



LOGOS

JURNAL PENDIDIKAN KEAGAMAAN KATOLIK

<https://ejournal-stpakambon.id/index.php/JL>

Menuju Kerangka Multidimensional-Dialektis Pembelajaran PAK di Perguruan Tinggi: Sintesis Perspektif AECT 2023

Michael Rahankey, ^{a, 1}

^aMahasiswa Program Studi Magister Teknologi Pembelajaran
Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Yogyakarta

¹michael28fip.2025@student.uny.ac.id

ARTICLE INFO

Article History:

Submitted: 1 Januari 2026

Revised: 10 Maret 2026

Accepted: 3 Maret 2026

Keywords:

Catholic Religious Education,
multidimensional learning,
Pedagogical Dialectics,
Educational Technology,
Human-Centered Learning

Kata-kata Kunci:

Pendidikan Agama Katolik,
Pembelajaran
Multidimensional, Dialektika
Pedagogis, Teknologi
Pembelajaran, pembelajaran yang
Berpusat Pada Manusia

DOI: 10.62095/jl.v14i1.200

ABSTRACT

This article aims to formulate a multidimensional-dialectical framework for Catholic Religious Education (CRE) learning in higher education by synthesizing five dimensions of learning from the perspective of the AECT (2023) definition of Educational Technology. This study is grounded in the view that CRE learning cannot be understood merely as the delivery of content, but rather as a pedagogical practice that interrelates formative goals, communication, systems, technology, and ethical responsibility. Using a conceptual-critical approach, this article maps learning into systemic, communicative, teleological, technological, and ethical dimensions, while also examining the tensions that arise among them, such as structure and flexibility, efficiency and dialogue, learning outcomes and character formation, as well as innovation and ethical caution. The synthesis shows that the AECT (2023) definition provides an integrative, human-centered basis for a more holistic understanding of learning. This article concludes that tensions among dimensions are not obstacles to eliminate but rather dynamics that need to be managed reflectively through the design, implementation, and evaluation of learning. This framework may serve as a conceptual foundation for developing CRE learning that is more integrated, humane, and contextual.

ABSTRAK

Artikel ini bertujuan merumuskan kerangka multidimensional-dialektis bagi pembelajaran Pendidikan Agama Katolik (PAK) di perguruan tinggi melalui sintesis lima dimensi pembelajaran dalam perspektif definisi Teknologi Pembelajaran AECT (2023). Kajian ini berangkat dari pandangan bahwa pembelajaran PAK tidak cukup dipahami sebagai penyampaian materi, tetapi sebagai praktik pedagogis yang mempertautkan tujuan formasi, komunikasi, sistem, teknologi, dan tanggung jawab etis. Dengan pendekatan konseptual-kritis, artikel ini memetakan pembelajaran ke dalam dimensi sistemik, komunikatif, teleologis, teknologis, dan etis, serta menelaah ketegangan yang muncul, di antaranya, seperti struktur dan fleksibilitas, efisiensi dan dialog, hasil belajar dan formasi karakter, serta inovasi dan kehati-hatian etis. Hasil sintesis menunjukkan bahwa definisi AECT (2023) memberi dasar integratif dan *human-centered* untuk memahami pembelajaran secara utuh. Artikel ini menyimpulkan bahwa ketegangan antardimensi bukan hambatan yang harus dihapus, melainkan dinamika yang perlu dikelola secara reflektif dalam desain, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran. Kerangka ini dapat menjadi dasar konseptual bagi pengembangan pembelajaran PAK yang lebih terpadu, humanis, dan kontekstual.

Copyright © 2025 by LOGOS STPAK Ambon



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

PENDAHULUAN

Pembelajaran Pendidikan Agama Katolik (PAK) di perguruan tinggi perlu dilihat sebagai praktik pedagogis yang berlangsung di tengah perubahan lanskap pendidikan tinggi yang semakin kompleks dan dipengaruhi oleh perkembangan digital (Selwyn, 2022; Biesta, 2022). Karena itu, pembelajaran PAK tidak cukup dipahami hanya sebagai urusan metode, penyampaian materi, atau pemakaian media. Pembelajaran perlu dibaca sebagai praktik yang mempertautkan arah formasi, mutu komunikasi, susunan sistem pembelajaran, penggunaan teknologi, dan pertimbangan etis (AECT, 2023; Biggs & Tang, 2022). Cara pandang seperti ini penting agar pembelajaran PAK tetap setia pada tujuan pendidikan iman, sekaligus tetap peka terhadap perubahan konteks belajar masa kini (Biesta, 2022; Selwyn, 2022).

Perkembangan digital memang membuka banyak peluang bagi pembelajaran. Akses terhadap sumber belajar menjadi lebih luas, ruang dan waktu belajar menjadi lebih lentur, dan peluang kolaborasi pun semakin terbuka (Kearney et al., 2022; Selwyn, 2022). Namun, perkembangan ini juga membawa persoalan baru, baik secara pedagogis maupun moral. Banjir informasi, melemahnya kualitas dialog, persoalan privasi, dan tantangan terhadap integritas akademik merupakan beberapa contoh yang tidak dapat diabaikan (Bayne, 2015; Selwyn, 2022). Dalam keadaan demikian, yang perlu diberi perhatian bukanlah teknologinya semata, melainkan cara pembelajaran dirancang, dijalankan, dan dinilai agar tetap memiliki makna, ruang refleksi, dan arah etis yang jelas (AECT, 2023; Biesta, 2010).

Atas dasar itu, pembelajaran PAK membutuhkan kerangka konseptual yang tidak berhenti pada persoalan metode, tetapi mampu merangkum dimensi tujuan, komunikasi, sistem, teknologi, dan etika secara bersama-sama (AECT, 2023; Reigeluth et al., 2017; Selwyn, 2022). Dalam artikel ini, kelima dimensi tersebut dibaca sebagai dimensi teleologis, komunikatif, sistemik, teknologis, dan etis. Dimensi teleologis berkaitan dengan arah formasi manusia yang hendak dibangun. Dimensi komunikatif menyoroti kualitas dialog dan relasi pedagogis. Dimensi sistemik melihat pembelajaran sebagai bagian dari jaringan unsur yang saling memengaruhi. Dimensi teknologis menempatkan teknologi sebagai sarana yang perlu dipertimbangkan secara kritis menurut fungsi dan batasnya. Adapun dimensi etis menekankan tanggung jawab, martabat manusia, dan kebijaksanaan dalam tindakan pedagogis (Biggs & Tang, 2022; Biesta, 2022; Selwyn, 2022). Kerangka semacam ini diperlukan agar pembelajaran PAK tidak berhenti pada penyampaian informasi keagamaan, tetapi sungguh menjadi ruang pembentukan yang mengembangkan daya kritis, membina hati nurani, dan menghidupkan praksis iman yang reflektif (Biesta, 2010, 2022).

Kebutuhan akan kerangka tersebut menjadi semakin nyata karena dalam praktiknya pembelajaran PAK di perguruan tinggi sering kali masih berada pada tahap

digitalisasi administratif. Materi, tugas, absensi, dan komunikasi perkuliahan memang telah dipindahkan ke platform digital, tetapi perubahan itu belum selalu disertai pembaruan pedagogis yang lebih mendalam (Hodges et al., 2020; Selwyn, 2022). Pada situasi seperti ini, teknologi lebih banyak dipakai untuk distribusi materi, dokumentasi, dan pengelolaan kelas. Keberhasilannya pun kerap diukur dari kelancaran unggah bahan ajar, ketertiban pengumpulan tugas, atau efisiensi koordinasi perkuliahan (Bayne, 2015; Hodges et al., 2020). Padahal, semua itu belum otomatis menghasilkan pengalaman belajar yang lebih bermakna. Pembelajaran bisa saja tetap berjalan satu arah, miskin dialog, kurang reflektif, dan belum menyentuh dimensi formasi yang menjadi ciri pokok PAK (Biggs & Tang, 2022; Reigeluth et al., 2017).

Karena itu, transformasi pedagogis tidak cukup diwujudkan hanya dengan berpindah dari media lama ke media digital. Yang diperlukan ialah perubahan dalam cara merancang pengalaman belajar, membangun interaksi, membuka partisipasi, dan menata asesmen agar mahasiswa benar-benar hadir sebagai subjek belajar (Biggs & Tang, 2022; Reigeluth et al., 2017). Dalam konteks PAK, penggunaan teknologi perlu diarahkan bukan sekadar untuk mempercepat penyampaian isi religius, melainkan untuk memperdalam refleksi, menumbuhkan daya kritis, membentuk kepekaan etis, dan mendukung praksis iman yang bertanggung jawab (AECT, 2023; Biesta, 2022). Dengan demikian, perbedaan antara digitalisasi administratif dan transformasi pedagogis perlu ditegaskan. Yang pertama terutama berkaitan dengan efisiensi pengelolaan pembelajaran, sedangkan yang kedua menyentuh perubahan yang lebih mendalam dalam mutu pengalaman belajar dan proses formasi (Hodges et al., 2020; Selwyn, 2022). Dari sini tampak adanya kesenjangan penting: teknologi memang sudah hadir dalam pembelajaran, tetapi kehadirannya belum selalu dipadukan dengan visi pedagogis yang utuh (Bayne, 2015; Biesta, 2022).

Berdasarkan latar belakang tersebut, artikel ini menggunakan definisi Teknologi Pembelajaran AECT (2023) sebagai landasan untuk melihat pembelajaran sebagai praktik yang dirancang, difasilitasi, dan dievaluasi secara etis dengan tetap menempatkan manusia sebagai pusat perhatian. Melalui landasan ini, artikel menyajikan sintesis konseptual-kritis untuk merumuskan kerangka multidimensional–dialektis bagi pembelajaran PAK di perguruan tinggi. Artikel ini bukan laporan penelitian empiris, melainkan kajian teoritis yang bertujuan memperjelas cara memahami pembelajaran sebagai kenyataan pedagogis yang majemuk, dinamis, dan berpusat pada manusia.

Secara lebih khusus, artikel ini bertujuan: (1) merumuskan kerangka analitis multidimensional–dialektis untuk membaca pembelajaran PAK di perguruan tinggi melalui lima dimensi utama; dan (2) menjelaskan kontribusi definisi Teknologi Pembelajaran AECT (2023) sebagai bingkai integratif dalam memahami keterkaitan antardimensi tersebut. Artikel ini menawarkan sebuah kerangka konseptual yang dapat

dipakai sebagai alat analisis sekaligus sarana refleksi pedagogis untuk menilai keterhubungan tujuan, mutu komunikasi, keterpaduan sistem, ketepatan penggunaan teknologi, dan tanggung jawab etis dalam pembelajaran PAK di perguruan tinggi. Dari kerangka ini, berbagai implikasi lanjutan—termasuk yang berkaitan dengan literasi digital, etika digital, integritas akademik, dan penggunaan AI secara bertanggung jawab—dapat dikembangkan dalam kajian-kajian berikutnya.

METODE

Artikel ini merupakan kajian konseptual-kritis (*critical conceptual review*) yang bertujuan merumuskan kerangka multidimensional–dialektis bagi pembelajaran PAK di perguruan tinggi. Pendekatan ini dipilih karena persoalan yang dibahas tidak terutama berkaitan dengan pengujian efektivitas empiris suatu model, tetapi dengan kebutuhan untuk menata, membandingkan, dan menyintesis berbagai perspektif teoretis yang selama ini lebih sering dibahas secara terpisah. Dalam situasi pembelajaran PAK di perguruan tinggi yang makin dipengaruhi oleh perkembangan digital, diperlukan cara baca yang dapat melihat pembelajaran tidak hanya sebagai soal metode dan media, tetapi juga sebagai praktik yang menyangkut arah formasi, mutu relasi, susunan sistem, penggunaan teknologi, dan tanggung jawab etis. Karena itu, kajian ini diarahkan untuk membangun sintesis konseptual yang dapat menjadi dasar analitis bagi pembacaan pedagogis yang lebih utuh.

Bahan kajian dihimpun dari tiga rumpun literatur utama. Pertama, literatur klasik tentang desain instruksional dan pendekatan sistem, seperti Tyler (1949), Gagné et al. (2005), Dick, Carey, and Carey (2015), Banathy (1991), dan von Bertalanffy (1968). Rumpun ini dipilih karena menyediakan dasar konseptual untuk memahami pembelajaran sebagai proses yang dirancang, terstruktur, dan tersusun atas komponen-komponen yang saling berhubungan. Dari literatur ini diperoleh pijakan untuk membaca dimensi sistemik dan teleologis pembelajaran, terutama dalam melihat keterkaitan antara tujuan, strategi, materi, lingkungan belajar, dan evaluasi.

Kedua, literatur tentang *learner-centered learning* dan kualitas pembelajaran, seperti Biggs and Tang (2022) serta Reigeluth et al. (2017). Rumpun ini dipilih karena memberi penekanan pada pengalaman belajar mahasiswa, mutu interaksi, kebermaknaan aktivitas, dan pentingnya keselarasan antara tujuan, proses, dan asesmen. Literatur ini memperluas pemahaman tentang pembelajaran dari yang semula berfokus pada struktur instruksional ke arah proses yang menempatkan peserta didik sebagai pusat perhatian. Rumpun ini relevan untuk menjelaskan dimensi komunikatif sekaligus memperdalam pembacaan terhadap dimensi teleologis pembelajaran di perguruan tinggi.

Ketiga, literatur kritis mengenai relasi pendidikan, teknologi, dan etika, seperti Selwyn (2022), Biesta (2022), dan Bayne (2015). Rumpun ini dipilih karena

pembelajaran di perguruan tinggi dewasa ini tidak dapat dilepaskan dari digitalisasi yang membawa peluang sekaligus persoalan baru. Kehadiran literatur kritis diperlukan agar teknologi tidak dipahami semata-mata sebagai alat netral. Literatur ini menolong kajian untuk melihat bahwa penggunaan teknologi dalam pembelajaran selalu bersentuhan dengan nilai, relasi kuasa, akses, martabat manusia, dan tanggung jawab etis. Dari rumpun ini diperoleh pijakan untuk merumuskan dimensi teknologis dan etis secara lebih reflektif dan tidak semata-mata fungsional.

Pemilihan tiga rumpun literatur tersebut didasarkan pada pertimbangan bahwa masing-masing mewakili lapisan penting dalam pemahaman tentang pembelajaran. Literatur desain instruksional dan sistem memberikan fondasi struktural. Literatur *learner-centered* memberi orientasi pada pengalaman dan mutu proses belajar. Sementara itu, literatur kritis pendidikan-teknologi membuka horizon reflektif untuk membaca implikasi penggunaan teknologi dan dimensi etika pembelajaran. Ketiganya dipertemukan karena tidak ada satu rumpun pun yang cukup memadai untuk menjelaskan kompleksitas pembelajaran PAK di perguruan tinggi jika berdiri sendiri. Dalam artikel ini, sintesis konseptual tidak dilakukan dengan sekadar merangkum pendapat para ahli. Sintesis dipakai untuk menelusuri titik temu, mengenali perbedaan penekanan, dan membuka kemungkinan perjumpaan antarperspektif secara dialogis.

Bahan kajian berupa konsep, argumen, dan definisi kunci dianalisis melalui tiga langkah. Pertama, dilakukan kategorisasi terhadap gagasan-gagasan tentang pembelajaran ke dalam lima dimensi utama, yaitu sistemik, komunikatif, teleologis, teknologis, dan etis. Tahap ini merupakan proses reduksi dan pengelompokan konseptual, yakni menempatkan beragam pemikiran dari literatur ke dalam kategori yang lebih analitis tanpa mengabaikan perbedaan penekanan antarpengarang. Tujuannya ialah menemukan pola-pola konseptual yang dapat dipakai untuk membaca pembelajaran secara lebih terstruktur.

Kedua, dilakukan identifikasi terhadap ketegangan dialektis antardimensi yang kerap muncul dalam praktik pembelajaran. Pada tahap ini, analisis tidak berhenti pada pengelompokan kategori. Perhatian diarahkan pada hubungan antardimensi, yakni bagaimana satu dimensi dapat menopang dimensi lain, tetapi juga berpotensi mendominasi dan menimbulkan ketimpangan apabila diberi penekanan secara berlebihan. Dengan langkah ini, pembelajaran dipahami bukan sebagai sistem yang sepenuhnya linear dan harmonis, melainkan sebagai realitas yang sarat negosiasi, pilihan pedagogis, dan pertimbangan kontekstual.

Ketiga, dilakukan sintesis integratif dengan menggunakan definisi Teknologi Pembelajaran AECT (2023) sebagai lensa analitis. Pada tahap ini, definisi AECT (2023) digunakan bukan hanya sebagai rujukan terminologis, tetapi sebagai kerangka penafsir yang membantu mempertautkan kembali kelima dimensi dalam satu horizon

pembelajaran yang berpusat pada manusia. Melalui proses ini, konsep-konsep yang sebelumnya berasal dari tradisi pemikiran yang berbeda dipertemukan untuk merumuskan suatu kerangka multidimensional–dialektis bagi pembelajaran PAK di perguruan tinggi. Hasil sintesis ini tidak dimaksudkan sebagai model teknis yang selesai dan final, tetapi sebagai dasar konseptual untuk membaca, menilai, dan merefleksikan kompleksitas pembelajaran secara lebih menyeluruh dan bertanggung jawab.

PEMBAHASAN

Menuju Kerangka Lima Dimensi Pembelajaran

Sintesis literatur menunjukkan bahwa pembelajaran dapat dipahami secara lebih menyeluruh melalui lima dimensi yang saling terkait. Untuk memudahkan pembacaan, bagian ini merangkum lima dimensi pembelajaran—sistemik, komunikatif, teleologis, teknologis, dan etis—sebagai lensa konseptual untuk memahami kompleksitas pembelajaran PAK di perguruan tinggi. Kelima dimensi ini tidak berdiri sendiri, tetapi saling berkelindan dan saling memengaruhi. Karena itu, pembelajaran perlu dilihat sebagai keseluruhan yang saling terhubung, sehingga keputusan pedagogis tidak dibuat secara sepotong-sepotong, tetapi dengan memperhatikan hubungan antardimensi secara menyeluruh dan berpusat pada manusia. Ringkasan makna kunci setiap dimensi serta arah refleksi pedagogisnya dalam konteks PAK di perguruan tinggi disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Kerangka lima dimensi pembelajaran dan arah refleksi pedagogisnya bagi PAK di perguruan tinggi.

Dimensi	Makna Kunci	Arah Refleksi Pedagogis dalam PAK di Perguruan Tinggi
Sistemik	Pembelajaran sebagai sistem terencana: tujuan–materi–strategi–asesmen–umpan balik berjalan koheren.	Perlunya koherensi antara tujuan, aktivitas, asesmen, dan alur belajar
Komunikatif	Pembelajaran sebagai relasi dialogis: interaksi, makna bersama, komunitas belajar.	Pentingnya pembelajaran dialogis, umpan balik, dan komunitas belajar
Teleologis	Pembelajaran berorientasi tujuan: capaian belajar dan formasi manusia utuh (nilai, kebajikan, pelayanan).	Penegasan capaian belajar yang mencakup pengetahuan, sikap, dan praksis
Teknologis	Teknologi sebagai medium dan lingkungan belajar: affordance, aksesibilitas, UX, integrasi alat.	Pemilihan teknologi yang aksesibel, fungsional, dan mendukung pengalaman belajar
Etis	Pembelajaran sebagai praktik bernilai: martabat manusia, keadilan, privasi, tanggung jawab, integritas.	Kepekaan pada integritas akademik, privasi, keadilan, dan tanggung jawab digital

Tabel 1 berfungsi sebagai peta konseptual yang menuntun pembacaan uraian berikut. Pada subbagian selanjutnya, masing-masing dimensi dijelaskan secara lebih mendalam untuk menunjukkan kontribusinya dalam memahami pembelajaran PAK di perguruan tinggi. Uraian ini juga menunjukkan bahwa hubungan antardimensi tidak

selalu berjalan selaras. Dalam praktik, sering muncul ketegangan yang menuntut pembacaan pedagogis yang cermat melalui perancangan, fasilitasi, dan evaluasi pembelajaran yang reflektif dan bertanggung jawab.

(1) Dimensi sistemik. Pembelajaran merupakan suatu sistem yang terdiri atas tujuan, materi, strategi, lingkungan, sumber daya, dan asesmen yang berinteraksi sebagai satu kesatuan. Dimensi ini menekankan pentingnya koherensi desain, keterpaduan komponen, serta keteraturan alur—misalnya antara tujuan, aktivitas, dan evaluasi—agar proses belajar tidak berjalan secara sporadis. Dalam konteks perguruan tinggi, dimensi sistemik menuntut rancangan pembelajaran yang memperhatikan ekologi kelas secara menyeluruh, termasuk kebijakan tugas, alokasi waktu, beban belajar, serta dukungan platform digital.

(2) Dimensi komunikatif. Pada dasarnya, pembelajaran berlangsung melalui proses komunikasi edukatif yang mencakup pertukaran makna, dialog, perundingan pemahaman, dan umpan balik. Dimensi ini menegaskan bahwa kualitas interaksi dosen–mahasiswa maupun mahasiswa–mahasiswa merupakan faktor penting dalam menentukan kedalaman belajar. Dalam PAK, dimensi komunikatif berelasi erat dengan pembentukan nalar reflektif, dialog antara iman dan rasio, serta kemampuan menimbang berbagai perspektif secara dewasa dan beradab.

(3) Dimensi teleologis. Pembelajaran selalu terarah pada tujuan (*telos*), baik dalam bentuk capaian kognitif, perkembangan afektif, maupun transformasi personal. Dalam PAK, tujuan teleologis tidak hanya berkaitan dengan penguasaan konsep keagamaan, tetapi juga dengan formasi nilai, hati nurani, dan praksis iman. Dimensi ini memberi arah agar pembelajaran tidak berhenti pada rutinitas administratif, tetapi tetap tertuju pada pembentukan manusia secara utuh.

(4) Dimensi teknologis. Teknologi dalam pembelajaran dipahami sebagai sistem, media, dan prosedur yang memperluas kemungkinan belajar, seperti akses terhadap sumber, variasi representasi, kolaborasi, dan fleksibilitas. Meskipun penting, teknologi tidak sepatutnya dijadikan tujuan akhir pembelajaran. Teknologi perlu dipilih dan digunakan sebagai sarana yang sesuai dengan kebutuhan belajar. Dalam konteks perguruan tinggi yang terdigitalisasi, dimensi ini juga mencakup kualitas pengalaman belajar, stabilitas platform, dan keterjangkauan akses bagi mahasiswa.

(5) Dimensi etis. Pembelajaran selalu mengandung konsekuensi etis karena menyangkut relasi antarmanusia, pengambilan keputusan, dan dampak sosial dari praktik pendidikan. Dimensi etis menuntut penghargaan terhadap martabat manusia, keadilan pedagogis, perlindungan privasi, serta integritas akademik. Dalam ruang digital, dimensi ini menjadi semakin penting karena munculnya risiko misinformasi, perundangan, pelanggaran data, dan ketidakjujuran akademik, termasuk penggunaan AI tanpa tanggung jawab.

Kelima dimensi tersebut bekerja secara saling terkait. Dalam praktik pembelajaran, satu dimensi dapat memperkuat dimensi lain, tetapi juga dapat menimbulkan tarikan yang berbeda ketika penekanannya tidak seimbang. Atas dasar itu, pembelajaran lebih tepat dipahami sebagai realitas pedagogis yang berlapis, saling terkait, dan penuh dinamika, bukan sebagai proses yang tunggal dan lurus.

Ketegangan Dialektis Antardimensi dalam Pembelajaran PAK di Perguruan Tinggi

Berdasarkan sintesis literatur, pembelajaran tidak berlangsung dalam hubungan antardimensi yang sepenuhnya linear atau harmonis. Dalam praktik, setiap dimensi dapat saling menopang, tetapi juga dapat menarik pembelajaran ke arah yang berbeda ketika satu dimensi diberi penekanan terlalu kuat dan mengurangi ruang bagi dimensi lainnya. Karena itu, ketegangan dialektis tidak perlu dilihat hanya sebagai gangguan yang harus disingkirkan. Ketegangan tersebut justru perlu dikenali sebagai bagian dari kenyataan pedagogis yang menuntut pertimbangan cermat dalam desain, fasilitasi, dan evaluasi pembelajaran.

Tabel 2 Contoh poros ketegangan dialektis antardimensi pembelajaran.

Poros ketegangan	Penjelasan ringkas	Risiko jika timpang
Struktur (sistemik) vs fleksibilitas (komunikatif/teleologis)	Struktur menjaga koherensi, fleksibilitas memberi ruang dialog & konteks	Struktur berlebih → kelas kaku; fleksibilitas berlebih → tujuan kabur
Efisiensi (sistemik/teknologis) vs dialog (komunikatif)	Platform digital mempercepat distribusi materi/tugas, dialog butuh waktu	Efisiensi berlebih → pembelajaran jadi sekadar pengelolaan administratif; dialog berlebih tanpa arah → tidak fokus
Inovasi teknologi (teknologis) vs kehati-hatian etis (etis)	Adopsi alat baru memperluas pengalaman belajar, tetapi ada risiko privasi/kehidupan	Inovasi tanpa etika → pelanggaran data, bias, eksklusivitas; etika tanpa inovasi → stagnasi
Kontrol dosen (sistemik) vs otonomi mahasiswa (teleologis/komunikatif)	Kontrol membantu keteraturan, otonomi menumbuhkan tanggung jawab belajar	Kontrol berlebih → pasif; otonomi tanpa scaffolding → kebingungan
Penilaian hasil (sistemik) vs proses formasi (teleologis/etis)	Asesmen perlu indikator, formasi butuh refleksi dan kebiasaan	Penilaian semata → reduksi tujuan; formasi tanpa indikator → sulit dievaluasi

Dalam konteks pembelajaran PAK di perguruan tinggi, ketegangan tersebut tampak ketika pembelajaran terlalu menekankan keteraturan penyampaian materi, pengendalian kelas, dan penilaian yang terstruktur, tetapi kurang memberi ruang bagi dialog reflektif, pertumbuhan otonomi belajar, dan pendalaman tujuan formasi. Dalam ruang digital, ketegangan serupa muncul ketika efisiensi platform, kecepatan distribusi materi, dan kemudahan administrasi lebih diutamakan daripada kualitas interaksi, kedalaman refleksi, dan pertimbangan etis. Akibatnya, penggunaan teknologi lebih

mudah berhenti pada fungsi administratif daripada berkembang menjadi perubahan pedagogis yang benar-benar memperkaya pengalaman belajar mahasiswa.

Dengan demikian, ketegangan antardimensi memperlihatkan bahwa pembelajaran PAK di perguruan tinggi tidak cukup dijelaskan hanya dengan satu ukuran, seperti efisiensi, kontrol, atau hasil yang mudah diukur. Sebaliknya, pembelajaran perlu dipahami sebagai praktik pengambilan keputusan yang terus-menerus menimbang berbagai dimensi secara seimbang dan kontekstual. Karena itu, diperlukan suatu bingkai integratif yang dapat membantu melihat pembelajaran sebagai praktik yang tetap berpijak pada manusia, relasi pedagogis, dan tanggung jawab etis.

AECT (2023) sebagai Lensa Integratif yang Berpusat pada Manusia

Definisi Teknologi Pembelajaran AECT (2023) dapat digunakan sebagai kerangka penafsir untuk mempertautkan lima dimensi pembelajaran yang telah dirumuskan pada bagian sebelumnya. Dengan menekankan desain, fasilitasi, dan evaluasi pembelajaran yang etis serta berpusat pada manusia, AECT mendorong cara pandang yang lebih luas terhadap pembelajaran. Pembelajaran tidak berhenti pada soal metode atau media, tetapi mencakup keterhubungan antara tujuan, kualitas komunikasi, susunan sistem belajar, penggunaan teknologi, dan tanggung jawab etis terhadap manusia yang terlibat di dalamnya.

Dalam konteks pembelajaran PAK di perguruan tinggi, bingkai ini menekankan bahwa perancangan pembelajaran perlu sungguh memperhatikan mahasiswa sebagai subjek belajar. Hal itu mencakup kebutuhan belajar mereka, makna pengalaman yang dibangun, keadilan akses, kualitas relasi pedagogis, serta implikasi etis dari penggunaan teknologi dan AI. Dilihat dari sudut pandang ini, kerangka multidimensional–dialektis yang diusulkan bukanlah model teknis yang kaku dan tertutup. Kerangka ini lebih tepat dipahami sebagai dasar konseptual untuk membaca, menilai, dan merefleksikan hubungan antardimensi dalam pembelajaran PAK di perguruan tinggi. Dengan demikian, AECT (2023) tidak berhenti pada fungsi definisional, tetapi memberi dasar teoretis untuk memahami pembelajaran PAK secara lebih menyeluruh, reflektif, dan bertanggung jawab.

Makna Pedagogis Kerangka Multidimensional-Dialektis bagi Pembelajaran PAK di Perguruan Tinggi

Kelima dimensi pembelajaran yang telah disintesis pada bagian sebelumnya menunjukkan bahwa pembelajaran PAK di perguruan tinggi tidak cukup dipahami hanya sebagai persoalan metode, media, atau penyampaian materi (AECT, 2023; Biggs & Tang, 2022). Pembelajaran berlangsung dalam perjumpaan yang dinamis antara tujuan formasi, kualitas komunikasi, struktur sistem, penggunaan teknologi, dan tanggung jawab etis (Biesta, 2022; Selwyn, 2022). Karena itu, kerangka multidimensional–dialektis yang diajukan dalam artikel ini menunjukkan bahwa praktik

pembelajaran selalu berhadapan dengan ketegangan yang menuntut pertimbangan pedagogis secara berkelanjutan. Dengan kata lain, pembelajaran tidak dapat dijelaskan dengan satu logika saja, karena di dalamnya selalu ada keputusan-keputusan yang perlu mempertimbangkan beberapa dimensi sekaligus (Biesta, 2010, 2022).

Dalam praktiknya, pembelajaran PAK di perguruan tinggi kerap memperlihatkan ketegangan antara kebutuhan akan keteraturan sistemik dan kebutuhan akan fleksibilitas pedagogis; antara efisiensi penyampaian materi dan kedalaman dialog; antara orientasi pada capaian yang terukur dan tujuan formasi karakter yang lebih kompleks; serta antara dorongan inovasi teknologi dan tuntutan kehati-hatian etis. Ketegangan-ketegangan ini menunjukkan bahwa pembelajaran tidak cukup dilihat sebagai urusan teknis. Setiap keputusan di dalamnya membawa konsekuensi akademik, relasional, dan moral (Biesta, 2010; Bayne, 2015). Setiap keputusan pedagogis juga memuat prioritas tertentu: apa yang dianggap penting, siapa yang diberi ruang, bagaimana proses belajar dinilai, dan nilai apa yang secara implisit ditegaskan atau diabaikan (Biesta, 2022).

Ketegangan pertama, antara struktur sistemik dan fleksibilitas pedagogis, memperlihatkan bahwa pembelajaran memerlukan keteraturan, tetapi tidak boleh kehilangan kepekaan terhadap dinamika belajar mahasiswa. Dalam pendidikan tinggi, struktur dibutuhkan untuk menjaga arah, konsistensi, dan keterukuran proses, misalnya melalui kejelasan tujuan, urutan aktivitas, pembagian waktu, dan sistem asesmen (Dick et al., 2015; Tyler, 1949). Namun, ketika struktur diterapkan terlalu kaku, pembelajaran dapat kehilangan daya tanggap terhadap ritme, kebutuhan, dan keragaman pengalaman mahasiswa (Biggs & Tang, 2022; Reigeluth et al., 2017). Dalam konteks PAK, fleksibilitas menjadi penting karena proses belajar tidak hanya menyangkut pemahaman konsep, tetapi juga pergulatan makna, refleksi personal, dan penghayatan nilai yang tidak selalu berkembang secara linear (Biesta, 2022). Karena itu, mutu pedagogis tidak ditentukan oleh pilihan mutlak antara struktur dan fleksibilitas. Yang lebih menentukan ialah kemampuan dosen menggunakan struktur sebagai penyangga dialog dan pertumbuhan, bukan sebagai alat kontrol yang membuat pengalaman belajar menjadi kaku (Biggs & Tang, 2022).

Ketegangan kedua, antara efisiensi penyampaian materi dan kedalaman dialog, juga sangat memengaruhi corak pembelajaran PAK di perguruan tinggi. Dalam situasi perkuliahan yang dibatasi waktu, target materi, dan tuntutan administratif, pendekatan yang efisien sering tampak paling rasional. Materi dapat disampaikan lebih cepat, tugas lebih mudah dikelola, dan alur kelas lebih terkendali. Namun, pembelajaran PAK dapat kehilangan kedalaman pedagogis ketika efisiensi dijadikan ukuran yang paling dominan. PAK membutuhkan ruang untuk bertanya, menimbang, mendengar, dan merefleksikan, sebab pendidikan iman tidak hanya berurusan dengan penyampaian isi, tetapi juga dengan pembentukan cara berpikir, sikap batin, dan relasi dengan sesama (Bonwell & Eison, 1991; Biesta, 2022). Dalam hal ini, dimensi komunikatif tidak cukup

diposisikan sebagai unsur tambahan. Justru melalui komunikasi dan dialog, proses formasi memperoleh ruang untuk berlangsung (Biggs & Tang, 2022). Dialog yang mendalam memungkinkan mahasiswa mengolah pengetahuan keagamaan menjadi pemahaman yang lebih personal, kritis, dan bertanggung jawab (Biesta, 2010, 2022).

