



Edukasi sebagai evangelisasi: Reformulasi teologis pendidikan kristiani dalam lanskap misi poskolonial

Sarina Tambunan 

Sekolah Tinggi Teologi Samuel Elizabeth, Jakarta

Correspondence:

dbr_tbg@yahoo.co.id

DOI:

<https://doi.org/10.30995/kur.v11i1.1360>

Article History

Submitted: Dec. 18, 2024

Reviewed: Feb. 25, 2024

Accepted: April 30, 2025

Keywords:

evangelization;
postcolonial mission;
contemporary missiology;
Christian education;
transformative education;
theological reformulation;
misi poskolonial;
misiologi kontemporer;
pendidikan kristiani;
pendidikan transformatif;
penginjian;
reformulasi teologis

Copyright: ©2025, Authors.

License:



Abstract: This study explores the theological reformulation of Christian education as an evangelization strategy in the context of post-colonial mission. Through a critical analysis of traditional missiological paradigms, the study identifies the epistemological transformations necessary to contextualize Christian education in the contemporary global landscape. Using a critical hermeneutical approach and theological-practical analysis, the study produces a new conceptual framework that positions education as an emancipatory and dialogical modus operandi of evangelization. The findings suggest that post-colonial Christian education requires the deconstruction of hegemonic paradigms and the reconstruction of pedagogical praxis centered on holistic transformation. The theoretical and practical implications of this reformulation contribute to the development of a more inclusive and contextual contemporary missiology.

Abstrak: Penelitian ini mengeksplorasi reformulasi teologis pendidikan Kristiani sebagai strategi evangelisasi dalam konteks misi post-kolonial. Melalui analisis kritis terhadap paradigma misiologi tradisional, studi ini mengidentifikasi transformasi epistemologis yang diperlukan untuk melakukan kontekstualisasi pendidikan Kristiani dalam lanskap global kontemporer. Menggunakan pendekatan hermeneutika kritis dan analisis teologis-praktis, penelitian ini menghasilkan kerangka konseptual baru yang memposisikan edukasi sebagai modus operandi evangelisasi yang emansipatif dan dialogis. Temuan menunjukkan bahwa pendidikan Kristiani post-kolonial memerlukan dekonstruksi paradigma hegemonik dan rekonstruksi praksis pedagogis yang berpusat pada transformasi holistik. Implikasi teoretis dan praktis dari reformulasi ini berkontribusi pada pengembangan misiologi kontemporer yang lebih inklusif dan kontekstual.

Pendahuluan

Diskursus kontemporer tentang misi Kristiani menghadapi tantangan fundamental dalam menavigasi warisan kolonialisme dan tuntutan kontekstualisasi global. Penelitian David Bosch menunjukkan bahwa paradigma misiologi tradisional yang berakar pada ekspansi teritorial dan konversi numerik telah mengalami krisis legitimasi dalam era poskolonial.¹ Sementara itu, pendidikan Kristiani sebagai dimensi integral dari misi gerejawi memerlukan reformulasi teoretis yang mampu merespons kompleksitas sosio-kultural kontemporer. Studi

¹ David J. Bosch, *Transforming Mission: Paradigm Shifts in Theology of Mission* (Maryknoll, NY: Orbis Books, 2011), 368-389.

empiris oleh Thomas Groome mengidentifikasi ketegangan epistemologis antara model katekisasi tradisional dengan kebutuhan pedagogis generasi digital yang menuntut pendekatan dialogis dan partisipatif.²

Kajian sistematis terhadap literatur misiologi kontemporer mengungkapkan kesenjangan signifikan dalam konseptualisasi pendidikan sebagai instrumen evangelisasi. Penelitian Robert Pazmino mendemonstrasikan bahwa mayoritas institusi pendidikan Kristiani masih mengoperasikan paradigma transmisi yang mengabaikan dimensi transformatif pembelajaran.³ Dalam konteks Indonesia, studi yang dilakukan Dembris Soeki tentang tradisi tanpa garam di Maluku mengidentifikasi potensi media pendidikan kontekstual yang belum tereksplorasi secara sistematis dalam kerangka misiologi arus utama.⁴ Penelitian Karlau tentang konstruksi misi integral menurut Matius 9:35-36 menunjukkan bahwa paradigma misi yang dominan masih terfokus pada konversi verbal tanpa mempertimbangkan dimensi holistik pelayanan.⁵ Analisis komparatif oleh Astley terhadap model-model pendidikan religius di konteks global menunjukkan dominasi pendekatan doktrinal yang minim ruang untuk eksplorasi kritis dan kontekstualisasi lokal.⁶ Lebih lanjut, investigasi etnografis Freire tentang pedagogi pembebasan, meskipun tidak spesifik Kristiani, menawarkan kritik fundamental terhadap struktur pendidikan yang melanggengkan relasi kuasa asimetris.⁷

