikultural bermakna sebagai proses pendidikan cara hidup menghormati, tulus, toleransi terhadap keragaman budaya yang hidup di tengah-tengah masyarakat plural, sehingga peserta didik kelak memiliki kekenyalan dan kelenturan mental bangsa dalam menyikapi konflik sosial di masyarakat.

Tujuan pendidikan multikultural, yaitu pengembangan perspektif sejarah yang beragam, memperkuat kesadaran budaya, memperkuat kompetensi interkultural, membasmi rasisme, seksisme, dan berbagai prasangka, mengembangkan kesadaran atas kepemilikan planet bumi. Nilai inti pendidikan multikulturalisme adalah apresiasi pluralitas budaya, hakikat manusia dan Hak Asasi Manusia (HAM), tanggung jawab planet bumi, tanggung jawab masyarakat dunia. (H. A. R. Tilaar. 2003: 193)

3.3 Konsep Dasar Pendidikan Multikultural

Pendidikan multikultural adalah kebijakan dalam praktik pendidikan dalam mengakui, menerima dan menegaskan perbedaan dan persamaan manusia yang dikaitkan dengan gender, ras, kelas. (Sleeter and Grant, 1988: 12) Pendidikan multikultural adalah suatu sikap dalam memandang keunikan manusia

dengan tanpa membedakan ras, budaya, jenis kelamin, seks, kondisi jasmaniah atau status ekonomi seseorang (Skeel, 1995: 21). Pendidikan multikultural (*multicultural education*) merupakan strategi pendidikan yang memanfaatkan keberagaman latar belakang kebudayaan dari para peserta didik sebagai salah satu kekuatan untuk membentuk sikap multikultural. Strategi ini sangat bermanfaat, sekurang-kurangnya bagi sekolah sebagai lembaga pendidikan dapat membentuk pemahaman bersama atas konsep kebudayaan, perbedaan budaya, keseimbangan, dan demokrasi dalam arti yang luas (Liliweri, 2005: 23). Pendidikan multikultural didefinisikan sebagai sebuah kebijakan sosial yang didasarkan pada prinsip-prinsip pemeliharaan budaya dan saling memiliki rasa hormat antara seluruh kelompok budaya di dalam masyarakat. Pendidikan multikultural pada dasarnya merupakan program pendidikan bangsa agar komunitas multikultural dapat berpartisipasi dalam mewujudkan kehidupan demokrasi yang ideal bagi bangsanya (Banks, 1993: 45).

Dalam konteks yang luas, pendidikan multikultural mencoba membantu menyatukan bangsa secara demokratis, dengan menekankan pada perspektif pluralitas masyarakat di berbagai bangsa, etnik, kelompok budaya yang berbeda. Dengan demikian sekolah dikondisikan untuk mencerminkan praktik dari nilai-nilai demokrasi. Kurikulum menampilkan aneka kelompok budaya yang berbeda dalam masyarakat, bahasa, dan dialek; dimana para peserta didik lebih baik berbicara tentang rasa hormat di antara mereka dan menunjung tinggi nilai-nilai kerjasama, daripada membicarakan persaingan dan prasangka di antara sejumlah pelajar yang berbeda dalam hal ras, etnik, budaya dan kelompok status sosialnya. Pendidikan berbasis multikultural didasarkan pada gagasan filosofis tentang kebebasan, keadilan, kesederajatan dan perlindungan terhadap hak-hak manusia. Hakekat pendidikan multikultural mempersiapkan seluruh peserta didik untuk bekerja secara aktif menuju kesamaan struktur dalam organisasi dan lembaga sekolah. Pendidikan multikultural bukanlah kebijakan yang mengarah pada pelembagaan pendidikan dan pengajaran inklusif dan pengajaran oleh propaganda pluralisme lewat kurikulum yang berperan bagi kompetisi budaya individual.

Pendidikan berbasis multikultural berusaha memberdayakan peserta didik untuk mengembangkan rasa hormat kepada orang yang berbeda budaya, memberi

kesempatan untuk bekerja bersama dengan orang atau kelompok orang yang berbeda etnis atau rasnya secara langsung. Pendidikan multikultural juga membantu peserta didik untuk mengakui ketepatan dari pandangan-pandangan budaya yang beragam, membantu peserta didik dalam mengembangkan kebanggaan terhadap warisan budaya mereka, menyadarkan peserta didik bahwa konflik nilai sering menjadi penyebab konflik antar kelompok masyarakat (Savage & Armstrong, 1996: 79). Pendidikan multikultural diselenggarakan dalam upaya mengembangkan kemampuan peserta didik dalam memandang kehidupan dari berbagai perspektif budaya yang berbeda dengan budaya yang mereka miliki, dan bersikap positif terhadap perbedaan budaya, ras, dan etnis. (Farris & Cooper, 1994: 67).

Tujuan pendidikan dengan berbasis multikultural dapat diidentifikasi: (1) untuk memfungsikan peranan sekolah dalam memandang keberadaan peserta didik yang beraneka ragam; (2) untuk membantu peserta didik dalam membangun perlakuan yang positif terhadap perbedaan kultural, ras, etnik, kelompok keagamaan; (3) memberikan ketahanan peserta didik dengan cara mengajar mereka dalam mengambil keputusan dan keterampilan sosialnya; (4) untuk membantu peserta didik dalam membangun ketergantungan lintas budaya dan memberi gambaran positif kepada mereka mengenai perbedaan kelompok (Banks. 1993: 78)

Di samping itu, pendidikan berbasis multikultural dibangun atas dasar konsep pendidikan untuk kebebasan; (Banks. 1993: 56) yang bertujuan untuk: (1) membantu peserta didik mengembangkan pengetahuan, sikap dan keterampilan untuk berpartisipasi di dalam demokrasi dan kebebasan masyarakat; (2) memajukan kebebasan, kecakapan, keterampilan terhadap lintas batas-batas etnik dan budaya untuk berpartisipasi dalam beberapa kelompok dan budaya orang lain.

Rasional tentang pentingnya pendidikan multikultural, karena strategi pendidikan ini dipandang memiliki keutamaan-keutamaan, terutama dalam: (1) memberikan terobosan baru pembelajaran yang mampu meningkatkan empati dan mengurangi prasangka peserta didik sehingga tercipta manusia (warga negara) antarbudaya yang mampu menyelesaikan konflik dengan tanpa kekerasan (*nonviolent*); (2) menerapkan pendekatan dan strategi pembelajaran yang

potensial dalam mengedepankan proses interaksi sosial dan memiliki kandungan afeksi yang kuat; (3) model pembelajaran multikultural membantu guru dalam mengelola proses pembelajaran menjadi lebih efisien dan efektif, terutama memberikan kemampuan peserta didik dalam membangun kolaboratif dan memiliki komitmen nilai yang tinggi dalam kehidupan masyarakat yang serba majemuk; (4) memberikan kontribusi bagi bangsa Indonesia dalam penyelesaian dan mengelola konflik yang bernuansa SARA yang timbul di masyarakat dengan cara meningkatkan empati dan mengurangi prasangka.

Kondisi keberagaman masyarakat dan budaya, secara positif menggambarkan kekayaan potensi sebuah masyarakat yang bertipe pluralis, namun secara negatif orang merasa tidak nyaman karena tidak saling mengenal budaya orang lain. Setiap etnik atau ras cenderung mempunyai semangat dan ideologi yang etnosentris, yang menyatakan bahwa kelompoknya lebih superior daripada kelompok etnik atau ras lain (Liliweri. 2003: 65). Terjadinya tidak saling mengenal identitas budaya orang lain, bisa mendorong meningkatnya prasangka terhadap orang lain, berupa sikap antipati yang didasarkan pada kesalahan generalisasi yang diekspresikan sebagai perasaan. Prasangka juga diarahkan kepada sebuah kelompok secara keseluruhan, atau kepada seseorang hanya karena itu adalah anggota kelompok tertentu. Secara demikian, prasangka memiliki potensi dalam mengambinghitamkan orang lain melalui stereotipe, diskriminasi dan penciptaan jarak sosial (Bennet dan Janet, 1996: 98)

Melalui pendidikan multikultural, subjek belajar dapat mencapai kesuksesan dalam mengurangi prasangka dan diskriminasi (Banks, 1993: 98). Dengan kata lain, variabel sekolah terbentuk di mana kelompok rasial dan etnis yang memiliki pengalaman dan hak yang sama dalam proses pendidikan. Peserta didik mampu mengembangkan keterampilannya dalam memutuskan sesuatu secara bijak. Mereka lebih menjadi suatu subjek dari pada menjadi objek dalam suatu kurikulum. Mereka menjadi individu yang mampu mengatur dirinya sendiri dan merefleksi kehidupan untuk bertindak secara aktif. Mereka membuat keputusan dan melakukan sesuatu yang berhubungan dengan konsep, pokok-pokok masalah yang mereka pelajari. Mereka mengembangkan visi sosial yang lebih baik dan memperoleh ilmu pengetahuan dan keterampilan serta mengkonstruksinya dengan

sistematis dan empati. Seharusnya guru mengetahui bagaimana berperilaku terhadap para peserta didik yang bermacam-macam budayanya di dalam kelas. Mereka mengetahui perbedaan-perbedaan nilai-nilai dan budaya dan bentuk-bentuk perilaku yang beraneka ragam.

James A. Banks (1993: 136), mengidentifikasi ada lima dimensi pendidikan multikultural yang diperkirakan dapat membantu guru dalam mengimplementasikan beberapa program yang mampu merespon terhadap perbedaan peserta didik, yaitu:

Pertama, dimensi integrasi isi/materi (*content integration*). Dimensi ini digunakan oleh guru untuk memberikan keterangan dengan ‘poin kunci’ pembelajaran dengan merefleksikan materi yang berbeda-beda. Secara khusus, para guru menggabungkan kandungan materi pembelajaran ke dalam kurikulum dengan beberapa cara pandang yang beragam. Salah satu pendekatan umum adalah mengakui kontribusinya, yaitu guru-guru bekerja ke dalam kurikulum mereka dengan membatasi fakta tentang semangat kepahlawanan dari berbagai kelompok. Di samping itu, rancangan pembelajaran dan unit pembelajarannya tidak dirubah. Dengan beberapa pendekatan, guru menambah beberapa unit atau topik secara khusus yang berkaitan dengan materi multikultural.

Kedua, dimensi konstruksi pengetahuan (*knowledge construction*). Suatu dimensi dimana para guru membantu peserta didik untuk memahami beberapa perspektif dan merumuskan kesimpulan yang dipengaruhi oleh disiplin pengetahuan yang mereka miliki. Dimensi ini juga berhubungan dengan pemahaman para peserta didik terhadap perubahan pengetahuan yang ada pada diri mereka sendiri;

Ketiga, dimensi pengurangan prasangka (*prejudice reduction*). Guru melakukan banyak usaha untuk membantu peserta didik dalam mengembangkan perilaku positif tentang perbedaan kelompok. Sebagai contoh, ketika anak-anak masuk sekolah dengan perilaku negatif dan memiliki kesalahpahaman terhadap ras atau etnik yang berbeda dan kelompok etnik lainnya, pendidikan dapat membantu peserta didik mengembangkan perilaku intergroup yang lebih positif, penyediaan kondisi yang mapan dan pasti. Dua kondisi yang dimaksud adalah bahan pembelajaran yang memiliki citra yang positif tentang perbedaan kelompok

dan menggunakan bahan pembelajaran tersebut secara konsisten dan terus-menerus. Penelitian menunjukkan bahwa para peserta didik yang datang ke sekolah dengan banyak *stereotype*, cenderung berperilaku negatif dan banyak melakukan kesalahpahaman terhadap kelompok etnik dan ras dari luar kelompoknya. Penelitian juga menunjukkan bahwa penggunaan *textbook* multikultural atau bahan pengajaran lain dan strategi pembelajaran yang kooperatif dapat membantu para peserta didik untuk mengembangkan perilaku dan persepsi terhadap ras yang lebih positif. Jenis strategi dan bahan dapat menghasilkan pilihan para pelajar untuk lebih bersahabat dengan ras luar, etnik dan kelompok budaya lain.

Keempat, dimensi pendidikan yang sama/adil (*equitable pedagogy*). Dimensi ini memperhatikan cara-cara dalam mengubah fasilitas pembelajaran sehingga mempermudah pencapaian hasil belajar pada sejumlah peserta didik dari berbagai kelompok. Strategi dan aktivitas belajar yang dapat digunakan sebagai upaya memperlakukan pendidikan secara adil, antara lain dengan bentuk kerjasama (*cooperative learning*), dan bukan dengan cara-cara yang kompetitif (*competitive learning*). Dimensi ini juga menyangkut pendidikan yang dirancang untuk membentuk lingkungan sekolah, menjadi banyak jenis kelompok, termasuk kelompok etnik, wanita, dan para pelajar dengan kebutuhan khusus yang akan memberikan pengalaman pendidikan persamaan hak dan persamaan memperoleh kesempatan belajar.

Kelima, dimensi pemberdayaan budaya sekolah dan struktur sosial (*empowering school culture and social structure*). Dimensi ini penting dalam memperdayakan budaya peserta didik yang dibawa ke sekolah yang berasal dari kelompok yang berbeda. Di samping itu, dapat digunakan untuk menyusun struktur sosial (sekolah) yang memanfaatkan potensi budaya peserta didik yang beranekaragam sebagai karakteristik struktur sekolah setempat, misalnya berkaitan dengan praktik kelompok, iklim sosial, latihan-latihan, partisipasi ekstra kurikuler dan penghargaan staff dalam merespon berbagai perbedaan yang ada di sekolah.

Peran pendidikan didalam multikulturalisme hanya dapat dimengerti didalam kaitannya dengan falsafah hidup, kenyataan sosial, yang akan meliputi

disiplin-disiplin ilmu yang lain seperti ilmu politik, filsafat, khususnya falsafah posmodernisme, antropologi, dan sosiologi. Dalam hal ini dimaksudkan agar dalam perjalanan sejarah pendidikan multikultural nantinya tidak kehilangan arah atau bahkan berlawanan dengan nilai-nilai dasar multikulturalisme. Oreintasi yang seharusnya dibangun dan diperhatikan antara lain meliputi:

1. Orientasi kemanusiaan. Kemanusiaan atau humanisme merupakan sebuah nilai kodrati yang menjadi landasan sekaligus tujuan pendidikan. Kemanusiaan bersifat universal, global, diatas semua suku, aliran, ras, golongan dan agama.
2. Orientasi kebersamaan. Kebersamaan atau kooperativisme merupakan sebuah nilai yang sangat mulia dalam masyarakat yang plural dan heterogen. Kebersamaan yang hakiki juga akan membawa kepada kedamaian yang tidak ada batasannya. Tentunya kebersamaan yang dibangun disini adalah kebersamaan yang sama sekali terlepas dari unsur kolutif maupun koruptif. Kebersamaan yang dibangun adalah kebersamaan yang masing-masing pihak tidak merasa dirugikan dirinya sendiri, orang lain, lingkungan, serta negara.
3. Orientasi kesejahteraan. Kesejahteraan merupakan suatu kondisi sosial yang menjadi harapan semua orang. Kesejahteraan selama ini hanya dijadikan sebagai slogan kosong. Kesejahteraan sering diucapkan, akan tetapi tidak pernah dijadikan orientasi oleh siapapun. Konsistensi terhadap sebuah orientasi harus dibuktikan dengan prilaku menuju pada terciptanya kesejahteraan masyarakat.
4. Orientasi profesional. Profesional merupakan sebuah nilai yang dipandang dari aspek apapun adalah sangat tepat. Tepat landasan, tepat proses, tepat pelaku, tepat ruang, tepat waktu, tepat anggaran, tepat kualitatif, tepat kuantitatif, dan tepat tujuan.
5. Orientasi mengakui pluralitas dan heterogenitas. pluralitas dan heterogenitas merupakan sebuah kenyataan yang tidak mungkin ditindas secara fasis dengan memunculkan sikap fanatisme terhadap sebuah kebenaran yang diyakini oleh orang banyak.
6. Orientasi anti hegemoni dan anti dominasi. hegemoni dan dominasi hegemoni adalah dua istilah yang sangat populer bagi kaum tertindas. Hanya saja kedua istilah tersebut tidak pernah digunakan atau bahkan dihindari jauh-jauh oleh para pengikut paham liberalis, kapitalis, globalis, dan neoliberalis. Karena hegemoni

bukan hanya dibidang politik, melainkan juga dibidang pelayanan terhadap masyarakat.

3.4 Strategi Belajar Dan Mengajar Pendidikan Multikultural

Pilihan strategi yang digunakan dalam mengembangkan pembelajaran berbasis multikultural, antara lain: strategi kegiatan belajar bersama-sama (*Cooperative Learning*), yang dipadukan dengan strategi pencapaian konsep (*Concept Attainment*) dan strategi analisis nilai (*Value Analysis*); strategi analisis sosial (*Social Investigation*). (Banks. 1993: 146-157) Beberapa pilihan strategi ini dilaksanakan secara simultan, dan harus tergambar dalam langkah-langkah model pembelajaran berbasis multikultural. Namun demikian, masing-masing strategi pembelajaran secara fungsional memiliki tekanan yang berbeda. Strategi Pencapaian Konsep, digunakan untuk memfasilitasi peserta didik dalam melakukan kegiatan eksplorasi budaya lokal untuk menemukan konsep budaya apa yang dianggap menarik bagi dirinya dari budaya daerah masing-masing, dan selanjutnya menggali nilai-nilai yang terkandung dalam budaya daerah asal tersebut.

Strategi *cooperative learning*, digunakan untuk menandai adanya perkembangan kemampuan peserta didik dalam belajar bersama-sama mensosialisasikan konsep dan nilai budaya lokal dari daerahnya dalam komunitas belajar bersama teman. Dalam tataran belajar dengan pendekatan multikultural, penggunaan strategi *cooperative learning*, diharapkan mampu meningkatkan kadar partisipasi peserta didik dalam melakukan rekomendasi nilai-nilai lokal serta membangun cara pandang kebangsaan. Dari kemampuan ini, peserta didik memiliki keterampilan mengembangkan kecakapan hidup dalam menghormati budaya lain, toleransi terhadap perbedaan, akomodatif, terbuka dan jujur dalam berinteraksi dengan teman (orang lain) yang berbeda suku, agama etnis dan budayanya, memiliki empati yang tinggi terhadap perbedaan budaya lain, dan mampu mengelola konflik dengan tanpa kekerasan (*conflict non violent*).