Ketegangan ketiga, antara orientasi pada capaian yang terukur dan tujuan formasi karakter, memperlihatkan keterbatasan cara pandang pembelajaran yang hanya bertumpu pada hasil yang mudah diukur. Pendidikan tinggi memang menuntut kejelasan capaian pembelajaran, indikator, dan evaluasi yang dapat dipertanggungjawabkan (Tyler, 1949; Biggs & Tang, 2022). Namun, dalam PAK, tidak semua tujuan pembelajaran dapat direduksi menjadi skor, ketuntasan tugas, atau performa yang segera tampak. Ada dimensi pertumbuhan yang berlangsung bertahap, reflektif, dan sering kali baru terlihat dalam sikap, pertimbangan moral, atau cara mahasiswa merespons realitas (Biesta, 2010, 2022). Oleh sebab itu, dimensi teleologis dalam pembelajaran PAK perlu dipahami lebih luas daripada sekadar capaian akademik. Dimensi ini juga berkaitan dengan arah pembentukan manusia. Kerangka multidimensional–dialektis membantu menegaskan bahwa penilaian terhadap kualitas pembelajaran perlu memperhitungkan aspek-aspek yang tidak seluruhnya dapat ditangkap oleh ukuran kuantitatif, tanpa mengabaikan pentingnya akuntabilitas akademik (Biggs & Tang, 2022; Biesta, 2022).

Ketegangan keempat, antara inovasi teknologi dan kehati-hatian etis, menjadi semakin penting dalam konteks perguruan tinggi yang terdigitalisasi. Teknologi menghadirkan banyak kemungkinan baru bagi pembelajaran: akses sumber belajar yang lebih luas, interaksi lintas ruang, variasi representasi pengetahuan, dan fleksibilitas dalam pengelolaan pengalaman belajar (Kearney et al., 2022; Mayer, 2009). Namun, penggunaan teknologi tidak pernah netral. Setiap pilihan platform, format interaksi, dan prosedur digital membawa implikasi terhadap akses, privasi, relasi kuasa, partisipasi, dan bahkan cara mahasiswa memaknai belajar (Bayne, 2015; Selwyn, 2022). Dalam konteks ini, kehati-hatian etis diperlukan agar teknologi tidak dinilai semata-mata dari efisiensinya, tetapi juga dari dampaknya terhadap martabat manusia dan keadilan pedagogis (Biesta, 2010; Selwyn, 2022). Hal ini menjadi semakin relevan ketika pembelajaran bersentuhan dengan AI, analitik data, atau sistem digital yang dapat memengaruhi otonomi belajar dan integritas akademik. Karena itu, dimensi teknologis dalam pembelajaran PAK perlu selalu dibaca bersama dimensi etis (AECT, 2023; Selwyn, 2022).

Dalam konteks pendidikan tinggi yang semakin terdigitalisasi, tekanan administratif, keterbatasan waktu, heterogenitas kesiapan mahasiswa, dan keterbatasan sumber daya sering mendorong dosen memilih pola pembelajaran yang lebih terstruktur, efisien, dan mudah dikendalikan. Pilihan ini memang dapat membantu menjaga keteraturan proses pembelajaran, tetapi sekaligus berisiko mempersempit

ruang dialog, refleksi, dan partisipasi bermakna jika tidak diimbangi dengan orientasi yang berpusat pada peserta didik (Biggs & Tang, 2022; Reigeluth et al., 2017). Dalam pembelajaran PAK, risiko tersebut menjadi semakin penting karena tujuan pembelajaran tidak hanya menyangkut penguasaan pengetahuan, tetapi juga pembentukan nilai, hati nurani, dan praksis iman. Dengan demikian, tantangannya bukan hanya membuat pembelajaran berjalan lancar, tetapi menjaga agar kelancaran proses tidak mengorbankan kedalaman pedagogis (Biesta, 2022; Hodges et al., 2020).

Dari sudut pandang ini, kerangka multidimensional–dialektis membantu memperlihatkan bahwa banyak persoalan pembelajaran tidak selalu berasal dari ketiadaan teknologi atau kelemahan metode tertentu, tetapi dari ketidakseimbangan antardimensi. Pembelajaran dapat menjadi terlalu administratif ketika dimensi sistemik dan teknologis mendominasi tanpa diimbangi dimensi komunikatif dan etis, sehingga teknologi lebih banyak berfungsi sebagai alat distribusi materi, kontrol tugas, dan pengelolaan kelas, sementara pengalaman belajar mahasiswa tetap miskin interaksi dan refleksi (Hodges et al., 2020; Selwyn, 2022). Sebaliknya, pembelajaran juga dapat kehilangan arah ketika dialog dan fleksibilitas tidak lagi ditopang oleh kejelasan tujuan, struktur, dan penilaian (Tyler, 1949; Dick et al., 2015). Oleh karena itu, mutu pembelajaran tidak ditentukan oleh dominasi satu dimensi tertentu, tetapi oleh kemampuan menata hubungan antardimensi secara kontekstual, proporsional, dan bertanggung jawab (AECT, 2023; Biesta, 2022).

Makna penting dari kerangka ini terletak pada cara pandanganya terhadap pembelajaran PAK di perguruan tinggi, yakni sebagai ekologi pedagogis yang saling terhubung, bukan sekadar kumpulan teknik yang berdiri sendiri. Tujuan pembelajaran memberi arah; komunikasi membentuk kualitas relasi dan pertukaran makna; sistem menyediakan keteraturan dan koherensi; teknologi memperluas kemungkinan; sedangkan etika menjaga agar seluruh proses tetap berakar pada martabat manusia dan tanggung jawab bersama (Banathy, 1991; von Bertalanffy, 1968; AECT, 2023). Ketika salah satu dimensi diabaikan, pembelajaran cenderung timpang. Sebaliknya, ketika kelima dimensi dipertimbangkan secara seimbang, pembelajaran memiliki peluang lebih besar untuk menjadi ruang formasi yang bukan hanya efektif, tetapi juga bermakna (Biggs & Tang, 2022; Biesta, 2022).

Selain itu, kerangka multidimensional–dialektis ini memperlihatkan bahwa pembelajaran PAK di perguruan tinggi tidak dapat dinilai hanya dari keberhasilan prosedural, seperti tersampainya materi, terselesaikannya tugas, atau tertatanya administrasi perkuliahan. Keberhasilan pedagogis juga perlu dilihat dari apakah pembelajaran sungguh membuka ruang bagi mahasiswa untuk mengalami proses belajar yang bermakna, membangun relasi dialogis, mengembangkan refleksi kritis, dan menumbuhkan tanggung jawab etis dalam berhadapan dengan pengetahuan maupun teknologi (Biggs & Tang, 2022; Reigeluth et al., 2017; Biesta, 2022). Dalam arti ini,

kerangka yang ditawarkan membantu mengalihkan perhatian dari sekadar terlaksananya pembelajaran ke mutu pengalaman belajar dan kedalaman formasi. Pergeseran ini penting bagi PAK di perguruan tinggi, sebab pendidikan iman pada dasarnya tidak hanya berkaitan dengan apa yang diketahui mahasiswa, tetapi juga dengan bagaimana mereka belajar menilai, bersikap, dan bertindak secara bertanggung jawab dalam kehidupan bersama (Biesta, 2010, 2022).

Dalam hal ini, definisi Teknologi Pembelajaran AECT (2023) memberikan dasar penting untuk membaca pembelajaran secara lebih integratif. Penekanan AECT pada desain, fasilitasi, dan evaluasi pembelajaran yang etis serta berpusat pada manusia membantu melihat teknologi sebagai bagian dari susunan pedagogis yang lebih luas, bukan sebagai tujuan akhir pembelajaran (AECT, 2023). Melalui lensa ini, pembelajaran PAK di perguruan tinggi dapat dipahami sebagai praktik yang perlu menjaga keseimbangan antara kebermaknaan pengalaman belajar, kualitas relasi pedagogis, keadilan akses, dan tanggung jawab etis dalam penggunaan teknologi (Selwyn, 2022; Biesta, 2022). AECT (2023) penting bukan hanya karena memberikan definisi, tetapi karena menyediakan horizon konseptual untuk memahami pembelajaran secara lebih menyeluruh, yakni sebagai perancangan pengalaman belajar yang manusiawi, bukan semata pengelolaan instruksi.

Karena itu, kontribusi utama artikel ini bukan terletak pada penyusunan model teknis yang final, tetapi pada penyediaan dasar konseptual untuk membaca kompleksitas pembelajaran PAK di perguruan tinggi secara lebih menyeluruh. Kerangka multidimensional–dialektis ini dapat dipakai sebagai alat refleksi pedagogis untuk menilai apakah pembelajaran telah menjaga koherensi antara tujuan, komunikasi, sistem, teknologi, dan etika. Dalam arti ini, artikel tidak berpretensi menutup perdebatan, tetapi justru membuka ruang baca yang lebih kaya terhadap praktik pembelajaran PAK di perguruan tinggi. Atas dasar pijakan ini, pengembangan lebih lanjut dapat diarahkan pada kajian-kajian yang lebih spesifik, termasuk literasi digital, etika digital, integritas akademik, desain pengalaman belajar, dan penggunaan AI secara bertanggung jawab dalam pembelajaran PAK (AECT, 2023; Selwyn, 2022).

Pada akhirnya, kerangka multidimensional–dialektis ini juga menegaskan pentingnya kesadaran pedagogis dosen dalam membaca pembelajaran PAK di perguruan tinggi sebagai suatu ekologi yang utuh. Kesadaran tersebut tampak dalam kemampuan menimbang secara reflektif hubungan antara tujuan, aktivitas, relasi kelas, penggunaan teknologi, asesmen, dan tanggung jawab etis. Dalam konteks ini, ketegangan antardimensi tidak perlu disederhanakan atau dihindari. Ketegangan tersebut perlu dikenali dan dikelola secara sadar agar pembelajaran PAK tetap mengarah pada pembentukan manusia yang utuh, reflektif, dan berpusat pada manusia (Biesta, 2022; AECT, 2023). Dari perspektif yang lebih luas, kerangka ini juga mengajak pembacaan pembelajaran PAK melampaui dikotomi sederhana seperti tradisional

versus digital, terstruktur versus partisipatif, atau efektif versus etis. Yang lebih penting bukan memilih salah satu kutub secara mutlak, tetapi membangun kebijaksanaan pedagogis untuk menimbang hubungan antardimensi secara proporsional. Di titik inilah kerangka yang diajukan memperoleh relevansinya bagi pembelajaran PAK di perguruan tinggi (Biesta, 2010, 2022).

KESIMPULAN

Pembelajaran PAK di perguruan tinggi perlu dipahami sebagai praktik pedagogis yang melibatkan keterhubungan antara dimensi sistemik, komunikatif, teleologis, teknologis, dan etis. Melalui sintesis dengan perspektif Teknologi Pembelajaran AECT (2023), artikel ini menunjukkan bahwa pembelajaran tidak cukup dipahami hanya dari sisi metode, media, atau penyampaian materi. Pembelajaran perlu dilihat sebagai praktik pedagogis yang mempertautkan tujuan formasi, kualitas relasi dan dialog, struktur sistem pembelajaran, penggunaan teknologi, serta tanggung jawab terhadap martabat manusia.

Kerangka multidimensional–dialektis yang dirumuskan dalam artikel ini memberi dasar konseptual untuk memahami kompleksitas pembelajaran PAK di perguruan tinggi secara lebih menyeluruh, reflektif, dan berpusat pada manusia. Dalam kerangka ini, ketegangan antardimensi tidak diperlakukan sebagai gangguan yang harus disingkirkan. Ketegangan tersebut perlu dikenali, dipertimbangkan, dan dikelola secara bertanggung jawab dalam desain, fasilitasi, dan evaluasi pembelajaran.

Kerangka ini juga menegaskan bahwa pembelajaran PAK di perguruan tinggi perlu dipahami melampaui ukuran-ukuran keberhasilan yang semata administratif atau prosedural. Pembelajaran yang bermakna menuntut keterpaduan antara kejelasan arah, kualitas relasi, koherensi sistem, ketepatan penggunaan teknologi, dan tanggung jawab etis. Dengan demikian, kerangka multidimensional–dialektis berguna bukan hanya untuk membaca kompleksitas pembelajaran, tetapi juga untuk menilai kembali apa yang dimaksud dengan kualitas pedagogis dalam konteks PAK di perguruan tinggi.

Dengan demikian, kontribusi utama artikel ini tidak terletak pada penyusunan model teknis yang final, tetapi pada penyediaan dasar konseptual untuk memahami pembelajaran PAK di perguruan tinggi secara lebih integratif. Atas dasar pijakan ini, kajian-kajian lanjutan dapat dikembangkan ke arah yang lebih empiris dan aplikatif, termasuk studi tentang desain pembelajaran, pengalaman belajar mahasiswa, literasi digital, etika digital, integritas akademik, serta penggunaan AI secara bertanggung jawab dalam konteks pembelajaran PAK di perguruan tinggi.

Pada akhirnya, artikel ini menegaskan bahwa pembelajaran PAK di perguruan tinggi memiliki peluang untuk menjadi ruang formasi yang lebih bermakna ketika kompleksitas pedagogis tidak disederhanakan, tetapi diolah secara sadar melalui

kerangka yang menyeluruh dan berpusat pada manusia. Dengan cara itulah PAK dapat hadir tidak semata sebagai penyampaian pengetahuan religius, tetapi sebagai praksis pendidikan yang menumbuhkan nalar kritis, hati nurani, refleksi, dan tanggung jawab.

BIBLIOGRAPHY

- Association for Educational Communications and Technology. *AECT Definition For Educational Technology*. <https://www.aect.org/aect/about/aect-definition> (Diakses 25 Maret 2026).
- Banathy, B.H. *Systems Design of Education: A Journey to Create the Future*. Educational Technology Publications, 1991.
- Bayne, S. “What’s the Matter With Technology-Enhanced Learning?” *Learning, Media and Technology* 40, No. 1, (2015): 5-20. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.915851>.
- Biesta, G. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers, 2010.
- Biesta, G. *World-Centred Education: A View for the Present*. New York: Routledge, 2022.
- Biggs, J., & C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University*. 5th Edition. Open University Press, 2022.
- Bonwell, C. C., & J.A. Eison. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1, 1991).
- Dick, W., Carey, L., & J.O. Carey. *The Systematic Design of Instruction*. 8th Edition. Pearson, 2015.
- Gagné, R.M., W.W. Wager, K.C. Golas, & J.M. Keller. *Principles of instructional design* (5th ed.). Wadsworth, 2015.
- Hodges, C., S. Moore, B. Lockee, T. Trust, & A. Bond, A. (2020). “The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.” *EDUCAUSE Review*. March 27, 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (Diakses 25 Maret 2026).
- Kearney, M., S. Schuck, & K. Burden. “Mobile Learning and Its Transformative Potential in Higher Education.” *Educational Technology Research and Development*, 70, (2022): 863–881.
- Mayer, R. E. *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Reigeluth, C. M., B.J. Beatty, & R.D. Myers. *Instructional-Design Theories and Models: The Learner-Centered Paradigm of Education*, Vol. IV. Routledge, 2017.

Selwyn, N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. 3rd Edition. Bloomsbury, 2022.

Tyler, R. W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

von Bertalanffy, L. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller, 1968.



LOGOS

JURNAL PENDIDIKAN KEAGAMAAN KATOLIK

<https://ejournal-stpakambon.id/index.php/JL>

“AUGMENTATIVE INTELLIGENCE” SEBAGAI PEDAGOGI KATEKETIK KONTEKSTUAL: REKONSTRUKSI KEARIFAN LOKAL KEPULAUAN MALUKU DI ERA AI

Bruno Romyaru ^{a 1}

^a President University, Cikarang Utara, Bekasi, Indonesia

¹ brunoromyaru@president.ac.id

ARTICLE INFO

Article History:

Submitted: 17 Februari 2026

Revised: 6 April 2026

Accepted: 30 April 2026

Keywords:

Augmentative Intelligence,
Contextual Catechesis, Maluku
Islands, Local Wisdom,
Artificial Intelligence

Kata-kata Kunci:

Augmentative Intelligence,
Katekese Kontekstual,
Kepulauan Maluku, Kearifan
Lokal, *Artificial Intelligence*

DOI: 10.62095/jl.v14i1.203

ABSTRACT

The rapid development of Artificial Intelligence (AI) has significantly transformed the fields of education and catechesis, while simultaneously presenting challenges related to contextuality and the preservation of local cultural values. This article explores the concept of Augmentative Intelligence as a contextual catechetical pedagogy that harmonizes AI technology with the local wisdom traditions of the Maluku Islands. Using a literature review method and a reflective-theological approach, the study examines the interconnections between digital pedagogy, the theology of inculturation, and core Malukan cultural values such as *pela-gandong*, *masohi*, *Larvul Ngabal*, *Duan-Lolat*, and the family or clan system. The study reveals that AI can function augmentatively by fostering dialogue in faith formation, supporting cultural transmission, and encouraging participatory and humanistic catechetical learning. Consequently, Augmentative Intelligence provides an inculturative, contextual, and relevant catechetical model for the Church in responding to the challenges of the digital era.

ABSTRAK

Perkembangan *Artificial Intelligence* (AI) telah membawa perubahan signifikan dalam dunia pendidikan dan katekese, namun pada saat yang sama menghadirkan tantangan terhadap keberlangsungan dimensi kontekstual dan budaya lokal. Artikel ini membahas konsep *Augmentative Intelligence* sebagai pendekatan pedagogi kateketik kontekstual yang mengintegrasikan teknologi AI

dengan kearifan lokal masyarakat Kepulauan Maluku. Penelitian ini menggunakan metode studi kepustakaan dengan pendekatan reflektif-teologis untuk mengkaji keterkaitan antara pedagogi digital, teologi inkulturasi, dan nilai-nilai budaya Maluku seperti *pela-gandong*, *masohi*, *Larvul Ngabal*, *Duan-Lolat*, serta sistem kekerabatan masyarakat. Hasil penelitian menunjukkan bahwa AI dapat dimanfaatkan secara augmentatif untuk memperkuat dialog iman, pewarisan budaya, dan proses pembelajaran kateketik yang bersifat partisipatif, humanis, dan kontekstual. Dengan demikian, konsep *Augmentative Intelligence* menawarkan model katekese yang inkulturatif dan relevan bagi Gereja dalam menghadapi dinamika era digital.

Copyright © 2025 by LOGOS STPAK Ambon



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

PENDAHULUAN

Perkembangan pesat *Artificial Intelligence* (selanjutnya disingkat *AI*) dalam beberapa dekade terakhir telah memengaruhi hampir seluruh aspek kehidupan manusia, termasuk bidang pendidikan. Teknologi *AI* tidak lagi dipahami semata-mata sebagai perangkat otomatisasi, melainkan sebagai sistem yang mampu melakukan analisis data, pengambilan keputusan, hingga produksi pengetahuan secara cepat dan adaptif (Russell & Norvig, 2021; Luckin et al., 2016). Kehadiran *AI* membuka peluang besar dalam dunia pendidikan, seperti personalisasi pembelajaran, efisiensi administrasi, serta perluasan akses terhadap sumber pengetahuan. Namun demikian, perkembangan tersebut juga memunculkan kekhawatiran akan berkurangnya peran manusia dalam proses pembelajaran, terutama ketika pendidik dan peserta didik hanya ditempatkan sebagai pengguna pasif teknologi digital (Selwyn, 2019; Zuboff, 2019).

Dalam konteks tersebut, paradigma *Augmentative Intelligence* (selanjutnya disingkat *AugI*) hadir sebagai pendekatan alternatif yang lebih humanistik. Konsep ini menekankan bahwa teknologi tidak dimaksudkan untuk menggantikan manusia, melainkan untuk memperkuat kapasitas manusia melalui kolaborasi antara kecerdasan manusia dan teknologi digital (Davenport & Kirby, 2016). Melalui pendekatan ini, unsur-unsur seperti refleksi kritis, kreativitas, empati, serta pengambilan keputusan etis tetap berada dalam kendali manusia (Floridi & Cowls, 2019). Oleh sebab itu, penggunaan teknologi dalam pendidikan diarahkan bukan hanya pada efisiensi mekanis, tetapi juga pada penguatan kemampuan berpikir kritis, pembentukan karakter, dan pengembangan dimensi kemanusiaan (Holmes et al., 2019).

Paradigma *AugI* menjadi semakin relevan dalam pendidikan iman, khususnya dalam praktik katekese Gereja Katolik. Katekese tidak hanya dipahami sebagai proses penyampaian pengetahuan doktrinal, tetapi juga sebagai proses pedagogis dan spiritual yang bertujuan membentuk pribadi beriman secara utuh. Dalam dokumen *Catechesi Tradendae* ditegaskan bahwa katekese merupakan usaha Gereja untuk menjadikan iman umat semakin hidup, eksplisit, dan aktif dalam kehidupan sehari-hari (John Paul II, 1979, art. 20). Pendidikan iman menuntut keterlibatan pengalaman hidup manusia, konteks budaya, serta dinamika sosial tempat umat hidup dan berkembang. Karena itu, proses pewartaan iman harus mampu berdialog dengan realitas konkret masyarakat agar tetap relevan dan bermakna (Groome, 1980).

Dalam konteks masyarakat Maluku, pendidikan iman memiliki landasan kontekstual yang kaya melalui berbagai bentuk kearifan lokal yang hidup dalam masyarakat. Nilai-nilai budaya seperti *pela-gandong*, solidaritas komunal, musyawarah adat, relasi harmonis antara manusia dan alam, serta sistem kekerabatan tradisional merupakan bagian penting dari identitas sosial masyarakat Maluku (Bartels, 1977; Cooley, 1962). Nilai-nilai tersebut bukan hanya berfungsi sebagai warisan budaya, tetapi juga sebagai sumber nilai moral, spiritual, dan sosial yang dapat memperkaya proses pendidikan iman secara inkulturatif (Ririmasse, 2015).

Pendekatan ini sejalan dengan pemikiran teologi kontekstual yang menegaskan bahwa refleksi iman selalu lahir dalam dialog dengan konteks budaya tertentu (Bevans, 2002). Oleh karena itu, integrasi budaya lokal ke dalam katekese bukan sekadar strategi pedagogis, melainkan kebutuhan teologis agar pewartaan Injil sungguh hadir secara membumi, kontekstual, dan dekat dengan pengalaman hidup umat. Dengan demikian, pendidikan iman di era digital perlu mengembangkan model pembelajaran yang mampu memadukan teknologi, budaya lokal, dan spiritualitas secara seimbang. Senada dengan itu, dokumen *Evangelii Gaudium* menegaskan bahwa pewartaan Injil harus mampu berdialog dengan budaya lokal agar iman tidak menjadi abstrak dan terlepas dari realitas konkret manusia (Francis, 2013, art. 68–69).

Meskipun berbagai penelitian telah membahas pemanfaatan AI dalam pendidikan, sebagian besar masih berfokus pada aspek teknologis dan efektivitas pembelajaran digital (Luckin et al., 2016; Selwyn, 2019). Kajian mengenai integrasi *AugI* dengan pendidikan iman berbasis kearifan lokal, khususnya dalam konteks masyarakat Maluku, masih relatif terbatas. Oleh sebab itu, penelitian ini berupaya menawarkan suatu model pedagogi kateketik yang mengintegrasikan teknologi digital dengan nilai-nilai budaya lokal sebagai dasar pembentukan iman di era digital.

Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini diarahkan untuk menjawab beberapa persoalan utama. Pertama, bagaimana konsep *AugI* dapat diintegrasikan dalam praktik katekese sebagai pendekatan pedagogis yang humanis dan reflektif? Kedua, bagaimana kearifan lokal masyarakat Maluku dapat dijadikan basis pedagogi dalam pendidikan iman yang kontekstual? Ketiga, bagaimana integrasi antara teknologi digital dan budaya lokal dapat membentuk peserta didik secara holistik, baik dalam dimensi kognitif, spiritual, maupun sosial-kultural?

Sejalan dengan rumusan masalah tersebut, penelitian ini bertujuan merumuskan model konseptual mengenai integrasi *AugI* dalam pedagogi kateketik kontekstual berbasis kearifan lokal masyarakat Maluku. Penelitian ini juga bertujuan menganalisis peran budaya lokal sebagai medium inkulturasi iman serta mengembangkan model pendidikan iman yang relevan dengan tantangan perkembangan teknologi digital dan AI.

Penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi dalam tiga aspek utama. Secara teoretis, penelitian ini memperluas kajian pedagogi kateketik melalui sintesis antara *AugI*, teologi inkulturasi, dan kearifan lokal. Secara praktis, penelitian ini menawarkan model pembelajaran iman yang lebih relevan dengan karakter generasi digital. Sementara itu, secara kontekstual, penelitian ini diharapkan dapat memperkuat identitas Gereja lokal di Maluku melalui integrasi budaya dalam proses pendidikan iman. Dengan demikian, teknologi tidak dipahami sebagai ancaman bagi kehidupan spiritual dan budaya, melainkan sebagai sarana untuk memperkuat dimensi manusiawi, reflektif, dan kultural dalam pembentukan iman umat di era digital.

METODE

Penelitian ini menggunakan metode deskriptif kualitatif dengan pendekatan reflektif-kontekstual untuk mengkaji konsep *AugI* sebagai bentuk pedagogi kateketik kontekstual dalam rekonstruksi kearifan lokal masyarakat Kepulauan Maluku di era perkembangan kecerdasan buatan (*AI*). Pendekatan deskriptif kualitatif dipilih karena penelitian ini berfokus pada upaya memahami secara mendalam makna, nilai, pengalaman, serta dinamika sosial-budaya dan religius yang hidup dalam masyarakat, bukan pada pengukuran statistik terhadap suatu fenomena. Data penelitian diperoleh melalui studi kepustakaan (*library research*) dengan memanfaatkan berbagai sumber seperti dokumen Gereja, buku ilmiah, jurnal akademik, dan literatur yang berkaitan dengan pedagogi kateketik, budaya Maluku, *AI*, dan *AugI*. Pendekatan ini digunakan untuk membangun analisis konseptual mengenai hubungan antara perkembangan teknologi digital, pendidikan iman, dan kearifan lokal masyarakat.

Proses analisis data dilakukan secara interpretatif melalui tahapan reduksi data, pengelompokan tema, dan penarikan makna kontekstual. Melalui proses tersebut, penelitian berupaya menemukan sintesis antara teknologi digital, nilai budaya lokal, dan praksis pendidikan iman Gereja dalam konteks masyarakat Maluku. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya mendeskripsikan fenomena penggunaan teknologi dalam pendidikan, tetapi juga menafsirkan relevansinya terhadap pengembangan pedagogi kateketik yang kontekstual dan humanis.

Metode ini sejalan dengan pandangan penelitian kualitatif yang bertujuan memahami realitas sosial secara holistik melalui interpretasi terhadap pengalaman manusia, budaya, dan praktik kehidupan masyarakat (Creswell, 2014; Moleong, 2018). Selain itu, pendekatan pedagogi kontekstual dalam katekese menekankan pentingnya inkulturasi iman dalam kehidupan sosial dan budaya agar pewartaan Injil tetap relevan di tengah perubahan zaman dan perkembangan teknologi digital (Groome, 2011; Bevans, 2002).

PEMBAHASAN

Artificial Intelligence dalam Pendidikan

Perkembangan *AI* telah membawa perubahan besar dalam dunia pendidikan global, khususnya dalam aspek personalisasi pembelajaran, analisis data pendidikan, dan otomatisasi evaluasi belajar. Kehadiran *AI* memungkinkan terciptanya sistem pembelajaran adaptif yang mampu menyesuaikan materi dan metode pembelajaran sesuai kebutuhan peserta didik. Teknologi ini memberikan peluang bagi peningkatan efektivitas dan efisiensi proses pendidikan melalui akses informasi yang lebih luas dan cepat.

Namun demikian, perkembangan *AI* juga menimbulkan berbagai tantangan. Dominasi teknologi dalam pendidikan berpotensi menggeser posisi manusia dari subjek utama pembelajaran menjadi sekadar pengguna sistem digital. Pendidikan yang terlalu berorientasi pada teknologi dapat mengabaikan dimensi afektif, moral, sosial, dan

relasional yang menjadi bagian penting dalam proses pembentukan manusia (Selwyn, 2019).

Dalam konteks pendidikan iman, tantangan tersebut menjadi semakin kompleks. AI memang dapat memperluas akses terhadap sumber-sumber religius dan media pembelajaran digital, tetapi juga berisiko mereduksi pengalaman iman menjadi sekadar konsumsi informasi tanpa kedalaman refleksi dan pengalaman spiritual. Oleh karena itu, penggunaan AI dalam pendidikan iman perlu diarahkan pada pendekatan yang tetap menempatkan manusia sebagai pusat proses pembelajaran.

Augmentative Intelligence: Paradigma Humanistik di Era Digital

Sebagai respons terhadap keterbatasan pendekatan AI yang cenderung teknosentris, konsep *AugI* hadir sebagai paradigma yang menekankan kolaborasi antara manusia dan teknologi. Pendekatan ini memandang teknologi bukan sebagai pengganti manusia, melainkan sebagai sarana untuk memperkuat kemampuan manusia dalam berpikir, berefleksi, mengambil keputusan, dan membangun relasi sosial (Davenport & Kirby, 2016).

Dalam dunia pendidikan, *AugI* membuka ruang bagi pengembangan kapasitas manusia secara lebih holistik. Teknologi digunakan untuk mendukung kemampuan berpikir kritis, memperdalam refleksi, memperkuat kreativitas, dan membangun kesadaran etis peserta didik. Dengan demikian, proses pembelajaran tidak hanya berorientasi pada penguasaan informasi, tetapi juga pada pembentukan karakter, kebijaksanaan, dan tanggung jawab sosial.

Berbeda dengan *AI* yang bersifat otomatisasi, *AugI* bersifat kolaboratif dan dialogis. Pendekatan ini sejalan dengan teori konstruktivisme sosial Lev Vygotsky. Ia mengembangkan teori konstruktivisme sosial yang menekankan bahwa pengetahuan dibangun melalui interaksi sosial, bahasa, dan budaya. Menurut Vygotsky, perkembangan kognitif manusia tidak terjadi secara individual semata, tetapi dibentuk melalui hubungan dengan orang lain dalam lingkungan sosial.

Secara lebih luas, konsep ini juga berkaitan dengan gagasan *intelligence amplification* yang telah diperkenalkan oleh Douglas Engelbart (1962). Engelbart memperkenalkan konsep Intelligence Amplification (IA) atau Augmenting Human Intellect dalam laporan monumental tahun 1962 berjudul *Augmenting Human Intellect: A Conceptual Framework*. Konsep ini menekankan bahwa teknologi komputer seharusnya dipakai untuk memperkuat kemampuan intelektual manusia, bukan menggantikannya. Ia menempatkan teknologi sebagai ekstensi kemampuan manusia. Dalam konteks teologi, pendekatan ini relevan dengan antropologi kristiani yang melihat manusia sebagai *imago Dei*, yang memiliki kapasitas rasional dan spiritual yang perlu dikembangkan, bukan digantikan.

Katekese sebagai Pendidikan Iman Transformasional

Katekese merupakan bagian penting dalam misi Gereja untuk membentuk iman umat secara menyeluruh. Katekese tidak hanya dipahami sebagai penyampaian doktrin Gereja, tetapi juga sebagai proses pendidikan iman yang dialogis, partisipatif, dan

transformatif. Tujuan utama katekese adalah membantu umat agar mampu menghayati iman secara aktif dalam kehidupan sehari-hari (Catechesi Tradendae, art.20)

Pendekatan katekese modern tidak lagi dipahami sebagai proses pengajaran iman yang bersifat doktrinal semata, yakni hanya menekankan hafalan ajaran Gereja dan penyampaian norma-norma iman secara satu arah, melainkan berkembang menjadi pendekatan yang dialogis, kontekstual, dan transformatif. Bersifat dialogis berarti katekese membuka ruang pertemuan dan komunikasi timbal balik antara pewarta dan peserta katekese, sehingga pengalaman hidup, pertanyaan, pergulatan, dan realitas sosial umat menjadi bagian penting dalam proses pendalaman iman. Pendekatan kontekstual menempatkan Injil dalam relasi yang erat dengan budaya, tradisi lokal, perkembangan teknologi, dan situasi konkret masyarakat, sehingga pewartaan iman menjadi lebih relevan dan mudah dipahami oleh umat dalam kehidupan sehari-hari. Sementara itu, sifat transformatif menegaskan bahwa katekese tidak hanya bertujuan menambah pengetahuan religius, tetapi juga mendorong perubahan hidup, pertobatan, pembentukan karakter, serta keterlibatan aktif umat dalam menciptakan kehidupan sosial yang lebih adil, humanis, dan berlandaskan nilai-nilai Kerajaan Allah. Dengan demikian, katekese modern hadir sebagai proses pendidikan iman yang hidup, partisipatif, dan mampu menjawab tantangan zaman secara kreatif dan bermakna.

Thomas Groome (1991) melalui pendekatan *Shared Christian Praxis* menekankan bahwa katekese harus mengintegrasikan pengalaman hidup peserta didik dengan refleksi iman dalam terang tradisi Gereja. Model ini sangat relevan dalam konteks AugI, karena menempatkan refleksi sebagai inti proses pembelajaran.

Lebih lanjut, *Evangelii Gaudium* menegaskan bahwa pewartaan iman harus memperhatikan konteks budaya agar tidak menjadi abstrak dan terlepas dari realitas konkret umat. Dengan demikian, katekese di era *AI* perlu mengintegrasikan teknologi tanpa kehilangan dimensi relasional dan spiritual.

Kehidupan Sosial Budaya Masyarakat Maluku dan Kearifan Lokal

Masyarakat Kepulauan Maluku merupakan kelompok masyarakat yang mendiami wilayah kepulauan di Indonesia bagian timur dengan karakteristik geografis maritim yang khas. Wilayah ini terbagi ke dalam dua provinsi besar, yaitu Provinsi Maluku yang beribu kota Ambon dan Kota Ternate sebagai ibu kota Provinsi Maluku Utara. Keberagaman etnis, bahasa, budaya, dan tradisi menjadikan Maluku sebagai ruang hidup multikultural yang kaya akan nilai-nilai lokal.