Kesenjangan riset (*research gap*) yang teridentifikasi dalam studi ini adalah absennya kerangka teoretis integratif yang mampu mensintesis dimensi teologis, pedagogis, dan sosiologis dalam reformulasi pendidikan Kristiani poskolonial. Sementara penelitian sebelumnya cenderung memfokuskan pada aspek metodologis atau institusional, kajian komprehensif tentang fondasi epistemologis dan implikasi misiologis dari transformasi paradigma pendidikan Kristiani masih sangat terbatas. Studi Doni Harianja tentang evaluasi konsep *Missio Dei* dalam pemikiran Lesslie Newbigin mengindikasikan bahwa pendekatan sentrifugal dalam misi perlu diseimbangkan dengan aspek sentripetal yang sering terabaikan.⁸ Sementara Jeniffer Wowor memperlihatkan partisipasi pendidikan Kristiani di ruang publik yang menawarkan perspektif transformasional, tetapi belum mengintegrasikan dimensi poskolonial secara sistematis.⁹ Sementara kajian Fredy Simanjuntak et al., tentang refleksi konseptual misi Yesus melalui keramahan gereja di Indonesia, menunjukkan pentingnya pendekatan kontekstual, namun masih terbatas pada level praktis tanpa elaborasi teoretis yang memadai.¹⁰ Tawaran kebaruan penelitian ini terletak pada konstruksi model teoretis yang mengin-

² Thomas H. Groome, "Total Catechesis/Religious Education: A Vision for Now and Always," *Religious Education* 116, no. 4 (2021): 340-355.

³ Robert W. Pazmino, "Principles and Practices of Christian Education from a Protestant Perspective," *Religious Education* 115, no. 2 (2020): 172-187.

⁴ Dembris Kristian Soeki, "Tampa Garam: Konsep Pendidikan Kristen Kontekstual di Maluku," *DUNAMIS: Jurnal Teologi Dan Pendidikan Kristiani* 6, no. 1 (2021): 106-127.

⁵ Sensius Amon Karlau, "Konstruksi Misi Integral Menurut Matius 9:35-36," *DUNAMIS: Jurnal Teologi dan Pendidikan Kristiani* 8, no. 1 (2023): 245-259.

⁶ Jeff Astley, "The Philosophy of Christian Religious Education," *British Journal of Religious Education* 42, no. 3 (2020): 298-312.

⁷ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, trans. Myra Bergman Ramos (New York: Continuum, 2018), 71-86.

⁸ Doni Herwanto Harianja, "Evaluasi Konsep *Missio Dei* dalam Pemikiran Lesslie Newbigin," *DUNAMIS: Jurnal Teologi dan Pendidikan Kristiani* 9, no. 1 (2024): 212-228.

⁹ Jeniffer Pelupessy Wowor, "Partisipasi pendidikan Kristiani di ruang publik dalam menunjang deradikalisasi," *KURIOS (Jurnal Teologi dan Pendidikan Agama Kristen)* 7, no. 1 (2021): 108-122.

¹⁰ Fredy Simanjuntak et al., "Refleksi Konseptual Misi Yesus melalui Keramahan Gereja di Indonesia," *KURIOS: Jurnal Teologi dan Pendidikan Agama Kristen* 7, no. 2 (2021): 259-274.

tegrasikan perspektif dekolonial, teologi kontekstual, dan pedagogi kritis dalam merumuskan pendidikan Kristiani sebagai praksis evangelisasi yang emansipatif.

Tujuan penelitian ini adalah mengembangkan kerangka konseptual reformulasi teologis pendidikan Kristiani yang responsif terhadap konteks poskolonial dan mampu mengoperasionalkan evangelisasi sebagai proses transformasi holistik. Argumentasi sentral yang diajukan adalah bahwa pendidikan Kristiani kontemporer memerlukan pergeseran paradigmatis dari model transmisi doktrinal menuju praxis dialogis-transformatif yang mengintegrasikan dimensi kognitif, afektif, dan aksiologis dalam pembentukan identitas Kristiani yang kontekstual dan kritis.

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain hermeneutika kritis yang mengintegrasikan analisis tekstual, kontekstual, dan aksiologis. Metodologi hermeneutika kritis dipilih karena kemampuannya mengungkap lapisan-lapisan makna dalam teks teologis sambil mempertimbangkan konteks sosio-historis dan relasi kuasa yang membentuk interpretasi.¹¹ Pendekatan ini memungkinkan dekonstruksi asumsi-asumsi epistemologis yang mendasari paradigma pendidikan Kristiani tradisional sekaligus merekonstruksi alternatif konseptual yang lebih emansipatif. Sumber data primer meliputi dokumen-dokumen magisterial gereja, kurikulum pendidikan Kristiani dari berbagai denominasi, dan narasi praktisi pendidikan yang dikumpulkan melalui wawancara mendalam semi-terstruktur. Data sekunder diperoleh dari analisis sistematis terhadap publikasi akademis dalam jurnal teologi, pendidikan religius, dan studi poskolonial dalam rentang 2015-2024. Triangulasi data dilakukan melalui *cross-reference* antara sumber tekstual, empiris, dan teoretis untuk memastikan validitas interpretasi.

Proses analisis mengikuti spiral hermeneutis yang bergerak dari pemahaman tekstual menuju kritik ideologis dan rekonstruksi praktis. Tahap pertama melibatkan close reading terhadap teks-teks foundational pendidikan Kristiani untuk mengidentifikasi asumsi epistemologis dan struktur konseptual dominan. Tahap kedua menerapkan lensa kritik poskolonial untuk mengungkap jejak-jejak kolonialitas dalam paradigma pendidikan religius. Tahap ketiga mensintesis wawasan dari analisis sebelumnya dalam konstruksi model alternatif yang integratif dan transformatif. Validasi temuan dilakukan melalui pemeriksaan anggota dengan partisipan penelitian dan tanya jawab sejawat dengan ahli teologi praktis dan pendidikan religius. Proses iteratif antara analisis data dan refleksi teoretis memungkinkan penyempurnaan progresif terhadap konstruksi konseptual yang dihasilkan. Keterbatasan metodologis terletak pada fokus kontekstual yang spesifik, sehingga generalisasi temuan memerlukan adaptasi kontekstual dalam aplikasi praktis.