Selain itu, penggunaan strategi *cooperative learning* dalam pembelajaran dapat meningkatkan kualitas dan efektivitas proses belajar peserta didik, suasana belajar yang kondusif, membangun interaksi aktif antara peserta didik dengan

guru, guru dengan peserta didik dalam pembelajaran. Sedangkan strategi analisis nilai, difokuskan untuk melatih kemampuan pesertan didik berpikir secara induktif, dari *setting* ekspresi dan komitmen nilai-nilai budaya lokal (cara pandang lokal) menuju kerangka dan bangunan tata pikir atau cara pandang yang lebih luas dalam lingkup nasional (cara pandang kebangsaan).

Bertolak dari keempat strategi pembelajaran di atas, pola pembelajaran berbasis multikultural dilakukan untuk meningkatkan kesadaran diri peserta didik terhadap nilai-nilai keberbedaan dan keberagaman yang melekat pada kehidupan peserta didik lokal sebagai faktor yang sangat potensial dalam membangun cara pandang kebangsaan. Dengan kesadaran diri peserta didik terhadap nilai-nilai lokal, peserta didik di samping memiliki ketegaran dan ketangguhan secara pribadi, juga mampu melakukan pilihan-pilihan rasional (*rational choice*) ketika berhadapan dengan isu-isu lokal, nasional dan global. Peserta didik mampu menatap perspektif global sebagai suatu realitas yang tidak selalu dimaknai secara emosional, akan tetapi juga rasional serta tetap sadar akan jati diri bangsa dan negaranya. Kemampuan akademik tersebut, salah satu indikasinya ditampakkan oleh peserta didik dalam perolehan hasil pembelajaran yang dialami.

Kriteria yang dapat digunakan untuk mengetahui keberhasilan kegiatan belajar peserta didik adalah laporan kerja (makalah), unjuk kerja dan partisipasi yang ditampilkan oleh peserta didik dalam pembelajaran dengan cara diskusi dan curah pendapat, yang meliputi rasional berpendapat, toleransi dan empati terhadap menatap nilai-nilai budaya daerah asal teman, serta perkembangan prestasi belajar peserta didik setelah mengikuti tes di akhir pembelajaran. Selain itu, kriteria lain yang dapat digunakan adalah unjuk kerja yang ditampilkan oleh guru di dalam melaksanakan pendekatan multikultural dalam pembelajarannya.

Guru yang bersangkutan selalu terlibat dalam setiap fase kegiatan pembelajaran, baik dalam kegiatan diskusi dan refleksi hasil temuan awal, penyusunan rencana tindakan, pelaksanaan tindakan, pengamatan dalam pelaksanaan tindakan, diskusi dan refleksi hasil pelaksanaan tindakan, dan penentuan/penyusunan rencana tindakan selanjutnya dalam pencapain tujuan pembelajaran.

Dalam aspek metodik, strategi pembelajaran merupakan aspek penting dalam pendidikan multikultural. Harry K. Wong, penulis buku *How to be an Active Teacher the First Days of School*, sebagaimana dikutip Linda Starr (2004: 2) mendefinisikan manajemen pembelajaran sebagai “praktik dan prosedur yang memungkinkan guru mengajar dan siswa belajar”. Terkait dengan praktik dan prosedur ini, Ricardo L. Garcia (1982: 146) menyebutkan 3 (tiga) faktor dalam manajemen pembelajaran, yaitu: (a) lingkungan fisik (*physical environment*), (b) lingkungan sosial (*human environment*), dan (c) gaya pengajaran guru (*teaching style*). Dalam pembelajaran peserta didik memerlukan lingkungan fisik dan sosial yang aman dan nyaman. Untuk menciptakan lingkungan fisik yang aman dan nyaman, guru dapat mempertimbangkan aspek pencahayaan, warna, pengaturan meja dan kursi, tanaman, dan musik. Guru yang memiliki pemahaman terhadap latar belakang budaya peserta didiknya, akan menciptakan lingkungan fisik yang kondusif untuk belajar. Sementara itu, lingkungan sosial yang aman dan nyaman dapat diciptakan oleh guru melalui bahasa yang dipilih, hubungan simpatik antar peserta didik, dan perlakuan adil terhadap peserta didik yang beragam budayanya (Linda Starr, 2004: 4).

Selain lingkungan fisik dan sosial. Menurut Garcia (1982: 146), gaya pengajaran guru merupakan gaya kepemimpinan atau teknik pengawalan yang digunakan guru dalam proses pembelajaran (*the kind of leadership or governance techniques a teacher uses*). Dalam proses pembelajaran, gaya kepemimpinan guru sangat berpengaruh bagi ada-tidaknya peluang peserta didik untuk berbagi pendapat dan membuat keputusan. Gaya kepemimpinan guru berkisar pada otoriter, demokratis, dan bebas (*laizzes faire*). Gaya kepemimpinan otoriter tidak memberikan peluang kepada peserta didik untuk saling berbagi pendapat. Apa yang diajarkan guru kepada peserta ditentukan sendiri oleh sang guru. Sebaliknya, gaya kepemimpinan guru yang demokratis memberikan peluang kepada peserta untuk menentukan materi yang perlu dipelajari peserta didik. Selanjutnya, guru yang menggunakan gaya kepemimpinan bebas (*laizzes faire*) menyerahkan sepenuhnya kepada peserta didik untuk menentukan materi pembelajaran di kelas.

Untuk kelas yang beragam latar belakang budaya peserta didiknya, agaknya, lebih cocok dengan gaya kepemimpinan guru yang demokratis. (Banks. 1993 : 67)

Melalui pendekatan demokratis ini, para guru dapat menggunakan beragam strategi pembelajaran, seperti dialog, simulasi, bermain peran, observasi, dan penanganan kasus. Melalui dialog para guru, misalnya, mendiskusikan sumbangan aneka budaya dan orang dari suku lain dalam hidup bersama sebagai bangsa. Selain itu, melalui dialog para guru juga dapat mendiskusikan bahwa semua orang dari budaya apa pun ternyata juga menggunakan hasil kerja orang lain dari budaya lain. Sementara itu, melalui simulasi dan bermain peran, para peserta difasilitasi untuk memerankan diri sebagai orang-orang yang memiliki agama, budaya, dan etnik tertentu dalam pergaulan sehari-hari. Dalam momen-momen tertentu, diadakan proyek dan kepanitiaan bersama, dengan melibatkan aneka macam peserta didik dari berbagai agama, etnik, budaya, dan bahasa yang beragam.

Dengan strategi pembelajaran tersebut para peserta didik diasumsikan akan memiliki wawasan dan pemahaman yang mendalam tentang adanya keragaman dalam kehidupan sosial. Bahkan, mereka akan memiliki pengalaman nyata untuk melibatkan diri dalam mempraktikkan nilai-nilai dari pendidikan multikultural dalam kehidupan sehari-hari. Sikap dan perilaku yang toleran, simpatik, dan empatik pun pada gilirannya akan tumbuh pada diri masing-masing peserta didik. Dengan demikian, proses pembelajaran yang difasilitasi guru tidak sekadar berorientasi pada ranah kognitif, melainkan pada ranah afektif dan psikomotorik sekaligus.

Selanjutnya, pendekatan demokratis dalam proses pembelajaran dengan beragam strategi pembelajaran tersebut menempatkan guru dan peserta didik memiliki status yang setara (*equal status*), karena masing-masing dari mereka merupakan anggota komunitas kelas yang setara juga.

Lebih jauh, pendekatan demokratis dalam pembelajaran ini menuntut guru memiliki kompetensi multikultural. (Farid Elashmawi dan Philip P. Harris (1994: 6-7), menawarkan 6 (enam) kompetensi multikultural guru, yaitu: (a) memiliki nilai dan hubungan sosial yang luas, (b) terbuka dan fleksibel dalam mengelola keragaman peserta didik, (c) siap menerima perbedaan disiplin ilmu, latar

belakang, ras, dan gender; (d) memfasilitasi pendatang baru dan peserta didik yang minoritas, (e) mau berkolaborasi dan koalisi dengan pihak mana pun, dan (f) berorientasi pada program dan masa depan.

Freire untuk konteks pendidikan berpihak terhadap kaum marjinal. Bukankah dengan membiarkan kesenjangan itu terus berlangsung sama dengan membenarkan tesisnya Samuel Bowles dan Herbert Gintis dalam *Schooling in Capitalist America* (1976), bahwa sekolah hanya berfungsi sebagai alat untuk melayani kepentingan masyarakat dominan dalam rangka mempertahankan dan mereproduksi status quo.

Ada dua kelompok kaum marjinal yang tereksklusi dan jarang mendapatkan perhatian serius oleh publik dalam hal pendidikan: Pertama, penyandang cacat. Kelompok ini termasuk mereka yang kurang beruntung mendapatkan pendidikan yang memadai. Mereka mengalami apa yang disebut segregasi pendidikan. Pendidikan mereka dibedakan dengan kaum "normal". Segregasi pendidikan ini telah berlangsung sekian lama dengan asumsi, mereka yang cacat tidak mampu bersaing dengan yang normal karena ada bagian syaraf tertentu yang tidak bisa bekerja maksimal.

Menurut James A. Bank, pendidikan multikultural dapat dilihat dari 3 (tiga) aspek: konsep, gerakan, dan proses (James A. Bank, 1993: 2-3). Dari aspek konsepnya, pendidikan multikultural dipahami sebagai ide yang memandang semua siswa tanpa memperhatikan gender dan kelas sosial mereka, etnik mereka, ras mereka, dan atau karakteristik-karakteristik kultural lainnya., memiliki kesempatan yang sama untuk belajar di kelas. Dari aspek gerakannya, pendidikan multikultural didefinisikan sebagai usaha untuk mengubah sekolah-sekolah dan institusi-institusi pendidikan sehingga siswa dari semua kelas sosial, gender, ras, dan kelompok-kelompok kultural memiliki kesempatan yang sama untuk belajar. Perubahan yang dilakukan tidak hanya terbatas pada kurikulum, tetapi juga aspek lain seperti metode, strategi, manajemen pembelajaran, dan lingkungan sekolah. Dari aspek prosesnya, pendidikan multikultural dapat dipahami sebagai proses untuk mencapai tujuan agar kesetaraan pendidikan dapat dicapai oleh semua peserta didik. Kesetaraan pendidikan, seperti kemerdekaan dan keadilan tidak mudah dicapai, karena itu proses ini harus berlangsung terus-menerus.

Alasan lain yang melatarbelakangi adanya pendidikan multikultural adalah keberadaan masyarakat dengan individu-individu yang beragam latar belakang bahasa dan kebangsaan (*nationality*), suku (*race or ethnicity*), agama (*religion*), gender, dan kelas sosial (*social class*). Keragaman latar belakang individu dalam masyarakat tersebut berimplikasi pada keragaman latar belakang peserta didik dalam suatu lembaga pendidikan (James A. Bank, 1993: 14).

3.5 Pendidikan Multikultural Sebagai Pendidikan Pembebasan Kaum Tertindas

Pada pendidikan multikultural merupakan pembebasan dari dikotomi kaum mayoritas dan kaum minoritas. Filsafat Freire bertolak dari kenyataan bahwa di dunia ini ada sebagian manusia yang menderita sedemikian rupa, sementara sebagian lainnya menikmati jerih payah orang lain, justru dengan cara-cara yang tidak adil. Dalam kenyataannya, kelompok manusia yang pertama adalah bagian mayoritas umat manusia, sementara kelompok yang kedua adalah bagian minoritas umat manusia. Dari segi jumlah ini saja keadaan tersebut sudah memperlihatkan adanya kondisi yang tidak berimbang, yang tidak adil. Inilah yang disebut Freire sebagai situasi penindasan.

Bagi Freire, penindasan, apapun nama dan apapun alasannya, adalah tidak manusiawi; sesuatu yang menafikkan harkat kemanusiaan (dehumanisasi). Dehumanisasi ini bersifat mendua, dalam pengertian terjadi atas diri mayoritas kaum tertindas dan juga atas diri minoritas kaum penindas. Keduanya menyalahi kodrat manusia sejati. Mayoritas kaum tertindas menjadi tidak manusiawi karena hak-hak asasi mereka dinistakan, karena mereka dibuat tak berdaya dan dibenamkan dalam kebudayaan bisu. (*submerged in the culture of silence*). Adapun minoritas kaum penindas menjadi tidak manusiawi karena telah mendustai hakekat keberadaan dan hati nurani sendiri dengan memaksakan penindasan bagi manusia sesamanya.

Karena itu tidak ada pilihan lain, ikhtiar memanusiakan kembali manusia (humanisasi) adalah pilihan mutlak. Humanisasi adalah satu-satunya pilihan bagi kemanusiaan, karena walaupun dehumanisasi adalah kenyataan yang terjadi sepanjang sejarah peradaban manusia dan tetap merupakan suatu kemungkinan

ontologis di masa mendatang, namun ia bukanlah suatu keharusan sejarah. Secara dialektis, suatu kenyataan tidaklah mesti menjadi suatu keharusan. Jika kenyataan menyimpang dari keharusan, maka menjadi tugas manusia untuk mengubahnya agar sesuai dengan apa yang seharusnya. Inilah fitrah manusia sejati (*the man's ontological vocation*).

Bagi Freire, fitrah manusia sejati adalah menjadi pelaku atau subjek, bukan penderita atau objek. Panggilan manusia sejati adalah menjadi pelaku yang sadar, yang bertindak mengatasi dunia serta realitas yang menindas atau yang mungkin menindasnya. Dunia dan realitas atau realitas dunia ini bukan sesuatu yang ada dengan sendirinya, dan karena itu harus diterima menurut apa adanya sebagai suatu takdir atau semacam nasib yang tak terelakkan, semacam mitos. Manusia harus menggeluti dunia dan realitas dengan penuh sikap kritis dan daya-cipta, dan hal itu berarti atau mengandaikan perlunya sikap orientatif yang merupakan pengembangan bahasa pikiran (*thought of language*), yakni bahwa pada hakekatnya manusia mampu memahami keberadaan dirinya dan lingkungan dunianya yang dengan bekal pikiran dan tindakan "praxis", ia mengubah dunia dan realitas. Karena itulah manusia berbeda dengan binatang yang hanya digerakan oleh naluri. Manusia juga memiliki naruni, tapi juga memiliki kesadaran (*consciousness*). Manusia memiliki kepribadian, eksistensi. Ini tidak berarti manusia tidak memiliki keterbatasan, tetapi dengan fitrah kemanusiaannya seseorang harus mampu mengatasi situasi-situasi batas (*limit-situations*) yang mengekangnya. Jika seseorang menyerah pasrah pada situasi batas itu, apalagi tanpa ikhtiar dan kesadaran sama sekali, maka sesungguhnya ia tidak manusiawi lagi. Seseorang yang manusiawi harus menjadi pencipta (*the creator*) sejarah sendiri. Dan, karena seseorang hidup di dunia dengan orang-orang lain sebagai umat manusia, maka kenyataan "ada bersama" (*being together*) itu harus dijalani dalam proses "menjadi" (*becoming*) yang tak pernah selesai. Ini bukan sekedar adaptasi, tapi integrasi untuk menjadi manusia seutuhnya.

Manusia adalah penguasa atas dirinya, dan karena itu fitrah manusia adalah menjadi merdeka, menjadi bebas. Ini adalah tujuan akhir dari upaya humanisasinya Freire. Humanisasi, karenanya adalah juga berarti pemerdekaan atau pembebasan manusia dan situasi-situasi batas yang menindas di luar

kehendaknya. Kaum tertindas harus memerdekakan dan membebaskan diri mereka sendiri dari penindasan yang tidak manusiawi sekaligus membebaskan kaum penindas mereka dari perkecualian, maka kemerdekaan dan kebebasan sejati tidak akan pernah tercapai secara penuh dan bermakna.

Bertolak dari pandangan filsafatnya tentang manusia dan dunia tersebut, Freire kemudian merumuskan gagasan-gagasannya tentang hakekat pendidikan dalam suatu dimensi yang sifatnya sama sekali baru dan membaruh. Bagi Freire, pendidikan haruslah berorientasi kepada pengenalan realitas diri manusia dan dirinya sendiri. Pengenalan itu tidak cukup hanya bersifat objektif atau subjektif, tapi kedua-duanya. Kebutuhan objektif untuk mengubah keadaan yang tidak manusiawi selalu memerlukan kemampuan subjektif (kesadaran subjektif) untuk mengenali terlebih dahulu keadaan yang tidak manusiawi, yang dikhotomi dalam pengertian psikologis. Kesadaran subjektif dan kemampuan objektif adalah suatu fungsi dialektif yang constant dalam diri manusia dalam hubungannya dengan kenyataan yang saling bertentangan yang harus dipahaminya. Memandang kedua fungsi ini tanpa dialektika semacam itu, bisa menjebak kita ke dalam kerancuan berpikir. Objektivitas pada pengertian si penindas bisa saja berarti subjektivitas pada pengertian si tertindas dan sebaliknya. Jadi hubungan dialektik tersebut tidak terutama berarti persoalan mana yang lebih benar atau yang lebih salah.