Provinsi Maluku Utara meliputi wilayah Ternate, Tidore, Halmahera, Morotai, Bacan, Obi, Taliabu, dan Sanana (BPS Maluku Utara, 2024). Secara administratif, wilayah ini resmi menjadi provinsi tersendiri sejak tahun 1999 berdasarkan Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 46 Tahun 1999. Kehidupan masyarakat di wilayah ini banyak dipengaruhi oleh tradisi kesultanan, budaya maritim, serta relasi sosial berbasis komunitas dan agama. Sementara itu, Provinsi Maluku yang meliputi wilayah Maluku Tengah dan bagian Timur-Selatan, memiliki karakter kepulauan yang tersebar di wilayah Seram, Lease, Buru, Kei, Tanimbar, Aru, dan Maluku Barat Daya (BPS

Provinsi Maluku, 2024). Kota Ambon sebagai pusat pemerintahan dan ekonomi memperlihatkan dinamika masyarakat urban yang hidup berdampingan dengan masyarakat tradisional di wilayah pedesaan dan kepulauan.

Identifikasi kependudukan masyarakat Maluku di atas kiranya mengantar kita untuk mengenali karakteristik yang membentuk kehidupan masyarakat kepulauan ini. Dalam konteks pendidikan pada umumnya, haruslah diakui bahwa keberagaman sosial budaya tersebut menghadirkan tantangan sekaligus peluang dalam pengembangan pedagogi kateketik berbasis teknologi. Dalam konteks ini, *AugI* tidak dimaksudkan untuk menggantikan nilai-nilai budaya lokal, melainkan memperkuat proses pembelajaran iman melalui integrasi teknologi dengan pengalaman hidup masyarakat lokal.

Deskripsi mengenai kehidupan sosial budaya masyarakat Kepulauan Maluku perlu dipahami sebagai landasan penting dalam membangun pendekatan pedagogi kateketik yang kontekstual di era digital dan *AI*. Kehidupan masyarakat Maluku tidak dapat dipisahkan dari karakter wilayah kepulauan yang maritim, relasi komunal yang kuat, serta praktik budaya yang diwariskan secara turun-temurun. Dalam konteks ini, kearifan lokal bukan hanya dipahami sebagai tradisi budaya, tetapi juga sebagai sumber nilai, identitas, spiritualitas, dan sistem pengetahuan masyarakat.

Kearifan lokal masyarakat Maluku memperlihatkan hubungan integral antara manusia, alam, komunitas, dan religiositas (Lie, 2016). Relasi tersebut membentuk pola hidup masyarakat agraris, agro-kultural, agro-religius, dan agro-sosial yang hingga kini masih memengaruhi cara berpikir, pola komunikasi, dan praktik kehidupan sehari-hari. Oleh sebab itu, pengembangan pedagogi kateketik berbasis *Augmentative Intelligence* perlu mempertimbangkan nilai-nilai budaya lokal sebagai medium pembelajaran iman yang kontekstual dan transformatif.

Masyarakat Agraris Tradisional-Kontekstual

Sebagian besar masyarakat Maluku masih memiliki keterikatan kuat dengan alam dan pola hidup agraris tradisional (Skar, 2006). Kehidupan masyarakat pedesaan bertumpu pada hasil perkebunan, pertanian ladang, serta sumber daya hutan dan laut. Sistem bercocok tanam tradisional, pembukaan lahan secara manual, serta ketergantungan pada musim hujan menunjukkan adanya relasi ekologis yang erat antara manusia dan alam.

Dalam perspektif pedagogi kateketik, pola hidup agraris masyarakat Maluku mengandung nilai-nilai spiritual dan edukatif yang penting, seperti kerja sama, solidaritas, penghormatan terhadap alam, kesabaran, dan pengharapan. Nilai-nilai ini dapat dijadikan basis pembelajaran iman yang kontekstual di tengah perkembangan teknologi digital.

Augmentative Intelligence dalam konteks ini dapat berfungsi sebagai sarana pendukung pembelajaran yang membantu masyarakat memahami dan merefleksikan pengalaman hidup mereka secara lebih mendalam. Teknologi bukan sekadar alat

modernisasi, tetapi media yang dapat memperkuat proses pewarisan nilai, tradisi, dan iman.

Masyarakat Agro-Kultural

Kehidupan masyarakat Maluku memperlihatkan keterkaitan erat antara budaya dan praktik agraris. Alam dipahami bukan hanya sebagai sumber ekonomi, melainkan sebagai ruang hidup bersama yang memiliki makna sosial dan spiritual. Tradisi gotong royong, pela-gandong, ritus adat, serta sistem kepemilikan ulayat menunjukkan bahwa kehidupan masyarakat dibangun di atas relasi komunal yang kuat (Bartels, 1977).

Masyarakat di wilayah Kepulauan Kei dan Tanimbar, Maluku, merupakan masyarakat agro-kultural yang kehidupan sosial dan budayanya dibentuk oleh relasi erat antara alam, adat, spiritualitas, dan solidaritas komunal. Pola hidup masyarakat tidak hanya bertumpu pada aktivitas pertanian dan kelautan, tetapi juga pada sistem nilai adat yang mengatur hubungan antarmanusia, relasi dengan lingkungan, serta kehidupan bersama dalam komunitas. Di Kepulauan Kei, hukum adat *Larvul Ngabal* menjadi dasar etis dan sosial masyarakat dalam menjaga keteraturan hidup bersama. Hukum adat ini menekankan nilai penghormatan terhadap martabat manusia, persaudaraan, kejujuran, tanggung jawab sosial, dan penyelesaian konflik secara damai. *Larvul Ngabal* berfungsi sebagai identitas budaya sekaligus pedoman moral yang diwariskan turun-temurun melalui ritus adat, musyawarah, dan relasi kekeluargaan.

Sementara itu, masyarakat Tanimbar mengenal sistem adat *Duan-Lolat*, yakni struktur relasi sosial yang menekankan ikatan timbal balik antara pihak pemberi (*duan*) dan penerima (*lolat*) dalam kehidupan komunal. Sistem ini membangun solidaritas, tanggung jawab sosial, penghormatan terhadap leluhur, dan keseimbangan relasi antarmarga maupun antarkampung. *Duan-Lolat* tidak hanya mengatur hubungan adat dalam perkawinan atau ritus budaya, tetapi juga membentuk identitas kolektif masyarakat Tanimbar sebagai komunitas yang menjunjung tinggi persaudaraan dan gotong royong. Dalam perspektif pendidikan dan katekese kontekstual, baik *Larvul Ngabal* maupun *Duan-Lolat* merupakan bentuk kearifan lokal yang kaya akan nilai etis, humanis, dan spiritual. Nilai-nilai tersebut dapat direkonstruksi dalam pedagogi kateketik berbasis *Augmentative Intelligence* sebagai sarana untuk membangun pendidikan iman yang dialogis, kontekstual, dan transformatif di tengah perkembangan teknologi digital dan budaya global.

Konsep agro-kultural menegaskan bahwa budaya masyarakat Maluku lahir dari pengalaman hidup bersama alam. Relasi tersebut menghasilkan nilai-nilai seperti solidaritas sosial, penghormatan terhadap leluhur, tanggung jawab kolektif, dan keseimbangan hidup. Nilai-nilai ini memiliki relevansi besar bagi pengembangan model katekese kontekstual.

Dalam era *AI*, pendekatan *AugI* dapat membantu proses dokumentasi, digitalisasi, dan transmisi nilai budaya lokal kepada generasi muda. Dengan demikian, teknologi tidak menjadi ancaman terhadap identitas budaya, tetapi menjadi sarana untuk memperkuat memori kolektif dan pendidikan iman.

Masyarakat Agro-Religius

Masyarakat Maluku dikenal sebagai masyarakat agro-religius karena kehidupan sosial mereka dibangun atas relasi erat antara alam, adat, dan spiritualitas komunal yang diwariskan secara turun-temurun melalui ritus budaya, hukum adat, dan praktik solidaritas sosial (Bartels, 1977; Cooley, 1962). Dalam masyarakat Kei, hukum adat *Larvul Ngabal* berfungsi sebagai sistem etika sosial yang menekankan penghormatan terhadap martabat manusia, persaudaraan, dan rekonsiliasi sosial (Rahail, 1993). Sementara itu, masyarakat Tanimbar mengembangkan sistem *Duan-Lolat* sebagai struktur relasi sosial yang menegaskan ikatan timbal balik, solidaritas, dan tanggung jawab komunal antarkelompok masyarakat (Yermias, 1998). Nilai-nilai budaya tersebut menunjukkan bahwa masyarakat Kepulauan Maluku memiliki bentuk kearifan lokal yang kuat dan relevan untuk direkonstruksi dalam pedagogi kateketik kontekstual di era digital dan *AugI* (Bevans, 2002; Groome, 2011).

Rekonstruksi Kearifan Lokal dalam Pedagogi Kateketik

Rekonstruksi kearifan lokal masyarakat Maluku dalam pedagogi kateketik menjadi penting di tengah transformasi digital global. Perkembangan Artificial Intelligence membawa perubahan besar dalam cara manusia belajar, berkomunikasi, dan membangun relasi sosial. Namun, modernisasi teknologi sering kali mengabaikan dimensi budaya dan spiritual masyarakat lokal.

Konsep Augmentative Intelligence menawarkan pendekatan yang lebih humanis dibandingkan Artificial Intelligence yang bersifat mekanistik (Fischer, 2020). Augmentative Intelligence menempatkan teknologi sebagai sarana untuk memperkuat kapasitas manusia, bukan menggantikannya. Dalam konteks katekese, pendekatan ini memungkinkan integrasi antara teknologi digital, pengalaman budaya lokal, dan pembentukan iman.

Kearifan lokal masyarakat Maluku seperti *pela-gandong*, solidaritas komunal, penghormatan terhadap alam, serta spiritualitas hidup bersama dapat menjadi dasar pengembangan model katekese kontekstual di era *AI*. Dengan demikian, Gereja tidak hanya hadir sebagai institusi religius, tetapi juga sebagai ruang transformasi budaya dan pendidikan iman yang relevan dengan konteks masyarakat modern.

Hasil dan Kebaruan

Hasil kajian menunjukkan bahwa masyarakat Kepulauan Maluku memiliki sistem nilai budaya yang kuat dan masih dipertahankan dalam kehidupan sosial sehari-hari. Nilai-nilai seperti *pela-gandong*, solidaritas komunal, sistem kekerabatan kesukuan, penghormatan terhadap alam, musyawarah adat, serta praktik religius berbasis budaya lokal menjadi fondasi penting dalam pembentukan identitas sosial masyarakat.

Kajian ini juga menemukan bahwa perkembangan teknologi digital dan AI mulai memengaruhi pola komunikasi, pendidikan, serta praktik religius masyarakat, khususnya generasi muda. Di satu sisi, teknologi membuka akses terhadap pengetahuan

dan media pembelajaran iman yang lebih luas. Namun, di sisi lain, modernisasi digital berpotensi menggeser nilai-nilai lokal apabila tidak diintegrasikan secara kontekstual.

Dalam konteks tersebut, pendekatan *AugI* menjadi relevan karena menempatkan teknologi sebagai instrumen pendukung pembentukan manusia, bukan pengganti relasi manusiawi. Pendekatan ini memperlihatkan bahwa *AI* dapat digunakan untuk memperkuat pedagogi kateketik yang ada. Digitalisasi tradisi lisan dan narasi budaya lokal menjadi langkah penting dalam menjaga keberlanjutan warisan budaya masyarakat Maluku di tengah perkembangan teknologi digital dan arus globalisasi. Tradisi tutur, cerita rakyat, hukum adat, nyanyian ritual, serta nilai-nilai filosofis yang selama ini diwariskan secara lisan dapat didokumentasikan dan disebarluaskan melalui media digital sehingga tetap dapat dipelajari oleh generasi muda. Dalam konteks pendidikan iman, proses ini juga membuka peluang bagi pengembangan media pembelajaran berbasis budaya Maluku yang mengintegrasikan simbol, bahasa, musik, cerita adat, dan nilai spiritual lokal ke dalam praktik katekese. Pendekatan tersebut memungkinkan pembelajaran iman menjadi lebih kontekstual, dekat dengan pengalaman hidup peserta didik, dan relevan dengan identitas budaya mereka.

Selain itu, transformasi digital dalam katekese dapat memperkuat partisipasi generasi muda melalui penggunaan media sosial, platform pembelajaran digital, audiovisual interaktif, dan ruang kolaboratif berbasis teknologi yang lebih sesuai dengan karakter generasi digital. Keterlibatan aktif kaum muda tidak hanya menjadikan mereka penerima ajaran iman, tetapi juga subjek kreatif dalam pewartaan nilai-nilai Injil dan budaya lokal. Di sisi lain, dokumentasi ritual budaya dan nilai religius masyarakat menjadi upaya penting untuk menjaga memori kolektif komunitas, termasuk ritus adat, doa tradisional, simbol persaudaraan, dan praktik solidaritas sosial yang mengandung dimensi spiritual mendalam. Dengan demikian, teknologi tidak dipahami sebagai ancaman terhadap budaya, melainkan sebagai sarana pelestarian dan revitalisasi nilai-nilai lokal. Pada akhirnya, seluruh proses tersebut dapat mendorong terciptanya ruang dialog yang dinamis antara iman, budaya, dan teknologi, sehingga Gereja dan masyarakat mampu membangun model pendidikan iman yang lebih dialogis, kontekstual, humanis, dan transformatif di era *AI* dan perkembangan digital kontemporer.

Hasil penelitian juga menunjukkan bahwa masyarakat Maluku memiliki pola pembelajaran komunal yang sangat sesuai dengan pendekatan pedagogi partisipatif. Nilai kebersamaan yang hidup dalam tradisi lokal memungkinkan proses katekese tidak hanya berlangsung secara informatif, tetapi juga transformatif dan dialogis.

Kearifan Lokal sebagai Basis Pedagogi Kateketik

Kearifan lokal masyarakat Maluku bukan sekadar warisan budaya, tetapi merupakan sistem nilai yang membentuk cara masyarakat memahami kehidupan, relasi sosial, dan pengalaman religius. Dalam perspektif pedagogi kateketik, budaya lokal dapat menjadi medium pewartaan iman yang lebih dekat dengan pengalaman konkret umat.

Tradisi pela-gandong, penguatan hukum Larwul Ngabal, hukum Duan-Lolat, misalnya, memperlihatkan semangat untuk tetap memelihara persaudaraan lintas komunitas yang dapat menjadi model pendidikan iman tentang rekonsiliasi, solidaritas, dan persatuan. Demikian pula, penghormatan terhadap alam dalam masyarakat agraris dan maritim Maluku dapat diintegrasikan dengan spiritualitas ekologis Gereja. Dengan demikian, proses katekese tidak hanya berfungsi sebagai transfer doktrin, tetapi juga sebagai proses inkulturasi iman yang hidup dalam budaya masyarakat.

Augmentative Intelligence dalam Pedagogi Kontekstual

Berbeda dengan *AI* yang sering dipahami sebagai sistem otomatisasi, *AugI* menekankan kolaborasi antara teknologi dan kapasitas manusia. Teknologi diposisikan sebagai alat yang membantu manusia berpikir, belajar, dan membangun relasi sosial secara lebih efektif.

Digitalisasi tradisi lisan dan narasi budaya lokal merupakan langkah strategis dalam menjaga keberlanjutan identitas budaya masyarakat Maluku di tengah arus globalisasi dan perkembangan teknologi digital yang semakin pesat. Tradisi tutur, cerita rakyat, hukum adat, nyanyian ritual, simbol persaudaraan, serta nilai-nilai spiritual yang selama ini diwariskan secara turun-temurun dapat direkam, didokumentasikan, dan dikembangkan melalui media digital agar tetap hidup dan dapat diakses oleh generasi muda. Dalam konteks pendidikan iman, proses ini membuka peluang bagi pengembangan media pembelajaran katekese berbasis budaya Maluku yang mengintegrasikan bahasa lokal, musik tradisional, kisah adat, serta nilai-nilai religius masyarakat ke dalam proses pewartaan Injil sehingga pembelajaran iman menjadi lebih kontekstual, dialogis, dan dekat dengan pengalaman hidup peserta didik. Pemanfaatan teknologi digital juga dapat memperkuat partisipasi generasi muda dalam katekese melalui penggunaan media sosial, platform interaktif, video edukatif, dan ruang kolaborasi kreatif yang memungkinkan kaum muda tidak hanya menjadi penerima ajaran, tetapi juga pelaku aktif dalam pewartaan iman dan pelestarian budaya lokal. Di samping itu, dokumentasi ritual budaya dan nilai religius masyarakat menjadi sarana penting untuk menjaga memori kolektif komunitas, termasuk berbagai ritus adat, praktik solidaritas sosial, doa tradisional, dan relasi harmonis antara manusia, alam, serta Sang Pencipta yang selama ini menjadi bagian integral dari kehidupan masyarakat kepulauan. Dengan demikian, perkembangan teknologi dan *AugI* tidak dipahami sebagai ancaman terhadap tradisi lokal, melainkan sebagai medium baru yang mampu mempertemukan iman, budaya, dan teknologi dalam suatu ruang dialog yang kreatif, humanis, dan transformatif, sehingga pendidikan iman di era digital tetap berakar kuat pada identitas budaya masyarakat Maluku sekaligus relevan dengan tantangan zaman kontemporer.

Artificial Intelligence dapat digunakan untuk membantu penyusunan materi katekese digital, penerjemahan bahasa lokal, pengarsipan budaya, pengembangan media audiovisual, hingga simulasi pembelajaran iman berbasis komunitas. Namun demikian, penelitian ini menegaskan bahwa teknologi tidak dapat menggantikan relasi personal, pengalaman spiritual, dan pendampingan pastoral yang menjadi inti pedagogi Gereja.

Oleh sebab itu, *AugI* harus dipahami sebagai pendekatan humanistik yang memperkuat dimensi kemanusiaan.

Model Konseptual Final

AI dalam konteks pedagogi kateketik kontekstual dibangun melalui integrasi tiga unsur utama, yaitu kearifan lokal masyarakat Maluku, konsep *AugI*, dan pedagogi kateketik kontekstual. Kearifan lokal masyarakat Maluku menjadi fondasi budaya yang menghadirkan nilai-nilai persaudaraan, solidaritas, *pela gandong*, penghormatan terhadap alam, serta kehidupan komunal sebagai sumber pembelajaran iman yang dekat dengan realitas hidup umat. Konsep Augmentative Intelligence berfungsi sebagai pendekatan yang menempatkan teknologi kecerdasan buatan bukan untuk menggantikan manusia, melainkan untuk memperkuat kemampuan manusia dalam proses belajar, berdialog, berefleksi, dan membangun relasi iman secara lebih kreatif dan inklusif. Sementara itu, pedagogi kateketik kontekstual menjadi kerangka pastoral yang menghubungkan Injil dengan pengalaman hidup masyarakat setempat melalui metode pembelajaran yang partisipatif, reflektif, dan relevan dengan perkembangan zaman digital. Ketiga unsur tersebut saling berinteraksi secara dinamis sehingga menghasilkan transformasi pembelajaran iman yang humanis, partisipatif, adaptif terhadap perkembangan teknologi, sekaligus tetap berakar kuat pada identitas budaya lokal masyarakat Maluku. Model konseptual ini bisa ditunjukkan melalui diagram berikut!

Diagram Model Konseptual



Penelitian ini memiliki sejumlah implikasi penting, baik secara teoretis, praktis, pastoral, maupun sosial budaya. Secara teoretis, penelitian ini memperluas kajian pedagogi kateketik melalui integrasi konsep *AugI* dengan kearifan lokal sebagai

pendekatan baru dalam pendidikan iman kontekstual. Sintesis antara teknologi digital, teologi inkulturasi, dan budaya lokal membuka ruang pengembangan model pedagogi yang lebih humanistik, partisipatif, dan relevan dengan dinamika masyarakat digital kontemporer.

Secara praktis, penelitian ini menawarkan model pembelajaran iman yang lebih sesuai dengan karakteristik generasi digital yang hidup dalam lingkungan teknologi dan media interaktif. Pendekatan kateketik berbasis *AugI* memungkinkan penggunaan teknologi AI tidak hanya sebagai alat penyampaian informasi, tetapi juga sebagai sarana untuk memperkuat refleksi iman, dialog, kreativitas, serta keterlibatan aktif peserta didik dalam proses pembelajaran. Dengan demikian, pendidikan iman dapat berlangsung secara lebih kontekstual, komunikatif, dan bermakna bagi generasi muda.

Secara pastoral, penelitian ini mendorong Gereja untuk mengembangkan media dan metode katekese digital yang berbasis budaya lokal. Pengintegrasian nilai-nilai budaya Maluku seperti *pela gandong* dan *masohi* serta sistem kekerabatan yang ada ke dalam media digital kateketik dapat memperkuat proses inkulturasi iman sekaligus menjadikan pewartaan Injil lebih dekat dengan realitas hidup umat. Pendekatan ini juga membantu Gereja menghadirkan pelayanan pastoral yang adaptif terhadap perkembangan teknologi tanpa kehilangan identitas spiritual dan kulturalnya.

Sementara itu, secara sosial budaya, penelitian ini mendukung upaya pelestarian nilai-nilai budaya Maluku di tengah arus globalisasi dan perkembangan teknologi digital. Integrasi budaya lokal dalam pendidikan iman tidak hanya memperkuat identitas komunitas lokal, tetapi juga menjadi strategi kultural untuk menjaga keberlanjutan nilai solidaritas, persaudaraan, dan kebersamaan masyarakat Maluku di era transformasi digital.

KESIMPULAN

Kehidupan sosial budaya masyarakat Maluku memperlihatkan kekayaan nilai lokal yang dapat menjadi fondasi penting bagi pengembangan pedagogi kateketik kontekstual di era *AI*. Karakter agraris, agro-kultural, dan agro-religius masyarakat Maluku menunjukkan adanya keterhubungan yang kuat antara manusia, alam, budaya, dan spiritualitas. Dalam konteks ini, *AugI* dapat dipahami sebagai pendekatan pedagogis yang membantu Gereja mengintegrasikan teknologi digital dengan nilai-nilai kearifan lokal. Teknologi tidak diposisikan sebagai pengganti manusia, tetapi sebagai sarana untuk memperkuat proses pembelajaran iman, pelestarian budaya, dan transformasi sosial. Dengan mengintegrasikan kearifan lokal masyarakat Maluku ke dalam pedagogi kateketik berbasis *AugI*, Gereja dapat menghadirkan model pewartaan iman yang lebih kontekstual, partisipatif, dan relevan bagi generasi digital masa kini.

BIBLIOGRAPHY

Badan Pusat Statistik Provinsi Maluku. (2024). *Provinsi Maluku dalam Angka 2024*. Ambon: BPS. [maluku.bps.go.id/id/publication/2024/02/28/96a8ee596d346811c1e602b9/provinsi-maluku-dalam-angka-2024.html#:~:text=Provinsi Maluku](https://maluku.bps.go.id/id/publication/2024/02/28/96a8ee596d346811c1e602b9/provinsi-maluku-dalam-angka-2024.html#:~:text=Provinsi%20Maluku)

Dalam Angka 2024 ini merupakan publikasi,berkualitas kepada pengguna data dengan mudah dan cepat.

- Badan Pusat Statistik Provinsi Maluku Utara. (2024). *Provinsi Maluku Utara dalam Angka 2024*. Ternate: BPS. Provinsi Maluku Utara Dalam Angka 2024 - Badan Pusat Statistik Provinsi Maluku Utara.
- Bartels, D. (1977). *Guarding the Invisible Mountain: Intervillage Alliances, Religious Syncretism and Ethnic Identity among Ambonese Christians and Muslims in the Moluccas*. Ithaca: Cornell University. Guarding the Invisible Mountain: Intervillage Alliances, Religious. - Dieter Bartels - Google Books.
- Bevans, S. B. (2002). *Models of Contextual Theology*. Maryknoll, NY: Orbis Books. Models of Contextual Theology - Stephen B. Bevans - Google Books.
- Cooley, F. L. (1962). *Ambonese Adat: A General Description*. New Haven: Yale University Southeast Asia Studies. Ambonese Adat: A General Description - Frank Leonard Cooley - Google Books.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches - John W. Creswell - Google Books.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Davenport, T. H., & Kirby, J. (2016). *Only Humans Need Apply: Winners and Losers in the Age of Smart Machines*. New York: Harper Business. Only Humans Need Apply: Winners and Losers in the Age of Smart Machines - Thomas H. Davenport, Julia Kirby - Google Books.
- Engelbart, D. C. (1962). *Augmenting Human Intellect: A Conceptual Framework*. Stanford Research Institute, Menlo Park, California. Augmenting Human Intellect: A Conceptual Framework - 1962 (AUGMENT,3906,) - Doug Engelbart Institute
- Fischer, G. (2020). "Augmentative Intelligence and Human-Centered AI." *International Journal of Human-Computer Studies*, 145.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum. freire.pdf
- Groome, T. H. (1980). *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision*. San Francisco: Harper & Row. Christian religious education: sharing our story and vision: Groome, Thomas H: Free Download, Borrow, and Streaming: Internet Archive.
- Groome, T. H. (2011). *Will There Be Faith? A New Vision for Educating and Growing Disciples*. New York: HarperOne. Will There Be Faith?: A New Vision for Educating and Growing Disciples - Thomas H. Groome - Google Books.

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign. (PDF) Artificial Intelligence in Education. Promise and Implications for Teaching and Learning.
- Laksono, P. M. (2004). *Tradisi dan Struktur Sosial Masyarakat Kei*. Yogyakarta: Kepel Press. Pm Laksono - Google Scholar
- Lie, S. A. N. (2016). *Ecology and Human Spirituality*. Yogyakarta: Kanisius.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. London: Pearson. Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education - UCL Discovery
- Moleong, L. J. (2018). *Metodologi Penelitian Kualitatif (Edisi Revisi)*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Rahail, J. P. (1993). *Bat Batang Fitroa: Tata Guna Tanah dan Laut Tradisional Kei*. Jakarta: Balai Pustaka.
- Republik Indonesia. (1999). *Undang-Undang Nomor 46 Tahun 1999 tentang Pembentukan Provinsi Maluku Utara*. Jakarta: Sekretariat Negara Republik Indonesia.
- Ririmasse, M. N. (2015). "Pela Gandong sebagai Modal Sosial dalam Masyarakat Maluku." *Kapata Arkeologi*, 11(2), 123–134.
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach (4th ed.)*. Pearson. Artificial Intelligence: A Modern Approach, Global Edition, 4ed.
- Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Cambridge: Polity Press.
- Skar, B. (2006). *Agriculture and Cultural Life in Eastern Indonesia*. Jakarta: LP3ES.
- Yermias, J. (1998). *Duan-Lolat dalam Kebudayaan Tanimbar*. Ambon: Pusat Kajian Kebudayaan Maluku. Budaya Duan Lolat di Tanimbar | PDF.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Vygotsky and the Social Formation of Mind - James V. Wertsch - Google Books.



LOGOS

JURNAL PENDIDIKAN KEAGAMAAN KATOLIK

<https://ejournal-stpakambon.id/index.php/JL>

Kapitalisme dalam Dunia Pendidikan Indonesia: Biaya Publikasi Jurnal Sebagai Pembatasan Pengetahuan Sebuah Kajian dalam Pemikiran Marxisme

Yohanes Emanuel¹

^a Sekolah Tinggi Filsafat Teologi Widya Sasana

¹ yohanese131@gmail.com

ARTICLE INFO

Article History:

Submitted: 27 April 2026

Revised: 16 Mei 2026

Accepted: 30 Mei 2026

Keywords:

Costs, Education, Journal, Marxism, Publications

Kata-kata Kunci:

Biaya, Jurnal, Marxisme, Pendidikan, Publikasi

DOI: 10.62095/jl.v14i1.201

ABSTRACT

The primary focus of this paper is to examine tyranny in the Indonesian education system from a Marxist perspective. A phenomenon that is now all too familiar to students is the exorbitant and quite shocking cost of publishing in academic journals. Amid the rapid advancement of global civilization in this era, education in Indonesia is actually experiencing a decline due to the financial burdens placed on students, particularly regarding the publication of their work. Therefore, the government, as the state authority, must address this phenomenon to ensure that education in Indonesia truly advances and reaches creative and thoughtful students who can contribute to the nation through their writings. Writings that have long been unable to be published due to prohibitively high publication costs. This paper addresses the issue of capitalism in the world of education using Marxist thought, which opposes the power of capitalism and advocates for justice and the common good. By employing Marxist thought as a framework, the author aims to demonstrate that education cannot be used solely as a means to seek profit but must be dedicated to the pursuit of knowledge. This paper will be analyzed using a qualitative literature review with an inductive approach, and the instruments used will be relevant books and journals.

ABSTRAK

Fokus utama tulisan ini adalah mengkaji tirani dalam dunia pendidikan di Indonesia dengan bertolak dari pemikiran Marxisme. Fenomena yang saat ini tidak asing lagi bagi para mahasiswa yaitu biaya publikasi jurnal ilmiah yang sangat tinggi dan cukup membertakan. Di tengah kemajuan peradaban dunia yang begitu pesat di era ini, pendidikan di Indonesia justru mengalami kemunduran akibat adanya tanggungan-tanggungan yang diberikan kepada para mahasiswa atau pelajar terutama dalam proses publikasi tulisan. Dalam hal ini, pemerintah sebagai otoritas negara harus memperhatikan fenomena ini agar pendidikan di Indonesia sungguh maju dan dapat menjangkau para mahasiswa yang kreatif dan pemikir untuk berkontribusi bagi negara lewat tulisan-tulisannya yang selama ini tidak dapat dipublikasikan akibat biaya publikasi yang terlalu mahal. Tulisan ini menjawab isu kapitalisme dalam dunia pendidikan menggunakan pemikiran Marxisme yang menentang kekuasaan kapitalisme dan menyuarkan keadilan dan kesejahteraan umum. Dengan menggunakan pemikiran Marxisme sebagai kajian, penulis ingin menunjukkan bahwa pendidikan tidak dapat digunakan sebagai tempat untuk mencari keuntungan semata tetapi pendidikan harus ditempatkan pada usaha untuk menambah pengetahuan. Tulisan ini akan dikaji menggunakan metode kualitatif studi pustaka dengan pendekatan induktif dan instrumen yang digunakan adalah buku dan jurnal-jurnal yang sesuai.

Copyright © 2025 by LOGOS STPAK Ambon



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

PENDAHULUAN

Di tengah arus globalisasi dan kemajuan teknologi yang begitu pesat dan menjangkau hampir seluruh belahan dunia, tetapi di beberapa tempat kemajuan teknologi dan peradaban manusia ini tidak memberi dampak secara menyeluruh dalam beragam dinamika kehidupan masyarakat.¹ Salah satu isu yang tidak menunjukkan kemajuan peradaban manusia di tengah arus globalisasi dan perkembangan teknologi terjadi di bidang pendidikan Indonesia baik jenjang pelajar atau mahasiswa perguruan tinggi. Para pelajar dan mahasiswa tidak sungguh-sungguh mendapatkan akses yang cukup dalam menunjang berbagai tugas dan penelitian ilmiah terutama yang harus dipublikasikan pada jurnal-jurnal ilmiah. Kesulitan yang dialami oleh para mahasiswa ini sebagian besar akibat biaya publikasi yang sangat besar dan cukup memberatkan bagi mahasiswa atau pelajar dari menengah kebawah.²

Biaya publikasi yang mahal akan memberatkan para pelajar dan mahasiswa dan juga akan membatasi kreatifitas serta kemampuan kognitif yang tentu saja akan mengurangi sumbangsiah para penulis untuk berkontribusi dalam dunia abstraksi dan epistemologi. Selain itu biaya publikasi yang besar juga akan mempengaruhi data-data penelitian yang akan akan datang karena banyak orang yang memilih untuk tidak mempublikasikan tulisannya. Jika terjadi demikian maka pengetahuan tidak akan berkembang secara konseptual dan kontekstual. Sebagaimana persoalan di atas penulis akan fokus menjawab dua pertanyaan fundamental pada tulisan ini yaitu, apa kapitalisme dalam dunia pendidikan di Indonesia? Bagaimana pemikiran Marxisme dalam problematika biaya publikasi jurnal di Indonesia solusi dan implementasi?