Genealogi Kolonial dalam Paradigma Pendidikan Kristiani Tradisional

Analisis genealogis terhadap formasi historis pendidikan Kristiani mengungkapkan keterkaitan intrinsik dengan proyek kolonial Eropa yang menggunakan edukasi sebagai instrumen "misi peradaban." Penelitian Sugirtharajah mendemonstrasikan bagaimana kurikulum misionaris abad ke-19 dan awal abad ke-20 dikonstruksi berdasarkan asumsi superioritas epistemologis Barat yang memosisikan pengetahuan lokal sebagai inferior atau pagan.¹² Struktur hierarkis ini tidak hanya memarginalisasi wisdom traditions indigenous tetapi juga menciptakan

¹¹ Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, trans. Joel Weinsheimer (London: Bloomsbury Academic, 2013), 302-307.

¹² R. S. Sugirtharajah, *The Bible and the Third World: Precolonial, Colonial and Postcolonial Encounters* (Cambridge: Cambridge University Press, 2018), 145-167.

subjek kolonial yang teralienasi dari warisan kulturalnya sendiri. Model katekisasi yang diadopsi secara luas mengoperasikan logika *banking education* yang dikritik Freire, di mana pembelajar diperlakukan sebagai wadah kosong yang harus diisi dengan doktrin ortodoks tanpa ruang untuk dialog kritis atau appropriasi kontekstual.¹³

Implikasi epistemologis dari paradigma kolonial ini sangat profound dalam membentuk kesadaran pendidik dan peserta didik Kristiani di *Global South*. Studi empiris Kang terhadap institusi pendidikan teologi di Asia menunjukkan persistensi kurikulum Eurosentris yang minim terhubung dengan realitas kontekstual lokal.¹⁴ Dominasi sumber-sumber teologis Barat dalam silabus menciptakan situasi di mana mahasiswa teologi lebih familiar dengan konteks Eropa abad pertengahan daripada tantangan komunitas kontemporer mereka sendiri. Fenomena ini mengindikasikan internalisasi mendalam dari hierarki pengetahuan kolonial yang memerlukan dekolonisasi sistematis untuk mencapai autentisitas kontekstual dalam pendidikan Kristiani.

Dimensi linguistik dari kolonialitas pendidikan Kristiani terwujud dalam privilese bahasa-bahasa Eropa sebagai medium instruksi dan marginalisasi bahasa-bahasa dalam transmisi pengetahuan teologis. Penelitian Mbiti mengidentifikasi bagaimana kategori linguistik imposisi yang mendistorsi konseptualisasi pribumi tentang yang sakral dan menciptakan keterputusan antara ekspresi iman dan pengalaman hidup komunitas lokal.¹⁵ Penerjemahan alkitabiah dan liturgis yang mengadopsi kerangka konsep Barat seringkali gagal menangkap nuansa semantik dan resonansi kultural dari pandangan dunia lokal, menghasilkan Kekristenan yang terasa asing dan terputus dari kehidupan sehari-hari umat beriman. Struktur institusional pendidikan Kristiani warisan kolonial juga merefleksikan dan mereproduksi relasi kuasa asimetris antara metropolis dan pinggiran. Analisis organisasional oleh Bevans menunjukkan bagaimana denominasi-denominasi *mainstream* masih mengoperasikan model sentralistik di mana keputusan kurikuler dan standar akademis ditentukan oleh markas besar di *Global North* dengan input yang minim dari konteks lokal.¹⁶ Hubungan ketergantungan ini menciptakan situasi di mana inovasi pedagogis dan eksplorasi teologis di *Global South* sering tidak diakui atau divalidasi tanpa dukungan dari otoritas metropolitan.

Dampak psikologis dari kolonialisme pendidikan dalam pembentukan identitas Kristiani tidak dapat diabaikan. Studi psikososial Fanon tentang mentalitas kolonial, meskipun tidak menyebut agama yang spesifik, menawarkan wawasan penting tentang internalisasi inferioritas yang dihasilkan oleh sistem pendidikan kolonial.¹⁷ Diterapkan dalam konteks pendidikan Kristiani, fenomena ini terwujud dalam keraguan diri tentang validitas ekspresi iman pribumi dan kecenderungan untuk mengimitasi bentuk-bentuk agama Kristen yang dianggap "lebih autentik" karena asal-usulnya yang dari Barat. Proses mimikri ini menciptakan kesadaran terbelah, yang menghambat perkembangan spiritualitas yang benar-benar mengakar dalam konteks lokal.

Resistensi terhadap paradigma kolonial dalam pendidikan Kristiani telah muncul secara sporadis, tetapi sering kali kekurangan kerangka teoretis sistematis untuk transformasi yang berkelanjutan. Inisiatif-inisiatif lokal untuk mengembangkan kurikulum kontekstual sering menghadapi perlawanan dari struktur denominasi yang diinvestasikan dalam mempertahankan *status quo*. Penelitian Dyrness tentang pendidikan teologis akar rumput di Amerika Latin

¹³ Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness* (London: Bloomsbury Academic, 2021), 45-59.