Oleh karena itu, pendidikan harus melibatkan tiga unsur sekaligus dalam hubungan dialektisnya yakni: (1) Pengajar (2) Pelajar atau anak didik (3) Realitas dunia. Yang pertama dan kedua adalah subjek yang sadar (*cognitive*), sementara yang ketiga adalah objek yang tersadari atau disadari (*cognizable*). Hubungan dialektis semacam inilah yang tidak terdapat pada system pendidikan mapan selama ini. Sistem pendidikan yang pernah ada dan mapan selama ini dapat diandalkan sebagai sebuah “bank” (*banking concept of educational*) di mana pelajar diberikan ilmu pengetahuan agar daripadanya kelak diharapkan suatu hasil lipat ganda. Jadi anak didik adalah obyek investasi dan sumber deposito potensial. Depositor atau investornya adalah para guru yang mewakili lembaga-lembaga kemasyarakatan mapan dan berkuasa, sementara depositnya adalah ilmu pengetahuan yang diajarkan kepada anak didik. Anak didik pun lantas diperlakukan sebagai “bejana kosong” yang akan diisi, sebagai sarana tabungan

atau penanaman modal ilmu pengetahuan yang akan dipetik hasilnya kelak. Jadi guru adalah subjek aktif, sedang anak didik adalah objek pasif yang penurut, dan diperlakukan tidak berbeda atau menjadi bagian dari realitas dunia yang diajarkan kepada mereka, sebagai objek ilmu pengetahuan teoritis yang tidak berkesadaran. Pendidikan akhirnya bersifat negatif di mana guru memberi informasi yang harus ditelan oleh murid, yang wajib diingat dan dihapalkan.

Oleh karena guru yang menjadi pusat segalanya, maka merupakan hal yang wajar saja jika murid-murid kemudian mengidentifikasi diri seperti gurunya sebagai prototip manusia ideal yang harus ditiru, harus diteladani dalam semua hal. Freire menyebut pendidikan semacam ini menciptakan “*nekrofil*” dan bukannya melahirkan “*biofil*”. Implikasinya lebih jauh adalah bahwa pada saatnya nanti murid-murid akan benar-benar menjadi diri mereka sendiri sebagai duplikasi guru mereka dulu, dan pada saat itulah lahir lagi manusia-manusia penindas yang baru. Jika kemudian mereka menjadi guru atau pendidik juga, maka daur penindasan pun segera dimulai lagi dalam dunia pendidikan, dan seterusnya. Sistem pendidikan, karena itu, menjadi sarana terbaik untuk memelihara keberlangsungan status quo sepanjang masa, bukan menjadi kekuatan penggugah (*subversive force*) ke arah perubahan dan pembaharuan. Bagi Freire, sistem pendidikan sebaliknya justru harus menjadi kekuatan penyadar dan pembebas umat manusia. Sistem pendidikan mapan selama ini telah menjadikan peserta didik sebagai manusia-manusia yang terasing dan tercerabut (*disinherited masses*) dari realitas dirinya sendiri dan realitas dunia sekitarnya, karena ia telah mendidik mereka menjadi ada dalam artian menjadi seperti yang berarti menjadi seperti orang lain, bukan menjadi dirinya sendiri.

Pola pendidikan semacam itu paling jauh hanya akan mampu mengubah penafsiran seseorang terhadap situasi yang dihadapinya, tetapi tidak akan mampu mengubah realitas dirinya sendiri. Manusia menjadi penonton dan peniru, bukan pencipta, sehingga mudah dipahami mengapa suatu revolusi yang paling revolusioner sekalipun pada awal mulanya, tetapi digerakkan oleh orang-orang yang dihasilkan oleh sistem pendidikan mapan seperti itu, pada akhirnya hanyalah menggantikan simbol-simbol dan mitos-mitos lama dengan simbol-simbol dan mitos-mitos baru yang sebenarnya sama saja, bahkan terkadang jauh lebih buruk.

Maka akhirnya Freire pada formulasi filsafat pendidikannya, yang dinamakannya sebagai pendidikan kaum tertindas, sebuah sistem pendidikan yang dibangun kembali bersama dengan, dan bukan diperuntukkan bagi, kaum tertindas. Sistem pendidikan adalah pendidikan untuk pembebasan, bukan penguasaan (dominasi). Pendidikan memang harus menjadi proses pemerdekaan, bukan penjinakan sosial-budaya (*social and cultural domestication*). Pendidikan bertujuan menggarap realitas manusia, dan karena itu, secara metodologis bertumpu di atas prinsip-prinsip aksi dan refleksi total, yakni prinsip bertindak untuk mengubah kenyataan yang menindas dan pada sisi simultan lainnya secara terus-menerus menumbuhkan kesadaran akan realitas dan hasrat untuk mengubah kenyataan yang menindas itu. Inilah makna dan hakekat praxis itu.

Dengan kata lain, praxis adalah kesatuan karsa, kata, dan karya, karena manusia pada dasarnya adalah kesatuan dari fungsi berpikir, berbicara, dan berbuat. Makna praxis tidak memisahkan ke tiga fungsi atau aspek tersebut sebagai bagian-bagian yang terpisah, tetapi terpadu dalam gagasan maupun cara wujud seseorang sebagai manusia seutuhnya. Jika hal itu dibuat terpisah, maka akan ada dua kutub ekstrem yang terjadi, yakni pendewaan berlebihan pada kata-kata (*sacrifice of verbalism*), atau pendewaan berlebihan pada kerja (*sacrifice of activism*). Prinsip praxis menjadi kerangka dasar sistem dan metodologi pendidikan kaum tertindas. Setiap waktu dalam prosesnya, pendidikan ini merangsang ke arah diambilnya suatu tindakan, kemudian tindakan itu direfleksikan kembali, dan dari refleksi itu diambil tindakan baru yang lebih baik.

Demikian seterusnya, sehingga proses pendidikan merupakan suatu daur bertindak dan berpikir yang berlangsung terus-menerus sepanjang hidup seseorang. Pada saat bertindak dan berpikir itulah, seseorang menyatakan hasil tindakan dan buah pikirannya melalui kata-kata. Dengan daur belajar seperti ini, maka setiap anak didik secara langsung dilibatkan dalam permasalahan-permasalahan realitas dunia dan keberadaan diri mereka di dalamnya. Karena itu, Freire juga menyebut model pendidikannya sebagai pendidikan hadap masalah (*problem posing education*). Anak-didik menjadi subjek yang belajar, subjek yang bertindak dan berpikir, dan pada saat bersamaan berbicara menyatakan hasil tindakan dan buah pikirannya.

Begitu juga sang guru. Jadi keduanya (peserta didik dan guru) saling belajar satu sama lain, saling memanusiakan. Dalam proses ini, guru mengajukan bahan untuk dipertimbangkan oleh peserta didik dan pertimbangan sang guru sendiri diuji kembali setelah dipertemukan dengan pertimbangan peserta didik, dan sebaliknya. Hubungan keduanya pun menjadi hubungan subjek-subjek, bukan subjek-objek. Objek meraka adalah realitas. Maka terciptalah suasana dialogis yang bersifat intersubjektif untuk memahami suatu objek bersama. Membandingkannya dengan pendidikan gaya bank yang bersifat antidialogis.

Dengan aktif bertindak dan berpikir sebagai pelaku, dengan terlibat langsung dalam permasalahan yang nyata, dan dalam suasana yang dialogis, maka pendidikan kaum tertindasnya Freire dengan segera menumbuhkan kesadaran yang menjauhkan seseorang dari rasa takut akan kemerdekaan (*fear of freedom*). Dengan menolak penguasaan, penjinakan dan penindasan, maka pendidikan kaum tertindasnya Freire secara langsung pengakuan akan pentingnya peran proses penyadaran (konsientisasi). Pembebasan dan pemanusiaan manusia, hanya bisa dilaksanakan dalam artian yang sesungguhnya jika seseorang memang benar-benar telah menyadari realitas dirinya sendiri dan dunia di sekitarnya. Seseorang yang tidak menyadari realitas dirinya dan dunia sekitarnya, tidak akan pernah mampu mengenali apa yang sesungguhnya ia butuhkan, tidak akan pernah bisa mengungkapkan apa yang sesungguhnya ia ingin lakukan, tidak akan pernah dapat memahami apa yang sesungguhnya yang ingin ia capai. Jadi maustahil memahamkan pada seseorang bahwa ia harus mampu, dan pada hakekatnya memang mampu, memahami realitas dirinya dan dunia sekitarnya sebelum ia sendiri benar-benar sadar bahwa kemampuan itu adalah fitrah kemanusiaannya dan bahwa pemahaman itu sendiri adalah penting dan memang mungkin baginya.

Dengan kata lain, langkah awal paling menentukan dalam upaya pendidikan pembebasannya Freire adalah penyadaran seseorang pada realitas dirinya dan dunia sekitarnya. Karena pendidikan adalah suatu proses yang terus menerus, suatu *commencement*, yang selalu mulai dan mulai lagi, maka proses penyadaran akan selalu ada dan merupakan proses yang *inherent* dalam keseluruhan proses pendidikan itu sendiri. Jadi proses penyadaran merupakan proses inti atau hakekat dari proses pendidikan itu sendiri. Dunia kesadaran

seseorang memang tidak boleh berhenti, ia harus berproses terus, berkembang dan meluas, dari satu tahap ke tahap berikutnya, dari tingkat kesadaran naif sampai ke tingkat kesadaran kritis, sampai akhirnya mencapai tingkat kesadaran tertinggi dan terdalam, yakni kesadarannya kesadaran (*the consciousness of the consciousness*) .

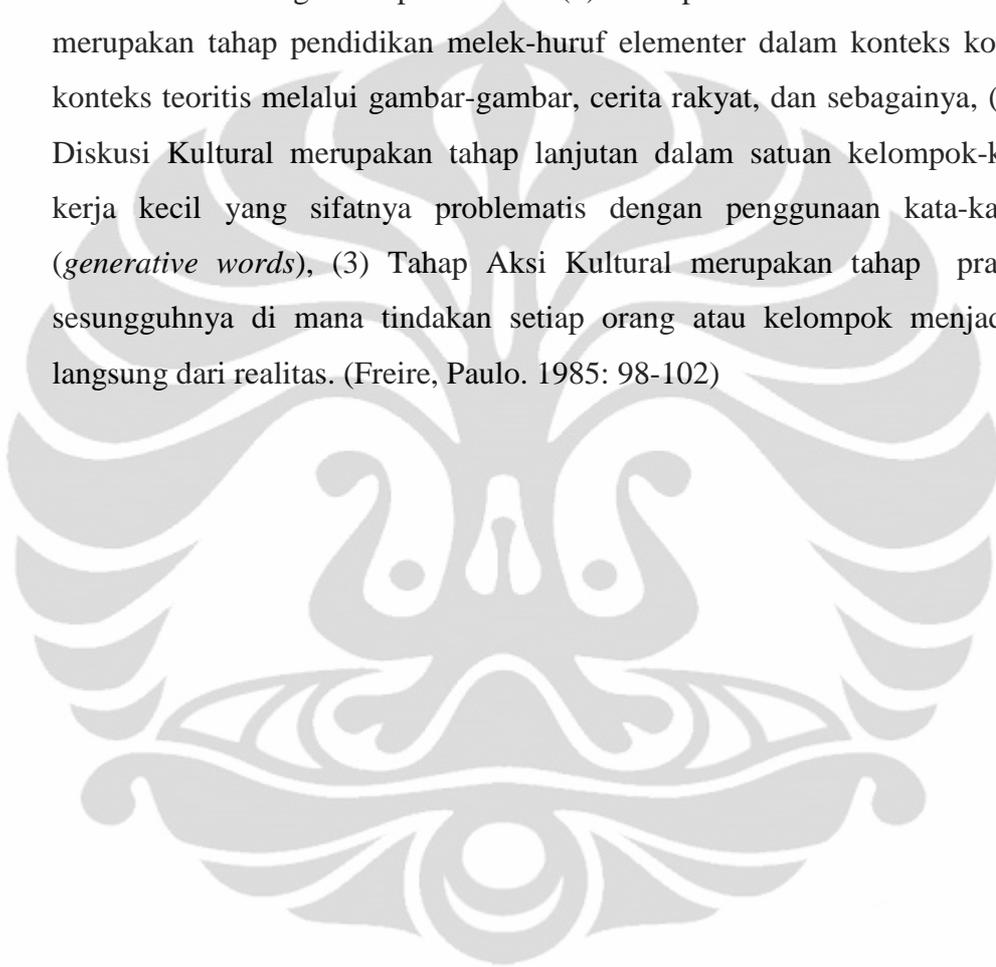
Jika seseorang sudah mampu mencapai tingkat kesadaran kritis terhadap realitas, maka orang itu pun mulai masuk ke dalam proses mengerti dan bukan proses menghafal semata-mata. Orang yang mengerti bukanlah orang yang menghafal, karena ia menyatakan diri atau sesuatu berdasarkan suatu sistem kesadaran, sedangkan orang yang menghafal hanya menyatakan diri atau sesuatu secara mekanis tanpa perlu sadar apa yang dikatakannya, dari mana ia telah menerima hapalan yang dinyatakannya itu, dan untuk apa ia menyatakannya kembali pada saat tersebut.

Maka di sini pulalah letak dan arti penting dari kata-kata, karena kata-kata yang dinyatakan seseorang sekaligus mewakili dunia kesadarannya, fungsi interaksi antara tindakan dan pikirannya. Menyatakan kata-kata yang benar, dengan cara benar, adalah menyatakan kata-kata yang memang tersadari atau disadari maknanya, dan itu berarti menyadari realitas, berarti telah melakukan praxis, dan akhirnya ikut mengubah dunia. Tetapi kata-kata yang dinyatakan sebagai bentuk pengucapan dari dunia kesadaran yang kritis, bukanlah kata-kata yang diinternalisasikan dari luar tanpa refleksi, bukan slogan-slogan, tetapi dari perbendaharaan kata-kata orang itu sendiri untuk menamakan dunia yang dihayatinya sehari-hari, betapa pun juga sederhananya.

Jadi, pendidikan memberi keleluasaan bagi setiap orang untuk mengatakan kata-katanya sendiri, bukan kata-kata orang lain. Peserta didik harus diberi kesempatan untuk mengatakan kata-katanya sendiri, bukan kata-kata sang guru. Atas dasar ini, Freire menyatakan bahwa proses pengaksaraan dan keterbacaan (*alfabetisasi dan literasi*) pada tingkat yang paling awal sekali dari semua proses pendidikan haruslah benar-benar merupakan suatu proses yang fungsional, bukan sekedar suatu kegiatan teknis mengajarkan huruf-huruf dan angka-angka serta merangkainya menjadi kata-kata dalam kalimat-kalimat yang sudah tersusun secara mekanis. Berdasarkan pengalaman dan dialognya dengan

kaum petani miskin dan buta huruf (terutama di Brazilia dan Chili), Freire kemudian menyusun suatu konsep pendidikan melek huruf fungsional menggunakan perbendaharaan kata-kata yang digali dari berbagai tema pokok (*generative themes*) pembicaraan sehari-hari masyarakat petani itu sendiri.

Dalam pelaksanaannya, konsep pendidikan melek huruf fungsional Freire ini terdiri dari tiga tahapan utama: (1) Tahap Kodifikasi dan Dekodifikasi: merupakan tahap pendidikan melek-huruf elementer dalam konteks konkrit dan konteks teoritis melalui gambar-gambar, cerita rakyat, dan sebagainya, (2) Tahap Diskusi Kultural merupakan tahap lanjutan dalam satuan kelompok-kelompok kerja kecil yang sifatnya problematis dengan penggunaan kata-kata kunci (*generative words*), (3) Tahap Aksi Kultural merupakan tahap praxis yang sesungguhnya di mana tindakan setiap orang atau kelompok menjadi bagian langsung dari realitas. (Freire, Paulo. 1985: 98-102)



BAB IV

ANALISA KRITIS RELEVANSI RELASI ETIS INTERSUBJEKTIF EMMANUEL LEVINAS DALAM PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

4.1 Anti Totalitas Relevan Dengan Demokratis

Sejarah Filsafat Barat, dipemikiran modern, Rene Descartes dengan *cogito ergo sum*. *Res cogitan* yang merupakan *innate idea* terpisah dari *res extansa* karena sifatnya yang selalu berubah. Ada keterpisahan antara *epistemology* rasional (kuantitas) dengan nilai-nilai kemanusiaan yang selalu berubah (kualitas). Oleh karena itu, berkembanglah positivisme logis yang menyingkirkan nilai-nilai, keberagaman, kontekstual, hermeneutis, dan etika. Pemikiran modern gagal membuka sisi individualitas dalam keunikannya yaitu pada keberagamannya. Humanisme pencerahan jatuh pada prinsip universalisme yang tercermin pada epistemologinya.

Levinas menolak pemikiran totalitarian yang terdapat di dalam pemikiran filsafat Barat. Levinas menyebutnya sebagai *inner life* bersifat subjektif yang tertutup pada dunianya dan menekankan pada sistem kekuasaan yang memberikannya kontrol terhadap alam dan orang lain. Levinas melihat bahaya yang tidak terkontrol dari kebebasan individual. Untuk menjadi bebas sama halnya dengan menjadi rasional sehingga memberikan diri seseorang pada sistem totalitas. Keberlainan akan terserap ke dalam sistem totalitas atau aturan yang teratur. Oleh karena itu, kebebasan yang tidak terkritisi perlu dipertanyakan kembali sifat egosentrisnya. Rasionalitas yang bersifat satu arah (monolog) perlu diganti dengan bahasa di mana selalu ada ruang untuk dialog keberagaman. (Levinas, 1979: 16-17) Sistem rasionalitas membentuk sebuah identitas yaitu yang sama dan identitas yang terdeterminasi yaitu yang lain, yang lain dipaksakan masuk ke sistem yang sama.

Totalitas bagi Levinas memiliki nada negatif. Karena filsafat Barat lebih berpangkal pada ego sebagai pusat. Cara berpikir yang berpangkal pada Aku dan kembali pada Aku, disebut Levinas sebagai *the philosophy of the same*. Tendensi ini jelas dalam Idealisme. Ada dimengerti sebagai Imanensi atau interioritas. Filsafat dengan totalitas ini bagi Levinas disebut ontologi. Levinas mencoba

mendobrak totalitas dengan yang takberhingga. Takberhingga dimaksudkan suatu realitas yang secara prinsipial tidak mungkin dimasukkan ke dalam lingkup pengetahuan dan kemampuan Aku. Yang takberhingga adalah yang lain (*the other*). Levinas menggunakan istilah wajah.