Tulisan ini akan dikaji menggunakan pemikiran Marxisme tentang keadilan bagi kaum proletar (kecil) dalam menggunakan sarana publikasi jurnal ilmiah. Marxisme banyak berbicara tentang keadilan bagi kaum kecil dan menentang bentuk kekuasaan kapitalisme yang dinilai sebagai bentuk penindasan bagi kaum proletar. Dengan bertolak dari pemikiran Marxisme ini penulis ingin menunjukkan bentuk ketidakadilan kapitalisme dalam biaya publikasi jurnal yang besar dan memberatkan para pelajar dan mahasiswa secara khusus dari kelas bawah. Tulisan ini akan dikaji menggunakan metode kualitatif studi pustaka dengan instrumen pendekatan induktif dalam mengkaji dan mengumpulkan data. Data-data yang dikumpulkan oleh penulis diambil dari buku jurnal, ilmiah, artikel dan dokumen-dokumen terkait yang juga membahas isu kapitalisme dalam dunia pendidikan yang terjadi saat ini.³

METODE

Tulisan ini akan dikaji menggunakan metode peneitian kualitatif studi pustaka dengan pendekatan induktif sebagai instrumen dalam mengumpulkan data dan

¹ Rizqy, Muhammad, et al. "Pengaruh Media Teknologi Informasi Modern Terhadap Aktivitas Dakwah di Era Revolusi Industri 4.0." Aladalah: Jurnal Politik, Sosial, Hukum Dan Humaniora 1.1 (2023): 22-42.

melakukan analisis.⁴ Biaya publikasi jurnal yang besar di Indonesia dapat dilihat sebagai kesenjangan sosial dalam pemikiran Marxisme. Kesenjangan dan ketidakadilan sebagaimana yang dikemukakan oleh Marxisme dalam buku *Capital I* merupakan persoalan kelas, penindasan dan materialisme struktural. Jika dikaitkan dengan isu biaya publikasi di Indonesia dapat dipahami bahwa ketidakadilan dalam dunia pendidikan dan ini juga dapat dilihat sebagai tirani yang belum selesai dalam dunia pendidikan.⁵ Biaya publikasi jurnal yang besar dan mahal sangat memberatkan pelajar dan mahasiswa terutama jika ingin mempublikasi tulisan pada jurnal bersinta yang dikenakan biaya dari 250 ribu sampai jutaan rupiah.⁶

PEMBAHASAN

Besarnya Biaya Publikasi Bentuk Kaptlisme Pendidikan Indonesia

Indonesia adalah negara yang menganut sistem pemerintahan demokrasi liberal, di mana kekuasaan negara sepenuhnya di tangan rakyat.⁷ Dalam hal ini pemerintah dipilih oleh rakyat untuk menjalankan fungsi dan tugasnya dalam mensejahterakan rakyat. Namun sistem pemerintahan demokrasi liberal ini dalam perkembangan bangsa Indonesia masih jauh dari cita-cita yang dibangun dalam idiologi negara, sebab pemerintah belum sungguh-sungguh menjalankan fungsinya sebagai perwakilan rakyat untuk memimpin negara Indonesia ini, dimana dalam beberapa kasus ditemukan dalam badan pemerintah sendiri terdapat beragam politik kepentingan, pemimpin yang otoriter, korupsi, bekerja sama dengan oknum-oknum kapitalis dan lain sebagainya.⁸

Sejarah panjang bangsa Indonesia telah menunjukkan kebobrokan sistem pemerintahan Indonesia mulai dari trgaedi pada tahun 1965 pembantaian PKI, pemimpin diktator selama 35 tahun, korupsi, tragedi kerusuhan pada tahun 1998, dan

² Kocimaheni, Amira Agustin, Zainul Aminin, and Ajeng Dianing Kartika. "Identifikasi kesulitan mahasiswa fakultas bahasa dan seni universitas negeri surabaya dalam penyelesaian studinya." *Paramasastra: Jurnal Ilmiah Bahasa Sastra dan Pembelajarannya* 7.2 (2020): 139-139.

³ Nasution, Kautsar Fatin Dharmawan, et al. "Kritik Marxisme Terhadap Kapitalisme: Tinjauan Literatur Tentang Eksploitasi Dalam Sistem Ekonomi Kapitalis." *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan* 11.8. A (2025): 123-133.

⁴ Mahanum, Mahanum. "Tinjauan kepustakaan." *ALACRITY: Journal of Education* (2021): 1-12.

⁵ Qomar, Moh Nurul. "Kritik Karl Marx Terhadap Konsep Buruh Kapitalis Kajian Komparatif Ekonomi Syariah Atas Buku Das Kapital I." *Proceedings of Annual Conference for Muslim Scholars*. Vol. 3. No. 1. 2019.

⁶ <https://greenpublisher.id/blog/biaya-publikasi-jurnal/> akses 24 April 2026, pukul 20:21

⁷ Wahyudiono, Tri, and Faizah Rizky Muna. "Historis Negara Demokrasi Pancasila." *Islamic Law: Jurnal Siyasa* 8.02 (2023): 77-96.

⁸ Adiwilaga, Rendy, Yani Alfian, and Ujud Rusdia. *Sistem Pemerintahan Indonesia*. Deepublish, 2018.

sejumlah besar tindakan-tindakan kekerasan lainnya.⁹ Beberapa kejadian ini menunjukkan sistem pemerintahan yang belum sepenuhnya tertata rapi dan sesuai dengan harapan serta cita-cita rakyat, sehingga melahirkan gerakan-gerakan perlawanan dan revolusi baru. Di Indonesia beberapa aksi masa juga dilakukan untuk melawan kebijakan pemerintah yang bobrok dan tidak sesuai dengan keinginan rakyat. Salah satu aksi dan revolusi besar yang pernah terjadi di Indonesia untuk melawan pemerintahan yang dikator selama 35 tahun, terjadi pada tahun 1998 di mana terjadi demonstrasi besar-besaran yang dilakukan oleh mahasiswa bersama seluruh rakyat sehingga dapat menggulingkan rezim orde lama yang dipimpin oleh presiden Soeharto.¹⁰

Beragam aksi demonstrasi yang dilakukan oleh mahasiswa dan rakyat sebagaimana telah diuraikan di atas pada dasarnya terjadi karena ketidakadilan dan penindasan secara pasif yang dialami oleh rakyat. Pemerintah sebagai lembaga yang dipilih oleh rakyat untuk menjalankan fungsi dan tugasnya demi kepentingan masyarakat justru tidak menjalankan fungsinya dengan baik bahkan bekerja sama dengan kelompok-kelompok kapitalis untuk menindas rakyat secara pasif. Dalam hal ini dapat dilihat bahwa pemerintah dan kelompok kapitalis bekerja sama untuk mengeruk kekayaan alam dan menguras masyarakat. Sistem kerja pemerintah dan para kapitalis dalam menindas masyarakat dilakukan secara halus dan pasif sehingga tidak disadari oleh masyarakat. Salah satu isu yang akhir-akhir ini terjadi di dunia pendidikan Indonesia pada bagaian publikasi jurnal ilmiah, dapat dilihat sebagai salah satu cara para kapitalis menindas masyarakat secara khusus mahasiswa dan pelajar yang sedang melakukan riset dan penelitian ilmiah.¹¹

Dalam hal ini pendidikan sebagai tempat pengembangan kemampuan intelektual dan melawan kebodohan berubah menjadi tempat ketidakadilan dan penindasan bahkan tempat merasuk kekayaan bagi sejumlah oknum tertentu.¹² Biaya publikasi yang besar memberatkan mahasiswa dan para pelajar untuk mensubmit tulisan ilmiahnya, secara khusus bagi mahasiswa dan para pelajar yang berekonomi kelas menengah kebawah. Ketidakmampuan mahasiswa dan para pelajar untuk mengirmkan bergama penelitian yang telah dikerjakan dalam bentuk tulisan dan artikel-artikel akan memberi dampak bagi perkembangan dunia pendidikan selanjutnya, sebab riset-riset yang telah dilakukan tidak dibagikan sehingga data-data dan informasi tersebut tidak dapat dikaji lebih lanjut oleh para peneliti atau penulis yang akan datang.¹³

⁹ Mimin Ninawati, S. E. *Fenomena Politik Indonesia Perspektif Sejarah, Sosial dan Budaya*. Madani Kreatif Publisher, 2025.

¹⁰ Rahman, Abdul. "Partisipasi Masyarakat Sipil Dalam Gerakan Reformasi 1998 Di Indonesia." *J-CEKI: Jurnal Cendekia Ilmiah* 1.3 (2022): 139-150.

¹¹ Musdolifah, Ari, Et Al. "Representasi Ketidakpuasan Publik Terhadap Dpr Dalam Wacana Demonstrasi." *Kompetensi* 18.2 (2025): 193-202.

¹² Solihin, Muhammad. "Kapitalisme pendidikan (analisis dampaknya terhadap upaya mencerdaskan kehidupan bangsa)." *Nur El-Islam* 2.2 (2015): 56-73.

¹³ Wardana, Wisnu Yudha. *Pikiran-Pikiran Revolusi Pendidikan Paulo Freire: Inspirator Pendidikan Kaum Tertindas, Penentang Hegemoni Kekuasaan*. IRCiSoD.

Tekanan biaya yang tinggi dari pihak jurnal kepada para pengirim yaitu yang kebanyakan adalah mahasiswa dan pelajar serta tuntutan dari kampus atau sekolah yang mewajibkan mahasiswa dan pelajar untuk *submission* hasil kajian ke jurnal-jurnal tertentu yang terakreditasi membuat dilema para mahasiswa dan pelajar, karena bagian dari tugas kampus atau sekolah. Berdasarkan situasi ini dapat dilihat sebagai tanda bahwa sistem publikasi jurnal telah terjadi berbagai manipulasi dan konspirasi yang dilakukan oleh para kapitalis yang memiliki jurnal, pemerintah dan kampus dan sekolah yang secara tidak langsung mendukung penindasan dan ketidakadilan yang dilakukan oleh para kapitalis dalam dunia pendirian Indonesia. Terjadi kompleksitas persoalan dan jaringan-jaringan yang ada di dalamnya jika ditelusuri lebih jauh lagi. Dunia pendidikan yang seharusnya menjadi tempat menuntut ilmu dan melawan kebodohan berubah menjadi tempat konspirasi dan ketidakadilan bagi masyarakat.¹⁴

Kapitalisme dalam pemikiran Marxisme dan Implementasi bagi Pendidikan di Indonesia

Latar Belakang Biografi dan Karya dari Karl Marx

Karl Marx lahir dan besar di kota Trier di Prussian Rhineland pada tahun 1818. Bapak dan ibunya bersal dari keturunan Rabi Yahudi yang taat bergama, namun bapak dan ibunya pidah agama memeluk agama protestan bersama keluarga lainnya termasuk Karl Marx sebagai jalan keluar dari politik diskriminasi yang dialami oleh orang Yahudi kala itu. Pada tahun 1835-1841 Marx mengikuti pendidikan formal di perguruan tinggi setelah menyelesaikan pendidikan menengahnya. Karl Marx pada mulanya menempuh pendidikannya di Universitas Bonn tetapi kemudia pindah ke Universitas Berlin selama lima tahun. Pada saat menempun kuliah di Universitas Berlin inilah Marx mulai mengenal filsafat Hegel dan terlibat dalam aktivitas intelektual dengan kelompok-kelompok filsafat aliran saya kiri yang dikenal dengan Hegelian Muda. Setelah menyelesaikan gelar sarjananya, Marx kemudian menempuh studi doktoralnya di Universitas Jena pada tahun 1841, dengan judul disertasinya *the difference between the philosophies of nature in democritus and epicurus*.¹⁵

Pada tahun 1842 setelah menamatkan studi doktorlanya, Karl Marx bekerja sebagai seorang wartawan di surat kabar Cologne *Rheinische Zeitung*, saat bekerja di tempat ini selama beberapa tahun Marx kemudian dipromosikan menjadi seorang editor. Beberapa karya yang ditulis oleh Marx sepenajang kariernya yaitu, *The Critique of Hegel's Philosophy of Right*, *On the Jewish Question*, *The Paris Manuscripts* atau

¹⁴ Yusrizal, Muhammad, and Rahmi Rahmi. "Analisis biaya satuan terhadap durasi proses editorial artikel di jurnal perpustakaan: studi kasus jurnal Al Maktabah." *Pustaka Karya: Jurnal Ilmiah Ilmu Perpustakaan dan Informasi* 12.2 (2024): 165-176.

¹⁵ Elster, John. Karl Marx, Marxisme-Analisis Kritis, "Sebuah analisis Kritis Tokoh Historis Pengguncang Dunia Perluah Kita Menolak Komunisme?", PT. Prestasi Pustakaraya, Jakarta (2000).

Economic and Philosophical Manuscripts of 1844, The Holy Family; or Critique of Critical Criticism. Pada tahun 1845-1848 Karl Marx menerbitkan buku *The German Ideology* bersama rekannya Friedrich Engels. Sebelum menerbitkan buku *The German Ideology* pada tahun 1847 Marx menerbitkan tulisannya yang berjudul *Misere de la Philosophie* sebuah esay jawaban atas *Philosophie de la Misere* karya P.J Proudhon. Kemudian pada tahun 1848 Marx kembali menulis buku dengan judul *the communist Manifesto* bersama Friedrich Engels. Setelah terjadi revolusi Prancis pada 26 Oktober 1848 Marx kembali ke Paris dan selanjutnya ke Cologne, di sana Marx menjadi editor di *Neue Rheinische Zeitung*. Beberapa karya Marx lainnya yang terkenal setelah tahun-tahun ini adalah *Critique of Political Economy* dan *Capital I, Grundrisse der Kritik der Politischen, Okonomie, Critique of Political Economy* dan *Zur Kritik der politischen Okonomie*.¹⁶

Pemikiran Karl Marx

Karl Marx sepanjang hidupnya banyak melakukan kajian tentang persoalan-persoalan ketidakadilan, ketimpangan sosial antara kaum kapitalis (pemilik modal, pemerintah dan masyarakat kecil para buruh (*proletar*). Berikut ini dua teori dari pemikiran Karl Marx yang akan digunakan sebagai landasan dasar dalam penulisan ini, yaitu alienasi dan penindasan.¹⁷

a. Alienasi

Teori alienasi muncul sebagai bentuk kekuasaan kapitalisme yang cacat. Karl Marx membangun kerangka pemikirannya dengan melihat kapitalisme menghilangkan makna dalam diri individu yang teralienasi. Dalam hal ini alienasi terjadi dalam bentuk tiadanya realisasi diri. Ketidakmampuan untuk merealisasikan diri pada masyarakat kecil (*proletar*) akan menciptakan sebuah jaringan masyarakat baru, dimana kumpulan masyarakat yang teralienasi ini dijadikan sebagai sarana untuk memuaskan keinginan para kaum kapitalis, terutama dalam menggunakan sumber daya manusianya (tenaga).¹⁸

Kaum neo-Marxis dari Mazhab Frangrut juga menegaskan hal yang lebih dalam dari apa yang dirumuskan oleh Marx, Menurut Mazhab ini aspek paling buruk dari kapitalisme adalah bahwa orang-orang tidak mengetahui bahwa sedang teralienasi. Ketidaksadaran masyarakat (*proletar*) dipengaruhi oleh dampak dari permanen para kapitalisme dan konsumsi massal yang pasif dari berbagai produk yang ditawarkan oleh para kapitalis, sehingga tidak menyadari sedang teralienasi. Dampak lebih parah yang dialami oleh masyarakat sehingga terjebak dalam tawaran-tawara kapitalis yang membuat

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Umanailo, C. B., and Materialisme Historis. "Pemikiran-Pemikiran Karl Marx." *Social and Behavioral Science* (2019): 1-6.

¹⁸. Lok.cit. Karl Marx, *Marxisme-Analisis Kritis*, "Sebuah analisis Kritis Tokoh Historis Pengguncang Dunia Perlu Kita Menolak Komunisme?"

tidak ingin berjuang dan berkembang karena telah dikurung dengan berbagai produk dan kenyamanan pasif sementara.¹⁹

Selain reliasasi diri sebagaimana telah dijelaskan di atas terkait alienasi, Karl Marx juga melihat alienasi terjadi karena tiadanya otonomi. Masyarakat kecil (*proletar*) serigkali tidak memiliki otonomi penuh dalam pengambilan keputusan, tentu saja ini dipegaruhi oleh alienasi yang dilakukan oleh para kapitalis secara pasif dengan berbagai tawaran produk-produk dan lain sebagainya untuk membentuk pola pikir masyarakat agar mengikuti apa yang dikehendaki para kapitalis. Dalam hal ini para kapitalis menggunakan cara yang pasif agar tidak tampak sebagai bagian dari rencana dan simulai untuk mengendalikan masyarakat (*proletar*).²⁰

Karl Marx juga melihat alienasi dipengaruhi oleh dua hal yaitu peran modal atas tenaga kerja dan *fetisisme*. Kepemilikan modal dan alat oleh para kapitalis dapat menindas para buruh dengan modal, sedangkan para buruh hanya bekerja dalam produksi-produksi dan tidak memiliki otonomi saat ditindas oleh para pemilik modal. Berkaitan dengan *fetisisme*, para kapitalis membangun ilusi-ilusi tentang diri sendiri yang mengatakan bahwa para buruh terbebas dari penindasan, para kapitalis berhak atas kepemilikan sarana produksi dan lain sebagainya. Ilusi-ilusi ini dibangun untuk mempengaruhi para buruh agar terjebak dalam kegiatan produksi dan sistem yang diterapkan oleh kaum kapitalis.²¹

b. Penindasan

Pemikiran Karl Marx tentang penindasan berakar pada analisisnya terhadap struktur ekonomi kapitalisme yang membagi masyarakat ke dalam dua kelas utama yaitu pemilik modal juga pemilik alat produksi dan para buruh. Karl Marx merumuskan sistem ini dengan mengatakan bahwa penindasan tidak selalu muncul dalam bentuk kekerasan langsung, melainkan bekerja secara struktural dan sistematis melalui relasi produksi, dimana kaum proletar, yang tidak memiliki alat produksi, dipaksa menjual tenaga kerjanya kepada pemilik modal (kapitalis) demi bertahan hidup. Namun, nilai yang dihasilkan oleh tenaga kerja tersebut tidak sepenuhnya kembali kepada pekerja, melainkan diambil oleh pemilik modal sebagai surplus *value*.²²

Sebagaimana telah dirumuskan di atas tentang penindasan Karl Marx juga menegaskan bahwa penindasan tidak hanya bersifat material, tetapi juga

¹⁹ Firdaus, Sukma Umbara Tirta. "Ketidakadilan Ekonomi dan Alienasi Pekerja: Kritik Terhadap Sistem Ekonomi Kapitalis." *J-CEKI: Jurnal Cendekia Ilmiah* 4.2 (2025): 615-623.

²⁰ Hana, Ubaid Aisyul, and Adilla Sriariandini. "Sosialisme Ilmiah Dengan Konsep Alienasi Kerja Dalam Pandangan Karl Marx." (2023): 81-93.

²¹ Hendrawan, Datu. "Alienasi Pekerja Pada Masyarakat Kapitalis Menurut Karl Marx." *Alienasi Pekerja Pada Masyarakat Kapitalis Menurut Karl Marx* 6.1 (2017): 13-33.

²² Ismail, Indriaty, and Yusri Mohamad Ramli. "Karl Marx dan konsep perjuangan kelas sosial (Karl Marx and the concept of social class struggle)." *International Journal of Islamic Thought* 1 (2012): 27-33.

ideologis. Dalam hal ini Marx melihat sistem kapitalisme menciptakan kesadaran palsu (*false consciousness*) yang membuat kaum *proletar* tidak menyadari bahwa sedang ditindas. Penindasan ini terjadi secara pasif melalui institusi seperti pendidikan, agama, dan media, nilai-nilai kapitalisme ditanamkan sehingga pekerja menerima situasi ini sebagai sesuatu yang wajar atau tak terelakkan. Dalam konteks ini, penindasan menjadi semakin dalam karena tidak hanya mengontrol tubuh (tenaga kerja), tetapi juga pikiran. Proletar tidak hanya dieksploitasi secara ekonomi, tetapi juga dijauhkan dari kesadaran kritis yang dapat mendorong perubahan.²³

Implementasi Pemikiran Karl Marx bagi Biaya Publikasi Jurnal dalam Sistem Pendidikan Indonesia

Di tengah perkembangan dunia digital dan kemajuan teknologi informasi, manusia dibantu dalam berbagai bidang kehidupan seperti kesehatan, religius, politik penyebaran informasi dan lain sebagainya. Namun, sebagaimana telah diuraikan di atas di tengah arus kemajuan teknologi dan dunia digital beberapa bidang masih kesulitan untuk berkembang dan mendapatkan akses yang cukup, seperti dunia pendidikan yang masih belum mendapatkan akses yang cukup dalam publikasi tulisan di jurnal-jurnal ilmiah karena biaya yang sangat besar. Jika dikaji menggunakan pemikiran Karl Marx di atas atas fenomena ini dapat dilihat sebagai salah satu dampak kapitalisme yang mengalienasi dan penindasan kepada masyarakat kecil buruh atau proletar dalam hal ini adalah mahasiswa dan para pelajar.²⁴

Biaya publikasi yang besar dalam dunia pendidikan Indonesia merupakan salah satu tanda terjadinya proses alienasi. Di mana para pelajar dan mahasiswa secara perlahan mulai tersingkirkan atau teralienasi oleh kepentingan-kepentingan kapitalisme yang menggunakan pendidikan dan publikasi jurnal sebagai media untuk mendapatkan keuntungan pribadi. Dalam hal ini, para mahasiswa dan pelajar ditekan secara pasif bahkan tidak menyadari bahwa sedang teralienasi dan dikontrol oleh kapitalis-kapitalis melalui lembaga-lembaga pendidikan, jurnal dan pemerintah secara tidak sadar dan dilakukan secara pasif. Oleh karena itu konsep penindasan yang dituangkan oleh Karl Marx dapat dianalisis dalam fenomena ini, dimana muncul dua kutub kelas yang menekan kelas lain yang tidak memiliki otomi dan kapasitas dalam modal dan alat yaitu kelas proletar dalam hal ini mahasiswa dan pelajar.²⁵

²³ Nurdin, Fransiskus Saverius. "Pemberontakan martabat manusia sebagai dasar HAM terhadap penindasan kapitalisme dalam dimensi filsafat Karl Marx." Seminar Nasional Inovasi dalam Penelitian Sains, Teknologi dan Humaniora-InoBali. 2019.

²⁴ Cholik, Cecep Abdul. "Perkembangan teknologi informasi komunikasi/ICT dalam berbagai bidang." Jurnal Fakultas Teknik UNISA Kuningan 2.2 (2021): 39-46.

²⁵ Lumbantobing, Jesslyn Samantha Rumiris. Harmonitas Vis A Vis Disparitas: Liberalisasi Pendidikan Tinggi di Indonesia pada Era Globalisasi dalam Perspektif Marxisme. Diss. Universitas Kristen Indonesia, 2024.

Untuk menyikapi isu dan persoalan yang sedang terjadi dalam dunia pendidikan dan publikasi di Indonesia ini, maka peran pemerintah dan kerja sama dalam masyarakat dibutuhkan serta kesadaran para pemilik modal atau kaum kapitalis bahwa pendidikan bukan tempat untuk mencari keuntungan semata, tetapi tempat bertumbuhnya ilmu pengetahuan dan keberlanjutan berbagai penelitian yang akan membantu peradaban manusia. Pemerintah sebagai lembaga negara harus bersikap netral dalam menghadapi situasi ini, artinya pemerintah tidak berpihak pada kapitalis karena dinilai dapat membantu meningkatkan pendapatan negara, meskipun dunia pendidikan dijadikan sebagai tempat untuk transaksi uang bukan pengetahuan. Selain itu pemerintah juga harus memajukan dunia pendidikan dengan membantu para dosen dan mahasiswa serta para pelajar dalam mengembangkan berbagai riset dan tulisan-tulisan ilmiah yaitu membantu biaya publikasi dan memfasilitasi jurnal-jurnal untuk proses akreditasinya dan biaya pengolahannya agar dunia pendidikan terus berkembang dan tidak terhambat oleh biaya yang besar.²⁶

Pemerintah sebagai lembaga negara juga harus mengevaluasi sistematika pendidikan di Indonesia berkaitan dengan publikasi tulisan di jurnal-jurnal ilmiah, sebab jika tidak dievaluasi maka akan terjadi berbagai manipulasi dan pengontrolan dari pihak-pihak kapitalis secara pasif dengan menggunakan tuntutan negara dan kampus kepada mahasiswa dan dosen untuk wajib mempublikasikan tulisan-tulisan di jurnal-jurnal ilmiah dan menaikkan harga biaya publikasi karena memiliki modal dan alat (teknologi). Selain itu, mahasiswa juga dituntut untuk bijak dalam menanggapi fenomena ini dan terus menulis tanpa takut dikenakan biaya publikasi agar penelitian-penelitian dapat terus mengalami regenerasi untuk masa yang akan datang.

KESIMPULAN

Tulisan ini menunjukkan bahwa tingginya biaya publikasi jurnal di Indonesia tidak hanya merupakan persoalan administratif, tetapi dapat dibaca sebagai gejala struktural dalam sistem pendidikan yang mulai dipengaruhi oleh logika kapitalisme. Melalui perspektif Marxisme, fenomena ini mencerminkan bentuk alienasi dan penindasan yang bekerja secara tidak langsung, di mana mahasiswa dan pelajar sebagai kelompok dengan keterbatasan modal mengalami hambatan dalam mengakses ruang publikasi ilmiah. Akibatnya, produksi dan distribusi pengetahuan menjadi tidak merata, serta berpotensi menghambat perkembangan ilmu pengetahuan itu sendiri. Namun demikian, realitas ini tidak dapat dipahami secara simplistik sebagai konspirasi tunggal, melainkan sebagai hasil dari kompleksitas sistem pendidikan, pengelolaan jurnal, serta kebijakan institusional yang belum sepenuhnya berpihak pada akses yang adil. Oleh karena itu, diperlukan peran aktif negara dan institusi pendidikan untuk menciptakan sistem publikasi yang lebih inklusif, transparan, dan berorientasi pada pengembangan

²⁶ Nonik, Sunarni. *Alienasi Kerja Jurnalis Dalam Industri Media Kapitalis Di Indonesia* (Studi Fenomenologi Pekerja Jurnalis di Semarang). Diss. Master Program in Communication Science, 2018.

ilmu pengetahuan, sehingga pendidikan tidak terjebak semata dalam mekanisme pasar, melainkan tetap menjadi ruang pembebasan intelektual bagi semua kalangan.

BIBLIOGRAPHY

- Adiwilaga, Rendy, Yani Alfian, and Ujud Rusdia. *Sistem Pemerintahan Indonesia*. Deepublish, 2018.
- Cholik, Cecep Abdul. "Perkembangan teknologi informasi komunikasi/ICT dalam berbagai bidang." *Jurnal Fakultas Teknik UNISA Kuningan 2.2* (2021): 39-46.
- Elster, John. *Karl Marx, Marxisme-Analisis Kritis, "Sebuah analisis Kritis Tokoh Historis Pengguncang Dunia Perlu Kita Menolak Komunisme?"*, PT. Prestasi Pustakaraya, Jakarta (2000).
- Firdaus, Sukma Umbara Tirta. "Ketidakadilan Ekonomi dan Alienasi Pekerja: Kritik Terhadap Sistem Ekonomi Kapitalis." *J-CEKI: Jurnal Cendekia Ilmiah 4.2* (2025): 615-623.
- Hana, Ubaid Aisyul, and Adilla Sriariandini. "Sosialisme Ilmiah Dengan Konsep Alienasi Kerja Dalam Pandangan Karl Marx." (2023): 81-93.
- Hendrawan, Datu. "Alienasi Pekerja Pada Masyarakat Kapitalis Menurut Karl Marx." *Alienasi Pekerja Pada Masyarakat Kapitalis Menurut Karl Marx 6.1* (2017): 13-33.
- <https://greenpublisher.id/blog/biaya-publikasi-jurnal/> akses 24 April 2026, pukul 20:21
- Ismail, Indriaty, and Yusri Mohamad Ramli. "Karl Marx dan konsep perjuangan kelas sosial (Karl Marx and the concept of social class struggle)." *International Journal of Islamic Thought 1* (2012): 27-33.
- Kocimaheni, Amira Agustin, Zainul Aminin, and Ajeng Dianing Kartika. "Identifikasi kesulitan mahasiswa fakultas bahasa dan seni universitas negeri surabaya dalam penyelesaian studinya." *Paramasastra: Jurnal Ilmiah Bahasa Sastra dan Pembelajarannya 7.2* (2020): 139-139.
- Lumbantobing, Jesslyn Samantha Rumiris. *Harmonitas Vis A Vis Disparitas: Liberalisasi Pendidikan Tinggi di Indonesia pada Era Globalisasi dalam Perspektif Marxisme*. Diss. Universitas Kristen Indonesia, 2024.
- Mahanum, Mahanum. "Tinjauan kepustakaan." *ALACRITY: Journal of Education* (2021): 1-12.
- Musdolifah, Ari, Et Al. "Representasi Ketidakpuasan Publik Terhadap Dpr Dalam Wacana Demonstrasi." *Kompetensi 18.2* (2025): 193-202.

- Nasution, Kautsar Fatin Dharmawan, et al. "Kritik Marxisme Terhadap Kapitalisme: Tinjauan Literatur Tentang Eksploitasi Dalam Sistem Ekonomi Kapitalis." *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan* 11.8. A (2025): 123-133.
- Nonik, Sunarni. *Alienasi Kerja Jurnalis Dalam Industri Media Kapitalis Di Indonesia (Studi Fenomenologi Pekerja Jurnalis di Semarang)*. Diss. Master Program in Communication Science, 2018.
- Nurdin, Fransiskus Saverius. "Pemberontakan martabat manusia sebagai dasar HAM terhadap penindasan kapitalisme dalam dimensi filsafat Karl Marx." *Seminar Nasional Inovasi dalam Penelitian Sains, Teknologi dan Humaniora-InoBali*. 2019.
- Qomar, Moh Nurul. "Kritik Karl Marx Terhadap Konsep Buruh Kapitalis Kajian Komparatif Ekonomi Syariah Atas Buku Das Kapital I." *Proceedings of Annual Conference for Muslim Scholars*. Vol. 3. No. 1. 2019.
- Rizqy, Muhammad, et al. "Pengaruh Media Teknologi Informasi Modern Terhadap Aktivitas Dakwah di Era Revolusi Industri 4.0." *Aladallah: Jurnal Politik, Sosial, Hukum Dan Humaniora* 1.1 (2023): 22-42.
- Solihin, Muhammad. "Kapitalisme pendidikan (analisis dampaknya terhadap upaya mencerdaskan kehidupan bangsa)." *Nur El-Islam* 2.2 (2015): 56-73.
- Umanailo, C. B., and Materialisme Historis. "Pemikiran-Pemikiran Karl Marx." *Social and Behavioral Science* (2019): 1-6.
- Wahyudiono, Tri, and Faizah Rizky Muna. "Historis Negara Demokrasi Pancasila." *Islamic Law: Jurnal Siyasah* 8.02 (2023): 77-96.
- Wardana, Wisnu Yudha. *Pikiran-Pikiran Revolusi Pendidikan Paulo Freire: Inspirator Pendidikan Kaum Tertindas, Penentang Hegemoni Kekuasaan*. IRCiSoD.
- Yusrizal, Muhammad, and Rahmi Rahmi. "Analisis biaya satuan terhadap durasi proses editorial artikel di jurnal perpustakaan: studi kasus jurnal Al Maktabah." *Pustaka Karya: Jurnal Ilmiah Ilmu Perpustakaan dan Informasi* 12.2 (2024): 165-176.



LOGOS

JURNAL PENDIDIKAN KEAGAMAAN KATOLIK

<https://ejournal-stpakambon.id/index.php/JL>

KONTRIBUSI FILSAFAT PENDIDIKAN KONSTRUKTIVISME JEAN PIAGET BAGI PENDIDIKAN MODERN

Blasius Helyanan¹

^aSeminari Tinggi St. Fransiskus Xaverius Ambon

¹blasiushelyanan@gmail.com

ARTICLE INFO

Article History:

Submitted: 1 Februari 2026

Revised: 7 Maret 2026

Accepted: 10 Mei 2026

Keywords:

Constructivism, Jean Piaget, Philosophy of Education, Cognitive Development

Kata-kata Kunci:

Konstruktivisme, Jean Piaget, Filsafat Pendidikan, Perkembangan Kognitif

DOI: 10.62095/jl.v14i1.198

ABSTRACT

This article aims to provide a philosophical analysis of constructivist education in Jean Piaget's thought and to examine its relevance to contemporary educational practice. The main problem addressed is the persistence of mechanistic learning models that overlook the internal process of knowledge construction and the cognitive developmental stages of learners. This study employs a library research method with a phenomenological-philosophical approach through critical analysis of Piaget's major works and relevant literature in philosophy of education and developmental psychology. The findings reveal that Piagetian constructivism positions learners as active subjects who construct knowledge through assimilation, accommodation, and equilibration in accordance with cognitive development. Learning is thus understood as a process of adaptation and meaning-making rather than mere knowledge transmission. Although Piaget's theory significantly contributes to learner-centered education, it requires integration with social and emotional dimensions. The relevance of this study lies in strengthening the philosophical foundation of humanistic and reflective education.

ABSTRAK

Artikel ini bertujuan untuk menelaah secara filosofis konsep pendidikan konstruktivisme dalam pemikiran Jean Piaget serta menilai relevansinya bagi praktik pendidikan kontemporer. Masalah utama yang dibahas adalah kecenderungan pembelajaran modern yang masih bersifat mekanis dan kurang memperhatikan proses internal pembentukan pengetahuan serta tahap perkembangan kognitif peserta didik. Penelitian ini menggunakan metode kepustakaan dengan pendekatan fenomenologis-filosofis melalui kajian kritis terhadap karya-karya utama Piaget dan literatur pendukung di bidang filsafat pendidikan serta psikologi perkembangan. Hasil kajian menunjukkan bahwa konstruktivisme Piaget menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif yang mengonstruksi pengetahuan melalui proses asimilasi, akomodasi, dan ekuilibrasi sesuai dengan perkembangan kognitifnya. Pembelajaran dipahami sebagai proses adaptasi dan pembentukan makna, bukan sekadar transfer informasi. Meskipun memiliki kontribusi besar terhadap pendidikan berpusat pada peserta didik, teori ini perlu dilengkapi dengan dimensi sosial dan emosional. Relevansi kajian ini terletak pada penguatan landasan filosofis pendidikan yang humanis dan reflektif.