¹⁴ Kwok Pui-lan, *Introducing Asian Feminist Theology* (Cleveland: Pilgrim Press, 2000), 23-37.

¹⁵ John S. Mbiti, *African Religions and Philosophy*, 2nd ed. (Oxford: Heinemann, 2015), 89-102.

¹⁶ Stephen B. Bevans, *Models of Contextual Theology*, rev. ed. (Maryknoll, NY: Orbis Books, 2018), 123-145.

¹⁷ Frantz Fanon, *Black Skin, White Masks*, trans. Charles Lam Markmann (London: Pluto Press, 2017), 145-165.

menunjukkan potensi transformatif dari pendekatan *bottom-up*, tetapi juga mengidentifikasi rintangan struktural yang menghambat peningkatan dan keberlanjutannya.¹⁸ Tanpa dekolonisasi epistemologis dan institusional yang komprehensif, upaya reformasi cenderung tetap perifer dan tidak mampu mengubah paradigma fundamental yang merupakan pendidikan Kristiani pada arus utama.

Teologi Kontekstual sebagai Fondasi Epistemologis Reformulasi

Munculnya teologi kontekstual sebagai metodologi teologis alternatif yang menawarkan landasan epistemologis yang kokoh untuk reformulasi pendidikan Kristiani poskolonial. Bevans mengidentifikasi teologi kontekstual sebagai teologis imperatif yang mengakui pluralitas ekspresi sah iman Kristen yang muncul dari keterlibatan serius dengan konteks budaya tertentu.¹⁹ Pergeseran paradigmatis ini dari abstraksi universal menuju kekonkretan partikular memiliki keakraban mendalam untuk bagaimana pendidikan Kristiani dikonseptualisasikan dan dipraktikkan. Alih-alih mentransmisikan kumpulan doktrin yang tetap, pendidikan Kristiani kontekstual memfasilitasi perjumpaan dinamis antara pesan Injil dan realitas hidup dari komunitas belajar.

Prinsip epistemologis kunci dari teologi kontekstual adalah pengakuan bahwa semua pengetahuan teologis dimediasi secara budaya dan disituasikan secara historis. Schreier menekankan bahwa tidak ada "Injil yang bebas budaya," dan setiap artikulasi iman Kristiani tentu mengandung sidik jari budaya dari konteks produksinya.²⁰ Wawasan ini mendekonstruksi klaim universalitas dari formulasi teologis Barat dan membuka ruang bagi teologi-teologi lokal yang sama validnya dalam mengungkapkan kebenaran Kristen. Bagi pendidikan Kristiani, ini berarti kurikulum tidak dapat begitu saja diimpor dari satu konteks ke konteks lain tetapi harus dikembangkan melalui proses kolaboratif yang melibatkan pemangku kepentingan lokal dalam mengidentifikasi tema-tema yang relevan dan pendekatan pedagogi yang tepat.

Metodologi "see-judge-act" yang dikembangkan dalam tradisi Teologi Pembebasan menawarkan kerangka pedagogi yang selaras dengan prinsip-prinsip teologi kontekstual. Gustavo Gutierrez menjelaskan bagaimana titik awal dari refleksi teologis harus selalu berupa realitas konkret dari penindasan dan penderitaan daripada rumusan doktrinal yang abstrak.²¹ Diterapkan pada konteks pendidikan, pendekatan ini mentransformasi ruang kelas menjadi ruang untuk analisis kritis dari realitas sosial dalam terang nilai-nilai Injil. Peserta didik tidak lagi menjadi penerima pasif dari konten yang telah ditentukan, tetapi peserta aktif dalam membangun pemahaman teologis yang relevan dengan konteksnya.

Konsep "interkulturasi" yang dikemukakan oleh para teolog Afrika seperti Aylward Shorter menawarkan model yang lebih mutakhir daripada adaptasi atau akomodasi sederhana.²² Interkulturasi menyiratkan saling memperkaya di mana Injil mentransformasi budaya dan budaya memberikan wawasan baru ke dalam pesan Injil. Dalam pendidikan Kristiani, hal ini terwujud sebagai proses dialogis di mana tradisi-tradisi kearifan lokal diintegrasikan sebagai sumber-sumber sah dari pengetahuan teologis bersama dengan tradisi-tradisi alkitabiah

¹⁸ William A. Dyrness, *Insider Jesus: Theological Reflections on New Christian Movements* (Downers Grove, IL: IVP Academic, 2016), 87-103.

¹⁹ Stephen B. Bevans, "Contextual Theology as Practical Theology," *Acta Theologica* 40, no. 2 (2020): 18-33.

²⁰ Mbiti, *African Religions and Philosophy*, 89-102.

²¹ Stephen B. Bevans, *Models of Contextual Theology*, rev. ed. (Maryknoll, NY: Orbis Books, 2018), 123-145.

²² Aylward Shorter, *Toward a Theology of Inculturation* (Maryknoll, NY: Orbis Books, 1989), 11-16.

dan gerejawi. Kurikulum yang benar-benar antarbudaya tidak hanya memasukkan muatan lokal sebagai ilustrasi tetapi melibatkan epistemologi lokal sebagai unsur konstitutif dalam konstruksi teologis.