Yang lain adalah fenomena unik; tidak dapat diasalkan dari atau kepada sesuatu yang lain. Yang lain bukan merupakan totalitas; selalu tinggal sendiri; mempertahankan otonomi dan kepadatan yang tak terselami. Aku harus keluar untuk mendatangi dia, Aku harus keluar dari ego karena dia membuka suatu dimensi takberhingga bagi Aku. Aku tidak dapat mendatangi yang lain dengan bertitik tolak dari Aku. Dia lain sama sekali. Yang lain adalah pendatang dan orang asing.

Levinas berusaha memberi makna yang lain (*the other*). Bagi Levinas, yang lain adalah pembuka horizon keberadaan Aku, bahkan pendobrak menuju ketransendenan Aku. Manusia pada hakekatnya terasing atau alien satu sama lain. Maka untuk menjembatani itu pertemuan atau perjumpaan menjadi suatu momen etis. Perjumpaan yang dimaksud adalah perjumpaan dengan yang lain.

Yang lain adalah yang lain atau sesama manusia, pribadi yang lain sebagai person dalam keluhuran martabatnya. Pandangan ini merupakan kritik diri atas roh totaliter yang mengabsolutkan ego dalam sejarah filsafat. Dalam sejarah, yang lain selalu didekati sebagai objek, suatu bagian dari skema *inteligibel ego*. Hal itu memperkosa keunikan dan alteritas yang lain sebagai yang lain, lain dari Aku.

Pribadi yang lain tidak boleh diperlakukan sebagai benda atau objek. Karena pada hakekatnya eksistensi kita adalah sebuah ketelanjangan, karena ketelanjangan kita merupakan eksistensi privat. Eksistensi privat itu adalah ranah interioritas yang berkembang terpisah dari dunia. Namun dalam masyarakat kita tidak takluk dengan ketelanjangan itu, atau juga digelisahkan oleh ketelanjangan yang lain. Dalam masyarakat terungkap suatu ekterioritas di mana relasi Aku dengan yang lain menemukan tempat. Aku bukan merupakan *solitude being* melainkan adaku selalu terhubung dengan relasi dengan yang lain. Aku membutuhkan yang lain sebagai yang lain. Bukan yang lain sebagai alter ego, atau Aku yang lain, tapi yang lain dalam keberlainannya.

Setiap kali Aku menangkap hal-hal baru, yang lain itu menjadi bagian dari kekuasaan dan kehilangan keberlainannya, sebab ia menjadi bagian dan masuk dalam totalitasku. Namun, sesungguhnya yang lain tidak pernah bisa dikuasai, sebab dari kehausan kekuasaan muncul sosok yang lain yang belum aku ketahui yang memasung keinginan yang tiada habisnya untuk sekali lagi menguasainya. Keinginanku terus-menerus, di satu pihak, untuk menguasai, dan di lain pihak, ketakberhinggaan yang lain, yang selalu muncul, akhirnya menyadarkan diriku pada transendensi yang tidak dapat pernah dikuasai. Dengan kata lain, yang lain sesungguhnya berada di wilayah luar dari diriku dan tidak pernah bisa masuk dalam totalitasku yang ambisius. Di hadapan yang lain, Aku hanya bisa tunduk dan menyerah.

Pengalaman dasar manusia adalah perjumpaan dengan yang lain. Dalam perjumpaan itu, Aku sadar bahwa Aku langsung bertanggung jawab total atas keselamatannya. Langsung dalam arti bahwa tanggung jawab itu membebani Aku, mendahului komunikasi eksplisit Aku dengan yang lain. Pengalaman itu bersifat etis. Menurut Levinas moralitas adalah pengalaman paling dasar manusia. Ia selanjutnya menunjukkan bahwa pengalaman dasar itu pengalaman tanggung jawab mutlak Aku terhadap yang lain yang bertemu Aku, di mana sinar kesucian ilahi ikut terlihat. Di sini Levinas dalam analisa eksistensial fenomenologis paling dasariah, menunjukkan bahwa pengalaman moral adalah titik tolak segala kesadaran, sikap dan dimensi penghayatan manusia dan bahwa pengalaman dasariah itu sekaligus merupakan kesadaran akan adanya Ilahi di belakangnya.

Dengan istilah totalitas, Levinas hendak menjelaskan tentang kerangka berpikir filsafat Barat yang cenderung menyamaratakan realitas. Ini adalah suatu ide yang buruk bagi Levinas yang karenanya harus ditolak. Menurut Levinas, filsafat Barat selama ini mengejar suatu *totalitas*. Filsafat Barat senantiasa membangun totalitas, sebuah keseluruhan yang memperjuangkan kesamaan (*The Same*).

Sejarahnya, ide politik liberalisme berkaitan erat dengan bangkitnya kelas menengah yang diuntungkan oleh kapitalisme. Pengaruh liberalisme dalam pendidikan bisa dilihat dari komponen-komponennya. Yang pertama adalah komponen pengaruh filsafat Barat tentang manusia universal yakni model

manusia Amerika dan Eropa, yaitu rasionalis liberal. Anggapan ini menyatakan bahwa semua manusia memiliki potensi yang sama dalam intelektualitas, serta tatanan alam maupun norma sosial dapat ditangkap oleh akal. Pengaruh liberal juga dapat dilihat dari konsep kompetisi antar peserta didik, implikasinya adalah penilaian kuantitatif pada hal kualitatif untuk menentukan peserta didik terbaik. Positivisme juga menjadi dasar bagi pendidikan liberal. Positivisme berasumsi bahwa penjelasan tunggal mampu untuk mengatasi semua fenomena, oleh karena itu riset sosial ataupun pendidikan dan pelatihan harus didekati dengan metode ilmiah yaitu objektif dan bebas nilai. (William F.O'Neil. 2002: 31)

Bagi kaum konservatif, pendidikan adalah untuk menjaga *status quo*, bagi kaum liberal untuk perubahan moderat, maka bagi paradigma kritis justru menginginkan perubahan fundamental dalam politik-ekonomi masyarakat yang ada. Dalam pandangan ini, pendidikan merupakan refleksi kritis terhadap kemajuan yang ada. Tugas utama pendidikan adalah menciptakan ruang yang memungkinkan kekritisian tumbuh untuk menganalisa sistem dan struktur yang diskriminatif, serta mendekonstruksi dan advokasi menuju sistem sosial yang lebih adil. Bagi pandangan ini pendidikan tidak mungkin bebas nilai, karenanya tugas utama pendidikan harus selalu mampu menciptakan ruang kritis tadi untuk mendorong dominasi sebagai bentuk pemihakkan terhadap kaum minoritas yang tertindas. Dengan demikian maka tugas utama pendidikan adalah memanusiakan kembali manusia yang mengalami dehumanisasi karena sistem dan struktur yang tidak adil.

Cultural Pluralism Mosaic Analogy berpandangan bahwa masyarakat yang terdiri dari individu-individu yang beragam latar belakang agama, etnik, bahasa, dan budaya, memiliki hak untuk mengekspresikan identitas budayanya secara demokratis. Teori ini sama sekali tidak meminggirkan identitas budaya tertentu, termasuk identitas budaya kelompok minoritas sekalipun. Teori komunal *cultural pluralism mosaic analogy* inilah yang menjadi dasar pendidikan multikultural.

Pendidikan multikultural (*multicultural education*) merupakan strategi pendidikan yang memanfaatkan keberagaman latar belakang kebudayaan dari para peserta didik sebagai salah satu kekuatan untuk membentuk sikap multikultural.

Strategi ini sangat bermanfaat, sekurang-kurangnya bagi sekolah sebagai lembaga pendidikan dapat membentuk pemahaman bersama atas konsep kebudayaan, perbedaan budaya, keseimbangan, dan demokrasi dalam arti yang luas (Liliweri, 2005: 23). Dalam konteks yang luas, pendidikan multikultural mencoba membantu menyatukan bangsa secara demokratis, dengan menekankan pada perspektif pluralitas masyarakat di berbagai bangsa, etnik, kelompok budaya yang berbeda. Dengan demikian sekolah dikondisikan untuk mencerminkan praktik dari nilai-nilai demokrasi. Pendidikan berbasis multikultural didasarkan pada gagasan filosofis tentang kebebasan, keadilan, kesederajatan dan perlindungan terhadap hak-hak manusia.

Pendidikan berbasis multikultural dibangun atas dasar konsep pendidikan untuk kebebasan (Banks, 1993: 56) yang bertujuan untuk: (1) membantu peserta didik mengembangkan pengetahuan, sikap dan keterampilan untuk berpartisipasi di dalam demokrasi dan kebebasan masyarakat; (2) memajukan kebebasan, kecakapan, keterampilan terhadap lintas batas-batas etnik dan budaya untuk berpartisipasi dalam beberapa kelompok dan budaya orang lain.

Melalui pendekatan demokratis dalam pendidikan multikultural, para guru dapat menggunakan beragam strategi pembelajaran, seperti dialog, simulasi, bermain peran, observasi, dan penanganan kasus. Melalui dialog para guru, misalnya, mendiskusikan sumbangan aneka budaya dan orang dari suku lain dalam hidup bersama sebagai bangsa. Selain itu, melalui dialog para guru juga dapat mendiskusikan bahwa semua orang dari budaya apa pun ternyata juga menggunakan hasil kerja orang lain dari budaya lain. Sementara itu, melalui simulasi dan bermain peran, para siswa difasilitasi untuk memerankan diri sebagai orang-orang yang memiliki agama, budaya, dan etnik tertentu dalam pergaulan sehari-hari. Dalam momen-momen tertentu, diadakan proyek dan kepanitiaan bersama, dengan melibatkan aneka macam siswa dari berbagai agama, etnik, budaya, dan bahasa yang beragam. Dengan strategi pembelajaran tersebut para peserta didik diasumsikan akan memiliki wawasan dan pemahaman yang mendalam tentang adanya keragaman dalam kehidupan sosial. Bahkan, mereka akan memiliki pengalaman nyata untuk melibatkan diri dalam mempraktikkan nilai-nilai dari pendidikan multikultural dalam kehidupan sehari-hari. Sikap dan

perilaku yang toleran, simpatik, dan empatik pun pada gilirannya akan tumbuh pada diri masing-masing peserta didik. Dengan demikian, proses pembelajaran yang difasilitasi guru tidak sekadar berorientasi pada ranah kognitif, melainkan pada ranah afektif dan psikomotorik sekaligus. Selanjutnya, pendekatan demokratis dalam proses pembelajaran dengan beragam strategi pembelajaran tersebut menempatkan guru dan peserta didik memiliki status yang setara (*equal status*), karena masing-masing dari mereka merupakan anggota komunitas kelas yang setara juga.

Demokratis dalam pendidikan multikultural mengikuti keadilan sosial John Rawls. John Rawls dalam bukunya *A Theory of Justice* menjelaskan teori keadilan sosial sebagai *the difference principle* dan *the principle of fair equality of opportunity*. Inti *the difference principle*, adalah bahwa perbedaan sosial dan ekonomis harus diatur agar memberikan manfaat yang paling besar bagi mereka yang paling kurang beruntung.

Istilah perbedaan sosial ekonomis dalam prinsip perbedaan menuju pada ketidaksamaan dalam prospek seorang untuk mendapatkan unsur pokok kesejahteraan, pendapatan, dan otoritas. Sementara itu, *the principle of fair equality of opportunity* menunjukkan pada mereka yang paling kurang mempunyai peluang untuk mencapai prospek kesejahteraan, pendapat dan otoritas. Mereka inilah yang harus diberi perlindungan khusus. Rawls mengerjakan teori mengenai prinsip-prinsip keadilan terutama sebagai alternatif bagi teori utilitarisme sebagaimana dikemukakan Hume, Bentham dan Mill. Rawls berpendapat bahwa dalam masyarakat yang diatur menurut prinsip-prinsip utilitarianisme, orang-orang akan kehilangan harga diri, lagi pula bahwa pelayanan demi perkembangan bersama akan lenyap. Rawls juga berpendapat bahwa sebenarnya teori ini lebih keras dari apa yang dianggap normal oleh masyarakat. Memang boleh jadi diminta pengorbanan demi kepentingan umum, tetapi tidak dapat dibenarkan bahwa pengorbanan ini pertama-tama diminta dari orang-orang yang sudah kurang beruntung dalam masyarakat. Hal ini dapat diterapkan dalam pendidikan multikultural yang dialami oleh kaum minoritas.

Menurut Rawls, situasi ketidaksamaan harus diberikan aturan yang sedemikian rupa sehingga paling menguntungkan golongan masyarakat yang

paling lemah. Hal ini terjadi kalau dua syarat dipenuhi. Pertama, situasi ketidaksamaan menjamin *maximum minimorum* bagi golongan orang yang paling lemah. Artinya situasi masyarakat harus sedemikian rupa sehingga dihasilkan untung yang paling tinggi yang mungkin dihasilkan bagi golongan orang-orang kecil. Kedua, ketidaksamaan diikat pada jabatan-jabatan yang terbuka bagi semua orang. Maksudnya supaya kepada semua orang diberikan peluang yang sama besar dalam hidup. Berdasarkan pedoman ini semua perbedaan antara orang berdasarkan ras, kulit, agama dan perbedaan lain yang bersifat primordial, harus ditolak.

Lebih lanjut John Rawls menegaskan bahwa program penegakan keadilan yang berdimensi kerakyatan haruslah memperhatikan dua prinsip keadilan, yaitu, pertama, memberi hak dan kesempatan yang sama atas kebebasan dasar yang paling luas seluas kebebasan yang sama bagi setiap orang. Kedua, mampu mengatur kembali kesenjangan sosial ekonomi yang terjadi sehingga dapat memberi keuntungan yang bersifat timbal balik (*reciprocal benefits*) bagi setiap orang, baik mereka yang berasal dari kelompok beruntung maupun tidak beruntung.

Dengan demikian, prinsip perbedaan menuntut diaturnya struktur dasar masyarakat sedemikian rupa sehingga kesenjangan prospek mendapat hal-hal utama kesejahteraan, pendapatan, otoritas diperuntukkan bagi keuntungan orang-orang yang paling kurang beruntung. Ini berarti keadilan sosial harus diperjuangkan untuk dua hal: Pertama, melakukan koreksi dan perbaikan terhadap kondisi ketimpangan yang dialami kaum lemah dengan menghadirkan institusi-institusi sosial, ekonomi, dan politik yang memberdayakan. Kedua, setiap aturan harus memosisikan diri sebagai pemandu untuk mengembangkan kebijakan-kebijakan untuk mengoreksi ketidakadilan yang dialami kaum lemah.

Asumsi pertama yang digunakan adalah hasrat alami manusia untuk mencapai kepentingannya terlebih dahulu baru kemudian kepentingan umum. Hasrat ini adalah untuk mencapai kebahagiaan yang juga merupakan ukuran pencapaian keadilan. Maka harus ada kebebasan untuk memenuhi kepentingan ini. Namun realitas masyarakat menunjukkan bahwa kebebasan tidak dapat sepenuhnya terwujud karena adanya perbedaan kondisi dalam masyarakat.

Perbedaan ini menjadi dasar untuk memberikan keuntungan bagi mereka yang lemah. Apabila sudah ada persamaan derajat, maka semua harus memperoleh kesempatan yang sama untuk memenuhi kepentingannya. Walaupun nantinya memunculkan perbedaan, bukan suatu masalah asalkan dicapai berdasarkan kesepakatan dan titik berangkat yang sama.

Bagi Freire, pendidikan haruslah berorientasi kepada pengenalan realitas diri manusia dan dirinya sendiri. Pengenalan itu tidak cukup hanya bersifat objektif atau subjektif, tapi kedua-duanya. Kebutuhan objektif untuk merubah keadaan yang tidak manusiawi selalu memerlukan kemampuan subjektif (kesadaran subjektif) untuk mengenali terlebih dahulu keadaan yang tidak manusiawi, yang dikotomi dalam pengertian psikologis. Kesadaran subjektif dan kemampuan objektif adalah suatu fungsi dialektif yang *constant* dalam diri manusia dalam hubungannya dengan kenyataan yang saling bertentangan yang harus dipahaminya. Memandang kedua fungsi ini tanpa dialektika semacam itu, bisa menjebak kita ke dalam kerancuan berpikir. Objektivitas pada pengertian si penindas bisa saja berarti subjektifitas pada pengertian si tertindas, dan sebaliknya. Jadi hubungan dialogis tersebut tidak terutama berarti persoalan mana yang lebih benar atau yang lebih salah.

Oleh karena itu, pendidikan harus melibatkan tiga unsur utama sekaligus dalam hubungan dialektisnya, yakni (1) pengajar, (2) peserta didik (pelajar) dan (3) realitas dunia. Yang pertama dan kedua adalah subyek yang sadar (*cognitive*), sementara yang ketiga adalah obyek yang tersadari atau disadari (*cognizable*). Secara sederhana Freire menyusun daftar antagonis pendidikan “gaya bank” sebagai berikut: (Freire, Paulo. 1985 : 98-99)

1. Guru mengajar, murid belajar.
2. Guru tahu segalanya, murid tidak tahu apa-apa.
3. Guru berpikir, murid dipikirkan.
4. Guru bicara, murid mendengarkan
5. Guru mengatur, murid mendengarkan
6. Guru mengatur dan memilih memaksakan pilihannya, murid menuruti.
7. Guru memilih apa yang akan diajarkan, murid menyesuaikan diri..
8. Guru adalah subyek proses belajar, murid hanya obyeknya.

Idealitas itu bisa dicapai jika proses pembelajaran mengandaikan relasi antara guru dan peserta didik yang bersifat subjek-subjek, bukan subjek-objek. Tetapi, konsep ini tidak berarti hanya menjadikan guru sebagai *fasilitator an sich*, karena ia harus terlibat bersama-sama peserta didik dalam mengkritisi dan memproduksi ilmu pengetahuan. Guru, dalam pandangan Freire, tidak hanya menjadi tenaga pengajar yang memberi instruksi kepada anak didik, tetapi mereka harus memerankan dirinya sebagai pekerja kultural (*cultural workers*). Mereka harus sadar, pendidikan itu mempunyai dua kekuatan sekaligus, yaitu sebagai *aksi kultural* untuk pembebasan atau sebagai aksi kultural untuk dominasi dan hegemoni yakni sebagai medium untuk memproduksi sistem sosial yang baru atau sebagai medium untuk mereproduksi *status quo*.