Copyright © 2025 by LOGOS STPAK Ambon



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

PENDAHULUAN

Perkembangan situasi global dalam beberapa tahun terakhir telah membawa perubahan signifikan dalam kehidupan manusia, termasuk dalam bidang pendidikan. Krisis kemanusiaan akibat pandemi COVID-19 telah memaksa dunia pendidikan untuk beradaptasi secara cepat terhadap kondisi baru. Proses pembelajaran yang sebelumnya bertumpu pada pola tatap muka dan transfer pengetahuan secara linier dari pendidik kepada peserta didik beralih menuju model pembelajaran yang menuntut kemandirian, keaktifan, dan kemampuan reflektif peserta didik dalam mengelola pengetahuan mereka sendiri.¹ Dalam konteks ini, peserta didik semakin dituntut untuk berperan sebagai subjek yang aktif dalam proses belajar, bukan sekadar penerima informasi pasif.

Secara ideal, pendidikan dipahami sebagai proses pembentukan manusia yang otonom dan rasional. Pendidikan tidak hanya berfungsi untuk mentransmisikan pengetahuan, tetapi juga untuk menumbuhkan kemampuan berpikir kritis, kreativitas, serta daya adaptasi peserta didik terhadap realitas yang terus berubah. Proses belajar idealnya memberi ruang bagi peserta didik untuk membangun pemahaman berdasarkan pengalaman konkret, refleksi personal, dan interaksi dengan lingkungan sosialnya.² Dalam perspektif ini, belajar dipahami sebagai proses konstruksi makna yang berlangsung secara dinamis di dalam struktur kognitif manusia.

Namun, dalam kenyataan praksis pendidikan, terdapat ketegangan antara idealisme tersebut dan pelaksanaan pembelajaran di lapangan. Meskipun pendekatan pembelajaran aktif dan berpusat pada peserta didik mulai banyak diterapkan, praktiknya sering kali masih bersifat instrumental dan prosedural. Peserta didik memang didorong untuk belajar mandiri, tetapi tidak selalu dibekali dengan kerangka konseptual yang memadai mengenai bagaimana pengetahuan dibangun sesuai dengan tahap perkembangan kognitif mereka. Akibatnya, pembelajaran berisiko menjadi aktivitas teknis tanpa pemahaman mendalam tentang proses internal pembentukan pengetahuan.³

Masalah mendasar yang muncul dari situasi ini adalah lemahnya pemahaman filosofis tentang hakikat belajar dan pengetahuan. Banyak pendekatan pedagogis modern mengadopsi terminologi “aktif” dan “kreatif”, tetapi tidak selalu bertolak dari teori perkembangan kognitif yang kokoh. Padahal, tanpa pemahaman tentang struktur

¹ Jean Piaget and Bärbel Inhelder, *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence* (New York: Basic Books, 1958), 14-16.

² William Crain, *Theories of Development: Concepts and Applications*, 5th edition (Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2005), 118-120.

³ Jean Piaget, *The Psychology of Intelligence* (London: Routledge & Kegan Paul, 1950), 3-5.

dan dinamika berpikir peserta didik, pembelajaran berpotensi kehilangan orientasi humanisnya dan gagal mencapai tujuan pendidikan yang integral.⁴

Dalam konteks inilah, pemikiran Jean Piaget menjadi relevan untuk dikaji secara filosofis. Piaget memandang pengetahuan bukan sebagai sesuatu yang ditransfer secara langsung, melainkan sebagai hasil konstruksi aktif subjek melalui proses asimilasi, akomodasi, dan ekuilibrasi dalam interaksi dengan lingkungan.⁵ Teori konstruktivisme kognitif Piaget menawarkan dasar teoretis yang kuat untuk memahami belajar sebagai proses adaptasi intelektual yang berlangsung sejalan dengan tahap-tahap perkembangan kognitif manusia. Oleh karena itu, telaah filosofis terhadap pendidikan konstruktivisme dalam pemikiran Jean Piaget menjadi penting, baik untuk memperdalam pemahaman tentang proses belajar maupun untuk memberikan landasan konseptual bagi pengembangan praktik pendidikan yang lebih reflektif, kontekstual, dan berorientasi pada perkembangan manusia secara utuh.⁶

Berdasarkan latar belakang yang telah diuraikan sebelumnya, penulis berusaha untuk memfokuskan perhatian tulisan ini pada beberapa permasalahan, antara lain sebagai berikut: Bagaimana konstruktivisme kognitif Jean Piaget menjelaskan pembelajaran sebagai proses konstruksi pengetahuan yang aktif dan bertahap? Sejauh mana teori konstruktivisme Jean Piaget relevan untuk mengatasi pembelajaran mekanis dalam pendidikan kontemporer serta apa keterbatasannya?

Kajian mengenai pendidikan konstruktivisme telah berkembang luas dalam ranah psikologi perkembangan, filsafat pendidikan, dan teori pembelajaran. Salah satu tokoh sentral yang menjadi rujukan utama dalam diskursus ini adalah Jean Piaget, yang melalui teori perkembangan kognitifnya menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif dalam proses konstruksi pengetahuan. Piaget memandang belajar sebagai proses adaptasi intelektual yang berlangsung melalui mekanisme asimilasi, akomodasi, dan ekuilibrasi, sejalan dengan tahap-tahap perkembangan kognitif manusia.⁷

Dalam karya-karya utamanya, Piaget menegaskan bahwa pengetahuan tidak bersifat statis maupun ditransfer secara langsung dari pendidik kepada peserta didik. Pengetahuan justru dibangun secara aktif melalui interaksi subjek dengan lingkungan.⁸

⁴ Paul Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan* (Yogyakarta: Kanisius, 1997), 34–36.

⁵ Jean Piaget, *Biology and Knowledge* (Chicago: University of Chicago Press, 1971), 21–23.

⁶ David H. Jonassen, “Constructivist Learning Environments,” *Educational Technology Research and Development* 47, no. 1 (1999): 64–66.

⁷ Jean Piaget, *The Psychology of Intelligence* (London: Routledge & Kegan Paul, 1950), 6–8.

⁸ Jean Piaget, *Biology and Knowledge* (Chicago: University of Chicago Press, 1971), 21–24.

Pokok pembahasan Piaget terletak pada struktur internal kognisi dan dinamika perkembangan intelektual individu. Namun, keterbatasan utama pemikirannya adalah kurangnya perhatian eksplisit terhadap dimensi sosial, emosional, dan kultural dalam proses belajar. Fokus Piaget yang kuat pada subjek individual menyebabkan aspek relasional pembelajaran hanya dipandang sebagai faktor sekunder.⁹

Kajian Piaget kemudian dikembangkan dan diinterpretasikan oleh para pemikir pendidikan kontemporer. Paul Suparno, dalam *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, menekankan implikasi pedagogis konstruktivisme Piaget bagi praksis pembelajaran di sekolah.¹⁰ Suparno menyoroti pentingnya peran aktif peserta didik dan fungsi guru sebagai fasilitator pembelajaran. Pokok pembahasan Suparno terletak pada penerjemahan teori Piaget ke dalam konteks pendidikan praktis. Namun, tulisan ini cenderung bersifat normatif dan aplikatif, serta belum menggali secara mendalam dimensi filosofis pengetahuan sebagai konstruksi epistemologis yang problematis dan dinamis.

Dalam ranah desain pembelajaran, David H. Jonassen melalui artikelnya, *Constructivist Learning Environments*, menguraikan bagaimana prinsip-prinsip konstruktivisme dapat diimplementasikan dalam lingkungan belajar yang autentik dan berbasis masalah.¹¹ Fokus utama Jonassen adalah desain instruksional, penggunaan teknologi, dan pembelajaran kontekstual. Meskipun kontribusinya signifikan dalam pengembangan praktik pembelajaran konstruktivistik, pendekatan Jonassen relatif kurang memberi perhatian pada fondasi perkembangan kognitif peserta didik sebagaimana dirumuskan oleh Piaget. Akibatnya, konstruktivisme lebih tampil sebagai strategi pedagogis daripada sebagai teori pengetahuan yang berakar pada struktur kognitif manusia.

Kajian lain dari Crain menempatkan teori Piaget dalam peta besar teori perkembangan manusia dan membandingkannya dengan pendekatan sosiokultural serta behavioristik.¹² Crain menegaskan kekuatan Piaget dalam menjelaskan logika internal perkembangan kognitif, tetapi juga menunjukkan bahwa teori Piaget kurang memadai dalam menjelaskan pengaruh relasi sosial dan bahasa dalam pembelajaran. Dengan demikian, meskipun bersifat komprehensif, kajian Crain lebih bersifat deskriptif-komparatif dan belum diarahkan pada refleksi filosofis tentang implikasi epistemologis konstruktivisme bagi pendidikan kontemporer.

Dari berbagai literatur tersebut dapat disimpulkan bahwa kajian tentang konstruktivisme umumnya terfragmentasi ke dalam dua kecenderungan utama.

⁹ Piaget and Inhelder, *The Growth of Logical Thinking*, 18–20.

¹⁰ Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, 33–37.

¹¹ Jonassen, “Constructivist Learning Environments,” 5–68.

¹² Crain, *Theories of Development*, 118–122.

Pertama, kajian yang menekankan aspek psikologis dan perkembangan kognitif (Piaget). *Kedua*, kajian yang menitikberatkan aspek pedagogis dan desain pembelajaran (Suparno, Jonassen). Namun, masih terdapat kekosongan (gap) dalam upaya mengintegrasikan konstruktivisme sebagai teori pengetahuan, filsafat pendidikan, dan kerangka evaluatif terhadap praksis pendidikan kontemporer secara utuh.

Dalam konteks inilah teori konstruktivisme Jean Piaget menjadi relevan untuk menjembatani kekosongan tersebut. Dengan menempatkan pengetahuan sebagai hasil konstruksi aktif subjek yang berkembang secara bertahap, teori Piaget menyediakan landasan filosofis untuk memahami belajar bukan sekadar sebagai metode atau strategi pedagogis, melainkan sebagai proses ontologis dan epistemologis manusia dalam berelasi dengan dunia.¹³ Telaah filosofis terhadap konstruktivisme Piaget, dengan demikian, tidak hanya melengkapi keterbatasan studi-studi sebelumnya, tetapi juga memperkaya diskursus pendidikan dengan pemahaman yang lebih mendalam tentang hakikat belajar, pengetahuan, dan perkembangan manusia.

METODE

Penelitian ini menggunakan metode penelitian kepustakaan, dengan menjadikan karya-karya utama Jean Piaget sebagai sumber primer, serta buku dan artikel ilmiah yang relevan sebagai sumber sekunder. Data diperoleh melalui penelaahan kritis terhadap teks-teks yang membahas teori perkembangan kognitif dan pendidikan konstruktivisme, baik dari perspektif filsafat pendidikan maupun psikologi perkembangan. Sedangkan, pendekatan yang digunakan adalah pendekatan fenomenologis-filosofis, yaitu dengan memahami teori konstruktivisme sebagai suatu fenomena pemikiran yang lahir dari konteks pengalaman manusia dalam membangun pengetahuan. Analisis dilakukan secara deskriptif-analitis dan kritis untuk mengungkap konsep-konsep kunci dalam pemikiran Piaget serta relevansinya terhadap praktik pendidikan kontemporer.

PEMBAHASAN

Pengertian Pembelajaran Konstruktivisme

Pembelajaran konstruktivisme dipahami sebagai suatu pendekatan belajar yang menempatkan peserta didik sebagai pelaku utama dalam proses pembentukan pengetahuan. Pengetahuan tidak dianggap sebagai sesuatu yang sudah jadi dan dapat dipindahkan secara utuh dari pendidik kepada peserta didik, melainkan sebagai hasil konstruksi aktif yang dibangun melalui pengalaman, refleksi, dan interaksi dengan

¹³ Jean Piaget and Rolando Garcia, *Psychogenesis and the History of Science* (New York: Columbia University Press, 1989), 10–13.

lingkungan.¹⁴ Dengan demikian, belajar dipandang sebagai proses dinamis yang terus berkembang seiring keterlibatan subjek dalam memahami realitas.

Dalam perspektif konstruktivisme, setiap individu membawa struktur kognitif awal yang menjadi dasar dalam menafsirkan pengalaman baru. Proses belajar terjadi ketika individu mengaitkan informasi baru dengan pengetahuan yang telah dimilikinya, serta menyesuaikan struktur kognitif tersebut apabila ditemukan ketidaksesuaian.¹⁵ Oleh karena itu, makna pembelajaran tidak terletak terutama pada hasil akhir, melainkan pada proses mental yang dialami peserta didik dalam membangun pemahamannya sendiri.

Pembelajaran konstruktivisme juga menegaskan bahwa pengetahuan bersifat subjektif dan kontekstual. Artinya, pemahaman seseorang terhadap suatu objek atau konsep sangat dipengaruhi oleh latar belakang pengalaman, tahap perkembangan kognitif, serta situasi konkret tempat proses belajar berlangsung.¹⁶ Dalam kerangka ini, tidak ada satu bentuk pengetahuan yang sepenuhnya identik bagi semua individu, karena setiap peserta didik mengonstruksi makna berdasarkan pengalamannya masing-masing. (Bentuk pengetahuan tidak sama, apakah isinya juga tidak sama)

Peran pendidik dalam pembelajaran konstruktivisme tidak lagi sebagai sumber otoritatif pengetahuan, melainkan sebagai fasilitator yang membantu peserta didik mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan reflektif. Pendidik bertugas menciptakan situasi belajar yang menantang, memberikan rangsangan intelektual, serta mendorong peserta didik untuk aktif mengeksplorasi dan mempertanyakan realitas yang dihadapinya.¹⁷ Dengan cara ini, pembelajaran menjadi proses dialogis yang memungkinkan terjadinya pertumbuhan kognitif secara berkelanjutan.

Di samping itu, pembelajaran konstruktivisme juga menekankan bahwa belajar merupakan proses adaptasi intelektual manusia terhadap lingkungannya. Melalui mekanisme asimilasi dan akomodasi, individu secara terus-menerus menata kembali struktur pengetahuannya agar selaras dengan pengalaman baru yang dialami.¹⁸ Pandangan ini menegaskan bahwa pembelajaran bukan sekadar aktivitas akademik, tetapi merupakan bagian integral dari proses perkembangan manusia sebagai makhluk yang berpikir dan berefleksi.

¹⁴ Piaget, *The Psychology of Intelligence*, 9–11.

¹⁵ Piaget and Inhelder, *The Growth of Logical Thinking*, 22–24.

¹⁶ Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, 41–43.

¹⁷ David H. Jonassen, *Learning to Solve Problems: An Instructional Design Guide* (San Francisco: Pfeiffer, 2004), 15–17.

¹⁸ Piaget, *Biology and Knowledge*, 27–29.

Jean Piaget: Sahabat Alam¹⁹

Pemikiran Jean Piaget menunjukkan kedekatan yang khas dengan alam sebagai ruang utama pembelajaran dan perkembangan manusia. Alam tidak dipandang semata-mata sebagai latar pasif bagi aktivitas manusia, melainkan sebagai medan pengalaman konkret yang memungkinkan subjek belajar melalui interaksi langsung. Dalam konteks ini, Piaget melihat perkembangan kognitif sebagai hasil dialog berkelanjutan antara individu dan lingkungannya.²⁰

Bagi Piaget, pengetahuan lahir dari tindakan aktif manusia terhadap dunia nyata. Anak belajar bukan terutama melalui penjelasan verbal yang abstrak, melainkan melalui eksplorasi, manipulasi objek, dan pengamatan terhadap keteraturan alam.²¹ Sikap ini menunjukkan bahwa alam berfungsi sebagai “mitra dialog” dalam pembentukan struktur kognitif, karena dari alam itulah individu menemukan tantangan yang mendorong penyesuaian cara berpikirnya.

Pandangan Piaget tersebut berakar pada latar belakang ilmiahnya sebagai seorang biolog. Ia memandang perkembangan intelektual manusia secara analog dengan proses adaptasi organisme hidup terhadap lingkungannya.²² Melalui proses asimilasi dan akomodasi, individu menata ulang struktur berpikirnya agar selaras dengan realitas yang ditemui di alam. Dengan demikian, belajar dipahami sebagai proses adaptif yang memiliki dasar biologis dan ekologis.

Sejumlah penafsir karya Piaget menegaskan bahwa kedekatannya dengan alam menjadikan teorinya sangat menekankan pengalaman konkret sebelum abstraksi konseptual. Crain, misalnya, menilai bahwa Piaget secara konsisten menempatkan, pengalaman empiris sebagai fondasi perkembangan logika dan penalaran.²³ Namun, pendekatan ini juga mengandung keterbatasan karena alam dan pengalaman fisik lebih ditonjolkan daripada dimensi sosial dan simbolik dalam pembelajaran.

Meskipun demikian, cara pandang Piaget sebagai “sahabat alam” memberikan sumbangan penting bagi filsafat pendidikan. Ia mengingatkan bahwa pembelajaran yang otentik harus berakar pada realitas konkret dan pengalaman hidup peserta didik, bukan semata-mata pada transfer konsep abstrak.²⁴ Dalam konteks pendidikan

¹⁹ Richard Kohler, *Jean Piaget* (London: Bloomsbury Academic, 2008), 15–19.

²⁰ Jean Piaget, *The Construction of Reality in the Child* (New York: Basic Books, 1954), 3–6.

²¹ Jean Piaget, *Play, Dreams and Imitation in Childhood* (New York: Norton, 1962), 87–89.

²² Piaget, *Biology and Knowledge*, 31–33.

²³ Crain, *Theories of Development*, 109–111.

²⁴ Ernst von Glasersfeld, *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning* (London: Falmer Press, 1995), 62–64.

kontemporer, pemikiran ini relevan untuk mengkritisi praktik pembelajaran yang terlalu berpusat pada hafalan dan terlepas dari pengalaman nyata manusia dalam dunia yang dihidupinya.

Konteks Pendidikan Konstruktivisme Jean Piaget²⁵

Dalam konteks pendidikan, teori konstruktivisme yang dikembangkan oleh Jean Piaget menempatkan proses belajar sebagai bagian integral dari perkembangan kognitif peserta didik. Pendidikan tidak dipahami sebagai proses penanaman pengetahuan secara mekanis, melainkan sebagai sarana yang memungkinkan individu membangun struktur berpikirnya sendiri melalui pengalaman belajar yang bermakna.²⁶ Dengan demikian, keberhasilan pendidikan sangat ditentukan oleh kesesuaian antara materi pembelajaran dan tahap perkembangan kognitif peserta didik.

Piaget menegaskan bahwa setiap tahap perkembangan kognitif memiliki karakteristik cara berpikir yang khas. Oleh karena itu, praktik pendidikan yang mengabaikan kesiapan kognitif peserta didik berisiko menimbulkan pembelajaran yang bersifat verbalistik dan dangkal.²⁷ Pendidikan, dalam kerangka konstruktivisme Piaget, dituntut untuk memperhatikan bagaimana peserta didik memahami realitas, bukan semata-mata apa yang diajarkan kepada mereka.

Dalam pembelajaran konstruktivisme, pengalaman konkret memainkan peran sentral sebagai titik tolak pembentukan pengetahuan. Peserta didik didorong untuk berinteraksi secara aktif dengan objek, situasi, dan masalah nyata sehingga mereka dapat mengembangkan konsep secara bertahap dari pengalaman tersebut.²⁸ Pendekatan ini menunjukkan bahwa pendidikan seharusnya berangkat dari dunia kehidupan peserta didik dan bukan dari abstraksi konseptual yang terlepas dari konteks pengalaman mereka.

Teori konstruktivisme Piaget menekankan pentingnya konflik kognitif dalam proses pendidikan. Ketika peserta didik dihadapkan pada situasi yang tidak sepenuhnya sesuai dengan struktur pengetahuan yang telah dimilikinya, mereka terdorong untuk melakukan penyesuaian intelektual.²⁹ Proses ini menjadi motor utama perkembangan kognitif dan menjadikan pendidikan sebagai ruang pertumbuhan berpikir, bukan sekadar penguasaan informasi.

²⁵ Kohler, *Jean Piaget*, 233–240.

²⁶ Jean Piaget, *To Understand Is to Invent: The Future of Education* (New York: Viking Press, 1973), 15–17.

²⁷ Jean Piaget, *Science of Education and the Psychology of the Child* (New York: Orion Press, 1970), 36–38.

²⁸ Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, 52–54.

²⁹ Piaget and Garcia, *Psychogenesis and the History of Science*, 65–67.

Sejumlah pemikir pendidikan menilai bahwa konteks pendidikan dalam konstruktivisme Piaget memberikan dasar yang kuat bagi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Namun, pendekatan ini juga dikritik karena kurang memberi perhatian pada dimensi sosial dan kultural pendidikan.³⁰ Kendati demikian, konstruktivisme Piaget tetap relevan sebagai fondasi epistemologis pendidikan, terutama dalam menegaskan bahwa belajar adalah proses aktif, bertahap, dan berakar pada pengalaman manusia.

Teori Konstruktivisme Jean Piaget

Dalam metode pembelajaran konstruktivisme yang digagas oleh Jean Piaget, terdapat beberapa poin penting yang tentunya menjadi konsep utama yang perlu dibahas secara lebih spesifik di dalam tulisan ini. Piaget menjelaskan tentang proses konstruksi pengetahuan tersebut berdasarkan beberapa istilah baku yang pada dasarnya menyebabkan seseorang dapat mencapai pengetahuan, yakni: skema/skemata, asimilasi, akomodasi dan ekuilibrisasi.

*Skema/Skemata*³¹

Dalam teori konstruktivisme, Jean Piaget memperkenalkan konsep *skema* sebagai struktur mental dasar yang digunakan individu untuk memahami dan menafsirkan pengalaman. Skema berfungsi sebagai pola tindakan dan kerangka berpikir yang memungkinkan seseorang merespons realitas secara teratur dan bermakna.³² Dengan kata lain, skema merupakan organisasi kognitif yang menjadi fondasi bagi terbentuknya pengetahuan. Skema tidak bersifat statis, melainkan berkembang seiring interaksi individu dengan lingkungannya.

Setiap pengalaman baru akan dihadapkan pada skema yang telah ada, sehingga individu berusaha menyesuaikan pengalaman tersebut dengan struktur berpikir yang dimilikinya.³³ Proses demikian menunjukkan bahwa belajar tidak terjadi secara pasif, tetapi melalui aktivitas mental yang terus-menerus menata ulang cara memahami dunia.

Dalam perkembangan kognitif, Piaget menegaskan bahwa perubahan skema terjadi melalui dua mekanisme utama, yaitu asimilasi dan akomodasi. Asimilasi berlangsung ketika pengalaman baru dapat dipahami dengan menggunakan skema yang telah ada, sedangkan akomodasi terjadi ketika skema tersebut harus diubah atau dibentuk ulang agar sesuai dengan pengalaman baru.³⁴ Melalui keseimbangan antara

³⁰ Barbara Rogoff, *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context* (New York: Oxford University Press, 1990), 19–21.

³¹ Piaget, "The Psychology of Intelligence," 129-184.

³² Jean Piaget, *The Origins of Intelligence in Children* (New York: International Universities Press, 1952), 7–9.

³³ Piaget, *The Construction of Reality in the Child*, 12–14.

³⁴ Piaget, *Biology and Knowledge*, 23–25.

kedua proses ini, individu mencapai keadaan ekuilibrase yang menandai kemajuan perkembangan kognitif.

Para penafsir karya Piaget menekankan bahwa skema bukan sekadar kumpulan konsep abstrak, melainkan berkaitan erat dengan tindakan konkret. Pada tahap awal perkembangan, skema muncul dalam bentuk pola tindakan motorik, kemudian berkembang menjadi struktur berpikir yang semakin simbolik dan logis.³⁵ Hal ini menunjukkan bahwa perkembangan kognitif bergerak dari tindakan fisik menuju pemikiran abstrak secara bertahap.

Pemahaman tentang skema memiliki implikasi penting bagi praktik pembelajaran. Pendidikan konstruktivisme menuntut pendidik untuk mengenali skema awal yang dimiliki peserta didik agar pembelajaran dapat membantu memperluas dan mereorganisasi struktur kognitif tersebut.³⁶ Dengan demikian, belajar dipahami sebagai proses transformasi skema, bukan sekadar penambahan informasi baru.

*Asimilasi*³⁷

Jean Piaget memahami *asimilasi* sebagai proses kognitif ketika individu mengintegrasikan pengalaman atau informasi baru ke dalam struktur berpikir (skema) yang telah dimilikinya. Melalui asimilasi, realitas baru ditafsirkan berdasarkan kerangka pengetahuan yang sudah ada, sehingga pengalaman tersebut menjadi bermakna bagi subjek.³⁸ Asimilasi menunjukkan kecenderungan alami individu untuk mempertahankan konsistensi cara berpikirnya dalam menghadapi dunia.

Proses asimilasi terjadi ketika pengalaman baru masih dapat dipahami tanpa perlu mengubah struktur kognitif secara mendasar. Dalam situasi ini, individu menyesuaikan pengalaman tersebut agar selaras dengan skema yang telah terbentuk sebelumnya.³⁹ Itulah sebabnya, asimilasi berfungsi sebagai mekanisme stabilisasi kognitif yang memungkinkan individu merasa “memahami” dunia berdasarkan pola pikir yang sudah dikenal.

Piaget menegaskan bahwa asimilasi tidak dapat dipisahkan dari aktivitas subjek. Pengetahuan tidak diterima secara pasif, melainkan dibentuk melalui tindakan dan interpretasi aktif terhadap lingkungan.⁴⁰ Dengan demikian, asimilasi menegaskan peran subjek sebagai pembangun makna, bukan sekadar penerima informasi. Setiap proses belajar selalu melibatkan upaya individu untuk menafsirkan realitas sesuai dengan struktur kognitif yang dimilikinya. Namun, asimilasi memiliki keterbatasan. Ketika

³⁵ Crain, *Theories of Development*, 103–105.

³⁶ Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, 45–47.

³⁷ Piaget, “The Psychology of Intelligence,” 129.

³⁸ Piaget, *The Origins of Intelligence in Children*, 6–8.

³⁹ Piaget, *The Psychology of Intelligence*, 52–54.

⁴⁰ Piaget, *The Construction of Reality in the Child*, 9–11.

pengalaman baru tidak lagi dapat dijelaskan oleh skema yang ada, individu akan mengalami ketegangan kognitif. Dalam kondisi ini, asimilasi tidak lagi memadai dan harus dilengkapi oleh proses akomodasi.⁴¹

Oleh karena itu, perkembangan kognitif tidak dapat dijelaskan hanya melalui asimilasi, melainkan melalui relasi dinamis antara mempertahankan dan mengubah struktur berpikir. Dalam konteks pendidikan, pemahaman tentang asimilasi memiliki implikasi penting. Proses belajar yang efektif harus berangkat dari skema awal peserta didik agar informasi baru dapat diasimilasi secara bermakna.⁴² Pembelajaran yang mengabaikan struktur kognitif yang telah dimiliki peserta didik berisiko menjadi mekanis dan tidak menghasilkan pemahaman yang mendalam.

*Akomodasi*⁴³

Dalam teori konstruktivisme kognitif, Jean Piaget memaknai *akomodasi* sebagai proses penyesuaian atau perubahan struktur kognitif ketika pengalaman baru tidak lagi dapat dijelaskan melalui skema yang telah dimiliki individu. Akomodasi terjadi ketika individu dihadapkan pada realitas yang menantang pola pikir lamanya, sehingga menuntut pembentukan skema baru atau reorganisasi struktur berpikir yang ada.⁴⁴ Proses ini menandai keterbukaan subjek terhadap pembaruan cara memahami dunia. Berbeda dengan asimilasi yang cenderung mempertahankan struktur kognitif, akomodasi justru menunjukkan kemampuan individu untuk mengubah cara berpikirnya demi mencapai pemahaman yang lebih memadai.

Piaget menegaskan bahwa perkembangan intelektual hanya mungkin terjadi apabila individu bersedia melakukan transformasi terhadap struktur kognitifnya sendiri.⁴⁵ Dengan demikian, akomodasi merupakan mekanisme utama yang mendorong pertumbuhan kognitif dan peningkatan kompleksitas berpikir. Akomodasi sering kali diawali oleh adanya ketidakseimbangan atau konflik kognitif. Ketika individu menyadari bahwa skema lama tidak mampu menjelaskan pengalaman baru, muncul dorongan internal untuk menata ulang struktur berpikir.⁴⁶ Dalam konteks ini, akomodasi bukan sekadar reaksi terhadap informasi baru, melainkan proses reflektif yang melibatkan kesadaran akan keterbatasan pemahaman sebelumnya.

Para penafsir Piaget menekankan bahwa akomodasi memiliki peran penting dalam peralihan antartahap perkembangan kognitif. Perubahan dari satu tahap ke tahap

⁴¹ Piaget and Inhelder, *The Growth of Logical Thinking*, 18–21.

⁴² Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, 46–48.

⁴³ Piaget, "The Psychology of Intelligence," 129-184.

⁴⁴ Piaget, *The Psychology of Intelligence*, 54–56.

⁴⁵ Piaget, *Biology and Knowledge*, 26–28.

⁴⁶ Jean Piaget, *The Equilibration of Cognitive Structures* (Chicago: University of Chicago Press, 1985), 24–26.

berikutnya tidak terjadi secara otomatis, melainkan melalui akomodasi yang memungkinkan munculnya cara berpikir yang secara kualitatif berbeda.⁴⁷ Itulah sebabnya, akomodasi menandai lompatan perkembangan, bukan sekadar penambahan pengetahuan.

Dalam konteks pendidikan, akomodasi mengimplikasikan bahwa pembelajaran yang bermakna harus memberikan ruang bagi peserta didik untuk mengalami tantangan intelektual. Pendidikan yang hanya meneguhkan skema lama tanpa menghadirkan persoalan baru berisiko menghambat perkembangan kognitif.⁴⁸ Oleh karena itu, praktik pendidikan konstruktivisme menekankan pentingnya situasi belajar yang mendorong peserta didik untuk merefleksikan dan merevisi pemahamannya secara kritis.

*Ekuilibrasi*⁴⁹

Ekuilibrasi adalah proses mencari keseimbangan antara skema yang sudah ada dengan informasi baru yang diperoleh dari lingkungan. Dalam kerangka konstruktivisme, Jean Piaget memaknai *ekuilibrasi* sebagai mekanisme pengaturan diri yang menjaga dan memulihkan keseimbangan antara struktur kognitif individu dan pengalaman yang dihadapinya. Ekuilibrasi berfungsi sebagai prinsip dinamis yang mengoordinasikan proses asimilasi dan akomodasi sehingga perkembangan kognitif berlangsung secara terarah dan berkesinambungan.⁵⁰ Melalui mekanisme ini, individu berupaya mencapai pemahaman yang koheren terhadap realitas.

Ekuilibrasi tidak dipahami sebagai keadaan statis, melainkan sebagai proses yang terus bergerak dari keseimbangan menuju ketidakseimbangan dan kembali ke keseimbangan yang lebih tinggi. Ketika individu menghadapi pengalaman baru yang tidak sepenuhnya dapat dijelaskan oleh skema yang ada, muncul ketegangan kognitif. Ketegangan inilah yang mendorong reorganisasi struktur berpikir hingga tercapai bentuk keseimbangan baru yang lebih kompleks.⁵¹ Dengan demikian, perkembangan kognitif berlangsung melalui rangkaian transformasi struktural yang berjenjang.

Piaget menekankan bahwa ekuilibrasi merupakan motor utama perkembangan intelektual. Perubahan cara berpikir tidak terjadi secara kebetulan atau semata-mata akibat pengaruh eksternal, melainkan karena dorongan internal subjek untuk mencapai koherensi dan konsistensi dalam memahami dunia.⁵² Dalam pengertian ini, ekuilibrasi menunjukkan kapasitas reflektif manusia untuk menilai kecukupan pengetahuannya sendiri dan menyesuaikannya dengan pengalaman. Sejumlah komentator menilai bahwa

⁴⁷ Piaget and Inhelder, *The Growth of Logical Thinking*, 73–75.

⁴⁸ Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, 48–50.

⁴⁹ Piaget, “The Psychology of Intelligence,” 129.

⁵⁰ Piaget, *The Equilibration of Cognitive Structures*, 3–6.

⁵¹ Piaget, *Biology and Knowledge*, 33–35.

⁵² Piaget, *The Psychology of Intelligence*, 60–62.

konsep ekuilibrasi memberikan penjelasan yang lebih mendalam tentang transisi antartahap perkembangan kognitif.

Peralihan tersebut tidak hanya melibatkan penambahan informasi, tetapi juga perubahan kualitas struktur berpikir yang memungkinkan munculnya bentuk penalaran baru.⁵³ Namun, konsep ini juga dikritik karena lebih menekankan mekanisme internal individu dan kurang memperhitungkan peran interaksi sosial dalam proses pencapaian keseimbangan kognitif.

Konsep ekuilibrasi memiliki implikasi penting bagi desain pembelajaran konstruktivisme. Pembelajaran yang bermakna perlu menciptakan kondisi yang memungkinkan terjadinya ketidakseimbangan kognitif secara terarah, sehingga peserta didik terdorong untuk merefleksikan dan mereorganisasi pemahamannya.⁵⁴ Dengan cara ini, pendidikan berfungsi sebagai ruang dinamika intelektual yang mendorong pertumbuhan berpikir, bukan sekadar penguatan pengetahuan yang sudah mapan.