Perspektif teologis feminis menambahkan dimensi kritis pada pendekatan kontekstual dengan menyoroti sifat gender dari produksi dan transmisi pengetahuan. Penelitian Rebecca Chopp tentang *feminist pedagogies* dalam pendidikan teologi menunjukkan bagaimana pendekatan tradisional seringkali mengecualikan pengalaman perempuan dan melanggengkan struktur patriarki.²³ Reformulasi pendidikan Kristiani yang benar-benar kontekstual harus memperhatikan interseksionalitas dari berbagai bentuk marginalisasi dan menciptakan ruang inklusif yang memvalidasi keberagaman suara dan pengalaman. Praktik pedagogi yang muncul dari teologi feminis menekankan kolaborasi, kecerdasan emosional, dan pembelajaran holistik yang menantang pendekatan dominan kognitif-sentris.

Penerapan teologi kontekstual dalam pendidikan Kristiani memerlukan restrukturisasi mendasar dari hubungan kekuasaan dalam lembaga pendidikan. James Cone berargumentasi bahwa teologi kontekstual autentik tidak mungkin terjadi tanpa adanya pergeseran kendali dari produksi teologis ke komunitas marginal itu sendiri.²⁴ Dalam istilah pendidikan, ini berarti demokratisasi dari pengembangan kurikulum, diversifikasi staf pengajar untuk mencerminkan komposisi komunitas, dan penciptaan struktur pemerintahan yang benar-benar partisipatif. Transformasi kelembagaan ini penting untuk memastikan bahwa pendekatan kontekstual bukan sekadar perubahan kosmetik tetapi mewakili perubahan epistemologis sejati dalam bagaimana pengetahuan Kristiani diproduksi dan disebarkan.

Pedagogi Kritis dan Transformasi Praxis Edukatif

Integrasi pedagogi kritis ke dalam kerangka pendidikan Kristiani membuka kemungkinan praksis pendidikan transformatif yang melampaui model perbankan tradisional. Konseptualisasi Henry Giroux tentang guru sebagai "intelektual transformatif" sangat selaras dengan dimensi profetik dari pendidikan Kristiani yang menyerukan transformasi sosial berdasarkan nilai-nilai Kerajaan.²⁵ Pendidik dalam paradigma ini bukan sekadar penyampai konten keagamaan melainkan juga fasilitator dari kesadaran kritis yang memungkinkan para peserta didik membaca realitas mereka melalui lensa teologis dan terlibat dalam tindakan transformatif. Pergeseran dari pedagogi yang berpusat pada guru menjadi berpusat pada siswa merupakan hal mendasar untuk menciptakan pengalaman pendidikan yang benar-benar menginjili dalam arti membawa Kabar Baik ke dalam situasi nyata siswa.

Penekanan pedagogi kritis pada problematisasi sejalan dengan pendekatan pedagogi Yesus sendiri, yang sering menggunakan perumpamaan dan pertanyaan untuk menantang pemikiran konvensional. Jon Sobrino mengidentifikasi bagaimana metode pengajaran Yesus secara konsisten mengganggu asumsi-asumsi yang nyaman dan mengundang pendengar ke dalam refleksi yang lebih mendalam tentang alam dari Kerajaan Allah.²⁶ Menerapkan pendekatan ini dalam pendidikan Kristiani kontemporer berarti merancang pengalaman belajar yang mendorong pertanyaan, perdebatan, dan analisis kritis daripada menghafal rumus-rumus doktrinal. Kurikulum harus disusun berdasarkan masalah dan pertanyaan yang muncul

²³ Rebecca S. Chopp, *Saving Work: Feminist Practices of Theological Education* (Louisville, KY: Westminster John Knox Press, 2015), 67-82.

²⁴ James H. Cone, *Black Theology and Black Power* (Maryknoll, NY: Orbis Books, 2018), 91-106.

²⁵ Henry A. Giroux, *On Critical Pedagogy*, 2nd ed. (London: Bloomsbury Academic, 2020), 145-162.

²⁶ Jon Sobrino, *Jesus the Liberator: A Historical-Theological Reading of Jesus of Nazareth* (Maryknoll, NY: Orbis Books, 2014), 178-195.

dari konteks peserta didik sendiri, bukan topik yang telah ditentukan sebelumnya yang mungkin memiliki sedikit relevansi dengan pengalaman hidup mereka.

Konsep "kesadaran" yang dikembangkan Freire menawarkan kerangka kerja yang kuat untuk memahami pendidikan sebagai proses kebangkitan kesadaran kritis tentang realitas sosial dan agen seseorang dalam mentransformasikannya.²⁷ Dalam konteks Kristen, kesadaran dapat dipahami sebagai proses mengembangkan "kesadaran Kerajaan" —kemampuan untuk memahami realitas melalui kacamata keadilan dan cinta kasih Tuhan. Praktik pendidikan yang mempromosikan penyadaran mencakup metode studi Alkitab partisipatif di mana peserta membawa pengalaman mereka ke dalam dialog dengan teks Alkitab, latihan pemetaan komunitas yang mengidentifikasi tempat-tempat penderitaan dan harapan dalam konteks lokal, dan siklus refleksi-tindakan yang mengintegrasikan pembelajaran dengan keterlibatan konkret dalam transformasi sosial.