Jika pendidikan dipahami sebagai aksi kultural untuk pembebasan, maka pendidikan tidak bisa dibatasi fungsinya hanya sebatas area pembelajaran di sekolah. Pendidikan harus diperluas perannya dalam menciptakan kehidupan publik yang lebih demokratis. Untuk itu, dalam pandangan Freire, “*reading a word cannot be separated from reading the world and speaking a word must be related to transforming reality.*” Dengan demikian, harus ada semacam kontekstualisasi pembelajaran di kelas. Teks yang diajarkan di kelas harus dikaitkan kehidupan nyata. Dengan kata lain, harus ada dialektika antara teks dan realitas.

Jika keduanya (peserta didik dan guru) saling belajar satu sama lain, saling memanusiakan. Dalam proses ini, guru mengajukan bahan untuk dipertimbangkan oleh peserta didik dan pertimbangan sang guru sendiri diuji kembali setelah dipertemukan dengan pertimbangan peserta didik, dan sebaliknya. Hubungan keduanya pun menjadi hubungan subjek-subjek, bukan subjek-objek. Objek mereka adalah realitas. Maka terciptalah suasana dialogis yang bersifat intersubjektif untuk memahami suatu objek bersama. Berbeda dengan pendidikan gaya bank yang bersifat antidialogis.

Relevansi antara anti totaliter Levinas yang menolak epistemologi rasional dalam universalisme yang mereduksi alternatif yang lain, sedangkan dalam pendidikan multikultural, nilai yang terkandung adalah nilai demokratis yang kritis terhadap liberal kapitalisme, serta pendidikan multikultural menerapkan nilai

keadilan sosial Rawls yang menempatkan nilai-nilai kebebasan untuk memperoleh akses hak-hak asasi salah satunya adalah hak pendidikan dalam segala bidang tanpa adanya diskriminasi.

Penolakan totalitas dengan kehadiran yang lain menciptakan pilihan-pilihan atas kebebasan, relevan dengan dengan nilai demokratis yang dalam pendidikan multikultural, mengandung arti peserta didik memiliki hak untuk menentukan pilihan pelajaran apa yang ingin dipelajari atas masalah yang terjadi. Bukan seperti pendidikan gaya bank dimana peserta didik hanya dijadikan objek. Metode pengajaran pendidikan multikultural harus didasarkan pada prinsip-prinsip demokratis yang bertujuan untuk mengenali dan menjawab tantangan sosial yang ada.

4.2 *Epiphanie* Wajah Relevan Dengan Anti Diskriminasi

Wajah telanjang (*epiphanie*) dapat berarti wajah dalam keadaan polos. Wajah itu menyatakan diri sebagai *visage significant* (wajah yang berarti), wajah yang mempunyai makna secara langsung, tanpa penengah, tanpa suatu konteks. (Bertens, 2006: 320) Telanjang karena ia adalah ia, lain dari aku, ia adalah ia karena tanpa sesuatu apapun yang dapat menjadi pengantara. Wajah itu luhur, luhur karena ia tidak dapat diabaikan, dikesampingkan, dianggap sepi. (Frans Magnis Suseno, 2000: 96).

Melalui wajah, Aku berjumpa dengan yang takberhingga (*l'epiphanie du visage*). Penampakan wajah merobohkan egoisme Aku. Wajah tidak dimaksudkan dengan hal fisis atau empiris, seperti keseluruhan yang terdiri dari bibir, hidung, dagu, dan seterusnya. Seandainya sama dengan sesuatu yang bersifat empiris begitu saja, wajah akan termasuk totalitas juga. Yang dimaksudkan dengan wajah adalah yang lain sebagai yang lain menurut keberlainannya. Jadi, kualitas-kualitas fisis atau psikis yang bisa saja tampak pada sebuah wajah (tampan, muda, cemerlang, dan lain-lain) tidak penting bagi Levinas.

Wajah berarti situasi di mana di depan kita yang lain ada dan muncul. Kita berhadapan wajah ke wajah tanpa pengantara. Ia hadir sebagai orang tertentu melalui wajahnya. Wajah itu menyapa kita. Barangkali ia minta uang atau ia hanya menatap kita dengan situasi diam. Lewat wajahnya kita berhadapan dengan

yang lain. Sebuah situasi yang sebenarnya biasa, tetapi menurut fenomenologi luar biasa. Wajah itu telanjang (*epiphany*) artinya wajah yang begitu saja, wajah dalam keadaan polos. Wajah yang menyatakan diri sebagai *visage significant*, wajah yang telanjang di mana mempunyai makna langsung, tanpa penengah, tanpa suatu konteks.

Wajah mewajibkan Aku, supaya Aku membuka hati, mengundang Aku untuk mempraktekkan keadilan dan kebaikan. Yang lain adalah tuan. Kewajiban etis yang timbul dilihat sebagai asimetris. Relasi Aku dengan yang lain tidak boleh berdasar *do ut des* (balas jasa). Levinas mengatakan, “wajah sesamaku mengatakan terimalah Aku, jangan membunuh”.(K. Bertens, 2000: 326) Wajah memberitahukan perintah untuk “jangan membunuh”. Ini kelihatan secara pasti mengungkapkan sesuatu yang seharusnya dan tanpa syarat. Wajah memberi perintah kepada setiap orang untuk bertanggungjawab atas yang lain.

Penampilan wajah adalah suatu peristiwa etis. Itulah langkah penting dalam pemikiran Levinas. Wajah menyapa Aku dan Aku tidak boleh acuh tak acuh saja. Ia mewajibkan Aku. Wajah mengunjungi Aku supaya Aku membuka hati dan pintu rumah (*egoisme*) Aku. Wajah menghimbau Aku agar Aku mempraktekkan keadilan dan kebaikan. Wajah menyatakan diri sebagai janda dan yatim piatu.

Levinas menggagas sebuah pemikiran etis tentang bagaimana seharusnya kita bersikap terhadap yang lain sebagai wujud konkret dari perjumpaan manusia melalui wajah ke wajah itu. Wajah bukan sekedar bagian dari organ tubuh manusia yang terletak di bagian depan kepala. Wajah adalah situasi dimana ada orang yang muncul di depan kita. Wajah hadir sebagai orang tertentu melalui wajahnya. Dalam wajah sesuatu yang transenden menyatakan diri.

Wajah adalah sebuah personifikasi ketakberdayaan yang mengimbau suatu tindakan etis. Ada dua hal yang perlu diperhatikan. Pertama, dalam wajah itu, yang lain tampak sebagai orang tertentu, orang lain. Yang lain menyatakan diri sebagai yang betul-betul lain dari saya. Konsekuensinya adalah bahwa wajah sebagai wajah tidak dapat dikuasai, dipegang atau diperbudak. Kedua, dalam wajah itu orang berada sama sekali di luar kita. Ia tidak berbicara tentang bagaimana tanggung jawab moral, apa itu bertindak secara moral atau bagaimana

reaksi yang harus diambil ketika yang lain berhadapan dengan kita, melainkan pada apa yang terjadi di saat wajah itu menatap kita. Ketika seseorang berhadapan dengan yang lain, Aku menjadi tidak bebas lagi, tidak bisa bersikap apatis tetapi Aku harus bertanggung jawab atasnya. Tanggung jawab itu bersifat total. Total dalam arti bahwa kita tersubstitusi bagi orang itu. Bebannya menjadi beban Aku, tanggung jawabnya menjadi tanggung jawab Aku. Aku bahkan bertanggung jawab atas kesalahan yang lain, orang itu dengan segala beban yang ada padanya adalah beban Aku.

Manifestasi yang lain adalah wajah. Maka, wajah adalah sebuah personifikasi sebagai yang miskin, janda, yatim piatu, orang asing, yang telanjang. Semua figur ini menyiratkan fakta tentang suatu kejadian etis. Epifani wajah adalah suatu kejadian etis. Kejadian yang membuka kemanusiaan, yaitu kemanusiaan yang mengandung di dalam dirinya suatu undangan etis. Undangan yang meminta suatu respons, yaitu respons dalam *responsabilité*.

Wajah menegaskan bahwa ketika berhadapan dengan yang lain, Aku menjadi Aku, Aku menemukan identitas Aku, menemukan keunikan Aku. Inilah yang menjadi inti dari paradigma filosofis Levinas tentang filsafat wajah. Levinas berfokus pada saat prarefleksif yang memuat data panggilan untuk kebaikan, tuntutan primordial untuk bersikap baik dan tidak jahat terhadap dia yang lain, dan bahwa panggilan itu merupakan pancaran dari yang baik yang takberhingga yang menjadi cakrawala di mana didalamnya kita bertemu dengan yang lain.

Pada pendidikan multikultural adanya kesetaraan dalam memperoleh pendidikan dan hak-hak sipil lain. Seperti yang telah dibahas bahwa pendidikan multikultural dilatarbelakangi oleh adanya diskriminasi antara warga kulit putih dengan warga kulit berwarna dalam memperoleh hak-hak sipil. Pendidikan multikultural muncul sebagai gerakan untuk menghapuskan praktek diskriminasi dalam memperoleh hak-hak sipil di tempat-tempat publik, di rumah, ditempat kerja, lembaga-lembaga pendidikan. Pendidikan multikultural merupakan reformasi dalam pendidikan yang sarat diskriminasi. Pendidikan multikultural memiliki keterbukaan dalam masalah perbedaan etnis, budaya, ekonomi, warna kulit, politik, bahkan ideologi.

Diskriminasi merujuk kepada pelayanan yang tidak adil terhadap individu tertentu, di mana layanan ini dibuat berdasarkan karakteristik yang diwakili oleh individu tersebut. Diskriminasi merupakan suatu kejadian yang biasa dijumpai dalam masyarakat manusia. Ini disebabkan karena kecenderungan manusia untuk membeda-bedakan yang lain.

Ketika seseorang diperlakukan secara tidak adil karena karakteristik suku, antargolongan, jenis kelamin, ras, agama dan kepercayaan, aliran politik, kondisi fisik atau karakteristik lain yang diduga merupakan dasar dari tindakan diskriminasi. Diskriminasi langsung, terjadi saat hukum, peraturan atau kebijakan jelas-jelas menyebutkan karakteristik tertentu, seperti jenis kelamin, ras, dan sebagainya, dan menghambat adanya peluang yang sama. Diskriminasi tidak langsung, terjadi saat peraturan yang bersifat netral menjadi diskriminatif saat diterapkan di lapangan. Sistem pendidikan misalnya, membuat manusia mampu menggunakan akal kreatif agar dapat *survive* di dunia. Pendidikan menjadi faktor penggerak utama bagi manusia untuk mengembangkan nasib menjadi lebih baik. Tidak ada satu pun alasan bagi sebuah institusi pendidikan untuk menolak individu yang ingin menempuh pembelajaran. Setiap manusia memiliki hak dasar untuk merasakan pendidikan secara layak.

Kenyataan yang kini berkembang adalah pendidikan adalah barang kapitalis yang hanya dapat dinikmati oleh kaum bermodal. Padahal, pendidikan merupakan media bagi manusia untuk berlaku lebih baik. Di pendidikan, segala aturan dan norma yang berlaku di masyarakat dapat ditransformasikan kepada individu (peserta didik). Penciptaan masyarakat yang berbudaya dan bermoral sesuai dengan norma adalah tujuan yang menjadi 'ruh' pendidikan. Berbagai diskriminasi tidak dibenarkan menjadi penghalang dalam memperoleh pendidikan yang setara. Perlakuan diskriminatif muncul akibat kecemburuan, kebodohan, dan sikap memandang rendah manusia. Pendidikan adalah medium yang mampu menghapus segala penyebab diskriminasi tersebut. Melalui pendidikan, diajarkan untuk memandang manusia secara apa adanya yang merupakan antitesa dari perilaku diskriminasi. Melalui pendidikan pula sikap taat pada aturan yang telah tertata sebelum manusia lahir dapat dibentuk.

Jika asumsi ini benar, bukankah tugas sekolah untuk memaksimalkan mereka yang tidak mampu. Jika ada yang tidak mampu, mengapa solusinya dengan cara pengeksklusian, bukan dengan pemberdayaan. Jika asumsi itu salah, bukankah itu sama saja menutup peluang mereka untuk mendapat pendidikan yang sama seperti yang diperoleh orang normal, ini berarti diskriminasi.

Dampak lain dari segregasi pendidikan adalah para penyandang cacat menjadi terasing dari lingkungan sosial, mereka tereksklusi dari sistem sosial orang-orang normal. Jadilah mereka sebagai warga kelas dua. Anak-anak normal juga tidak mendapat pendidikan pluralitas yang memadai. Bagaimana mereka bisa berempati dan bersimpati kepada penyandang cacat, jika mereka tidak pernah bergaul dengan kelompok ini karena hanya bergaul dengan sejenisnya di sekolah.

Anak-anak jalanan, secara kuantitas kelompok ini kian banyak, terutama di kota-kota besar. Jika kita memakai perspektif Paulo Freire, kunci utama agar kedua kelompok itu bisa menjadi subjek yang otonom dan bisa mengkritisi realitas eksistensialnya adalah dengan cara mengembangkan kesadaran kritisnya dan mentransformasi struktur sosial yang tidak adil. Kaum marjinal harus diyakinkan bahwa mereka berhak dan mampu menentukan nasib sendiri, berhak mendapatkan keadilan, berhak melawan segala bentuk diskriminasi.

Alasan lain yang melatarbelakangi adanya pendidikan multikultural adalah keberadaan masyarakat dengan individu-individu yang beragam latar belakang bahasa dan kebangsaan (*nationality*), suku (*race or ethnicity*), agama (*religion*), gender, dan kelas sosial (*social class*). Keragaman latar belakang individu dalam masyarakat tersebut berimplikasi pada keragaman latar belakang peserta didik dalam suatu lembaga pendidikan (James A. Bank, 1993: 14). Dari aspek prosesnya, pendidikan multikultural dapat dipahami sebagai proses untuk mencapai tujuan agar kesetaraan pendidikan dapat dicapai oleh semua peserta didik. Kesetaraan pendidikan, seperti kemerdekaan dan keadilan tidak mudah dicapai, karena itu proses ini harus berlangsung terus-menerus.

Prinsip kebebasan yang sama (*equal liberty principle*) menurut Rawls. Setiap orang memiliki hak yang sama atas kebebasan-kebebasan dasar yang paling luas dan kompatibel dengan kebebasan-kebebasan sejenis bagi orang lain. Setiap orang mempunyai kebebasan dasar yang sama. Dalam hal ini kebebasan-

kebebasan dasar yang dimaksud antara lain; kemerdekaan berpolitik (*political of liberty*), kebebasan berpendapat dan mengemukakan ekspresi (*freedom of speech and expression*), kebebasan personal (*liberty of conscience and thought*), kebebasan untuk memiliki kekayaan (*freedom to hold property*), dan kebebasan dari tindakan sewenang-wenang.

Dalam rangka menjembatani kebhinnekaan ini, John Rawls, *A Theory of Justice* (Teori Keadilan). Rawls memperkenalkan paradigma rasional dan universal yang menjadi dasar pengembangan diskursus etos global, dan karena itu dapat diambil sebagai model paradigmatis untuk mengembangkan dialog antarperadaban.

Menurut Rawls sebuah tindakan dianggap *fair* jika tindakan yang sama itu boleh dilakukan oleh orang lain juga. Dengan kata lain, jika seseorang menuntut hak, ia juga harus dapat memenuhi kewajibannya. Rawls menjelaskan ide dasar konsep *fairness* ini sebagai berikut; Jika sekelompok orang mengambil bagian dalam sebuah kegiatan bersama yang mendatangkan keuntungan untuk semua berdasarkan norma tertentu, dan karena itu membatasi kebebasan mereka, maka orang-orang yang kebebasannya dibatasi, berhak menuntut ketaatan yang sama dari mereka yang juga diuntungkan dalam kegiatan bersama tersebut.

Dengan demikian *fairness* berpijak pada prinsip ketersalingan atau resiprositas. Prinsip resiprositas kemudian menjadi landasan pengembangan teori keadilan John Rawls. Resiprositas mensyaratkan kesetaraan. Aturan tuan dan hamba tidak mungkin terdapat hubungan kesetaraan. Sebab tuan memiliki hak yang tidak dipunyai seorang hamba. Sebaliknya seorang hamba memiliki sejumlah kewajiban yang tidak harus ditaati oleh tuannya. Prinsip resiprositas tidak membiarkan ketimpangan di mana seseorang warga memiliki hak tanpa kewajiban, sementara yang lain dibebani kewajiban tanpa hak. Konsep keadilan sebagai *fairness* juga mengandaikan kebebasan manusia, sebab pengakuan atas prinsip resiprositas harus dibuat dalam keadaan bebas. Dalam terang keadilan sebagai *fairness*, sejak awal mula manusia menerima prinsip kebebasan yang sama untuk semua. Keadilan sebagai *fairness* menuntut agar semua manusia sebagai makhluk bebas dan egaliter diperlakukan secara adil.

Secara antropologis Rawls tidak melihat manusia sebagai makhluk altruistis penuh pengorbanan. Ia juga tidak setuju dengan antropologi liberal yang memandang manusia sebagai makhluk egoistis. Rawls mencoba mencari titik equilibrium antara kedua tradisi etika tersebut. Ia meneruskan tradisi etika politik abad ke-20 yang memandang manusia sebagai makhluk sosial tanpa harus menanggalkan kecenderungan-kecenderungan individualnya atau egonya. Manusia adalah makhluk yang memiliki intuisi moral yang memampukannya untuk membedakan kejahatan dari kebaikan.