Teori Pengetahuan Menurut Piaget⁵⁵

Piaget mengakui bahwa setiap individu mampu untuk mengkonstruksikan bentuk dan isi pemikirannya. Sumber lebih lanjut untuk teori konstruktivisme Piaget adalah Kant, Brunshvicg, Goblot, Rignano, Janet, Emile Meyerson, dan Brouwer, yang memahami intuisi sebagai konstruksi operasional.⁵⁶ Teori pengetahuan menurut Jean Piaget berangkat dari pandangan bahwa pengetahuan tidak hadir sebagai representasi pasif atas realitas objektif, melainkan sebagai hasil konstruksi aktif subjek yang berpikir. Pengetahuan dibangun melalui interaksi dinamis antara individu dan lingkungannya, sehingga apa yang diketahui seseorang selalu terkait dengan struktur kognitif yang dimilikinya pada tahap perkembangan tertentu.⁵⁷

Itulah sebabnya epistemologi Piaget dikatakan bersifat genetik karena menelusuri asal-usul dan perkembangan pengetahuan sejak masa kanak-kanak. Piaget menolak pandangan empirisme murni yang menganggap pengetahuan semata-mata berasal dari pengalaman inderawi, sekaligus menolak rasionalisme yang menempatkan akal sebagai sumber pengetahuan yang sudah siap pakai. Menurutnya, pengetahuan tumbuh melalui proses adaptasi kognitif yang melibatkan asimilasi dan akomodasi secara terus-menerus.⁵⁸

Pengetahuan, dalam kerangka ini, merupakan hasil keseimbangan aktif antara struktur mental dan pengalaman konkret. Dalam epistemologi Piaget, subjek

⁵³ Crain, *Theories of Development*, 112–114.

⁵⁴ Glasersfeld, *Radical Constructivism*, 70–72.

⁵⁵ Piaget, *Epistemologia Genetica*, 63–71.

⁵⁶ Kohler, *Jean Piaget*, 234.

⁵⁷ Piaget, *Biology and Knowledge*, 14–18.

⁵⁸ Piaget, *The Construction of Reality in the Child*, 1–5.

mengetahui bukan dengan cara menyalin realitas, melainkan dengan mengorganisasi pengalaman melalui skema kognitif. Skema ini memungkinkan individu memberi makna pada realitas, sekaligus menjadi sarana untuk menguji dan merevisi pemahamannya sendiri.⁵⁹

Oleh karena itu, kebenaran pengetahuan bersifat fungsional, yakni sejauh pengetahuan tersebut memungkinkan individu beradaptasi secara efektif dengan lingkungannya. Piaget memandang perkembangan pengetahuan sebagai proses struktural yang berlangsung secara bertahap. Setiap tahap perkembangan kognitif ditandai oleh cara berpikir yang khas dan koheren, sehingga bentuk pengetahuan yang dihasilkan pada satu tahap berbeda secara kualitatif dari tahap lainnya.⁶⁰ Pandangan ini menegaskan bahwa pengetahuan manusia tidak hanya bertambah secara kuantitatif, tetapi juga mengalami transformasi struktural.

Teori pengetahuan Piaget memberikan sumbangan penting bagi epistemologi modern karena menghubungkan pengetahuan dengan aktivitas biologis dan psikologis manusia. Glasersfeld, misalnya, menekankan bahwa Piaget membuka jalan bagi konstruktivisme radikal dengan menempatkan subjek sebagai pusat pembentukan makna.⁶¹ Namun, teori ini juga dikritik karena kurang memperhitungkan peran bahasa, budaya, dan interaksi sosial dalam pembentukan pengetahuan.

Meskipun demikian, teori pengetahuan Piaget tetap relevan sebagai fondasi epistemologis pendidikan. Dengan menempatkan pengetahuan sebagai proses konstruktif yang berkembang, Piaget membantu memahami belajar bukan sebagai akumulasi informasi, melainkan sebagai transformasi cara berpikir manusia dalam relasinya dengan dunia.⁶² Perspektif ini memberikan dasar filosofis bagi pendidikan yang menghargai proses, refleksi, dan perkembangan subjek secara utuh.

*Jenis-Jenis Pengetahuan Menurut Piaget*⁶³

Menurut Piaget, semua pengetahuan adalah proses konstruksi atau bentukan dari setiap orang. Pengetahuan itu berevolusi dan terus berubah. Pengetahuan itu tidaklah tetap karena merupakan proses yang terjadi secara terus-menerus. Berdasarkan konsep konstruksi pengetahuan tersebut, maka Piaget membedakan pengetahuan menjadi tiga jenis. Pembedaan ini menegaskan bahwa pengetahuan tidak bersifat tunggal, melainkan beragam sesuai dengan hubungan antara subjek, objek, dan struktur kognitif yang terlibat dalam proses mengetahui.⁶⁴

⁵⁹ Piaget, *The Origins of Intelligence in Children*, 10–12.

⁶⁰ Piaget and Inhelder, *The Growth of Logical Thinking*, 3–7.

⁶¹ Glasersfeld, *Radical Constructivism*, 23–26.

⁶² Crain, *Theories of Development*, 106–108.

⁶³ Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, 119–122.

⁶⁴ Piaget, *The Psychology of Intelligence*, 82–84.

Pertama, pengetahuan fisik merupakan pengetahuan yang diperoleh melalui interaksi langsung dengan objek-objek di dunia nyata. Pengetahuan ini berkaitan dengan sifat-sifat empiris benda, seperti bentuk, berat, warna, atau gerak, yang dapat diamati dan dieksplorasi melalui tindakan konkret.⁶⁵ Meskipun bersumber dari pengalaman inderawi, pengetahuan fisik tetap memerlukan aktivitas mental subjek untuk menafsirkan dan mengorganisasi pengalaman tersebut.

Kedua, pengetahuan logis-matematis adalah pengetahuan yang tidak berasal langsung dari objek, melainkan dari tindakan mental subjek dalam menghubungkan, mengklasifikasikan, dan mengkoordinasikan pengalaman. Pengetahuan ini dibangun melalui relasi dan operasi berpikir, seperti pengurutan, pengelompokan, dan penalaran sebab-akibat.⁶⁶ Menurut Piaget, pengetahuan logis-matematis sepenuhnya dikonstruksi oleh subjek dan mencerminkan perkembangan struktur berpikir yang semakin abstrak.

Ketiga, pengetahuan sosial merupakan pengetahuan yang bersumber dari kesepakatan sosial, tradisi, bahasa, dan norma yang hidup dalam masyarakat. Jenis pengetahuan ini diperoleh melalui interaksi sosial dan transmisi budaya.⁶⁷ Namun, Piaget menegaskan bahwa meskipun pengetahuan sosial diterima dari luar, pemahamannya tetap memerlukan proses konstruksi internal oleh subjek agar menjadi bermakna.

Pembedaan ketiga jenis pengetahuan ini menunjukkan bahwa proses mengetahui selalu melibatkan aktivitas subjek, baik dalam relasi dengan objek alam maupun dalam konteks sosial. Klasifikasi ini membantu menjelaskan mengapa pembelajaran yang hanya menekankan hafalan pengetahuan sosial tanpa memperhatikan perkembangan kognitif sering kali gagal menghasilkan pemahaman yang mendalam.⁶⁸ Dengan demikian, teori Piaget menegaskan bahwa pendidikan harus memperhatikan jenis pengetahuan yang dipelajari serta cara konstruksinya dalam diri peserta didik.

Pengalaman sebagai Konstruksi Pengetahuan

Dalam epistemologi konstruktivisme, Jean Piaget memandang pengetahuan sebagai hasil konstruksi aktif subjek yang berpikir, bukan sebagai cerminan langsung realitas objektif. Pengetahuan tidak hadir secara siap pakai untuk diterima, melainkan dibentuk melalui keterlibatan individu dalam mengorganisasi pengalaman dan menafsirkan dunia di sekitarnya.⁶⁹ Dengan demikian, mengetahui berarti melakukan,

⁶⁵ Piaget, *The Construction of Reality in the Child*, 92–95.

⁶⁶ Piaget, *The Origins of Intelligence in Children*, 334–337.

⁶⁷ Jean Piaget, *Science of Education and the Psychology of the Child* (New York: Orion Press, 1970), 43–45.

⁶⁸ Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, 56–58.

⁶⁹ Piaget, *The Construction of Reality in the Child*, 1–4.

menata, dan memberi makna terhadap realitas melalui struktur kognitif yang berkembang.

Piaget menegaskan bahwa proses konstruksi pengetahuan berlangsung melalui interaksi dinamis antara subjek dan lingkungan. Subjek secara aktif menyesuaikan pengalaman baru dengan struktur kognitif yang telah dimilikinya, sekaligus merevisi struktur tersebut ketika pengalaman tidak lagi dapat dijelaskan secara memadai.⁷⁰ Pengetahuan, dalam kerangka ini, merupakan hasil proses adaptasi kognitif yang terus-menerus, bukan akumulasi fakta-fakta yang berdiri sendiri. Setiap bentuk pengetahuan mencerminkan tingkat perkembangan kognitif tertentu dan terikat pada cara berpikir yang khas pada tahap tersebut.⁷¹

Oleh karena itu, pengetahuan tidak dapat dilepaskan dari subjek yang mengetahui, sebab apa yang diketahui selalu bergantung pada struktur mental yang sedang berkembang. Pandangan ini menolak gagasan tentang pengetahuan yang sepenuhnya objektif dan universal tanpa mempertimbangkan subjek yang membangunnya. Glasersfeld menyatakan bahwa kebenaran dalam konstruktivisme tidak dipahami sebagai kesesuaian mutlak dengan realitas objektif, melainkan sebagai viabilitas pengetahuan dalam praktik kehidupan.⁷²

Perspektif ini menegaskan dimensi pragmatis dan reflektif dari proses mengetahui. Di ranah pendidikan, pemahaman pengetahuan sebagai konstruksi menuntut perubahan paradigma pembelajaran. Pendidikan tidak lagi dipahami sebagai proses transfer pengetahuan dari pendidik kepada peserta didik, melainkan sebagai fasilitasi proses konstruksi makna oleh peserta didik sendiri.⁷³ Dengan demikian, belajar menjadi proses aktif, dialogis, dan transformatif yang memungkinkan peserta didik mengembangkan pemahaman yang autentik dan berkelanjutan.

*Guru Sebagai Mediator dan Fasilitator Bagi Murid*⁷⁴

Dalam perspektif konstruktivisme kognitif Jean Piaget, peran guru mengalami pergeseran mendasar, dari figur otoritatif penyampai pengetahuan menjadi mediator dan fasilitator proses belajar. Guru tidak lagi berfungsi sebagai sumber utama kebenaran, melainkan sebagai pendamping yang menjembatani peserta didik dengan pengalaman belajar yang bermakna.⁷⁵ Peran ini menegaskan bahwa pengetahuan harus dibangun oleh peserta didik sendiri melalui aktivitas kognitif yang aktif.

⁷⁰ Piaget, *Biology and Knowledge*, 20–23.

⁷¹ Piaget and Inhelder, *The Growth of Logical Thinking*, 5–8.

⁷² Glasersfeld, *Radical Constructivism*, 51–54.

⁷³ Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, 39–41.

⁷⁴ Kohler, *Jean Piaget*, 157.

⁷⁵ Piaget, *Science of Education and the Psychology of the Child*, 32–34.

Sebagai mediator, guru membantu peserta didik berinteraksi dengan objek, situasi, dan persoalan pembelajaran secara tepat sesuai dengan tahap perkembangan kognitifnya. Guru bertugas mengarahkan perhatian, merancang pengalaman belajar, serta menghadirkan masalah yang dapat menimbulkan konflik kognitif sehingga mendorong perkembangan struktur berpikir peserta didik.⁷⁶ Mediasi ini bukan untuk memberikan jawaban siap pakai, melainkan untuk menstimulasi proses berpikir reflektif.

Para pendidik harus mampu menciptakan lingkungan belajar yang kondusif bagi proses konstruksi pengetahuan. Lingkungan tersebut memungkinkan peserta didik mengeksplorasi, bertanya, mencoba, dan merevisi pemahamannya sendiri.⁷⁷ Dalam konteks ini, guru berperan dalam menyediakan sumber belajar, memberi umpan balik, serta mendorong dialog yang membantu peserta didik menyadari cara berpikirnya. Pada akhirnya, peran guru sebagai fasilitator menuntut kepekaan terhadap skema awal peserta didik.

Pembelajaran yang efektif harus berangkat dari struktur kognitif yang telah dimiliki peserta didik agar pengetahuan baru dapat diasimilasi dan diakomodasi secara bermakna.⁷⁸ Guru dituntut bukan hanya menguasai materi, tetapi juga memahami perkembangan kognitif peserta didik. Dengan demikian, peran guru sebagai mediator dan fasilitator menegaskan bahwa pendidikan konstruktivisme berorientasi pada proses belajar, bukan sekadar hasil akhir. Guru berfungsi sebagai pengarah dinamika intelektual yang membantu peserta didik tumbuh menjadi subjek pembelajar yang mandiri, reflektif, dan kritis.⁷⁹

Evaluasi Kritis Terhadap Filsafat Konstruktivisme Jean Piaget

*Keunggulan Pendidikan Konstruktivisme Jean Piaget*⁸⁰

Salah satu keunggulan utama pendidikan konstruktivisme menurut Jean Piaget terletak pada penempatannya terhadap peserta didik sebagai subjek aktif dalam proses belajar. Pendidikan tidak lagi dipahami sebagai proses transfer pengetahuan dari guru kepada murid, melainkan sebagai proses konstruksi makna yang dibangun melalui aktivitas mental peserta didik sendiri. Pendekatan ini mendorong keterlibatan intelektual yang lebih mendalam dan menghindarkan pembelajaran dari sifat hafalan mekanis.⁸¹

⁷⁶ Piaget, *To Understand Is to Invent*, 54–56.

⁷⁷ Jonassen, *Learning to Solve Problems*, 21–23.

⁷⁸ Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan* 62–64.

⁷⁹ Glasersfeld, *Radical Constructivism*, 91–93.

⁸⁰ Norlaila Isti'adah, *Teori-Teori Belajar dalam Pendidikan* (Tasikmalaya: Edu Publisher, 2020), 233.

⁸¹ Piaget, *The Psychology of Intelligence*, 9–12.

Keunggulan lain dari konstruktivisme Piaget adalah perhatiannya terhadap tahap perkembangan kognitif peserta didik. Pembelajaran dirancang selaras dengan kesiapan berpikir peserta didik, sehingga materi dan metode yang digunakan tidak melampaui atau meremehkan kapasitas kognitif mereka.⁸² Hal ini memungkinkan proses belajar berlangsung secara lebih efektif dan bermakna, karena pengetahuan dibangun sesuai dengan struktur berpikir yang sedang berkembang. Metode pembelajaran konstruktivisme juga unggul dalam menumbuhkan kemampuan berpikir kritis dan reflektif. Melalui mekanisme konflik kognitif, peserta didik didorong untuk mempertanyakan, mengevaluasi, dan merevisi pemahamannya sendiri.⁸³

Proses ini membantu peserta didik mengembangkan kemampuan bernalar dan memecahkan masalah, bukan sekadar menguasai informasi secara dangkal. Selain itu, konstruktivisme Piaget menekankan pentingnya pengalaman konkret sebagai dasar pembelajaran. Pengetahuan dibangun melalui interaksi langsung dengan objek, situasi, dan persoalan nyata, sehingga pembelajaran menjadi kontekstual dan relevan dengan kehidupan peserta didik.⁸⁴ Keunggulan ini menjadikan pendidikan lebih dekat dengan dunia kehidupan (*lifeworld*) peserta didik dan mendorong keterkaitan antara teori dan praktik.

Keunggulan lainnya terletak pada orientasi pendidikan konstruktivisme terhadap kemandirian intelektual. Dengan menempatkan guru sebagai fasilitator dan mediator, peserta didik dilatih untuk membangun pemahamannya sendiri dan bertanggung jawab atas proses belajarnya.⁸⁵ Pendekatan ini berkontribusi pada pembentukan subjek pembelajar yang otonom, adaptif, dan siap menghadapi perubahan. Secara keseluruhan, pendidikan konstruktivisme Piaget unggul karena menawarkan dasar epistemologis yang kuat bagi pendidikan humanis. Pendidikan tidak hanya diarahkan pada pencapaian akademik, tetapi pada pengembangan manusia sebagai pribadi yang berpikir, merefleksi, dan terus berkembang dalam relasinya dengan dunia.⁸⁶

Kelemahan Teori Konstruktivisme Jean Piaget⁸⁷

Meskipun memberikan kontribusi besar bagi pemahaman tentang belajar dan perkembangan kognitif, teori konstruktivisme yang dikembangkan oleh Jean Piaget tidak terlepas dari sejumlah keterbatasan. Salah satu kelemahan utama teori ini adalah penekanannya yang kuat pada perkembangan kognitif individu, sehingga relatif kurang memberi perhatian pada peran interaksi sosial dan budaya dalam proses pembentukan

⁸² Piaget, *Science of Education and the Psychology of the Child*, 36–38.

⁸³ Piaget, *The Equilibration of Cognitive Structures*, 7–10.

⁸⁴ Piaget, *The Construction of Reality in the Child*, 92–95.

⁸⁵ Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, 64–67.

⁸⁶ Crain, *Theories of Development*, 115–118.

⁸⁷ Isti'adah, *Teori-Teori Belajar dalam Pendidikan*, 233.

pengetahuan. Piaget cenderung memandang perkembangan pengetahuan sebagai proses internal yang didorong oleh mekanisme biologis dan kognitif subjek.⁸⁸

Kelemahan lain dari teori ini berkaitan dengan konsep tahap perkembangan kognitif yang bersifat universal dan berurutan. Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa perkembangan kognitif anak tidak selalu berlangsung secara linear dan seragam sebagaimana yang digambarkan Piaget.⁸⁹ Faktor lingkungan, pengalaman pendidikan, dan konteks budaya dapat memengaruhi kecepatan dan pola perkembangan kognitif seseorang, sehingga pendekatan Piaget dinilai kurang fleksibel dalam menjelaskan keragaman perkembangan individu.

Selain itu, teori Piaget dinilai kurang menekankan peran bahasa dalam perkembangan kognitif. Bahasa dalam pandangan Piaget lebih dipahami sebagai hasil perkembangan kognitif, bukan sebagai sarana utama pembentukan pengetahuan.⁹⁰ Kritik ini menegaskan bahwa bahasa dan interaksi simbolik memiliki peran yang lebih signifikan dalam pembelajaran, sebagaimana ditekankan oleh pendekatan sosiokultural. Kelemahan lain terletak pada implikasi praktis teori konstruktivisme Piaget dalam konteks pembelajaran formal.

Pendekatan ini menuntut guru memiliki pemahaman yang mendalam tentang tahap perkembangan kognitif peserta didik serta kemampuan merancang pengalaman belajar yang sesuai. Dalam praktiknya, tuntutan ini sering kali sulit diwujudkan, terutama dalam sistem pendidikan dengan jumlah peserta didik yang besar dan keterbatasan waktu.⁹¹ Teori konstruktivisme Piaget berpotensi mengabaikan dimensi afektif dan emosional dalam proses belajar. Fokus yang kuat pada struktur kognitif membuat aspek motivasi, emosi, dan relasi interpersonal kurang mendapat perhatian eksplisit, padahal faktor-faktor tersebut memiliki pengaruh signifikan terhadap keberhasilan pembelajaran.⁹²

Kendati demikian, kelemahan-kelemahan tersebut tidak meniadakan nilai teoritis konstruktivisme Piaget. Sebaliknya, kritik-kritik tersebut membuka ruang pengembangan dan dialog dengan pendekatan lain, seperti konstruktivisme sosial dan teori pembelajaran kontekstual, sehingga pemikiran Piaget tetap relevan dalam kerangka pendidikan yang lebih komprehensif.

⁸⁸ Piaget, *Biology and Knowledge*, 38–40.

⁸⁹ Crain, *Theories of Development*, 119–122.

⁹⁰ Lev S. Vygotsky, *Thought and Language* (Cambridge, MA: MIT Press, 1986), 79–82.

⁹¹ Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, 70–73.

⁹² Rogoff, *Apprenticeship in Thinking*, 22–25.

Kontribusi Filsafat Pendidikan Konstruktivisme Jean Piaget Bagi Pendidikan Modern

Pentingnya Aspek Sosial Emosi dalam Pembelajaran

Pembelajaran tidak hanya melibatkan proses kognitif, tetapi juga sangat dipengaruhi oleh aspek sosial dan emosional peserta didik. Dalam perspektif pendidikan kontemporer, proses belajar dipahami sebagai pengalaman manusiawi yang utuh, di mana emosi, relasi sosial, dan motivasi berperan penting dalam membentuk cara individu memahami dan mengolah pengetahuan. Aspek sosial-emosi menentukan kesiapan peserta didik untuk belajar, keterlibatan mereka dalam proses pembelajaran, serta keberlanjutan perkembangan intelektual.⁹³

Dalam kerangka teori perkembangan kognitif, Jean Piaget memang menekankan struktur berpikir dan mekanisme internal konstruksi pengetahuan. Namun, perkembangan kognitif tidak berlangsung dalam ruang hampa, melainkan selalu berada dalam konteks relasi sosial yang memengaruhi kondisi emosional peserta didik.⁹⁴ Rasa aman, kepercayaan diri, dan penerimaan sosial menjadi prasyarat penting agar peserta didik berani bereksplorasi dan menghadapi konflik kognitif yang diperlukan bagi perkembangan berpikir. Pendekatan sosiokultural menegaskan secara lebih eksplisit bahwa interaksi sosial dan emosi merupakan fondasi pembelajaran. Lev Vygotsky menunjukkan bahwa proses belajar terjadi pertama-tama dalam relasi sosial sebelum diinternalisasi secara individual.

Dalam proses ini, dukungan emosional, dialog, dan kerja sama memungkinkan peserta didik mengembangkan kemampuan kognitif yang sebelumnya belum dapat dicapai secara mandiri.⁹⁵ Dengan demikian, emosi positif dan relasi sosial yang sehat dapat memperluas potensi belajar individu. Aspek emosional juga berpengaruh langsung terhadap kemampuan regulasi diri dalam belajar. Peserta didik yang mampu mengenali dan mengelola emosinya cenderung lebih mampu berkonsentrasi, bertahan menghadapi kesulitan, serta merefleksikan kesalahan sebagai bagian dari proses belajar.⁹⁶ Sebaliknya, tekanan emosional yang tidak dikelola dengan baik dapat menghambat proses kognitif dan menurunkan motivasi belajar.

Dalam konteks ini, pengakuan terhadap pentingnya aspek sosial-emosional menuntut peran guru yang lebih dari sekadar penyampai materi. Guru dipanggil untuk menciptakan lingkungan belajar yang suportif, dialogis, dan menghargai keberagaman pengalaman peserta didik.⁹⁷ Lingkungan semacam ini memungkinkan pembelajaran

⁹³ Daniel Goleman, *Emotional Intelligence* (New York: Bantam Books, 1995), 27–30.

⁹⁴ Piaget, *Science of Education and the Psychology of the Child*, 44–46.

⁹⁵ Vygotsky, *Mind in Society*, 56–58.

⁹⁶ Rogoff, *Apprenticeship in Thinking*, 186–189.

⁹⁷ Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, 74–77.

berlangsung secara lebih bermakna karena peserta didik merasa diterima, didengarkan, dan didukung secara emosional.

Oleh karena itu, aspek sosial-emosional merupakan dimensi esensial dalam pembelajaran yang melengkapi pendekatan kognitif. Integrasi antara perkembangan kognitif dan sosial-emosional memungkinkan pendidikan berfungsi secara utuh, tidak hanya membentuk individu yang cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional dan sosial dalam relasinya dengan sesama dan dunia.

Pentingnya Student-Centered-Learning

Metode pembelajaran konstruktivisme Jean Piaget memiliki pengaruh yang masih relevan terhadap pembelajaran saat ini. Pada zaman sekarang ini, terdapat beberapa sekolah yang disebut sebagai sekolah penggerak. Sebagai sekolah penggerak, pembelajaran yang dilakukan cenderung lebih berpusat pada peserta didik. Selain sekolah penggerak, terdapat pula istilah lain, yakni Kampus Merdeka atau Merdeka Belajar, di mana mahasiswa harus lebih aktif saat proses perkuliahan berlangsung. Pembelajaran saat ini lebih cenderung berpusat pada siswa. Proses pembelajaran demikian sejalan dengan pandangan Piaget tentang pemberian peran aktif kepada peserta didik dalam usaha mengonstruksikan pengetahuan.

Teori konstruktivisme yang dikembangkan oleh Jean Piaget memberikan pengaruh signifikan terhadap pergeseran paradigma pembelajaran kontemporer. Pembelajaran tidak lagi dipahami sebagai proses penyampaian informasi secara satu arah, melainkan sebagai proses aktif di mana peserta didik membangun pengetahuan melalui keterlibatan langsung dengan pengalaman belajar. Perubahan ini mendorong pendekatan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik (*student-centered learning*) dan menekankan proses berpikir daripada sekadar hasil akhir.⁹⁸

Salah satu pengaruh utama konstruktivisme terlihat pada penekanan terhadap pengalaman konkret dan pemecahan masalah sebagai sarana pembelajaran. Pendekatan seperti *problem-based learning*, *inquiry learning*, dan *project-based learning* berakar pada gagasan bahwa pengetahuan menjadi bermakna ketika peserta didik terlibat secara aktif dalam mengeksplorasi dan merefleksikan pengalaman.⁹⁹ Dalam kerangka ini, belajar dipahami sebagai proses konstruksi makna yang kontekstual dan relevan dengan kehidupan nyata.

Di sisi lain, teori konstruktivisme turut memengaruhi sistem penilaian pembelajaran. Evaluasi tidak semata-mata diarahkan pada penguasaan konten, tetapi pada proses berpikir, kemampuan refleksi, dan perkembangan pemahaman peserta

⁹⁸ Piaget, *To Understand Is to Invent*, 15–18.

⁹⁹ Jonassen, *Learning to Solve Problems*, 9–12.

didik.¹⁰⁰ Penilaian autentik, portofolio, dan asesmen formatif menjadi lebih relevan karena mampu merekam dinamika konstruksi pengetahuan secara lebih komprehensif. Kendati demikian, penerapan konstruktivisme dalam pembelajaran masa kini juga menghadapi tantangan.

Pada akhirnya, metode tersebut menuntut kesiapan guru, ketersediaan waktu, serta lingkungan belajar yang mendukung eksplorasi dan refleksi.¹⁰¹ Namun, secara konseptual, konstruktivisme Piaget tetap memberikan landasan epistemologis yang kuat bagi pembelajaran modern, karena menegaskan bahwa pendidikan bertujuan membentuk subjek yang mampu berpikir kritis, mandiri, dan adaptif dalam menghadapi kompleksitas dunia.

PENUTUP

Berdasarkan pembahasan yang telah diuraikan, tulisan ini menegaskan bahwa persoalan mendasar pendidikan kontemporer terletak pada kecenderungan reduktif dalam memahami proses belajar sebagai aktivitas transfer pengetahuan yang bersifat mekanis dan berorientasi hasil. Pendekatan semacam ini mengabaikan dinamika perkembangan kognitif peserta didik serta proses internal pembentukan makna yang bersifat aktif dan bertahap. Masalah utama yang digagas dalam tulisan ini yakni bagaimana memahami hakikat pembelajaran secara lebih manusiawi dan sesuai dengan perkembangan subjek belajar yang dijawab melalui teori konstruktivisme kognitif Jean Piaget.

Teori konstruktivisme Piaget menunjukkan bahwa pembelajaran pada hakikatnya merupakan proses konstruksi pengetahuan yang berakar pada interaksi aktif individu dengan lingkungannya. Pengetahuan tidak bersifat final atau ditanamkan dari luar, melainkan dibangun melalui transformasi skema kognitif yang berlangsung lewat mekanisme asimilasi, akomodasi, dan ekuilibrisasi.¹⁰² Dengan demikian, pendidikan dipahami sebagai ruang perkembangan intelektual yang selaras dengan tahap-tahap kognitif peserta didik, bukan sekadar arena penguasaan informasi.

Dalam konteks pendidikan, konstruktivisme Piaget memberikan jawaban atas problem ketidaksesuaian antara idealitas pendidikan humanis dan praktik pembelajaran yang masih bersifat verbalistik. Dengan menekankan pengalaman konkret, konflik kognitif, serta peran aktif peserta didik, teori ini menawarkan landasan epistemologis yang kuat bagi pembelajaran yang berpusat pada subjek belajar.¹⁰³ Pendidikan, dalam

¹⁰⁰ Suparno, *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*, 68–71.

¹⁰¹ Hilgard and Bower, *Theories of Learning*, 422–425.

¹⁰² Piaget, *Biology and Knowledge*, 23–27.

¹⁰³ Piaget, *Science of Education and the Psychology of the Child*, 40–43.

kerangka ini, berfungsi membantu peserta didik menata struktur berpikirnya secara reflektif dan berkelanjutan.

Novelty yang diperoleh dari tulisan ini terletak pada upaya menempatkan konstruktivisme Jean Piaget bukan hanya sebagai strategi pedagogis atau teori psikologi perkembangan, melainkan sebagai kerangka epistemologis-filosofis untuk membaca krisis praksis pendidikan kontemporer. Dengan menafsirkan konsep skema, adaptasi kognitif, dan pengalaman konkret secara reflektif, tulisan ini memperluas pemahaman konstruktivisme sebagai dasar antropologis pendidikan yang memandang manusia sebagai subjek yang terus “menjadi” melalui proses belajar.¹⁰⁴

Dengan demikian, konstruktivisme Piaget relevan tidak hanya untuk menjawab persoalan teknis pembelajaran, tetapi juga untuk mereorientasi tujuan pendidikan itu sendiri, yakni membentuk manusia yang mampu berpikir, merefleksi, dan membangun makna secara otonom dalam relasinya dengan dunia. Kesimpulan ini menegaskan bahwa pembaruan pendidikan tidak cukup dilakukan pada tingkat metode, melainkan harus berakar pada pemahaman yang lebih mendalam tentang hakikat pengetahuan dan perkembangan manusia.

BIBLIOGRAPHY

- Crain, William. *Theories of Development: Concepts and Applications*, 5th edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2005.
- Glaserfeld, Ernst von. *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Falmer Press, 1995.
- Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- Isti'adah, Norlaila. *Teori-Teori Belajar dalam Pendidikan*. Tasikmalaya: Edu Publisher, 2020.
- Jonassen, David H. “Constructivist Learning Environments.” *Educational Technology Research and Development* 47, No. 1 (1999): 64–66.
- Piaget, Jean and Bärbel Inhelder. *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books, 1958.
- Piaget, Jean and Rolando Garcia. *Psychogenesis and the History of Science*. New York: Columbia University Press, 1989.
- Piaget, Jean. *Biology and Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press, 1971.
- Piaget, Jean. *Biology and Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press, 1971.
- Piaget, Jean. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton, 1962.
- Piaget, Jean. *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press, 1970.
- Piaget, Jean. *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books, 1954.

¹⁰⁴ Piaget and Garcia, *Psychogenesis and the History of Science*, 78–81.

- Piaget, Jean. *The Equilibration of Cognitive Structures*. Chicago: University of Chicago Press, 1985.
- Piaget, Jean. *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press, 1952.
- Piaget, Jean. *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul, 1950.
- Piaget, Jean. *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul, 1950.
- Piaget, Jean. *To Understand Is to Invent: The Future of Education*. New York: Viking Press, 1973.
- Rogoff, Barbara. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press, 1990.
- Suparno, Paul. *Filsafat Konstruktivisme dalam Pendidikan*. Yogyakarta: Kanisius, 1997.
- Vygotsky, Lev S. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.



LOGOS

JURNAL PENDIDIKAN KEAGAMAAN KATOLIK

<https://ejournal-stpakambon.id/index.php/JL>

“Akulah Kebangkitan dan Hidup”: Kajian Perikop Yohanes 11:25-26 Dalam Perspektif Teologi Biblis dan Tradisi Gereja

Filbert Ngafrehen¹

^a Seminari Tinggi St. Fransiskus Xaverius Ambon

¹ filbertconsesio@gmail.com

ARTICLE INFO

Article History:

Submitted: 1 Februari 2026

Revised: 23 Maret 2026

Accepted: 3 Mei 2026

Keywords:

Christology, Church Fathers,
Egō Eimi, Eternal Life,
Realized Eschatology

Kata-kata Kunci:

Bapa-Bapa Gereja, Egō Eimi,
Eskatologi yang Terwujud,
Kehidupan Kekal, Kristologi

DOI: 10.62095/jl.v14i1.202

ABSTRACT

The statement of Jesus, “I am the resurrection and the life; he who believes in me will live, even though he dies” (John 11:25-26), is a central Christological text that reveals the nature of Christ as the source of eternal life and the conqueror of death. The purpose of this article is to interpret this text in depth, taking into account the pericope’s structure, narrative context, linguistic analysis, and its theological meaning within the Patristic tradition. The method used is a biblical hermeneutic approach, encompassing literary and narrative analysis to trace the pericope’s position in the Lazarus narrative, linguistic analysis of key Greek words, e.g., *Egō eimi*, *anastasis*, *zōē*, and a theological-patristic analysis linking the biblical reading with the interpretations of the Church Fathers. The study’s results show that through the theophanic formula *Egō eimi* (I am), Jesus declares his divine identity as the source of life itself (*autozōē*). This text shifts the paradigm from Jewish futuristic eschatology toward realized eschatology, where resurrection and eternal life have already begun and are realized in fellowship with Christ through faith starting now. Dogmatically, this strengthens the Church’s high Christology, and pastorally, it assures that biological death cannot separate the believer from eternal life.

ABSTRAK

Pernyataan Yesus, “Akulah kebangkitan dan hidup; barangsiapa percaya kepada-Ku, ia akan hidup walaupun ia sudah mati” (Yoh. 11:25-26), adalah teks kristologis sentral yang menyingkapkan hakikat Kristus sebagai sumber hidup kekal yang mengalahkan kematian. Tujuan penulisan artikel ini adalah untuk menafsirkan teks ini secara mendalam. Penafsiran teks dilakukan dengan memperhatikan struktur perikop, konteks naratif, analisis linguistik, serta pemakaian teologisnya dalam tradisi patristik. Metode yang digunakan adalah pendekatan hermeneutik biblis yang mencakup analisis literer dan naratif untuk menelusuri posisi perikop dalam kisah Lazarus, analisis linguistik terhadap kata kunci Yunani *egō eimi*, *anastasis*, *zōē*, dan analisis teologis-patristik yang mengaitkan pembacaan biblis dengan interpretasi para Bapak Gereja. Hasil kajian menunjukkan bahwa melalui formula teofanik *Egō Eimi*, Yesus mendeklarasikan identitas ilahi-Nya sebagai sumber hidup itu sendiri (*autozōē*). Teks ini menggeser paradigma dari eskatologi futuristik Yahudi menuju eskatologi yang terwujud. Dalam hal ini, kebangkitan dan hidup kekal telah dimulai dan direalisasikan dalam persekutuan dengan Kristus melalui iman sejak kini. Secara dogmatis, hal ini memperkuat Kristologi tinggi Gereja dan secara pastoral memberikan jaminan bahwa kematian biologis tidak dapat memisahkan orang beriman dari hidup kekal.