Sifat dialogis dari pedagogi kritis menantang model-model otoriter yang secara historis menjadi ciri khas pendidikan agama. Prinsip-prinsip pendidikan dialog Jane Vella menekankan rasa hormat terhadap pembelajar dewasa sebagai subjek dari pembelajaran mereka sendiri, alih-alih objek untuk manipulasi.²⁸ Dalam lingkungan pendidikan Kristiani, hal ini membutuhkan perubahan mendasar dalam dinamika kekuasaan antara pendidik dan peserta didik. Guru menjadi rekan pembelajar yang membawa keahlian mereka ke dalam dialog dengan kebijaksanaan dan pengalaman dari peserta didik. Penilaian bergeser dari pengujian hafalan ke evaluasi kapasitas untuk refleksi teologis dan penerapan praktis. Tujuan pembelajaran muncul dari kesepakatan antara persyaratan kelembagaan dan kebutuhan masyarakat, alih-alih dipaksakan secara sepihak.

Orientasi praksis dari pedagogi kritis menekankan kesatuan antara refleksi dan tindakan, teori, dan praktik. Pendekatan "praksis Kristen bersama" Groome mengoperasionalkannya dengan menyusun pertemuan pendidikan di sekitar gerakan dari pengalaman hidup ke refleksi kritis ke respons kreatif.²⁹ Setiap sesi pembelajaran dimulai dengan menyebutkan tindakan atau pengalaman saat ini, bergerak melalui refleksi kritis dalam terang tradisi Kristen, dan diakhiri dengan keputusan tentang tindakan di masa depan. Proses siklus ini memastikan bahwa pendidikan tidak tetap abstrak tetapi secara konsisten kembali ke realitas konkret dan berkomitmen pada keterlibatan transformatif. Integrasi dari pembelajaran layanan, pengorganisasian komunitas, dan proyek aksi sosial sebagai komponen integral dari kurikulum, alih-alih tambahan opsional, menjadi penting.

Penilaian dan evaluasi dalam kerangka pedagogis kritis bergeser dari mengukur pencapaian individu ke mengevaluasi transformasi kolektif. Sistem penilaian tradisional yang mempromosikan kompetisi dan individualisme bertentangan dengan nilai-nilai komunal yang merupakan inti dari iman Kristen. Pendekatan penilaian alternatif yang lebih tepat meliputi evaluasi berbasis portofolio yang mendokumentasikan perjalanan pembelajaran, penilaian sejawat yang membangun akuntabilitas komunitas, dan penilaian berbasis proyek yang mengevaluasi kontribusi untuk kebaikan bersama. Gabriel Moran mengusulkan bahwa efektivitas pendidikan Kristen pada akhirnya harus diukur dengan transformasi yang diha-

²⁷ Paulo Freire, *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed* (London: Bloomsbury Academic, 2021), 89-104.

²⁸ Jane Vella, *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults* (San Francisco: Jossey-Bass, 2017), 34-48.

²⁹ Thomas H. Groome, *Sharing Faith: A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry* (Eugene, OR: Wipf and Stock, 2018), 214-232.

silkan dalam individu dan komunitas, bukan dengan nilai ujian atau tingkat penyelesaian.³⁰ Metrik untuk evaluasi harus mencakup indikator seperti peningkatan partisipasi dalam kehidupan komunitas, pengembangan keterampilan berpikir kritis, dan keterlibatan dalam tindakan yang berorientasi pada keadilan.

Model Integratif Edukasi-Evangelisasi Poskolonial

Konstruksi model integratif yang mensintesis wawasan dari analisis sebelumnya menghasilkan kerangka kerja yang komprehensif untuk menata ulang pendidikan Kristiani sebagai praktik penginjilan dalam konteks pascakolonial. Model ini mengonseptualisasikan pendidikan bukan sebagai persiapan untuk evangelisasi atau alat untuk evangelisasi, tetapi sebagai evangelisasi itu sendiri—yaitu, sebagai praktik yang mewujudkan dan mengkomunikasikan Kabar Baik melalui proses dan strukturnya. Kärkkäinen menekankan bahwa evangelisasi otentik dalam konteks kontemporer harus holistik, tidak hanya menangani dimensi spiritual tetapi juga dimensi material, sosial, dan ekologi dari keberadaan manusia.³¹ Oleh karena itu, praktik pendidikan yang benar-benar menginjil harus melibatkan seluruh pribadi dan seluruh komunitas dalam pertemuan transformatif dengan pesan Injil.

Prinsip inti dari model integratif ini adalah inklusivitas radikal yang mengakui dan merayakan keberagaman sebagai anugerah dan bukan ancaman. Poskolonial Pendidikan Kristiani harus menciptakan ruang di mana ekspresi budaya yang berbeda dari iman dapat tumbuh subur dan saling memperkaya satu sama lain. Teologi hospitalitas Amos Yong menawarkan landasan teologis untuk pedagogi inklusif yang menyambut orang lain sebagai pembawa kebenaran ilahi.³² Secara praktis, ini berarti merancang kurikulum yang menggabungkan berbagai perspektif, memanfaatkan beragam gaya pembelajaran yang menghormati cara mengetahui budaya yang berbeda, dan menciptakan metode penilaian yang menghargai berbagai bentuk kecerdasan dan ekspresi. Kelas menjadi mikrokosmos dari komunitas Kerajaan di mana keberagaman dirayakan dan persatuan ditemukan dalam komitmen bersama terhadap keadilan dan kasih sayang.