Manusia, demikian Rawls, memiliki intuisi tentang *fairness* atau keadilan. Intuisi tersebut memungkinkan manusia untuk mengetahui bahwa ia hanya dapat hidup baik jika bekerja sama dengan yang lain dan tidak hanya mencari keuntungan dari kerja sama tersebut. Andaikata manusia tidak memiliki kompetensi untuk bersikap *fair*, tentu ia hanya akan melibatkan diri secara sosial sejauh hal itu menguntungkan. Untuk jangka panjang sikap seperti itu tentu saja akan mengguncangkan stabilitas sosial. Seseorang yang cenderung ‘memanfaatkan’ orang lain, akan kehilangan kepercayaan dan ditinggalkan ketika hal itu diketahui secara politik.

Justice as fairness bertolak dari pengandaian antropologis bahwa manusia mampu menilai situasinya secara tepat dan bertindak secara rasional. Itu berarti, ia mampu memilih sarana yang tepat demi mencapai tujuan atau target tertentu. Atau dengan kata lain, manusia memiliki rasionalitas instrumental di samping rasionalitas etis. Kedua aspek rasionalitas ini membuka jalan menuju dialog perdamaian dan adil.

Ketidakbebasan manusia bisa bersumber dari dirinya seperti dikemukakan Erich Fromm dalam *Fear of Freedom*, namun lebih banyak berasal dari penindasan entah itu langsung—seperti yang terjadi terhadap kaum miskin maupun penindasan tidak langsung oleh produsen dan pemodal terhadap masyarakat massa, seperti dikemukakan Gabriel Marcel dalam *Man Against Mass Society*. Terhadap bentuk-bentuk penindasan ini, sebenarnya manusia bisa membebaskan dirinya bahkan kemudian ikut membebaskan penindasnya.

Freire menawarkan konsep konsientisasi dalam sistem pendidikan alternatifnya. Berbeda dengan filsuf kebanyakan, Paulo Freire menjadikan proyek

pembebasannya ini suatu program pendidikan alternatif yang konkrit di Brazil, Chili dan Guinea-Biseau. Dengan kata kunci sadar, manusia dapat melangkah lebih dari sekadar 'bebas dari' penindasan namun meningkat dan melampaui dirinya menjadi 'bebas untuk' berkarya, memberi diri untuk sesama.

Filsafat manusia Freire dan teologi-teologi pembebasan Amerika Latin berakar pada situasi konkrit kini di sini manusia, bahwa di dunia ini sebagian besar manusia menderita sedemikian rupa, sementara sebagian lainnya menikmati jerih payah orang lain dengan cara-cara yang tidak adil, dan kelompok yang menikmati ini justru bagian minoritas umat manusia.

Fakta adanya penindasan merupakan masalah yang dihadapi manusia dalam mencapai panggilan hakikinya menjadi merdeka, menjadi bebas. Berangkat dari asumsi utama bahwa panggilan manusia adalah untuk menjadi bebas, kita tidak bisa menutup mata terhadap adanya penindasan-penindasan yang menghalangi manusia memenuhi panggilan sejatinya. Menyadari fakta penindasan tersebut, banyak orang terpenggil untuk mengusahakan pembebasan bagi dirinya dan bagi sesama.

Jadi, pendidikan Freire ini ditujukan pada kaum tertindas dengan tidak berupaya menempatkan kaum tertindas dan penindas pada dua kutub berseberangan. Pendidikan bukan dilaksanakan atas kemurahhatian palsu kaum penindas untuk mempertahankan *status quo* melalui penciptaan dan legitimasi kesenjangan. Pendidikan kaum tertindas lebih diarahkan pada pembebasan perasaan/idealisme melalui persinggungannya dengan keadaan nyata dan praksis. Penyadaran atas kemanusiaan secara utuh bukan diperoleh dari kaum penindas, melainkan dari diri sendiri. Dari sini subjek didik membebaskan dirinya, bukan untuk kemudian menjelma sebagai kaum penindas baru, melainkan ikut membebaskan kaum penindas itu sendiri.

Relevansi *epiphanie* wajah Levinas yang merupakan wajah yang lain hadir telanjang, tanpa konteks, tanpa penengah, yang mengandung arti bahwa wajah tidak memiliki nilai baik atau jahat, wajah menurut Levinas bukan sekadar fisik berupa kulit, mata, hidung dan lain sebagainya. Wajah adalah sesuatu yang takberhingga yang tak dapat dikuasai dan masuk kedalam kategori ego. Dalam pendidikan multikultural, konsep diskriminasi terdapat dalam tanpa adanya

perbedaan perlakuan berdasarkan asal usul seperti keturunan, ras, etnis, ekonomi, politik, sosial, warna kulit, dan lain sebagainya. Hal ini diperkuat dengan teori keadilan Rawls tentang keadilan (*fairness*) dan pendidikan Freire tentang kaum penindas dan kaum tertindas yang menyiratkan adanya diskriminasi binner.

4.3 *Face is Infinity Relevan Dengan Nilai - Nilai Humanisme*

Oleh karena yang lain itu berada di luar aku, maka untuk menjumpainya, Aku harus keluar dari diriku, imanensi atau interioritasku. Maka dengan yang lain itu tampak suatu eksterioritas, suatu transendensi. Ia membuka suatu dimensi tak berhingga bagi Aku. Jadi, yang lain itu bukan *alter ego* seperti yang sering dikatakan di dalam sejarah Filsafat Barat. Aku tidak dapat mendekati yang lain dengan bertitik tolak dari Aku. Dia lain sama sekali, sebagai pendatang atau orang asing (*stranger*).

Asing terhadap atau sama sekali lain daripada Aku, tidak hanya berarti yang lain itu sama sekali terlepas dari dominasi Aku. Melainkan pula bahwa di dalam dan melalui penampakan wajah, yang lain itu menyatakan perlawanannya yang mutlak terhadap Aku. Karena kemutlakan itu Aku sama sekali pasif, tak berdaya apa pun terhadapnya. Mutlak berarti tak dapat ditawar sama sekali, tak dapat dikesampingkan, tak ada batasnya. Maka dalam menghadap yang lain, Aku menghadap yang takberhingga. Dimensi Ilahi membuka diri dalam wajah orang lain. Namun, bukan secara langsung, seolah-olah dalam yang lain itu Tuhan muncul. Tetapi dalam kemutlakan yang lain muncul sesuatu yang melampaui yang lain itu. Yang lain dalam makna absolut.

Pemahaman akan pertemuan eksterioritas yang lain menampilkan relasi *face to face* (wajah dengan wajah). Wajah hadir sebagai penolakan untuk dicakupi oleh Aku dalam *self centered*. Hal ini berarti wajah hadir dalam keunikan eksistensinya. Aku berhadapan dengan wajah yang lain sebagai Engkau. Engkau ialah seseorang *singular* yang patut dihormati. (Levinas, 1998: xli) Wajah secara nyata menghadirkan relasi dengan Aku di dalam diskursus namun tidak menjadikan Aku sebagai pusat dan menjadikan yang lain tenggelam dalam kehadiran Aku. Wajah sebagai tatapan merupakan panggilan etis terhadapku,

berbicara kepadaku dan mengundang Aku kepada suatu relasi tanpa kekuasaan dan kepentingan.

Diskursus membuka pluralitas yang sama dan yang yain, menjadikan damai. Wajah membuka diskursus primordial dengan kata pertama kewajiban. Panggilan yang lain sebagai wajah adalah perintah (*command*) memecah kebebasanku (*egoism*) dengan memanggil tanggung jawabku. Kebebasan dihalangi bukan oleh sebuah penolakan tetapi sebagai bentuk perubahan, perasaan bersalah. Perasaan bersalah inilah yang membangkitkan tanggung jawab terhadap Yang Lain. (Levinas, 1979: 194-195).

Secara khusus Levinas melihat wajah sebagai jejak dari yang tak terbatas (*the trace of the other*). Ia menggunakan kata jejak untuk menunjukkan sifat ambigu wajah manusia. Di satu pihak, wajah memiliki dimensi fisik yang tak dapat diingkari karena sifat kebertubuhan manusia. Melalui wajah, kita mengenal kehadiran Yang Lain. Dipihak lain, seperti telah kita lihat diatas, wajah memperlihatkan dimensi ketidakterbatasan (*Infinity*) sedemikian rupa sehingga tidak dapat di tunjukan oleh usaha kesadaran manusia untuk menguasainya. Wajah seolah-olah memberi perintah untuk melindunginya. Kalau wajah yang lain mengganggu kenyamanan hidup, hal itu terjadi karena wajah itu merupakan jejak dari yang takberhingga (*the Infinity*) yang tidak berasal dari dunia ini. Semua ini memperlihatkan bahwa subjektifitas manusia memiliki struktur yang tidak dimiliki oleh pengada-pengada lainnya.

Dialog antarperadaban selalu mengandaikan pengakuan akan sebuah masyarakat yang plural. Tentu saja bukan sebuah pluralisme radikal di mana tidak ada lagi kesamaan antara budaya yang berbeda, sebab di samping pengakuan akan kebhinekaan, dialog selalu mengambil persamaan sebagai titik pijak. Pertanyaannya ialah, bagaimanakah persamaan atau konsensus itu dapat dibangun. James Banks dikenal sebagai perintis pendidikan multikultural. Penekanan dan perhatian Banks difokuskan pada pendidikannya. Banks yakin bahwa sebagian dari pendidikan lebih mengarah pada mengajari bagaimana berpikir daripada apa yang dipikirkan. Banks menjelaskan bahwa peserta didik harus diajari memahami semua jenis pengetahuan, aktif mendiskusikan konstruksi pengetahuan (*knowledge construction*) dan interpretasi yang berbeda-beda

(Banks, 1993: 7). Peserta didik yang baik adalah peserta didik yang selalu mempelajari semua pengetahuan dan turut serta secara aktif dalam membicarakan konstruksi pengetahuan. Peserta didik juga perlu disadarkan bahwa di dalam pengetahuan yang diterima itu terdapat beraneka ragam interpretasi yang sangat ditentukan oleh kepentingan masing-masing, mungkin saja interpretasi itu nampak bertentangan sesuai dengan sudut pandangnya. Peserta didik harus dibiasakan menerima perbedaan.

Selanjutnya Banks berpendapat bahwa pendidikan multikultural merupakan suatu rangkaian (*set of beliefs*) dan penjelasan yang mengakui dan menilai pentingnya keragaman budaya dan etnis di dalam bentuk gaya hidup, pengalaman sosial, identitas pribadi, kesempatan pendidikan dari individu, kelompok maupun negara. Banks mendefinisikan pendidikan multikultural adalah ide, gerakan pembaharuan pendidikan dan proses pendidikan yang tujuan utamanya adalah untuk mengubah struktur lembaga pendidikan supaya peserta didik laki-laki dan perempuan, peserta didik berkebutuhan khusus, dan peserta didik yang merupakan anggota dari kelompok ras, etnis, dan kultur yang bermacam-macam itu akan memiliki kesempatan yang sama untuk mencapai prestasi akademis di sekolah (Banks, 1993; 34)

Menurut Rawls, pluralisme saja belum menjamin kemampuan budaya untuk bersama-sama memastikan norma moral. Pluralism itu harus, dalam bahasa Rawls, *reasonable*. *Unreasonable pluralism*, dimana satu atau beberapa kelompok dalam masyarakat memutlakan pandangan moral mereka sendiri dan menuntut agar seluruh masyarakat diatur menurut pandangan mereka sendiri, tidak dimungkinkan pembangunan yang demokratis.

Doktrin-doktrin komprehensif rasional tidak dipaksakan dari luar, tetapi memiliki keyakinan dari dalam dirinya untuk memahami “*overlapping consensus*” sebagai sesuatu yang mendesak, adil, dan baik. Baik pandangan-pandangan hidup rasional maupun liberalism politik melihat *overlapping consensus* bukan sebagai solusi darurat, tetapi sebagai peluang moral untuk menata masyarakat plural yang stabil.

Ketika kita menempatkan konsep keadilan politis sedemikian rupa, sehingga *overlapping consensus* tentangnya menjadi mungkin, maka kita tidak

menyamakan konsep keadilan itu dengan irasionalitas, tetapi dengan faktum pluralism rasional yang juga merupakan buah dari penerapan rasionalitas manusia secara bebas dalam suasana kebebasan.

Face is Infinity, wajah sebagai ketakberhingga, maksudnya yang lain tak dapat dimasukkan dalam kategori ego Aku, tidak mengobjekkan yang lain, wajah menunjukkan sesuatu yang tidak akan masuk dalam kesadaran ego dan ego tidak akan pernah bisa mencakupinya Wajah yang lain. Nilai humanisme dalam pendidikan multikultural merupakan kosekuensi dari pengakuan multikultural sehingga menciptakan nilai yang tidak selamanya dapat diterima kelompok atau masyarakat yang lain. Tetapi, dalam pendidikan multikultural peserta didik dibiasakan untuk menerima interpetasi atas yang yang berbeda tersebut. Dalam Rawls pluralisme dalam multikultural akan mengalami *overlapping consensus* untuk mencapai kestabilan nilai dalam masyarakat. Nilai pluralism ini meliputi sosial, poloitik, ekonomi, budaya, dan ideologi. Wajah dalam Levinas tidak dapat direduksi dalam identitas-identitas objek, ini dapat menyebabkan wajah telah dibunuh, ditotalitaskan, diuniversalkan, disamakan berdasarkan kategori-kategori tertentu. Maka, karena *face is infinity* maka akan menciptakan nilai-nilai humanisme, alternitas dalam keberagaman, kemajemukan, dan pluralisme.

4.4 Ontologi Ke Metafisika Relevan Dengan Idealitas Ke Realitas

Pemikiran yang membuka diri bagi dimensi takberhingga dalam yang lain (metafisika). Istilah untuk menunjukkan pemikiran tentang yang sama (ontologi). Etika bagi Levinas adalah filsafat pertama. Prioritas metafisika terhadap ontologi diungkapkan Levinas dengan suatu perkataan Plato yang sangat digemarinya, ide Baik harus ditempatkan di seberang ide Ada. Totalitas bagi Levinas memiliki nada negatif. Karena Filsafat Barat lebih berpangkal pada ego sebagai pusat. Cara berpikir yang berpangkal pada Aku dan kembali pada Aku, disebut Levinas sebagai *the philosophy of the same*. Tendensi ini jelas dalam Idealisme. Ada dimengerti sebagai Immanensi atau interioritas. Filsafat dengan totalitas ini bagi Levinas disebut Ontologi.

Metode fenomenologi yang membiarkan objek-objek intensional ‘memberikan diri mereka’ kepada kesadaran memungkinkan adanya analisa

terhadap berbagai penampakan objek-objek tersebut. Husserl sendiri memang menginginkan agar semua aspek kehidupan, dapat dianalisa secara fenomenologis. Akan tetapi, dalam pandangan Levinas, kehidupan yang dianalisa oleh Husserl ini masih bersifat terlalu intelektual dan belum menyentuh aspek-aspek kongkretnya bagi Husserl, intuisi filosofis merupakan refleksi atas kehidupan yang telah ditelaah dalam segala kepenuhan dan kekayaan kongkretnya, sebuah kehidupan yang ditelaah namun tidak lagi dihidupi. Refleksi atas kehidupan dipisahkan dari kehidupan itu sendiri. Menurut Levinas, kehidupan yang sungguh-sungguh dihidupi itu luput dari perhatian Husserl dalam analisa fenomenologi.

Kritik Levinas terhadap Husserl ini tentu tidak dapat dilepaskan dari pengaruh Heidegger yang juga dipelajari Levinas. Buku Heidegger, *Being and Time* (1927), merupakan bentuk fenomenologi kongkret bagi Levinas. Analisa Heidegger mengenai aktifitas disposisi eksistensial menunjukkan keterlibatan intensional manusia dalam dunia, dan hal ini sangat menarik bagi Levinas. Demikian pula halnya dengan pembahasan mengenai kecemasan (*anxieties*) sebagai fakta mengada "tanpa objek" dan pintu masuk menuju ketiadaan (*nothingness*). Dalam banyak hal Heidegger memang menyediakan argumen bagi Levinas dalam kritiknya terhadap Husserl. Meskipun telah membuka cakrawala fenomenologi bagi Levinas, Heidegger sendiri tidak luput dari kritik pedas filsuf Perancis ini.

Banyak karya Levinas dapat dilihat sebagai dialog dan kritik atas filsafat Heidegger. Kritik utama Levinas terhadap Heidegger bukanlah menyangkut fenomenologinya, melainkan proyek ontologi fundamentalnya. Dalam bukunya *Being and Time*, Heidegger berupaya untuk menemukan makna 'mengada' (*being*) yang telah dilupakan dalam sejarah filsafat. Caranya adalah dengan menyelidiki struktur-struktur eksistensial dari pengada yang baginya 'mengada' itu merupakan sebuah isu. Nama pengada itu adalah *dasein* (ada di sana), sebuah sebutan bagi manusia, karena hanya, manusialah yang mempertanyakan makna keberadaannya. Bagi Levinas, proyek ontologi fundamental Heidegger ini pada dasarnya lebih mementingkan *being* daripada pengada manusia. Manusia digunakan untuk memperoleh makna dari *being* ini. Menentukan prioritas

mengada atas pengada berarti sudah memutuskan relasi dengan seseorang, yang adalah pengada (relasi etis) kepada relasi dengan mengada-nya pengada-pengada ini, yang bersifat impersonal, memperbolehkan penangkapan dan dominasi terhadap pengada-pengada (relasi pengetahuan), meletakkan keadilan di bawah kebebasan.

Menurut Levinas ontologi fundamental Heidegger ini merupakan bagian dari proyek utama dalam sejarah Filsafat Barat untuk menguasai seluruh realitas secara komprehensif. Dalam usaha ini keberlainan (*alterity*) dari pengada-pengada tidak dihargai sebagaimana mestinya. Memang dalam proses mencari pengetahuan komprehensif mengenai realitas, keinginan untuk mengenal setiap pengada secara lengkap itu sangat terlihat jelas. Akan tetapi hal itu tidak dapat dilakukan begitu saja karena ada pengada yang tidak dapat ditundukan dalam usaha kita. Pengada itu adalah manusia.