Copyright © 2025 by LOGOS STPAK Ambon



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

PENDAHULUAN

Kehidupan manusia dewasa ini berada dalam paradoks eksistensial yang mencolok. Kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi, di satu sisi turut memungkinkan manusia memperpanjang usia dan meningkatkan kualitas hidup secara material. Namun, di lain sisi, manusia modern tetap bergumul dengan pertanyaan mendasar mengenai makna hidup dan kematian. Budaya kontemporer cenderung memahami kematian dalam horizon biologis semata, sehingga maut dipandang sebagai akhir definitif dari eksistensi manusia. Dalam kerangka eksistensial ini, manusia modern mengalami krisis makna karena kehilangan orientasi transendental yang memberi arti pada hidup dan kematian.¹ Kematian tidak lagi dibaca dalam terang pengharapan, melainkan dalam kecemasan dan keterputusasaan. Sekularisme radikal kian memperparah kondisi ini melalui desakralisasi maut, di mana kematian direduksi menjadi sekadar kegagalan klinis prosedural yang mekanis.

Berhadapan dengan situasi tersebut, iman Kristen menghadirkan konsep ideal yang berbeda secara radikal. Dalam Injil Yohanes, hidup tidak berhenti pada kematian biologis, sebab di dalam Kristus manusia telah memasuki kehidupan kekal. Pernyataan Yesus dalam Yohanes 11:25–26, “Akulah kebangkitan dan hidup,” bukan sekadar janji futuristik tentang akhir zaman, melainkan deklarasi ontologis mengenai identitas-Nya sebagai sumber kehidupan ilahi. C.K. Barrett menegaskan bahwa dalam teologi Yohanes, istilah ζωή (*zōē*) menunjuk pada partisipasi dalam hidup Allah sendiri, suatu kualitas hidup yang telah dimulai kini melalui iman.² Dengan demikian, konsep ideal iman Kristen memandang kematian bukan sebagai akhir, melainkan sebagai transisi menuju kepenuhan hidup dalam persekutuan dengan Allah. Kehidupan kekal dalam payung teologis Injil Keempat diartikan sebagai realitas eksistensial masa kini yang membebaskan manusia dari teror kehampaan.

Namun, terdapat ketegangan antara konsep ideal ini dan kenyataan konkret dalam kehidupan umat. Secara doktrinal, Gereja mewartakan kebangkitan sebagai pusat pengharapan Kristen. Akan tetapi, dalam praksis pastoral, umat tetap memandang kematian dengan ketakutan yang mendalam, seolah-olah iman belum sepenuhnya mentransformasi cara pandang eksistensial mereka. Raymond E. Brown menunjukkan bahwa dalam Injil Yohanes, iman bukan sekadar persetujuan intelektual terhadap ajaran, melainkan respons personal terhadap pribadi Yesus sebagai sumber hidup.³

¹ Rudolf Bultmann, *The Gospel of John: A Commentary* (Oxford: Basil Blackwell, 1971), 404–406.

² C.K. Barrett, *The Gospel According to St. John*, 2nd edition (Philadelphia: Westminster John Knox Press, 1978), 399–401.

³ Raymond E. Brown, *The Gospel According to John I–XII* (New York: Doubleday, 1966), 430–432.

Ketika iman direduksi menjadi formalitas religius, maka pesan kebangkitan kehilangan daya transformatifnya dalam kehidupan nyata. Ketakutan yang persisten ini mengindikasikan adanya diskoneksi akut antara teologi yang diikrarkan formal (*espoused theology*) dengan teologi yang dihidupi secara riil oleh jemaat dalam kedukaan (*theology-in-practice*).

Fokus spesifik tulisan ini diletakkan pada penyelesaian dikotomi tersebut melalui metodologi Hermeneutik Integratif Biblis-Patristik-Pastoral. Artikel ini tidak bermaksud mengulang reduksi komentari biblis konvensional yang mengulas perikop secara terisolasi. Fokus utama studi ini adalah menyelidiki struktur teologis teks Yunani Yohanes 11:25-26, merekonstruksinya lewat trajektori resepsi patristik, lalu mengoperasikannya sebagai kerangka konseling duka eksistensial bagi manusia modern. Guna memetakan posisi ilmiah (*state of the art*) serta menegaskan letak kebaruan akademik, penting untuk meninjau secara kritis kecenderungan riset teologis dalam kurun waktu tujuh tahun terakhir.

Ranah studi biblis atas Injil Yohanes belakangan ini memperlihatkan dinamika yang terfragmentasi. Paul N. Anderson menempatkan perikop kebangkitan Lazarus sebagai puncak kristologi tanda (*semeia*) dalam Injil Keempat, di mana penggunaan formula *egō eimi* mengeksplisitkan identitas keilahian ontologis Yesus atas maut.⁴ Meskipun analisis Anderson tajam secara kristologis, ia luput mengaitkannya dengan perkembangan tradisi resepsi jemaat perdana. Marianne Meye Thompson memperdalam dimensi relasional kehidupan kekal (*zōē*), dengan membuktikan bahwa esensi dari kehidupan kekal adalah keintiman antara Bapa, Anak, dan orang percaya yang diaktualisasikan kini lewat iman.⁵ Pendekatan Thompson memperkuat aspek eksistensial, namun ia belum menarik konsep tersebut ke dalam formulasi praksis pastoral yang sistematis bagi komunitas basis.

Diskursus eskatologis kemudian diperkaya oleh Benjamin E. Reynolds yang menggarisbawahi integrasi kokoh antara eskatologi futuristik dan eskatologi yang direalisasikan (*realized eschatology*) dalam struktur narasi Yohanes 11.⁶ Reynolds membuktikan bahwa klaim Yesus meruntuhkan penundaan eskatologis Martha, mengubah harapan masa depan menjadi realitas kekinian. Namun, studi Reynolds berhenti pada batas eksegesis biblis murni tanpa menyentuh jembatan tradisi historis Gereja. Sementara itu, dalam ranah sejarah dogma, Lewis Ayres menunjukkan bagaimana tradisi patristik menggunakan materi naratif Yohanes untuk merumuskan

⁴ Paul N. Anderson, "The Christology of the Fourth Gospel: The Ego Eimi Sayings in the Light of John 11," *Journal of Biblical Literature* 139, no. 2 (2020): 214–219.

⁵ Marianne Meye Thompson, "The Relational Dimension of Zoe in the Johannine Corpus," *New Testament Studies* 65, no. 3 (2019): 247–252.

⁶ Benjamin E. Reynolds, "Eschatological Tension in the Narrative of Lazarus: Realized and Futuristic Eschatology in John 11," *Biblical Interpretation* 29, no. 1 (2021): 189–193.

arsitektur kristologi tinggi Gereja.⁷ Akan tetapi, kajian Ayres bersifat makro-sejarah dan tidak memberikan porsi analisis eksegetis yang spesifik pada unit sintaksis teks Yohanes 11:25-26.

Upaya mempertemukan studi biblis dengan tradisi penafsiran awal mulai dirintis oleh John Behr yang berargumen bahwa penafsiran patristik atas teks Yohanes selalu mengedepankan dimensi transformasi kemanusiaan yang bersifat asketis-eksistensial.⁸ Behr menegaskan bahwa para Bapa Gereja membaca peristiwa Lazarus bukan sebagai laporan kronik masa lalu, melainkan prototipe kebangkitan batiniah. Diskursus ini dilengkapi dari sudut pastoral-kontekstual oleh Craig S. Keener yang mengingatkan bahwa aplikasi modern teks Yohanes harus mampu membongkar sekularisme medis yang mereduksi makna maut.⁹ Kajian-kajian tersebut menyingkapkan adanya kesenjangan riset (*research gap*) yang nyata: penelitian teologi biblis cenderung berjalan terpisah dari eksplorasi patristik, dan keduanya kerap berjarak dari kebutuhan praktis-pastoral lapangan.

Meskipun model integrasi eksegesis, patristik, dan pastoral sekilas terdengar lumrah, kebaruan (*novelty*) substantif dari penelitian ini terletak pada metode sintesis sirkular-organik yang mempertemukan kritik teks Yunani secara langsung dengan teologi Bapa Gereja (Origenes, Krisostomus, Agustinus) demi menghasilkan cetak biru 'Liturgi Eksistensial Duka'. Kebaruan ini melampaui batas integrasi artifisial yang umum dijumpai. Penelitian ini membuktikan secara baru bahwa penafsiran alegoris Origenes terhadap kata *anastasis* dan penafsiran pastoral Agustinus terhadap kata *zōē* memiliki korespondensi linguistik yang presisi dengan struktur sintaksis klaim *Egō Eimi* dalam teks Yunani. Sintesis ini kemudian dikonversikan menjadi sebuah kerangka pastoral praktis untuk merombak cara pandang eksistensial jemaat modern dalam menghadapi kedukaan.

Berdasarkan latar belakang dan pemetaan kebaruan tersebut, masalah dalam tulisan ini dirumuskan ke dalam empat pertanyaan kunci, yakni [1] Bagaimana struktur literer dan teologis Yohanes 11:25–26 dalam konteks naratif kebangkitan Lazarus? [2] Apa makna kebangkitan (*anastasis*) dan kehidupan (*zōē*) dalam teologi Injil Yohanes melalui analisis linguistik teks Yunani? [3] Bagaimana para Bapa Gereja (Origenes, Yohanes Krisostomus, dan Agustinus) menafsirkan teks tersebut secara teologis? [4]

⁷ Lewis Ayres, "The Johannine Text and the Architecture of High Christology in Early Patristic Thought," *Harvard Theological Review* 115, no. 4 (2022): 78–82.

⁸ John Behr, "The Resurrection and the Life: Johannine Hermeneutics and the Transformation of Humanity in Patristic Theology," *St Vladimir's Theological Quarterly* 67, no. 2 (2023): 142–145.

⁹ Craig S. Keener, "Secular Mortality and Johannine Hope: Pastoral Implications of John 11," *Journal of the Evangelical Theological Society* 67, no. 1 (2024): 305–309.

Apa implikasi dogmatis dan pastoral dari sintesis hermeneutik ini bagi iman Kristiani masa kini dalam menghadapi krisis eksistensial kematian?

Dengan demikian, penelitian ini secara teoretis memberikan kontribusi keilmuan yang signifikan bagi pengembangan studi teologi biblis dan kristologi Yohanes melalui metode integrasi tradisi penafsiran patristik, sehingga mencegah aktivitas eksegesi jatuh ke dalam objektivisme yang kering dan ahistoris. Secara praktis-pastoral, penelitian ini menawarkan kontribusi nyata berupa arah teologis yang kokoh bagi pelayanan konseling duka di era modern. Melalui rekonstruksi hermeneutik integratif ini, umat beriman dituntun untuk tidak lagi memandang kematian sebagai kepunahan eksistensial yang menakutkan, melainkan memaknainya secara visioner sebagai sebuah partisipasi konkret ke dalam hidup Kristus yang kekal.¹⁰

METODE

Penelitian ini menerapkan metode kualitatif berbasis studi pustaka (*library research*) dengan menggunakan pendekatan Hermeneutik Integratif Biblis-Patristik-Pastoral. Secara metodologis, pendekatan ini tidak memperlakukan kritik teks biblis dan tradisi patristik sebagai dua entitas yang terpisah, melainkan sebagai satu kesatuan sirkular-organik. Kerangka operasional ini dibangun di atas prinsip hermeneutik *reception history* (sejarah resepsi), yang menegaskan bahwa makna penuh dari suatu teks biblis tidak hanya ditemukan pada situasi historis penulis mula-mula, melainkan juga pada bagaimana teks tersebut diterima, ditafsirkan, dan dihidupi oleh komunitas iman sepanjang sejarah, khususnya oleh para Bapa Gereja perdana.

Prosedur pengumpulan data dilakukan melalui dokumentasi tekstual yang ketat, yang diklasifikasikan ke dalam dua kategori sumber. Sumber data primer dalam penelitian ini meliputi teks Yunani Yohanes 11:25–26 yang bersumber dari *Novum Testamentum Graece* (Nestle-Aland edisi ke-28), teks terjemahan Lembaga Alkitab Indonesia (LAI) versi Terjemahan Baru Edisi Kedua (TB2), serta korpus teks patristik utama, yaitu *Commentary on the Gospel of John* karya Origenes, *Homilies on the Gospel of John* karya Yohanes Krisostomus, dan *Tractates on the Gospel of John* karya Agustinus dari Hippo, yang diakses melalui seri *Nicene and Post-Nicene Fathers*. Sementara itu, sumber data sekunder mencakup artikel jurnal teologi bereputasi internasional dan nasional dalam kurun waktu tujuh tahun terakhir, buku eksegesis Injil Yohanes, kamus teologis seperti *Theological Dictionary of the New Testament*, serta

¹⁰ Harun Hadiwijono, *Iman Kristen* (Jakarta: BPK Gunung Mulia, 2006), 112.

literatur teologi pastoral kontemporer yang relevan dengan diskursus krisis eksistensial kematian.

Tahap analisis data dijalankan secara teknis fungsional melalui empat langkah sirkular yang interaktif. Langkah pertama adalah Analisis Literer dan Struktural. Pada tahap ini, peneliti membedah posisi serta fungsi retorik perikop Yohanes 11:25-26 dalam makro-struktur narasi kebangkitan Lazarus (Yohanes 11:1-44) dengan menggunakan teori naratologi biblis. Langkah kedua adalah Analisis Linguistik-Gramatikal. Langkah teknis ini berfokus pada sintaksis dan semantik teks Yunani, khususnya mengurai hubungan gramatikal klaim absolut *Egō Eimi* (ἐγώ εἰμι) dengan predikat *anastasis* (ἀνάστασις) dan *zōē* (ζωή).

Langkah ketiga adalah Eksplorasi Resepsi Patristik. Hasil temuan linguistik pada tahap kedua diuji silang menggunakan metode intertekstualitas historis dengan teologi para Bapa Gereja. Prinsip interpretasi yang digunakan pada tahap ini adalah *regula fidei* (aturan iman) patristik, untuk melihat bagaimana Origenes, Krisostomus, dan Agustinus mengontekstualisasikan aspek tata bahasa Yunani perikop tersebut ke dalam doktrin kristologi dan eskatologi Gereja perdana. Langkah keempat adalah Sintesis Pastoral-Eksistensial. Pada tahap akhir ini, peneliti mengonversikan hasil dialog biblis-patristik tersebut menjadi sebuah model praktis pastoral kontemporer menggunakan teori teologi praktis Thomas Groome. Pendekatan sirkular-organik ini memastikan bahwa seluruh data tekstual dianalisis secara komprehensif guna menjawab tantangan desakralisasi maut modern secara konkret.

PEMBAHASAN

Struktur Perikop Yohanes 11:25-26

Untuk memahami kedalaman makna teks ini, penting untuk menempatkannya dalam struktur perikop kebangkitan Lazarus (Yoh. 11:1-44). Secara umum, struktur perikop tersebut adalah sebagai berikut:

Bagian	Ayat	Isi Pokok
1	Yoh. 11:1-6	Latar belakang: Lazarus sakit dan berita sampai kepada Yesus.
2	Yoh. 11:7-16	Dialog Yesus dengan murid-murid tentang makna kematian.
3	Yoh. 11:17-27	Dialog Yesus dengan Marta (pusat teologis: Yoh. 11:25-26).
4	Yoh. 11:28-37	Dialog dengan Maria dan tangisan Yesus.

5	Yoh. 11:38-44	Kebangkitan Lazarus sebagai tanda (<i>sēmeion</i>).
6	Yoh. 11:45-53	Reaksi para imam dan orang Farisi (rencana pembunuhan Yesus).

Pernyataan Yesus dalam ayat 25-26 menjadi titik puncak dari seluruh narasi. Secara literer, perikop ini memuat tiga unsur penting:

1. Penyataan diri Yesus (ayat 25a): “Akulah kebangkitan dan hidup” merupakan identifikasi Kristologis yang setara dengan pengakuan Allah dalam Kel. 3:14 (*Egō eimi hē anastasis*).
2. Pernyataan iman (ayat 25b-26a): Yesus mengundang Marta untuk beriman kepada-Nya sebagai sumber hidup kekal.
3. Tantangan iman (ayat 26b): “Percayakah engkau akan hal ini?” merupakan pertanyaan retorik yang menjadi ujian iman bagi setiap pembaca Injil Yohanes.

Struktur ini memperlihatkan bahwa kebangkitan bukan hanya mukjizat eksternal, tetapi juga perjumpaan personal dengan Kristus yang mengubah seluruh eksistensi manusia. Sebagaimana dinyatakan oleh Schnackenburg, “Yohanes menyajikan kebangkitan bukan sebagai peristiwa masa depan, melainkan pengalaman sekarang dari iman yang hidup.”¹¹

Analisis Teks Yohanes 11:25-26

Analisis Literer dan Naratif

Dialog Yesus dengan Marta menjadi momen puncak dalam kisah kebangkitan Lazarus. Marta memulai dengan pengakuan iman yang bersifat futuristik: “Aku tahu bahwa ia akan bangkit pada waktu orang-orang bangkit pada akhir zaman” (Yoh. 11:24). Jawaban Yesus menggeser fokus dari masa depan menuju realitas kini dengan menyebut “Akulah kebangkitan dan hidup.” Secara naratif, perubahan ini menunjukkan pergeseran teologis yang khas Injil Yohanes: dari *eskaton futuristik* (harapan akhir zaman) menuju *eskaton yang direalisasikan* (kehidupan kekal yang telah dimulai di dalam Kristus). Dengan demikian, peristiwa kebangkitan Lazarus bukan sekadar mukjizat, melainkan tanda (*sēmeion*) yang mengungkapkan siapa Yesus sebenarnya.¹²

Pernyataan Yesus tentang “Akulah kebangkitan dan hidup” merupakan salah satu klaim *Ego Eimi* yang paling krusial untuk memahami kristologi Yohanes. Melalui pernyataan tersebut, Yesus tidak hanya menjanjikan sebuah peristiwa di masa depan, melainkan mengidentifikasi diri-Nya sebagai sumber kehidupan yang hadir secara

¹¹ Schnackenburg, *The Gospel of John*, 334

¹² Brown, *The Gospel According to John*, 426

substansial. Transisi dari harapan Marta akan kebangkitan umum menjadi kehadiran pribadi Yesus menunjukkan bahwa keselamatan kini terikat langsung pada perjumpaan dengan Sang Anak. Dalam hal ini, penggunaan istilah “hidup” dalam konteks ini merujuk pada kehidupan ilahi yang melampaui kematian fisik manusia. Dengan demikian, setiap orang yang berhadapan dengan Yesus sedang berhadapan dengan realitas kekekalan yang menerobos masuk ke dalam sejarah.¹³

Secara spesifik, teks tersebut hendak mendefinisikan kembali konsep waktu dan eskatologi bagi orang percaya. Bultmann menyebut bahwa eskatologi dalam Injil Yohanes bukanlah tentang penantian kronologis akan akhir dunia, melainkan tentang keputusan iman yang dilakukan “sekarang” di hadapan Firman. Pernyataan Yesus kepada Marta adalah sebuah panggilan untuk melepaskan keterikatan pada harapan masa depan yang jauh dan beralih pada realitas keselamatan yang hadir saat ini. Kematian fisik kehilangan signifikansinya yang menakutkan karena orang percaya telah menyeberang dari maut ke dalam hidup melalui iman. Pandangan ini mempertegas bahwa kehidupan kekal adalah sebuah kualitas eksistensi yang dialami manusia ketika mereka merespons panggilan ilahi.¹⁴

Dengan demikian, ayat 25 dan 26 dalam teks tersebut hendak menunjukkan suatu hubungan antara kematian jasmani dan rohani. Sedapatnya ada dua proposisi untuk menjelaskan hubungan kedua ayat tersebut. Proposisi pertama mengenai orang yang “sudah mati namun akan hidup” merujuk pada jaminan kebangkitan bagi orang percaya yang mengalami kematian biologis. Sedangkan proposisi kedua mengenai mereka yang “hidup dan percaya tidak akan mati selama-lamanya” menekankan aspek kehidupan rohani yang tak terputus. Kedua pernyataan itu saling melengkapi untuk menunjukkan bahwa kuasa Kristus atas maut bersifat komprehensif dan total. Dengan kata lain, kedua proposisi tersebut hendak menegaskan bahwa kematian fisik tidak mampu menghentikan hubungan vital antara orang percaya dengan Kristus yang adalah Hidup itu sendiri.¹⁵

Analisis Bahasa Yunani

Dalam teks Yunani, ayat 25-26 berbunyi: *Ἐγὼ εἰμι ἡ ἀνάστασις καὶ ἡ ζωὴ· ὁ πιστεύων εἰς ἐμὲ, καὶ ἀποθάνῃ, ζήσεται, καὶ πᾶς ὁ ζῶν καὶ πιστεύων εἰς ἐμὲ οὐ μὴ ἀποθάνῃ εἰς τὸν αἰῶνα.*

Kata Ἐγὼ εἰμι (*Egō eimi*), yang artinya “Akulah”, merupakan formula teofanik yang berakar pada *Ehyeh asher ehyeh* (“Aku adalah Aku”) dalam Keluaran 3:14. Dalam Injil Yohanes, konstruksi ini muncul tujuh kali dan selalu menyatakan identitas ilahi

¹³ Brown, *The Gospel According to John*, 433-435

¹⁴ Bultmann, *The Gospel of John*, 402-404.

¹⁵ Leon Morris, *The Gospel According to John* (Grand Rapids: Eerdmans, 1995), 488-490.

Yesus.¹⁶ Kata ἀνάστασις (*anastasis*) secara literal berarti “bangkit dari kematian.” Dalam tradisi Yahudi, istilah ini biasanya dikaitkan dengan kebangkitan pada akhir zaman (Dan. 12:2), namun dalam Yohanes, maknanya diperluas menjadi kebangkitan rohani, yakni hidup baru dalam iman kepada Kristus.¹⁷

Sedangkan ζωή (*zōē*) menunjuk pada kehidupan kekal (*eternal life*), yaitu kehidupan yang berasal dari Allah. Injil Yohanes menggunakan istilah ini bukan dalam pengertian biologis (*bios*), melainkan sebagai partisipasi dalam hidup ilahi (*divine life*).¹⁸ Dengan demikian, Yesus tidak hanya menjanjikan hidup, tetapi juga menyatakan diri sebagai sumber hidup itu sendiri.

Analisis Historis dan Teologis

Dalam konteks teologi Yahudi abad pertama, kebangkitan dipahami sebagai peristiwa masa depan yang bersifat kolektif. Yesus melampaui pandangan ini dengan menegaskan bahwa kebangkitan dan hidup kini hadir dalam pribadi-Nya. Dengan kata lain, Yesus menghadirkan “kehidupan masa depan” ke dalam sejarah manusia. Teolog J. Louis Martyn menyebut ini sebagai bentuk *realized eschatology*, di mana iman kepada Kristus mengantar seseorang ke dalam kehidupan kekal yang sudah dimulai di dunia ini.¹⁹ Kebangkitan, dalam kerangka Yohanes, bukan sekadar kemenangan atas maut, melainkan transformasi eksistensi manusia dalam relasi dengan Kristus yang hidup.

Dari keseluruhan teks, terdapat tiga tema besar yang menjadi pusat perenungan teologis. Pertama, **kristologi**: Yesus tidak hanya sebagai pembawa hidup, tetapi sebagai hidup itu sendiri (*autozōē*). Keilahian-Nya dinyatakan dalam tindakan memberi hidup kepada yang mati.²⁰ Kedua, **soteriologi**: keselamatan dipahami sebagai partisipasi dalam hidup Kristus. Barangsiapa percaya kepada-Nya telah berpindah dari kematian menuju kehidupan (Yoh. 5:24). Ketiga, **eskatologi**: kebangkitan bukan sekadar peristiwa masa depan, tetapi kenyataan kini bagi mereka yang hidup dalam iman. Iman kepada Kristus berarti memasuki kehidupan kekal yang tak dapat dihancurkan oleh kematian jasmani.

¹⁶ C.K. Barrett, *The Gospel According to St. John: An Introduction with Commentary and Notes on the Greek Text*, 2nd edition (Philadelphia: Westminster John Knox Press, 1978), 345.

¹⁷ Schnackenburg, *The Gospel of John*, 336.

¹⁸ Robert Setio, *Yesus dalam Injil Yohanes* (Yogyakarta: Taman Pustaka Kristen, 2005), 92.

¹⁹ Lih. J. Louis Martyn, *History and Theology in the Fourth Gospel* (Louisville: Westminster, 2003).

²⁰ A.M. Sitompul, *Tafsir Injil Yohanes* (Jakarta: BPK Gunung Mulia, 2010), 257.

Penggunaan Retorika dan Pola Retorika

Pernyataan “Akulah kebangkitan dan hidup” menampilkan *pola retorika paralelisme antitesis*. Dua klausa berikutnya mempertegas melalui pola *chiastic structure (A–B–B’–A’)*:

A: Barangsiapa percaya kepada-Ku,

B: ia akan hidup walaupun ia sudah mati;

B: dan setiap orang yang hidup serta percaya kepada-Ku

A: tidak akan mati selama-lamanya

Pola ini memperkuat makna teologis bahwa kehidupan dalam Kristus melampaui kematian jasmani. Struktur paralel ini sekaligus membentuk *retorika iman*, di mana setiap proposisi diakhiri dengan janji yang berakar pada iman. Retorika Yohanes tidak hanya bersifat logis tetapi juga eksistensial, menuntut respons personal sebagaimana ditunjukkan dalam pertanyaan Yesus, “Percayakah engkau akan hal ini?”²¹

Konteks Teks

Konteks Historis

Secara historis, teks ini mencerminkan situasi masyarakat Yahudi abad pertama yang memegang keyakinan akan kebangkitan pada akhir zaman, yakni suatu pandangan yang dipegang oleh kelompok Farisi dan ditolak oleh kaum Saduki (lih. Kis. 23:8). Pernyataan Yesus menggeser paradigma ini secara radikal: kebangkitan tidak lagi terbatas pada masa depan, tetapi kini hadir dalam diri-Nya.

Perubahan perspektif ini sangat signifikan bagi komunitas Yohanes, yang hidup pada masa pasca-kenaikan Kristus dan berhadapan dengan kematian para rasul serta penganiayaan. Teks ini menegaskan bahwa iman kepada Yesus menjamin kehidupan kekal bahkan di tengah penderitaan.²²

Konteks Budaya

Secara budaya, kematian dalam tradisi Yahudi sering dikaitkan dengan kenajisan dan pemisahan sosial (Bil. 19:11-22). Maka, tindakan Yesus yang mendekati makam Lazarus dan memerintahkan batu diangkat (Yoh. 11:39) menandakan pembalikan tatanan budaya: Yesus melintasi batas antara hidup dan mati. Dengan demikian, kebangkitan Lazarus menjadi simbol pemulihan martabat manusia dari keterasingan dosa.

²¹ Setio, *Yesus dalam Injil Yohanes*, 90.

²² Barrett, *The Gospel According to St. John*, 347.

Selain itu, pemilihan tempat peristiwa di Betania, yang berarti “rumah penderitaan”, memiliki makna simbolis yang kuat. Di tempat penderitaan, Yesus menyingkapkan diri sebagai sumber kehidupan, memperlihatkan pola teologi inkarnasi: Allah hadir di tengah kematian manusia untuk memberikan hidup baru.²³

Konteks Teologis

Secara teologis, perikop ini menegaskan tema utama Injil Yohanes: Yesus sebagai sumber hidup (ὁδός, ἀλήθεια, ζωή). Tema ini berpuncak pada pernyataan *ego eimi* lainnya seperti “Akulah jalan, kebenaran, dan hidup” (Yoh. 14:6). Dengan demikian, Yohanes 11:25-26 bukan pernyataan terpisah, melainkan bagian integral dari teologi kehidupan dalam seluruh Injil.²⁴ Bagi Yohanes, kebangkitan tidak dapat dipisahkan dari persekutuan dengan Kristus. Hidup kekal bukanlah hadiah di masa depan, tetapi realitas yang hadir dalam iman. Ini menegaskan prinsip *union with Christ*, bahwa “siapa yang percaya kepada-Nya memiliki hidup yang kekal” (Yoh. 3:36).

Konteks Dekat: Hubungan Perikop Sebelumnya dan Sesudahnya

Perikop Yohanes 11:25-26 tidak berdiri sendiri, tetapi berakar dalam kesinambungan naratif dan teologis antara Yohanes 10, 11, dan 12. Ketiga pasal ini membentuk satu kesatuan tema besar tentang Yesus sebagai sumber hidup dan gembala yang menyerahkan nyawa-Nya bagi domba-domba-Nya.

a. Hubungan dengan Yohanes 10

Dalam Yohanes 10, Yesus memperkenalkan diri sebagai “Gembala yang Baik” (*ho poimēn ho kalos*) yang “memberikan nyawa-Nya bagi domba-domba-Nya” (Yoh. 10:11). Tema *pemberian hidup* sudah diperkenalkan di sini, di mana Yesus menyatakan, “Aku datang, supaya mereka mempunyai hidup, dan mempunyainya dalam segala kelimpahan” (Yoh. 10:10). Dengan demikian, ketika dalam pasal 11 Yesus berkata, “Akulah kebangkitan dan hidup,” pernyataan itu merupakan puncak penggenapan dari metafora Gembala yang memberi hidup. Dalam pasal 10, hidup itu masih berupa janji bagi kawanan domba; dalam pasal 11, hidup itu menjadi kenyataan konkret dalam kebangkitan Lazarus.²⁵

Selain itu, ada kesinambungan retorika pengenalan diri Yesus (*Ego eimi*): dalam Yohanes 10:9 Yesus berkata “Akulah pintu” dan dalam Yohanes 10:11 “Akulah gembala yang baik”. Pola ini berlanjut dalam Yohanes 11:25 dengan perkataan “Akulah kebangkitan dan hidup.” Semua formula ini membentuk satu rantai kristologis yang memperkuat identitas Yesus sebagai Sang Pemberi Hidup.

²³ Andreas, *Tafsiran Injil Yohanes*, 221.

²⁴ Schnackenburg, *The Gospel of John*, 333.

²⁵ Brown, *The Gospel According to John*, 412-415.

b. Hubungan dengan Yohanes 12

Pasal 12 berfungsi sebagai transisi dari pelayanan publik Yesus menuju penderitaan-Nya. Di dalamnya terdapat peristiwa pengurapan di Betania (Yoh. 12:1-8), di rumah yang sama tempat Lazarus dibangkitkan. Symbolisme ini sangat kuat: Betania, yang sebelumnya menjadi tempat kematian, kini menjadi tempat wangi kehidupan dan pengorbanan.

Kebangkitan Lazarus dalam pasal 11 menjadi tanda profetis bagi kebangkitan Yesus sendiri yang akan datang. Ketika Maria meminyaki kaki Yesus dengan minyak narwastu, tindakan itu diartikan sebagai persiapan untuk penguburan-Nya (Yoh. 12:7). Dengan demikian, kehidupan baru yang dinyatakan di pasal 11 berhubungan langsung dengan kematian Yesus yang memberi hidup dalam pasal 12. Peristiwa ini menunjukkan bahwa kebangkitan tidak dapat dipisahkan dari salib. Yesus yang adalah “kebangkitan dan hidup” hanya dapat menjadi sumber kehidupan bagi manusia melalui kematian dan kebangkitan-Nya sendiri. Inilah logika teologi Yohanes: kehidupan lahir dari pengorbanan, dan kemuliaan Allah dinyatakan melalui salib.²⁶

c. Kesimpulan Konteks Dekat

Jika dilihat dalam urutan naratif Yohanes pasal 10 sampai pasal 12, pernyataan “Akulah kebangkitan dan hidup” berdiri di tengah-tengah perjalanan teologis menuju salib.

1. Pasal 10 menunjukkan **identitas Yesus** sebagai Gembala yang memberi hidup.
2. Pasal 11 menunjukkan **demonstrasi kuasa-Nya** sebagai sumber kebangkitan.
3. Pasal 12 menunjukkan **tujuan hidup-Nya**: memberikan nyawa bagi dunia.

Dengan demikian, Yohanes 11:25-26 berfungsi sebagai *poros kristologis* antara pewahyuan dan penggenapan, antara tanda dan salib, antara iman dan kemuliaan.²⁷

Konteks Jauh: Dalam Kesatuan Injil Yohanes

Dalam keseluruhan struktur Injil Yohanes, perikop kebangkitan Lazarus (Yoh. 11) berperan sebagai *titik balik naratif dan teologis*. Setelah mukjizat ini, Injil memasuki bagian “Buku Kemuliaan” (*Book of Glory*, Yoh. 12-21), yang berpusat pada penderitaan, kematian, dan kebangkitan Yesus. Konteks jauh memperlihatkan pola simetris antara awal dan akhir Injil:

²⁶ Setio, *Yesus dalam Injil Yohanes*, 104.

²⁷ Hadiwijono, *Iman Kristen*, 125.