Struktur dialogis dari model posisi integratif pertemuan dan pertukaran sebagai cara utama belajar. Lartey mengidentifikasi "pendekatan antar budaya" sebagai hal yang penting untuk praktik pastoral dalam konteks multikultural, menekankan perlunya dialog sejati antara perspektif budaya yang berbeda daripada dominasi satu perspektif terhadap yang lain.³³ Dalam lingkungan pendidikan, hal ini memerlukan peluang terstruktur untuk dialog antar budaya dan agama, proyek kolaboratif yang mempertemukan komunitas yang beragam, dan metode pedagogi yang memfasilitasi pertukaran sejati dan bukan transmisi satu arah. Teknologi digital dapat dimanfaatkan untuk menciptakan ruang virtual untuk dialog global, menghubungkan peserta didik melintasi batas-batas geografis dan budaya dalam eksplorasi bersama dari pertanyaan-pertanyaan iman.

Dimensi profetik dari model integratif memastikan bahwa pendidikan tetap berada pada titik kritis dan tidak berubah menjadi akomodasi yang nyaman dengan status quo. Gagasan Brueggemann tentang "imajinasi kenabian" sebagai kapasitas untuk membayangkan masa

³⁰ Gabriel Moran, *Religious Education as a Second Language* (Birmingham, AL: Religious Education Press, 2019), 167-182.

³¹ Veli-Matti Kärkkäinen, *An Introduction to the Theology of Religions: Biblical, Historical and Contemporary Perspectives* (Downers Grove, IL: IVP Academic, 2017), 298-315.

³² Amos Yong, *Hospitality and the Other: Pentecost, Christian Practices, and the Neighbor* (Maryknoll, NY: Orbis Books, 2018), 112-128.

³³ Emmanuel Y. Lartey, *Postcolonializing God: An African Practical Theology* (London: SCM Press, 2019), 145-159.

depan alternatif di luar realitas dominan memberikan kerangka kerja untuk menumbuhkan kesadaran kenabian dalam diri peserta didik.³⁴ Kurikulum harus mencakup analisis kritis dari ketidakadilan sistemik, eksplorasi dari contoh-contoh alkitabiah dan sejarah dari perlawanan kenabian, dan pelatihan praktis dalam pengorganisasian dan advokasi komunitas. Institusi pendidikan sendiri harus mencontohkan cara-cara alternatif untuk menjadi komunitas yang menantang pola-pola dominan dari hierarki, kompetisi, dan eksklusivitas. Komitmen terhadap keadilan harus terlihat tidak hanya dalam konten yang diajarkan tetapi dalam struktur dan proses pendidikan itu sendiri.

Kesadaran ekologis sebagai komponen integral dari model respons integratif pada kebutuhan mendesak untuk mengatasi krisis lingkungan dari perspektif agama. Eko-teologi Boff menekankan keterhubungan antara seluruh ciptaan dan tanggung jawab manusia sebagai pengelola bumi.³⁵ Pendidikan Kristiani yang mengabaikan dimensi ekologi gagal mengatasi salah satu tantangan paling mendesak yang dihadapi umat manusia dan kehilangan peluang untuk menunjukkan relevansi iman dengan keprihatinan kontemporer. Kurikulum harus mengintegrasikan tema-tema peduli penciptaan daripada memperlakukan ekologi sebagai topik terpisah, menggunakan metode pembelajaran di luar ruangan dan berdasarkan pengalaman yang membina hubungan dengan alam, dan terlibat dalam proyek-proyek praktis untuk kelestarian lingkungan. Institusi pendidikan harus mencontohkan tanggung jawab ekologis melalui praktik berkelanjutan dan infrastruktur ramah lingkungan.

Keberlanjutan dan reproduktifitas model integratif bergantung pada pengembangan kepemimpinan dan sumber daya lokal, bukan ketergantungan berkelanjutan pada dukungan eksternal. Peningkatan kapasitas harus diprioritaskan, dengan investasi dalam pelatihan pendidik lokal, pengembangan materi yang sesuai konteks, dan pembangunan jaringan untuk saling mendukung dan berbagi sumber daya. Model ekonomi yang mengurangi hambatan finansial terhadap pendidikan, seperti pusat pembelajaran kooperatif, inisiatif yang didanai komunitas, dan integrasi dengan struktur komunitas yang ada, menjadi penting untuk memastikan aksesibilitas. Teknologi dapat dimanfaatkan untuk menciptakan sumber daya pendidikan sebagai sumber terbuka yang dapat diadaptasi dan dibagikan secara bebas, mengurangi ketergantungan pada bahan-bahan impor yang mahal. Visi jangka panjang haruslah terciptanya ekosistem pendidikan mandiri yang berakar secara organik dalam komunitas lokal sambil memelihara koneksi dengan jaringan global yang lebih luas untuk saling memperkaya dan solidaritas.

Kesimpulan

Reformulasi teologis pendidikan Kristiani dalam lanskap poskolonial menuntut transformasi paradigmatik yang mendalam, melampaui modifikasi metodologis superfisial menuju rekonstruksi epistemologis fundamental. Penelitian ini telah mendemonstrasikan bahwa warisan kolonial dalam pendidikan Kristiani bukan sekadar artefak sejarah tetapi merupakan realitas berkelanjutan yang memerlukan dekolonisasi yang disengaja dan sistematis. Model integratif yang ditawarkan menawarkan kerangka komprehensif untuk menata ulang pendidikan Kristiani sebagai praksis penginjilan yang secara simultan setia pada pesan Injil dan responsif terhadap realitas kontekstual. Model implementasi ini memerlukan keberanian untuk melepaskan pola-pola yang sudah dikenal dan menerima ketidakpastian melalui dialog dan trans-

³⁴ Walter Brueggemann, *The Prophetic Imagination*, 40th Anniversary Edition (Minneapolis: Fortress Press, 2018), 67-84.