Bagi Levinas, pembentukan identitas kita selalu sudah berdasarkan sebuah peristiwa asali yang terulang setiap kali kita bertemu dengan orang lain. Aku sadar bahwa Aku bertanggungjawab atasnya. Itulah intuisi inti dalam filsafat Levinas. Dalam pendekatannya itu, Levinas memakai pendekatan fenomenologis. Ia bertolak dari Husserl dan Heidegger.

Levinas mencoba mendobrak totalitas dengan yang takberhingga (orang lain). Takberhingga dimaksudkan suatu realitas yang secara prinsipial tidak mungkin dimasukkan ke dalam lingkup pengetahuan dan kemampuan saya. Yang takberhingga adalah orang lain. Levinas menggunakan istilah wajah. Orang lain adalah fenomena unik, tidak dapat diasalkan dari atau kepada sesuatu yang lain. Orang lain bukan merupakan totalitas. Aku keluar untuk mendatangi dia, keluar dari ego karena dia membuka suatu dimensi takberhingga. Aku tidak dapat mendatangi orang lain dengan bertitik tolak dari aku. Dia lain sama sekali. Orang lain adalah pendaang dan orang asing.

Pemikiran yang membuka diri bagi dimensi takberhingga dalam yang lain disebut metafisika. Istilah untuk menunjukkan pemikiran tentang yang sama disebut ontologi. Etika bagi Levinas adalah filsafat pertama. Aristoteles menemukan metafisika sebagai filsafat pertama. Bagi Aristoteles metafisika merupakan penyebab pertama yang menentukan keberadaan segala sesuatu.

Emmanuel Levinas hadir sebagai orang pertama yang menandai pergeseran penting ontologi ke etika. Ia mengafirmasi berakhirnya filsafat sebagai metafisika-ontologis. Karena itu, etika (metafisika etis) dinilainya sebagai filsafat pertama. Kelahiran etika terjadi karena ada suatu tanggapan terhadap kehadiran pihak lain. Etikanya didasarkannya pada suatu realitas heteronom yang berada di luar aku. Realitas itu adalah yang lain. Keberadaan yang lain merupakan ketakberhinggaan, yang tak dapat dijangkau dengan pikiranku. Yang lain sebagai yang takberhingga adalah dia yang lain. Dengan ini, Levinas dengan tegas dan jelas menolak filsafat identitas. Yang lain senantiasa unik; orang lain senantiasa dalam keberlainannya.

Menurutnya, ontologi atau metafisika esensialisme telah memperkosa keunikan. Bagaimana Ada menjadi dasar keunikan dan sekaligus menjadi dasar kesamaan? Pertanyaan ini yang manu dijawab Levinas. Bahwa eksplisitasi keunikan hanya menjadi latar belakang bagi penindasan terhadap yang lain. Filsafat yang demikian adalah filsafat totalitas.

Dalam hal ini Freire memetakan tipologi kesadaran manusia dalam empat kategori; Pertama, *Magic Consciousness*, Kedua *Naival Consciousness*; Ketiga *Critical Consciousness* dan Keempat, *adalah Transformation Consciousness*.

Kesadaran Magis (*Magic Conscousness*) merupakan jenis kesadaran paling determinis. Seorang manusia tidak mampu memahami realitas sekaligus dirinya sendiri. Bahkan dalam menghadapi kehidupan sehari-harinya ia lebih percaya pada kekuatan takdir yang telah menentukan. Bahwa ia harus hidup miskin, bodoh, terbelakang dan sebagainya adalah suatu suratan takdir yang tidak bisa diganggu gugat.

Kesadaran Naif (*Naival Consciousness*) adalah jenis kesadaran yang sedikit berada di atas tingkatan sebelumnya. Kesadaran naif dalam diri manusia baru sebatas mengerti namun kurang bisa menganalisa persoalan-persoalan sosial yang berkaitan dengan unsur-unsur yang mendukung suatu problem sosial. Ia baru sekedar mengerti bahwa dirinya itu tertindas, terbelakang dan itu tidak lazim. Hanya saja kurang mampu untuk memetakan secara sistematis persoalan-persoalan yang mendukung suatu problem sosial itu. Apalagi untuk mengajukan suatu tawaran solusi dari problem sosial.

Kesadaran Kritis (*Critical Consciousness*) adalah jenis paling ideal di antara jenis kesadaran sebelumnya. Kesadaran kritis bersifat analitis sekaligus praksis. Seseorang itu mampu memahami persoalan sosial mulai dari pemetaan masalah, identifikasi serta mampu menentukan unsur-unsur yang mempengaruhinya. Disamping itu ia mampu menawarkan solusi-solusi alternatif dari suatu problem sosial.

Kesadaran Transformatif (*Transformation Consciousness*) adalah puncak dari kesadaran kritis. Dalam istilah lain kesadaran ini adalah kesadarannya kesadaran (*the consciousness of the consciousness*). Orang makin praksis dalam merumuskan suatu persoalan. Antara ide, perkataan dan tindakan serta progresifitas dalam posisi seimbang. Kesadaran transformatif akan menjadikan manusia itu betul-betul dalam derajat sebagai manusia yang sempurna

Menurut Freire, manusia adalah *incomplete and unfinished beings*. Untuk itulah manusia dituntut untuk selalu berusaha menjadi subjek yang mampu mengubah realitas eksistensialnya. Menjadi subjek atau makhluk yang lebih manusiawi, dalam pandangan Freire, adalah panggilan ontologis (*ontological vocation*) manusia. Tugas guru dalam proses pendidikan adalah dengan menceritakan realitas-realitas, seolah-olah sesuatu yang tidak bergerak, statis, terpisah satu sama lain, dan dapat diramalkan. Akhirnya guru hanya mengisi para peserta didik dengan bahan-bahan yang dituturkan, padahal itu terlepas dari realitas dan terpisah dari totalitas. Pendidikan yang bercerita mengarahkan peserta didik untuk menghafal secara mekanis apa yang diceritakan kepadanya. Pendidikan menjadi kegiatan menabung, ibaratnya para peserta didik adalah celengannya dan para guru adalah penabungnya.

Konsep pendidikan itu disebut oleh Freire sebagai pendidikan gaya bank. Akhirnya, peserta didik hanya beraktivitas seputar menerima pengetahuan, mencatat, dan menghafal. Dalam model pendidikan ini secara jelas kita bisa melihat bahwa pendidikan adalah alat kekuasaan guru yang dominatif dan angkuh. Tidak ada proses komunikasi timbal-balik dan tidak ada ruang demokratis untuk saling mengkritisi. Guru dan peserta didik berada pada posisi yang tidak berimbang. Freire kembali menegaskan bahwa dengan demikian pengetahuan seolah-olah adalah anugerah yang dihibahkan oleh mereka yang

menganggap dirinya berpengetahuan kepada mereka yang dianggap tidak memiliki pengetahuan apa-apa (bodoh).

Oleh karena guru yang menjadi pusat segalanya, maka merupakan hal yang lumrah saja jika murid-murid kemudian mengidentifikasi diri seperti gurunya sebagai prototip manusia ideal yang harus ditiru, harus diteladani dalam semua hal. Freire menyebut pendidikan semacam ini menciptakan “*nekrofil*” dan bukannya melahirkan “*biofil*”. Implikasinya lebih jauh adalah bahwa pada saatnya nanti murid-murid akan benar-benar menjadi diri mereka sendiri sebagai duplikasi guru mereka dulu, dan pada saat itulah lahir lagi manusia-manusia penindas yang baru. Jika kemudian mereka menjadi guru atau pendidik juga, maka daur penindasan pun segera dimulai lagi dalam dunia pendidikan, dan seterusnya. Sistem pendidikan, karena itu, menjadi sarana terbaik untuk memelihara keberlangsungan status-quo sepanjang masa, bukan menjadi kekuatan penggugah (*subversive force*) ke arah perubahan dan pembaharuan. Bagi Freire, sistem pendidikan sebaliknya justru harus menjadi kekuatan penyadar dan pembebas umat manusia. Sistem pendidikan mapan selama ini telah menjadikan peserta didik sebagai manusia-manusia yang terasing dan tercerabut (*disinherited masses*) dari realitas dirinya sendiri dan realitas dunia sekitarnya, karena ia telah mendidik mereka menjadi ada dalam artian menjadi seperti yang berarti menjadi seperti orang lain, bukan menjadi dirinya sendiri.

Pola pendidikan semacam itu paling jauh hanya akan mampu merubah penafsiran seseorang terhadap situasi yang dihadapinya, tetapi tidak akan mampu merubah realitas dirinya sendiri. Manusia menjadi penonton dan peniru, bukan pencipta, sehingga mudah dipahami mengapa suatu revolusi yang paling revolusioner sekalipun pada awal mulanya, tetapi digerakkan oleh orang-orang yang dihasilkan oleh sistem pendidikan mapan seperti itu, pada akhirnya hanyalah menggantikan simbol-simbol dan mitos-mitos lama dengan simbol-simbol dan mitos-mitos baru yang sebenarnya sama saja, bahkan terkadang jauh lebih buruk.

Levinas menolak ontologi yang mengtotalisasi yang lain sebagai objek kategori ego ke metafisika yang menempatkan etika kebaikan terhadap yang lain. Dalam pendidikan multikultural setiap kultur dalam arti luas memiliki idealis masing-masing dalam kehidupan bersama-sama harus disadari kepentingan

yang realis. Menurut Freire, Kesadaran Transformatif (*Transformation Consciousness*) adalah puncak dari kesadaran kritis. Dalam istilah lain kesadaran ini adalah kesadarannya kesadaran (*the consciousness of the consciousness*).

4.5 Relasi Asimetris Relevan Dengan Anti Penindasan

Subjek bukanlah *pour-soi* (bagi dirinya sendiri) melainkan *l'un-pour-l'autre* (seorang-untuk-orang-lain). Subjek menjadi subjek karena bertanggungjawab atas orang lain. Biasanya dikatakan Aku bertanggungjawab atas perbuatan Aku saja. Tapi baginya Aku bertanggung jawab atas perbuatan yang lain bahkan Aku bertanggung jawab atas pertanggungjawaban yang lain itu. Relasi etis itu asimetris.

Levinas menggunakan istilah *substitution* (menjadi sandera untuk yang lain) yakni orang yang mengganti tempat bagi orang lain. Aku bertanggung jawab atas yang lain bahkan Aku bersalah (*guilty*) karena perbuatan yang lain. Dalam ontologis tidak ada pemikiran seperti ini. Ontologis hanya mengenal, menguasai, atau menaklukkan, tuan atau hamba. Bagi ontologi, pertanggungjawaban didasarkan pada kebebasan tidak melebihi batas kebebasan. Bagi ontologi Aku hanya bertanggung jawab atas diri sendiri. Bagi Levinas, pertanggungjawaban Aku tidak dapat diukur menurut kebebasan Aku. Aku bertanggungjawab atas apa yang tidak Aku perbuat, malah Aku bertanggung jawab atas apa yg dilakukan orang terhadap Aku. Ia mencoba mencari pendasaran filosofis bagi subjektivitas yg sama sekali lain dari *Cogito*-nya (Descartes). (Bertens, 2000: 324)

Levinas berfokus pada saat prarefleksif di mana kita untuk pertama kali menyadari bahwa ada sesama menghadapi kita. Di saat itu, kita seakan-akan disandera oleh yang lain itu, sehingga terikat total oleh tanggung jawab atas keselamatannya. Dalam kesadaran prarefleksif itu juga termuat panggilan kepada kebaikan, tuntutan primordial untuk bersikap baik dan tidak jahat terhadap dia itu. Dan bahwa panggilan itu merupakan pancaran dari Yang takberhingga di dalamnya kita bertemu dengan yang lain. *Respondeo Ergo Sum* (aku bertanggungjawab, maka aku ada). Manusia etis menurut Levinas adalah yang bertanggungjawab terhadap sesamanya.

Ia menunjukkan bahwa fenomena pertemuan dengan orang lain ini menjadi dasar untuk memecahkan pertanyaan-pertanyaan dasar filsafat bahwa ada seorang Engkau, bahwa ada realitas di luar kesadaran Aku. Jadi bahwa pengertian manusia memang sampai pada realitas itu sendiri, bahkan bahwa Aku menjadi diri Aku eksis hanya karena engkau, bahwa Aku ada karena dalam pengalaman tanggung jawab itu Aku secara langsung dan tak tergantikan menyadari diri bertanggungjawab atas keselamatan orang lain itu), bahwa sikap yang pertama adalah kebaikan dan bukan kejahatan.

Suatu perbuatan etis tertentu lahir dari respons yang diberikan atas kehadiran yang lain. Respons dalam bentuk jawaban, yaitu jawaban atas panggilan orang lain. Respons terhadap suatu jawaban mesti dibarengi dengan sikap siap untuk menanggung segala konsekuensi dari jawaban yang diberikan. Sikap menanggung suatu jawaban adalah tanggung jawab. Ketika orang lain itu muncul sebagai wajah, Aku terpanggil untuk bertanggung jawab atasnya. Levinas menunjuk pada sebuah kenyataan; berhadapan dengan orang lain kita selalu sudah terikat tanggung jawab atasnya. Jadi, bagi Levinas, data primordial pertemuan dengan orang lain adalah tanggung jawab etis dalam hubungan dengannya. Tanggung jawab itu menyangkut keselamatan sesamaku itu, kehidupan, dan seluruh eksistensinya. Aku bertanggung jawab mempraktekkan kebaikan dan keadilan kepadanya. Dan ini berlangsung secara asimetris.

Tanggung jawab tadi sebagai peristiwa primordial terwujud melalui bahasa atau sapaan itu sendiri (*the saying*), kenyataan bahwa seseorang menyapa aku. Ada dua hal yang penting dalam peristiwa sapaan itu. Pertama, dengan menyapa Aku, orang tersebut menyampaikan kepadaku bahwa Aku mempunyai arti baginya. Ia “membagi keberartian” kepada Aku. Ia tidak hanya memberi *signification* (arti) kepada aku, melainkan *signifiance/signifyingness*, artinya, ia mendasarkan aku dalam kemungkinan aku untuk berarti. Kedua: Menyapa berarti mengekspos diri. Orang yang menyapa aku seakan-akan ke luar dari perlindungannya. Ia mengambil resiko. Ia dapat ditanggapi, ia dapat terluka. Levinas menegaskan lagi bahwa *exposure* ini tidak boleh disalahpahami sebagai mengajukan sebuah tema pembicaraan (“tematisasi”) atau sebagai maksud untuk menyatakan sesuatu.

Dimensi pendidikan multikultural harus yang sama/adil (*equitable pedagogy*). Dimensi ini memperhatikan cara-cara dalam mengubah fasilitas pembelajaran sehingga mempermudah pencapaian hasil belajar pada sejumlah peserta didik dari berbagai kelompok. Strategi dan aktivitas belajar yang dapat digunakan sebagai upaya memperlakukan pendidikan secara adil, antara lain dengan bentuk kerjasama (*cooperative learning*), dan bukan dengan cara-cara yang kompetitif (*competition learning*). Dimensi ini juga menyangkut pendidikan yang dirancang untuk membentuk lingkungan sekolah, menjadi banyak jenis kelompok, termasuk kelompok etnik, perempuan, dan para pelajar dengan kebutuhan khusus yang akan memberikan pengalaman pendidikan persamaan hak dan persamaan memperoleh kesempatan belajar.

Arah politik pendidikan Freire berporos pada keberpihakan kepada kaum tertindas (*the oppressed*). Kaum tertindas ini bisa bermacam-macam, tertindas rezim otoriter, tertindas oleh struktur sosial yang tak adil dan diskriminatif, tertindas karena warna kulit, jender, ras, dan sebagainya. Paling tidak ada dua ciri orang tertindas. Pertama, mereka mengalami alienasi dari diri dan lingkungannya. Mereka tidak bisa menjadi subyek otonom, tetapi hanya mampu mengimitasi orang lain. Kedua, mereka mengalami *self-depreciation*, merasa bodoh, tidak mengetahui apa-apa. Padahal, saat mereka telah berinteraksi dengan dunia dan manusia lain, sebenarnya mereka tidak lagi menjadi bejana kosong atau *empty vessel*, tetapi telah menjadi makhluk yang mengetahui.

Untuk mengemansipasi mereka yang tertindas menurut Freire berangkat dari konsep tentang manusia. Baginya, manusia adalah *incomplete and unfinished beings*. Untuk itulah manusia dituntut untuk selalu berusaha menjadi subjek yang mampu mengubah realitas eksistensialnya. Menjadi subjek atau makhluk yang lebih manusiawi, dalam pandangan Freire, adalah panggilan ontologis (*ontological vocation*) manusia.

Panggilan sejati manusia (*man's ontological vocation*) menurut Paulo Freire adalah menjadi subjek, bukan penderita atau objek yang sadar, yang bertindak mengatasi dunia dan realitas yang menindas atau mungkin menindasnya. Manusia adalah penguasa atas dirinya, maka panggilan manusia adalah menjadi merdeka, menjadi bebas.

Ketidakbebasan manusia bisa bersumber dari dirinya seperti dikemukakan Erich Fromm dalam *Fear of Freedom*, namun lebih banyak berasal dari penindasan entah itu langsung seperti yang terjadi terhadap kaum miskin maupun penindasan tidak langsung oleh produsen dan pemodal terhadap masyarakat massa. Seperti dikemukakan Gabriel Marcel dalam *Man Against Mass Society*. Terhadap bentuk-bentuk penindasan ini, sebenarnya manusia bisa membebaskan dirinya bahkan kemudian ikut membebaskan penindasnya.