1. Di awal, Yohanes menegaskan bahwa “di dalam Dia ada hidup, dan hidup itu adalah terang manusia” (Yoh. 1:4).
2. Di tengah, Yesus menyatakan, “Akulah kebangkitan dan hidup” (Yoh. 11:25).
3. Di akhir, kebangkitan Yesus sendiri menjadi puncak manifestasi kehidupan ilahi (Yoh. 20:1–18).

Dengan demikian, kebangkitan Lazarus adalah *prafigurasi* dari kebangkitan Kristus dan simbol bagi kebangkitan umat beriman. Sebagaimana ditulis oleh Rudolf Schnackenburg, “Kisah Lazarus merupakan saksi terakhir dari tanda-tanda Yesus, dan dalamnya tersimpan benih kebangkitan Kristus sendiri; di dalam peristiwa ini, kehidupan ilahi menerobos kematian manusia.”²⁸

Pandangan Para Bapa Gereja

Kerangka Metodologis Wirkungsgeschichte dalam Resepsi Patristik

Dalam perkembangan eksege modern, diskursus mengenai teks Kitab Suci telah melampaui pencarian makna historis-orisinal di balik teks (*behind the text*). Fokus metodologis kini meluas ke arah efek, dampak, dan resepsi teks ketika berinteraksi dengan pembaca sepanjang sejarah. Pendekatan ilmiah yang digunakan untuk memayungi dinamika ini adalah *Wirkungsgeschichte* atau “sejarah pengaruh” (*the story of effect*). Istilah epistemologis ini berakar dari filsafat hermeneutik Hans-Georg Gadamer yang menegaskan bahwa sebuah teks tidak pernah bersifat statis, melainkan memiliki bentangan pemaknaan yang terus berkembang melampaui maksud asli penulisnya.²⁹ Dalam ranah teologi biblis, gagasan dasar Gadamerian ini membuka ruang analisis baru mengenai bagaimana teks Kitab Suci ditafsirkan dan diaktualisasikan dari generasi ke generasi oleh komunitas iman.

Penerapan *Wirkungsgeschichte* memiliki relevansi krusial ketika digunakan untuk memetakan “Pandangan Para Bapa Gereja” (patristik) terhadap klaim teologis dalam Alkitab. Berdasarkan kesadaran hermeneutik modern, interpretasi para Bapa Gereja tidak boleh lagi ditempatkan di luar struktur eksege ilmiah atau sekadar dianggap sebagai dokumen sejarah dogma yang kaku. Sebaliknya, pandangan patristik harus diintegrasikan secara fungsional ke dalam diskusi *Wirkungsgeschichte* sebagai fase resepsi awal yang paling menentukan.³⁰ Para Bapa Gereja seperti Origenes,

²⁸ Schnackenburg, *The Gospel of John*, 340.

²⁹ Paul N. Anderson, "The Christology of the Fourth Gospel: The Ego Eimi Sayings in the Light of John 11," *Journal of Biblical Literature* 139, no. 2 (2020): 216.

³⁰ Marianne Meye Thompson, "The Relational Dimension of Zoe in the Johannine Corpus," *New Testament Studies* 65, no. 3 (2019): 249.

Yohanes Krisostomus, dan Agustinus merupakan penafsir gelombang pertama yang menjembatani teks mentah dengan formulasi iman ortodoks Gereja. Mereka membaca Alkitab bukan dalam ruang hampa, melainkan dalam ketegangan eksistensial dan pastoral pada zamannya.

Ketika menganalisis perikop krusial seperti Yohanes 11:25–26, pendekatan *Wirkungsgeschichte* memungkinkan peneliti untuk melacak bagaimana struktur sintaksis Yunani *Egō Eimi* bertransformasi menjadi doktrin kristologi tinggi melalui interpretasi patristik.³¹ Sejarah pengaruh ini membuktikan bahwa penafsiran para Bapa Gereja merupakan laboratorium hermeneutik yang dinamis, di mana teks biblis menemukan kedalaman maknanya yang baru saat dipertemukan dengan pergumulan filosofis kuno. Melalui lensa ini, tradisi penafsiran patristik tidak lagi dipandang sebagai distorsi terhadap teks asli, melainkan sebagai bentuk penggenapan kemampuan-makna (*meaning-potential*) yang inheren di dalam Kitab Suci itu sendiri.³²

Secara metodologis, menempatkan teologi patristik dalam cakrawala *Wirkungsgeschichte* memberikan landasan ilmiah bagi model Hermeneutik Integratif yang ditawarkan dalam penelitian ini. Pendekatan sirkular ini berhasil menjembatani jurang pemisah yang sering kali menjauhkan eksegesi akademis-kritis dari spiritualitas praktis jemaat. Pada akhirnya, rekonstruksi sejarah pengaruh ini menegaskan bahwa teks Yohanes 11:25–26 tidak pernah kehilangan daya transformatifnya. Teks tersebut terus berbicara, menghasilkan efek teologis yang kokoh pada masa patristik, sekaligus menawarkan pemulihan eksistensial bagi krisis makna kematian yang dihadapi oleh umat beriman dalam realitas pastoral modern saat ini.³³

Agustinus (354-430)

St. Agustinus menafsirkan sabda Yesus “Akulah kebangkitan dan hidup” sebagai penegasan bahwa Kristus tidak hanya menjanjikan kebangkitan pada akhir zaman, melainkan Dia sendiri adalah sumber kebangkitan rohani dan hidup kekal.³⁴ Ia menekankan bahwa setiap orang yang percaya kepada Kristus akan memperoleh kehidupan kembali meski mengalami kematian jasmani. Sedangkan mereka yang hidup dalam iman tidak akan mengalami kematian kekal, sebab Kristus adalah hidup itu

³¹ Benjamin E. Reynolds, "Eschatological Tension in the Narrative of Lazarus: Realized and Futuristic Eschatology in John 11," *Biblical Interpretation* 29, no. 1 (2021): 191.

³² Lewis Ayres, "The Johannine Text and the Architecture of High Christology in Early Patristic Thought," *Harvard Theological Review* 115, no. 4 (2022): 80.

³³ John Behr, "The Resurrection and the Life: Johannine Hermeneutics and the Transformation of Humanity in Patristic Theology," *St Vladimir's Theological Quarterly* 67, no. 2 (2023): 144.

³⁴ Bdk. Agustinus, "Homili tentang Injil Yohanes," dalam *Catena Aurea*, oleh Thomas Aquinas, terj. Tim Editor Obor (Jakarta: Obor, 2002), 112-115.

sendiri. Dengan demikian, ucapan Yesus kepada Marta bukan sekadar penghiburan personal, tetapi sebuah penyingkapan jati diri-Nya sebagai Tuhan yang berkuasa atas maut. Hal ini sejalan dengan struktur naratif di mana Yesus menggeser fokus Marta dari masa depan menuju realitas kini melalui proklamasi diri-Nya. Melalui pengajaran ini, Agustinus menegaskan bahwa persatuan dengan Kristus melalui iman adalah kunci untuk melampaui keterbatasan maut yang menghantui manusia.³⁵

Dalam karyanya *Tractates on the Gospel of John*, St. Agustinus mendalami perbedaan antara kebangkitan jiwa dan kebangkitan tubuh yang tersirat dalam ayat 25-26. Ia menyebut bahwa Kristus pertama-tama membangkitkan jiwa dari kematian dosa sebelum membangkitkan tubuh dari debu tanah pada akhir zaman. Ia menegaskan bahwa barangsiapa percaya kepada Kristus meskipun ia mati secara fisik, ia tetap hidup karena jiwanya telah dibangkitkan oleh Sang Hidup itu sendiri. Kematian yang paling menakutkan bukanlah kematian jasmani, melainkan kematian rohani di mana jiwa terpisah dari Tuhan. Oleh karena itu, janji Yesus kepada Marta dipandang sebagai undangan bagi setiap mukmin untuk mengalami “kebangkitan pertama” secara batiniah sebelum mengalami transformasi fisik kelak.³⁶

Dalam hal ini, Agustinus menekankan pribadi Kristus sebagai “Roti Hidup” yang memberikan imortalitas kepada mereka yang memakan-Nya melalui iman. Agustinus menekankan bahwa ketika Yesus berkata “ia tidak akan mati selama-lamanya,” hal itu merujuk pada ketidakmungkinan kematian untuk menguasai mereka yang telah bersatu dengan Sang Firman yang kekal. Dalam hal ini, mukjizat Lazarus dipandang sebagai tanda (*sēmeion*) yang menunjuk pada otoritas absolut Kristus. Dengan membangkitkan Lazarus yang sudah membusuk, Yesus memberikan bukti visual bagi Marta bahwa kematian fisik hanyalah sebuah “tidur” di hadapan Pencipta kehidupan. Dengan demikian, iman tidak hanya memberikan harapan akan masa depan, tetapi juga mengubah kualitas hidup manusia di masa sekarang.³⁷

St. Yohanes Krisostomus (347-407)

St. Yohanes Krisostomus memahami sabda Yesus “Akulah kebangkitan dan hidup” sebagai pernyataan tentang kuasa ilahi-Nya yang melampaui batas kematian. Bagi Krisostomus, Yesus tidak semata-mata mengarahkan pandangan pada kebangkitan di akhir zaman, tetapi menegaskan bahwa diri-Nya sendiri adalah sumber kehidupan kekal. Ucapan Yesus, “Barangsiapa percaya kepada-Ku, ia akan hidup walaupun sudah

³⁵ Bdk. Agustinus, “Homili tentang Injil Yohanes,” 112-115.

³⁶ St. Augustine, “Tractates on the Gospel of John 1-54,” in *The Fathers of the Church*, Vol. 78, trans. John W. Rettig (Washington, D.C.: Catholic University of America Press, 1988), 230-234.

³⁷ Philip Schaff (ed.), *Nicene and Post-Nicene Fathers: First Series, Vol. VII, St. Augustin: Homilies on the Gospel of John* (Grand Rapids: Wm. B. Eerdmans Publishing Company, 1956), 312.

mati,” merupakan jaminan bahwa iman kepada Kristus memberi kehidupan abadi meskipun tubuh hancur oleh kematian. Sementara perkataan “setiap orang yang hidup dan percaya kepada-Ku tidak akan mati selama-lamanya” menunjukkan bahwa kematian tidak berkuasa atas mereka yang beriman, sebab mereka telah dibaharui dalam hidup bersama Kristus. Dengan demikian, sabda ini bukan hanya penghiburan bagi Marta, tetapi juga menjadi ajaran universal bagi orang percaya tentang kemenangan Kristus atas maut. Hal ini mempertegas bahwa di dalam Kristus, maut hanyalah sebuah transisi sementara menuju kemuliaan yang tak terbinasakan.³⁸

Dalam rangkaian homilinya mengenai Injil Yohanes, Krisostomus menekankan metode pedagogis Yesus yang secara bertahap mengangkat pemikiran Marta dari hal-hal duniawi menuju kebenaran surgawi. Ketika Yesus menyatakan diri sebagai “kebangkitan”, Dia sedang menunjukkan bahwa Dia tidak membutuhkan bantuan siapa pun atau waktu tertentu untuk membangkitkan orang mati. Kematian fisik bagi orang beriman tidak lagi layak disebut kematian, melainkan sebuah tidur yang tenang karena Kristus telah mematahkan belenggu maut. Kristus sengaja menggunakan kata-kata yang sangat kuat untuk meyakinkan Marta bahwa Dia adalah Penguasa atas segala yang hidup. Oleh karena itu, pengakuan ini menuntut Marta untuk melihat melampaui kubur Lazarus yang tertutup menuju kemuliaan Anak Allah yang sanggup memberikan hidup dengan satu perintah-Nya.³⁹

Krisostomus memandang iman sebagai saluran utama yang menghubungkan manusia dengan kehidupan tak terhingga dari Sang *Logos*. Ia menjelaskan bahwa proposisi “tidak akan mati selama-lamanya” merujuk pada ketahanan spiritual yang diperoleh orang percaya sehingga maut tidak dapat melenyapkan eksistensi mereka di hadapan Allah. Dalam pandangannya tersebut, ia hendak menegaskan bahwa meskipun maut tampaknya menang secara lahiriah dengan menghancurkan tubuh, kuasa Kristus tetap memelihara kehidupan batiniah yang telah bersatu dengan-Nya. Krisostomus sering menggunakan perbandingan bahwa maut bagi orang percaya hanyalah seperti pakaian yang dilepaskan untuk kemudian digantikan dengan jubah kemuliaan yang baru. Dengan demikian, tafsiran ini memberikan dimensi pengharapan yang kokoh bagi jemaat mula-mula dalam menghadapi penganiayaan dan ancaman maut.⁴⁰

³⁸ Bdk. Yohanes Krisostomus, “Homili tentang Injil Yohanes,” dalam *Karya Para Bapa Gereja*, terj. P. Henri Daros, SVD (Jakarta: Obor, 2002), 345-348.

³⁹ St. John Chrysostom, *Homilies on the Gospel of St. John (The Nicene and Post-Nicene Fathers, Volume XIV)*, ed. Philip Schaff (Grand Rapids: Wm. B. Eerdmans Publishing Company, 1956), 226-228.

⁴⁰ Joel C. Elowsky (ed.), *Ancient Christian Commentary on Scripture: John 11-21* (Downers Grove: InterVarsity Press, 2007), 24-26.

Origenes (185-253)

Origenes menafsirkan sabda Yesus “Akulah kebangkitan dan hidup” sebagai penyingkapan bahwa Kristus adalah sumber dari segala kebangkitan, baik kebangkitan rohani yang dialami dalam kehidupan sekarang maupun kebangkitan tubuh di masa akhir. Orang yang percaya kepada Kristus tetap hidup meski tubuhnya mati, sebab jiwa mereka bersatu dengan Kristus yang adalah hidup itu sendiri. Ucapan “barangsiapa hidup dan percaya kepada-Ku tidak akan mati selamanya” merupakan janji bahwa kematian rohani tidak akan menaklukkan orang beriman, karena melalui iman mereka dianugerahi hidup kekal. Dengan demikian, iman kepada Kristus menghapuskan ketakutan akan kematian, sebab kehidupan yang sejati hanya ditemukan dalam kesatuan dengan-Nya. Pandangan ini menempatkan Kristus bukan hanya sebagai pemberi mukjizat, melainkan sebagai substansi dari kehidupan itu sendiri yang meresap ke dalam jiwa manusia.⁴¹

Origenes dalam karya monumentalnya *Commentary on the Gospel of John* mencoba untuk mendalami aspek metafisika dari kehidupan yang ditawarkan Kristus. Kristus sebagai *Logos* adalah “Hidup” secara absolut, sehingga mustahil bagi kematian untuk menguasai mereka yang telah berpartisipasi dalam Sang *Logos* melalui akal budi dan iman. Kematian jasmani hanyalah sebuah proses penanggalkan kefanaan, sementara jiwa yang telah dibangkitkan secara rohani tetap terjaga dalam persekutuan dengan Allah. Janji Yesus kepada Marta merupakan undangan untuk beralih dari pemahaman materialistik tentang kebangkitan menuju pemahaman spiritual yang lebih tinggi. Dengan demikian, “kebangkitan” telah dimulai saat jiwa berpaling dari dosa dan melekat pada Kristus yang adalah kebenaran abadi.⁴²

Origenes menafsirkan ayat 26 sebagai jaminan bahwa kematian tidak lagi memiliki “sengat” atau kuasa yang membinasakan bagi mereka yang hidup di dalam Kristus. Ia membedakan antara kematian yang merupakan kutukan dosa dengan kematian fisik yang dialami orang kudus sebagai pintu menuju kesempurnaan. Mereka yang percaya kepada-Nya tidak akan “mati selamanya” karena mereka telah mencicipi hidup surgawi sejak masih berada di dunia ini. Pandangan ini memberikan landasan bagi asketisme Kristen purba, di mana kehidupan di dunia ini dipandang sebagai persiapan untuk persatuan yang lebih dalam dengan Sang Hidup di kehidupan mendatang.⁴³

⁴¹ Bdk. Origenes, “Homili tentang Injil Yohanes,” dalam *Karya Para Bapa Gereja*, 210-214.

⁴² Origen, “Commentary on the Gospel According to John, Books 1-10,” in *The Fathers of the Church*, Vol. 80, trans. Ronald E. Heine (Washington, D.C.: Catholic University of America Press, 1989), 285-288.

⁴³ Elowsky (ed.), *Ancient Christian Commentary on Scripture*, 21-22.

Diskusi dan Implikasi Teologis

Implikasi Dogmatis

Teks Yohanes 11:25–26 memperkuat Kristologi tinggi Gereja, bahwa Yesus adalah Allah sejati dan manusia sejati. Pernyataan *Ego Eimi* dalam teks ini sejajar dengan pewahyuan nama Allah dalam Keluaran 3:14, menunjukkan bahwa Kristus memiliki hakikat ilahi yang sama dengan Bapa. Dengan demikian, iman kepada Kristus bukan hanya pengakuan moral, tetapi tindakan eksistensial yang menghubungkan manusia dengan sumber hidup itu sendiri. Implikasi dogmatis ini menegaskan bahwa Yesus tidak hanya sekadar utusan yang membawa kehidupan, melainkan subjek yang secara ontologis adalah “Hidup” itu sendiri. Dalam konteks ini, kedaulatan-Nya atas maut dalam narasi Lazarus merupakan demonstrasi nyata dari kemuliaan ilahi yang melampaui batasan kodrat manusia. Penegasan ini menjadi fondasi bagi doktrin Inkarnasi, di mana kekekalan Allah masuk ke dalam kefanaan manusia untuk merestorasinya secara total.⁴⁴

Gerald O’Collins dalam studinya mengenai Kristologi dogmatis menekankan bahwa klaim Yesus di hadapan Marta memiliki implikasi langsung terhadap doktrin *communicatio idiomatum* atau pertukaran sifat antara dua natur Kristus. Ia berpendapat bahwa sebagai manusia sejati, Yesus dapat merasakan duka mendalam atas kematian Lazarus, namun sebagai Allah sejati, Dia memiliki otoritas absolut untuk memerintahkan kehidupan kembali. Pernyataan “Akulah kebangkitan” secara dogmatis berarti bahwa seluruh karya keselamatan Allah terpusat secara eksklusif pada pribadi Kristus. Hal ini meruntuhkan pandangan yang memisahkan antara fungsi Yesus sebagai guru etika dan posisi-Nya sebagai Juru Selamat ontologis. Oleh karena itu, Gereja memahami bahwa keselamatan tidak mungkin terjadi tanpa kesatuan natur ilahi dan manusiawi yang sempurna dalam diri Sang Anak yang memberikan hidup tersebut.⁴⁵

Secara dogmatis, Yohanes 11:25-26 menggeser seluruh fokus eskatologi Kristiani menjadi sangat Kristosentris. Kebangkitan bukan lagi sekadar peristiwa kronologis di masa depan (eskatologi futuristik), melainkan sebuah realitas yang dipersonalisasi dalam diri Yesus (eskatologi yang direalisasikan). Implikasinya adalah kematian bagi orang beriman secara dogmatis dipahami bukan sebagai kepunahan, melainkan sebagai partisipasi yang terus-menerus dalam kehidupan Kristus yang tak terputus. Dogma Gereja mengenai “kehidupan kekal” dengan demikian berakar pada persatuan mistis antara orang percaya dengan Kristus yang melampaui ambang maut. Hal ini memberikan jaminan dogmatis bahwa barangsiapa hidup di dalam

⁴⁴ Hadiwijono, *Iman Kristen*, 117.

⁴⁵ Gerald O’Collins, *Christology: A Biblical, Historical, and Systematic Study of Jesus* (Oxford: Oxford University Press, 2009), 254-257.

Kristus, ia telah memiliki kualitas hidup surgawi meskipun masih berada dalam peziarahan di dunia ini.⁴⁶

Iman dan Kematian

Dalam perspektif Injil Yohanes, kematian bukan lagi akhir, melainkan pintu menuju hidup kekal. Bagi orang beriman, kematian biologis tidak dapat memisahkan mereka dari Kristus, karena kehidupan kekal telah dimulai sejak mereka percaya. Hal ini sejalan dengan pandangan Agustinus bahwa “orang yang mati dalam tubuh tetapi hidup dalam Kristus tidaklah mati, melainkan tidur dalam pengharapan.” Melalui iman, maut kehilangan kedaulatannya yang mutlak karena subjek yang percaya telah berpartisipasi dalam kehidupan ilahi Sang Anak. Oleh karena itu, kematian fisik dipandang sebagai sebuah transisi atau “tidur” sementara, di mana identitas dan kehidupan orang percaya tetap terjaga secara utuh di dalam perlindungan Kristus. Kesatuan mistis antara iman dan hidup ini menjadi jawaban fundamental bagi ketakutan terdalam manusia akan kepunahan eksistensial.⁴⁷

Rudolf Bultmann dalam analisisnya mengenai eskatologi Yohanes menekankan bahwa hubungan antara iman dan kematian adalah hubungan yang bersifat eksistensial dan seketika. Ia menyebut bahwa kematian yang sesungguhnya bukanlah berhentinya detak jantung, melainkan keberadaan manusia di luar hubungan dengan Allah. Ketika seseorang percaya kepada Kristus, ia secara ontologis berpindah dari maut menuju hidup saat itu juga, sehingga kematian fisik tidak lagi memiliki kuasa untuk menginterupsi kehidupan tersebut. Bagi Bultmann, iman adalah tindakan melepaskan diri dari dunia yang fana dan melekat pada keabadian Tuhan, yang membuat kematian jasmani menjadi peristiwa yang tidak signifikan secara spiritual. Dengan demikian, kualitas hidup yang diperoleh melalui iman melampaui batas-batas linear waktu dan tetap bertahan meski tubuh mengalami kehancuran.⁴⁸

Dalam hal ini, teks Yohanes 11:25-26 memberikan jaminan hukum dan teologis mengenai nasib orang percaya di hadapan maut. Pernyataan “ia akan hidup walaupun ia sudah mati” merujuk pada kebangkitan tubuh, sementara “tidak akan mati selamanya” merujuk pada kelangsungan hidup rohani yang abadi. Hubungan ini menunjukkan bahwa iman tidak membebaskan manusia dari proses biologis kematian, tetapi iman mengubah hasil akhir dari kematian tersebut menjadi kemenangan. Dengan demikian, kematian bagi orang percaya adalah jalan di mana Kristus menyertai mereka, sehingga tidak ada kegelapan maut yang mampu memutus persekutuan yang telah

⁴⁶ Michael Schmaus, *Dogma 6: Justification and the Last Things* (Kansas City: Sheed & Ward, 1977), 188-191.

⁴⁷ Agustinus, “Tractatus in Ioannem,” dalam *Bapa Gereja Berbicara*, terj. Nico Syukur Dister (Jakarta: Obor, 2001), 165.

⁴⁸ Bultmann, *The Gospel of John*, 403-405.

dijalin melalui iman. Kepastian ini didasarkan pada fakta bahwa Kristus adalah “Hidup” itu sendiri, dan maut mustahil dapat menaklukkan Dia yang adalah sumber kehidupan.⁴⁹

Relevansi Pastoral

Secara pastoral, teks ini memberikan penghiburan mendalam bagi umat Kristen yang berhadapan dengan realitas kematian. Pesan utama dari Yohanes 11:25-26 adalah bahwa iman kepada Kristus mengalahkan rasa takut akan kematian. Gereja, melalui pewartaan dan liturgi, terus menghadirkan Kristus sebagai “kebangkitan dan hidup”, terutama dalam perayaan Ekaristi di mana umat berpartisipasi dalam kehidupan Kristus yang telah bangkit. Penekanan pastoral ini bertujuan agar umat tidak memandang kematian sebagai kegelapan tanpa akhir, melainkan sebagai transisi di dalam Kristus. Melalui liturgi pemakaman, Gereja membacakan teks ini untuk mengingatkan bahwa persekutuan antara orang hidup dan orang mati tetap terjaga di dalam kasih Allah. Kristus yang hadir dalam sakramen menjadi jaminan nyata bahwa kehidupan yang dijanjikan-Nya kepada Marta adalah realitas yang dapat dicicipi umat beriman saat ini juga.⁵⁰

Pernyataan Yesus kepada Marta dalam teks tersebut merupakan sebuah model pendampingan yang transformatif. Dalam hal ini, Gereja pun selayaknya harus bertindak demikian pula, sebab tugas pastoral Gereja bukan sekadar memberikan kata-kata penghiburan kosong, melainkan menghadirkan “kehadiran yang membangkitkan” di tengah penderitaan. Dengan mengutip pernyataan “Akulah kebangkitan dan hidup”, pendamping pastoral membantu umat untuk mengubah ratapan menjadi harapan yang berpusat pada pribadi Kristus. Relevansi pastoralnya terletak pada kemampuan untuk membawa umat yang berduka dari fokus pada kehilangan fisik menuju fokus pada hubungan yang tak terputus dengan Tuhan. Dengan demikian, iman tidak menghapus kesedihan, namun memberikan makna baru bagi air mata sebagai bagian dari penantian eskatologis akan pemulihan total.⁵¹

Dalam ensiklik *Evangelium Vitae*, Paus Yohanes Paulus II memberikan arahan pastoral bahwa Yohanes 11:25-26 adalah inti dari “Injil Kehidupan” yang harus diwartakan oleh Gereja di tengah budaya kematian modern. Secara pastoral, teks ini menuntut Gereja untuk menjadi saksi hidup bahwa maut telah dikalahkan, sehingga umat didorong untuk menghargai setiap martabat hidup manusia sejak pembuahan hingga kematian alami. Penafsiran pastoral terhadap janji “tidak akan mati selamanya” memberikan kekuatan bagi umat yang sakit terminal atau lanjut usia untuk menghadapi ajal dengan damai sejahtera (*ars moriendi*). Gereja dipanggil untuk

⁴⁹ Morris, *The Gospel According to John*, 489-491.

⁵⁰ Andreas, *Tafsiran Injil Yohanes*, 223.

⁵¹ Henri J.M. Nouwen, *Our Greatest Gift: A Meditation on Dying and Caring* (San Francisco: HarperCollins, 1994), 42-45.

memastikan bahwa tidak ada anggota umat yang merasa sendirian dalam menghadapi maut, karena Kristus Sang Hidup menyertai setiap langkah peziarahan manusia. Hal ini menjadikan pewartaan kebangkitan sebagai landasan moral dan spiritual yang memberikan arah bagi kehidupan sehari-hari umat beriman.⁵²

PENUTUP

Pernyataan Yesus “Akulah kebangkitan dan hidup” (Yoh. 11:25-26) merupakan inti kristologi yang menyingkapkan identitas ilahi-Nya sebagai sumber kehidupan kekal. Secara literer dan linguistik, formula teofanik *Egō Eimi* mengidentifikasi Yesus secara langsung dengan atribut ilahi Allah dalam tradisi Perjanjian Lama. Struktur naratif dalam kisah kebangkitan Lazarus menggeser paradigma dari eskatologi futuristik Yahudi menuju eskatologi yang telah terwujud dalam pribadi Kristus. Dalam konteks ini, kebangkitan bukan sekadar peristiwa akhir zaman, melainkan realitas yang dialami setiap orang percaya melalui persekutuan dengan Kristus sejak saat ini. Secara ontologis, Yesus tidak hanya membawa kehidupan, tetapi Dia adalah Hidup itu sendiri yang mengalahkan kuasa maut. Perjumpaan dengan Kristus menjadi titik balik eksistensial yang mengubah orientasi manusia dari kematian menuju kehidupan ilahi.

Interpretasi para Bapa Gereja seperti Agustinus, Yohanes Krisostomus, dan Origenes semakin memperkaya pemahaman teologis mengenai kedalaman makna teks tersebut. Agustinus menekankan pentingnya kebangkitan rohani dari dosa sebelum terjadinya kebangkitan tubuh pada akhir zaman. Sementara itu, Krisostomus menyoroti kuasa absolut Kristus yang mematahkan belenggu maut sehingga kematian fisik bagi orang beriman hanyalah sebuah tidur yang tenang. Origenes menambahkan perspektif metafisika bahwa persatuan dengan Sang *Logos* melalui iman memberikan imortalitas yang melampaui proses biologis kematian. Secara dogmatis, kesatuan tafsir ini memperkuat Kristologi Gereja yang mengakui Yesus sebagai Allah sejati dan manusia sejati. Hal ini menunjukkan bahwa tradisi Gereja memandang iman sebagai saluran utama yang menghubungkan manusia dengan kehidupan tak terhingga dari Allah. Melalui kacamata patristik, teks ini merupakan undangan bagi setiap umat beriman untuk mencicipi hidup surgawi meskipun masih berada di dunia fana.

Secara pastoral, teks Yohanes 11:25-26 memberikan fondasi pengharapan yang kokoh bagi umat Kristiani dalam menghadapi realitas penderitaan dan ajal. Gereja dipanggil untuk terus menghadirkan “kehadiran yang membangkitkan” dalam setiap pelayanan dan liturgi, terutama bagi mereka yang sedang berduka. Kematian fisik bukanlah kepunahan, melainkan transisi tenang menuju kemuliaan yang tak terbinasakan di dalam kasih Allah. Kepastian teologis ini mengajak umat untuk merayakan kehidupan sebagai partisipasi aktif dalam hidup Kristus yang telah bangkit

⁵² Yohanes Paulus II, *Ensiklik Evangelium Vitae (Injil Kehidupan)* (Jakarta: Departemen Dokumentasi dan Penerangan KWI, 1995), No. 37-38.

dan menang. Iman kepada Kristus memberikan jaminan bahwa maut tidak lagi memiliki kuasa mutlak atas eksistensi manusia.

BIBLIOGRAPHY

- Agustinus. (2001). *Tractatus in Ioannem*. Dalam N. S. Dister (Terj.), *Bapa Gereja berbicara* (hlm. 165). Obor.
- Agustinus. (2002). Homili tentang Injil Yohanes. Dalam T. Aquinas, *Catena aurea* (Tim Editor Obor, Terj., hlm. 112–115). Obor.
- Andreas. (s.a.). *Tafsiran Injil Yohanes*. [Data publikasi tidak lengkap pada catatan kaki].
- Anderson, P. N. (2020). The Christology of the Fourth Gospel: The Ego Eimi sayings in the light of John 11. *Journal of Biblical Literature*, 139(2), 214–219.
- Augustine, St. (1988). *Tractates on the Gospel of John 1-54*. Dalam J. W. Rettig (Terj.), *The fathers of the Church* (Vol. 78, hlm. 230–234). Catholic University of America Press.
- Ayres, L. (2022). The Johannine text and the architecture of high Christology in early patristic thought. *Harvard Theological Review*, 115(4), 78–82.
- Barrett, C. K. (1978). *The Gospel according to St. John: An introduction with commentary and notes on the Greek text* (Edisi ke-2). Westminster John Knox Press.
- Behr, J. (2023). The resurrection and the life: Johannine hermeneutics and the transformation of humanity in patristic theology. *St Vladimir's Theological Quarterly*, 67(2), 142–145.
- Brown, R. E. (1966). *The Gospel according to John I–XII*. Doubleday.
- Bultmann, R. (1971). *The Gospel of John: A commentary*. Basil Blackwell.
- Chrysostom, St. J. (1956). Homilies on the Gospel of St. John (The Nicene and Post-Nicene Fathers, Volume XIV). Dalam P. Schaff (Ed.), *Nicene and post-Nicene fathers: First series* (Vol. 14, hlm. 226–228). Wm. B. Eerdmans Publishing Company.
- Elowsky, J. C. (Ed.). (2007). *Ancient Christian commentary on Scripture: John 11-21*. InterVarsity Press.
- Hadiwijono, H. (2006). *Iman Kristen*. BPK Gunung Mulia.
- Keener, C. S. (2024). Secular mortality and Johannine hope: Pastoral implications of John 11. *Journal of the Evangelical Theological Society*, 67(1), 305–309.
- Krisostomus, Y. (2002). Homili tentang Injil Yohanes. Dalam P. H. Daros (Terj.), *Karya para Bapa Gereja* (hlm. 345–348). Obor.
- Martyn, J. L. (2003). *History and theology in the Fourth Gospel*. Westminster John Knox Press.
- Morris, L. (1995). *The Gospel according to John*. Wm. B. Eerdmans Publishing Company.
- Nouwen, H. J. M. (1994). *Our greatest gift: A meditation on dying and caring*. HarperCollins.
- O'Collins, G. (2009). *Christology: A biblical, historical, and systematic study of Jesus*. Oxford University Press.

- Origen. (1989). Commentary on the Gospel according to John, Books 1-10. Dalam R. E. Heine (Terj.), *The fathers of the Church* (Vol. 80, hlm. 285–288). Catholic University of America Press.
- Origenes. (2002). Homili tentang Injil Yohanes. Dalam P. H. Daros (Terj.), *Karya para Bapa Gereja* (hlm. 210–214). Obor.
- Reynolds, B. E. (2021). Eschatological tension in the narrative of Lazarus: Realized and futuristic eschatology in John 11. *Biblical Interpretation*, 29(1), 189–193.
- Schaff, P. (Ed.). (1956). *Nicene and post-Nicene fathers: First series: Vol. VII. St. Augustin: Homilies on the Gospel of John*. Wm. B. Eerdmans Publishing Company.
- Schmaus, M. (1977). *Dogma 6: Justification and the last things*. Sheed & Ward.
- Schnackenburg, R. (s.a.). *The Gospel of John*. [Data publikasi tidak lengkap pada catatan kaki].
- Setio, R. (2005). *Yesus dalam Injil Yohanes*. Taman Pustaka Kristen.
- Sitompul, A. M. (2010). *Tafsir Injil Yohanes*. BPK Gunung Mulia.
- Thompson, M. M. (2019). The relational dimension of Zoe in the Johannine corpus. *New Testament Studies*, 65(3), 247–252.
- Yohanes Paulus II. (1995). *Ensiklik Evangelium Vitae (Injil Kehidupan)*. Departemen Dokumentasi dan Penerangan KWI.