Freire menawarkan konsep konsientisasi dalam sistem pendidikan alternatifnya. Berbeda dengan filsuf kebanyakan, Paulo Freire menjadikan proyek pembebasannya ini suatu program pendidikan alternatif yang konkrit di Brazil, Chili dan Guinea-Biseau. Sebaliknya, *dehumanisasi* adalah *distorsi* atas panggilan ontologis manusia. Filsafat pendidikan Freire bertumpu pada keyakinan, manusia secara alamiah mempunyai kapasitas untuk mengubah nasibnya. Oleh karena itu, tugas utama pendidikan sebenarnya mengantar peserta didik menjadi subjek. Freire menegaskan bahwa pola pendidikan yang selama ini terjadi bahwa hubungan antara guru dan peserta didik dengan menggunakan model bercerita (*narrative*), seorang subjek yang bercerita (guru) dan objek-objek yang patuh dan mendengarkan (peserta didik).

Setiap waktu dalam prosesnya, pendidikan ini merangsang ke arah diambilnya suatu tindakan, kemudian tindakan itu direfleksikan kembali, dan dari refleksi itu diambil tindakan baru yang lebih baik. Demikian seterusnya, sehingga proses pendidikan merupakan suatu daur bertindak dan berpikir yang berlangsung terus-menerus sepanjang hidup seseorang. Pada saat bertindak dan berpikir itulah, seseorang menyatakan hasil tindakan dan buah pikirannya melalui kata-kata. Dengan daur belajar seperti ini, maka setiap peserta didik secara langsung dilibatkan dalam permasalahan-permasalahan realitas dunia dan keberadaan diri mereka di dalamnya. Karena itu, Freire juga menyebut model pendidikannya sebagai pendidikan hadap masalah (*problem posing education*). Peserta didik menjadi subjek yang belajar, subjek yang bertindak dan berpikir, dan pada saat bersamaan berbicara menyatakan hasil tindakan dan buah pikirannya.

Begitu juga sang guru. Jadi keduanya (peserta didik dan guru) saling belajar satu sama lain, saling memanusiakan. Dalam proses ini, guru mengajukan

bahan untuk dipertimbangkan oleh peserta didik dan pertimbangan sang guru sendiri diuji kembali setelah dipertemukan dengan pertimbangan peserta didik, dan sebaliknya. Hubungan keduanya pun menjadi hubungan subjek-subjek, bukan subjek-objek. Objek mereka adalah realitas. Maka terciptalah suasana dialogis yang bersifat intersubjek untuk memahami suatu objek bersama. Berbeda dengan pendidikan gaya bank yang bersifat antialogis.

Relasi Asimetris Levinas merupakan relasi etis. Aku berbuat baik kepada yang lain tanpa ada kebalikannya. Aku selalu dihimbau oleh yang lain untuk bertanggung jawab. Kewajiban etis yang timbul dari wajah harus dinamakan asimetris, artinya tidak ada keseimbangan antara apa yang sesama manusia boleh tuntutan dari Aku dan apa yang Aku sendiri boleh menuntut dari dia. Subjek yang memiliki kebebasan boleh memberi hidupku baginya, tetapi Aku tidak boleh mengambil hidupnya untuk hidupku. Akhirnya bisa ditunjuk kenyataan bahwa orang lain tidak bisa diobjektivasi. Orang lain tidak bisa di tangkap dengan suatu konsep. Pada pendidikan multikultural merupakan pendidikan pembebasan, dimana tidak dibenarkan adanya bentuk kekerasan antara kaum tertindas dan kaum penindas.

BAB 5

KESIMPULAN

Menurut Levinas ada dua pemikiran besar dalam filsafat Barat, yakni ontologis dan metafisis. Semangat ontologis terangkum dalam ide totalitas. Ide totalitas menunjuk pada suatu cara berpikir yang berpusat pada si Aku. Cara berada seperti ini bertujuan untuk membentuk suatu identifikasi diri. Mengidentifikasi diri dengan diri sendiri berarti mengidentikan diri dengan yang sama (*the same*). Dalam identifikasi ini ada gerakan kembali kepada diri. Di sini, Levinas ingin mendobrak tradisi filsafat Barat yang ia sebut sebagai “*the philosophy of the same.*” Filsafat yang demikian disebut *egologi* atau filsafat tentang Aku.

Dalam sejarah umat manusia selalu ada upaya untuk menundukkan dan menyingkirkan yang lain di bawah yang sama. Yang sama selalu berusaha memasukkan yang lain ke dalam wilayah totalitasnya. Gerak langkah totalitas adalah gerak langkah mereduksi, yaitu mereduksi yang lain kepada yang sama. Dalam reduksi selalu ada gerak kembali kepada yang sama, kepada diri sendiri yaitu sang Aku sebagai subjek otonom, sebagai pusat kebenaran.

Bagi Levinas, yang lain adalah pembuka horizon keberadaan Aku, bahkan pendobrak menuju ketransendenan Aku. Manusia pada hakekatnya terasing satu sama lain. Maka, untuk menjembatani itu pertemuan menjadi suatu momen etis. Perjumpaan yang dimaksud adalah perjumpaan dengan yang lain. Pandangan ini merupakan kritik diri atas roh totaliter yang mengabsolutkan si Aku dalam sejarah filsafat. Dalam sejarah, yang lain selalu didekati sebagai objek, suatu bagian dari skema pemahaman si Aku. Hal itu mengeliminasi keunikan dan *alteritas* yang lain sebagai yang lain.

Pengalaman dasar manusia adalah perjumpaan dengan yang lain. Dalam perjumpaan itu, Aku sadar bahwa kita langsung bertanggung jawab total atas keselamatannya. Langsung dalam arti bahwa tanggung jawab itu membebani kita,

mendahului komunikasi eksplisit kita dengan orang lain. Pengalaman itu bersifat etis. Menurut Levinas, moralitas adalah pengalaman paling dasar manusia. Di sini Levinas dalam analisa eksistensial fenomenologis paling dasariah, menunjukkan bahwa pengalaman moral adalah titik tolak segala kesadaran, sikap dan dimensi penghayatan manusia dan bahwa pengalaman dasariah itu sekaligus merupakan kesadaran akan adanya yang lain. Levinas berfokus pada saat prarefleksif di mana untuk pertama kali menyadari bahwa ada sesama menghadapi kita.

Wajah berarti situasi di mana di depan kita orang lain ada dan muncul. Kita berhadapan wajah ke wajah tanpa perantara, tanpa suatu konteks (*epiphanie* wajah). Penampilan wajah adalah suatu kejadian etis. Itulah langkah penting dalam pemikiran Levinas. Ia menghimbau Aku agar Aku mempraktekkan keadilan dan kebaikan. Wajah menyatakan diri sebagai janda dan yatim piatu, orang miskin, orang asing. Wajah adalah sebuah personifikasi ketakberdayaan yang menghimbau suatu tindakan etis.

Tanggung jawab itu bersifat total. Total dalam arti bahwa Aku tersubstitusi bagi orang itu. Bebannya menjadi beban Aku, tanggung jawabnya menjadi tanggung jawab Aku. Aku bahkan bertanggung jawab atas kesalahan yang lain. Yang lain itu, dengan segala beban yang ada padanya adalah beban Aku. Ia menegaskan bahwa baru ketika berhadapan dengan yang lain, Aku menjadi Aku, Aku menemukan identitas Aku, menemukan keunikan Aku. Levinas berfokus pada saat prarefleksif yang memuat data panggilan untuk kebaikan, tuntutan primordial untuk bersikap baik dan tidak jahat terhadap yang lain.

Pendidikan multikultural merupakan suatu rangkaian kepercayaan (*set of beliefs*) dan penjelasan yang mengakui dan menilai pentingnya keragaman budaya dan etnis di dalam membentuk gaya hidup, pengalaman sosial, identitas pribadi, kesempatan pendidikan dari individu, kelompok maupun negara. Di dalam pengertian ini terdapat adanya pengakuan yang menilai penting aspek keragaman budaya dalam membentuk perilaku manusia. Pendidikan multikultural berkaitan dengan ide bahwa semua peserta didik tanpa memandang karakteristik budayanya itu seharusnya

memiliki kesempatan yang sama untuk belajar di sekolah. Perbedaan yang ada itu merupakan keniscayaan atau kepastian adanya namun perbedaan itu harus diterima secara wajar dan bukan untuk membedakan. Pendidikan multikultural mengangkat nilai-nilai inti yang berasal dari prinsip martabat manusia (*human dignity*), keadilan, persamaan, kebebasan, dan demokrasi. Tujuan ini akan melengkapi penanaman sikap, nilai, kebiasaan dan ketrampilan peserta sehingga mereka menjadi agen perubahan sosial (*social change agents*) yang memiliki komitmen yang tinggi dengan reformasi masyarakat untuk memberantas perbedaan.

Relevansi relasi etis intersubjektif Emmanuel Levinas dalam pendidikan multikultural, ada lima yaitu anti totalitas relevan dengan demokratis, *epiphany* wajah relevan dengan anti diskriminasi, *face is infinity* relevan dengan nilai-nilai humanisme, ontologi ke metafisika sama dengan idealitas ke realitas, relasi asimetris dalam Levinas sama dengan anti penindasan dalam pendidikan multikultural.

Pendobrakan totalitas dengan kehadiran yang lain menciptakan pilihan-pilihan atas kebebasan, relevan dengan nilai demokratis yang dalam pendidikan multikultural, mengandung arti peserta didik memiliki hak untuk menentukan pilihan pelajaran apa yang ingin dipelajari atas masalah yang terjadi. Bukan seperti pendidikan gaya bank dimana peserta didik hanya dijadikan objek. Metode pengajaran pendidikan multikultural harus didasarkan pada prinsip-prinsip demokratis yang bertujuan untuk mengenali dan menjawab tantangan sosial yang ada.

Relevansi *epiphany* wajah Levinas yang merupakan wajah yang lain hadir telanjang, tanpa konteks, tanpa penengah, yang mengandung arti bahwa wajah tidak memiliki nilai baik atau jahat, wajah menurut Levinas bukan sekadar fisik berupa kulit, mata, hidung dan lain sebagainya. Wajah adalah sesuatu yang takberhingga yang tak dapat dikuasai dan masuk kedalam kategori ego. Dalam pendidikan multikultural, konsep diskriminasi terdapat dalam tanpa adanya perbedaan perlakuan berdasarkan asal usul seperti keturunan, ras, etnis, ekonomi, politik, sosial, warna kulit, dan lain sebagainya. Hal ini diperkuat dengan Teori keadilan Rawls tentang keadilan (*fairness*) dan pendidikan Freire mengenaikan kaum penindas dan kaum

tertindas yang menyiratkan adanya diskriminasi biner. Pendidikan Freire ini ditujukan pada kaum tertindas dengan tidak berupaya menempatkan kaum tertindas dan penindas pada dua kutub berseberangan. Pendidikan bukan dilaksanakan atas kemurahhatian palsu kaum penindas untuk mempertahankan *status quo* melalui penciptaan dan legitimasi kesenjangan. Pendidikan kaum tertindas lebih diarahkan pada pembebasan perasaan/idealisme melalui persinggungannya dengan keadaan nyata dan praksis. Penyadaran atas kemanusiaan secara utuh bukan diperoleh dari kaum penindas, melainkan dari diri sendiri.

Face is Infinity, wajah sebagai ketakberhinggaan, maksudnya yang lain tak dapat dimasukkan dalam kategori ego Aku, tidak mengobjekkan yang lain. Wajah menunjukkan sesuatu yang tidak akan masuk dalam kesadaran ego dan ego tidak akan pernah bisa mencakupinya wajah yang lain. Nilai humanisme dalam pendidikan multikultural merupakan kosekuensi dari pengakuan multikultural sehingga menciptakan nilai yang tidak selamanya dapat diterima kelompok atau masyarakat yang lain. Tetapi, dalam pendidikan multikultural peserta didik dibiasakan untuk menerima interpretasi atas yang yang berbeda tersebut. Dalam Rawls, adanya pluralisme dalam multikultural akan mengalami *overlapping consensus* untuk mencapai kestabilan nilai dalam masyarakat. Nilai humanisme ini meliputi sosial, politik, ekonomi, budaya, dan ideologi. Wajah dalam Levinas tidak dapat direduksi dalam identitas-identitas objek, ini dapat menyebabkan wajah telah dibunuh, ditotalitaskan, diuniversalkan, disamakan berdasarkan kategori-kategori tertentu. Maka, karena *face is infinity* maka akan menciptakan nilai-nilai humanisme, alternitas dalam keberagaman, kemajemukan, dan pluralisme.

Levinas menolak ontologi yang mentotalisasikan yang lain sebagai objek kategori ego ke metafisika yang menempatkan etika kebaikan terhadap yang lain. Dalam pendidikan multikultural dalam arti, setiap kultur memiliki idealitas masing-masing dalam kehidupan bersama-sama harus disadari kepentingan yang realitas. Menurut Freire, kesadaran transformatif (*Transformation Consciousness*) adalah

puncak dari kesadaran kritis. Dalam istilah lain kesadaran ini adalah kesadarannya kesadaran (*the consciousness of the consciousness*).

Relasi Asimetris Levinas merupakan relasi etis. Aku dengan yang lain tanpa ada kebalikannya. Aku selalu dihimbau oleh yang lain untuk bertanggung jawab. Kewajiban etis yang timbul dari wajah harus dinamakan asimetris, artinya tidak ada keseimbangan antara apa yang sesama manusia boleh tuntutan dari Aku dan apa yang Aku sendiri boleh menuntut dari dia. Subjek yang memiliki kebebasan boleh memberi hidupku baginya, tetapi Aku tidak boleh mengambil hidupnya untuk hidupku. Akhirnya bisa ditunjuk kenyataan bahwa orang lain tidak bisa diobjektisasi. Orang lain tidak bisa ditangkap dengan suatu konsep. Pada pendidikan multikultural merupakan pendidikan pembebasan. Dalam pendidikan pembebasan Freire dimana tidak dibenarkan adanya bentuk kekerasan antara kaum tertindas dan kaum penindas. Pendidikan memang harus menjadi proses pemerdekaan, bukan penjinakan sosial-budaya (*social and cultural domestication*). Pendidikan bertujuan menggarap realitas manusia, dan karena itu, secara metodologis bertumpu di atas prinsip-prinsip aksi dan refleksi total, yakni prinsip bertindak untuk mengubah kenyataan yang menindas dan pada sisi simultan lainnya secara terus-menerus menumbuhkan kesadaran akan realitas dan hasrat untuk mengubah kenyataan yang menindas itu.

DAFTAR PUSTAKA

- Banks, James A. *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon Press, 1993.
- . *Multicultural Education: Historical Development, Dimension, and Practice*. Boston: Allyn and Bacon Press, 1993.
- Bennet, Janet Marie and Milton J. *Intercultural Training*. California: Sage Publication, 1996
- Bertens, K. *Filsafat Barat Kontemporer: Jilid II Prancis*. Jakarta: Gramedia, 2006
- . *Pengantar Etika Bisnis*. Yogyakarta: Kanisius, 2000.
- Cardinas, Jose A. *Multicultural Education: A Generation of Advocacy*. America: Simon and Schuster Custom Publishing, 1975.
- Elsahmawi, Farid, & Harris, Philip R. *Multicultural Management: New Skills for Global Success*. Malaysia: S. Abdul Majeed & Co, 1994.
- Farida, Hanum. *Fenomena Pendidikan Multikultural*. Yogyakarta: Lemlit UNY, 2005.
- Farris, P.J. and Cooper, S.M. *Elementary Social Studies*. Dubuque, USA : Brown Communications, Inc, 1994.
- Freire, Paulo. *Pendidikan yang Membebaskan*. Jakarta: Media Lintas Batas. 2001
- . *Pendidikan Kaum Tertinda*. Jakarta: LP3ES, 1985
- F. O'Neil, William. *Ideologi-Ideologi Pendidikan*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, terjemahan Omi Intan Naomi. 2002
- Garcia, Ricardo L. 1982. *Teaching in Pluralistic Society: Concepts, Models, Strategles*. New York: Harper and Row Publisher, 1982.
- Gollnick, Donna M. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. London: The CV Mosby Company, 1983.
- Hardiman, F. Budi. *Filsafat Modern: Dari Machiavelli sampai Nietzsche*. Jakarta: Gramedia, 2004.
- Howard, Gardner. *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books, 1993.
- Musa, Asya'rie. *Pendidikan Multikultural dan Konflik*. Jakarta: Kompas press, 2004.

- Marcus, Paul. *Being For The Other: Emmanuel Levinas, Ethical Living and Psychoanalysis*. Wisconsin: Marquette University Press, 2008 .
- Levinas, Emmanuel. *Existence and Existent*. London: Kluwer Academic Publisher, 1988.
- . *Otherwise Than Being or Beyond Essence*. Terj. Alphonso Lingis. Pennsylvania: Duquesne University Pres, 1998.
- . *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Terj. Alphonso Lingis. London: Kluwer Academic Publisher, 1979.
- Lechte, John. *50 Filsuf Kontemporer: Dari Strukturalisme sampai Postmodernitas*. Yogyakarta: Kanisius, 2006.
- Liliweri, Alo. *Makna Budaya dalam Komunikasi Antarbudaya*. Yogyakarta:LkiS, 2005.
- Starr, Linda. *Creating a Climate for Learning: Effective Classroom Management Technique*, http://www.educationworld.com/a_curr/curr155.shtml. diakses tanggal Senin, 4 April 2011 di perpustakaan Universitas Indonesia.
- Perperzak, Adrian, et al. *Emmanuel Levinas: Basic Philosophical Writings*. USA: Indiana University Press, 1996.
- Purcell, Michael. *Levinas and Theology*. New York: Cambridg, 2006.
- Schipani, Daniel. *Liberation Theology and Religious Education*. Birmingham: Randolph Crumph Miller, 1996.
- Suseno, Franz Magniz. *12 Tokoh Etika Abad-20*. Yogyakarta: Kanisius, 2000.
- Sleeter, C.E. & Grant. *Making Choices for Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc, 1988
- Skeel, D.J. *Elementary Social Studies: Challenge for Tomarrow's World*. New York: Harcourt Brace College Publishers, 1995.
- Tilaar, H.A.R. *Kekuasaan dan Pendidikan*. Magelang: Indonesia Tera, 2003.