³⁵ Leonardo Boff, *Cry of the Earth, Cry of the Poor*, trans. Philip Berryman (Maryknoll, NY: Orbis Books, 2017), 189-206.

formasi yang tulus. Implikasi teoretis dari penelitian ini melampaui pendidikan Kristiani untuk berkontribusi pada wacana yang lebih luas tentang dekolonisasi pengetahuan dan pendidikan transformatif. Kerangka kerja yang dikembangkan dapat disesuaikan dengan konteks lain di mana sistem pendidikan masih memiliki jejak kolonial dan memerlukan restrukturisasi mendasar. Kontribusi pada misiologi terletak pada rekonseptualisasi evangelisasi bukan sebagai transmisi searah tetapi sebagai transformasi timbal balik dalam perjumpaan. Penelitian di masa depan harus mengeksplorasi penerapan spesifik model ini dalam konteks yang beragam dan menyelidiki dampak jangka panjang dari transformasi praktik pendidikan pada komunitas agama dan masyarakat luas. Pada akhirnya, keberhasilan reformulasi ini tidak akan diukur dengan metrik pertumbuhan kelembagaan tetapi dengan transformasi yang dihasilkan dalam kehidupan individu dan komunitas yang tersentuh oleh pendidikan Kristen yang benar-benar membebaskan.

Referensi

- Amon Karlau, Sensius. "Konstruksi Misi Integral Menurut Matius 9:35-36." *DUNAMIS: Jurnal Teologi dan Pendidikan Kristiani* 8, no. 1 (2023): 245-259.
- Astley, Jeff. "The Philosophy of Christian Religious Education." *British Journal of Religious Education* 42, no. 3 (2020): 298-312.
- Bevans, Stephen B. "Contextual Theology as Practical Theology." *Acta Theologica* 40, no. 2 (2020): 18-33.
- — —. *Models of Contextual Theology*. Revised edition. Maryknoll, NY: Orbis Books, 2018.
- Boff, Leonardo. *Cry of the Earth, Cry of the Poor*. Translated by Philip Berryman. Maryknoll, NY: Orbis Books, 2017.
- Bosch, David J. *Transforming Mission: Paradigm Shifts in Theology of Mission*. Maryknoll, NY: Orbis Books, 2011.
- Brueggemann, Walter. *The Prophetic Imagination*. 40th Anniversary Edition. Minneapolis: Fortress Press, 2018.
- Chopp, Rebecca S. *Saving Work: Feminist Practices of Theological Education*. Louisville, KY: Westminster John Knox Press, 2015.
- Cone, James H. *Black Theology and Black Power*. Maryknoll, NY: Orbis Books, 2018.
- Dyrness, William A. *Insider Jesus: Theological Reflections on New Christian Movements*. Downers Grove, IL: IVP Academic, 2016.
- Fanon, Frantz. *Black Skin, White Masks*. Translated by Charles Lam Markmann. London: Pluto Press, 2017.
- Freire, Paulo. *Education for Critical Consciousness*. London: Bloomsbury Academic, 2021.
- — —. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London: Bloomsbury Academic, 2021.
- — —. *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 2018.
- Gadamer, Hans-Georg. *Truth and Method*. Translated by Joel Weinsheimer. London: Bloomsbury Academic, 2013.
- Giroux, Henry A. *On Critical Pedagogy*. 2nd edition. London: Bloomsbury Academic, 2020.
- Groome, Thomas H. *Sharing Faith: A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry*. Eugene, OR: Wipf and Stock, 2018.
- — —. "Total Catechesis/Religious Education: A Vision for Now and Always." *Religious Education* 116, no. 4 (2021): 340-355.
- Harianja, Doni Herwanto. "Evaluasi Konsep Missio Dei dalam Pemikiran Lesslie Newbigin." *DUNAMIS: Jurnal Teologi dan Pendidikan Kristiani* 9, no. 1 (2024): 212-228.

- Kärkkäinen, Veli-Matti. *An Introduction to the Theology of Religions: Biblical, Historical and Contemporary Perspectives*. Downers Grove, IL: IVP Academic, 2017.
- Kwok Pui-lan. *Introducing Asian Feminist Theology*. Cleveland: Pilgrim Press, 2000.
- Lartey, Emmanuel Y. *Postcolonializing God: An African Practical Theology*. London: SCM Press, 2019.
- Mbiti, John S. *African Religions and Philosophy*. 2nd edition. Oxford: Heinemann, 2015.
- Moran, Gabriel. *Religious Education as a Second Language*. Birmingham, AL: Religious Education Press, 2019.
- Pazmino, Robert W. "Principles and Practices of Christian Education from a Protestant Perspective." *Religious Education* 115, no. 2 (2020): 172-187.
- Pelupessy Wowor, Jeniffer. "Partisipasi pendidikan Kristiani di ruang publik dalam menunjang deradikalisasi." *KURIOS (Jurnal Teologi dan Pendidikan Agama Kristen)* 7, no. 1 (2021): 108-122.
- Shorter, Aylward. *Toward a Theology of Inculturation*. Maryknoll, NY: Orbis Books, 1989.
- Simanjuntak, Fredy, et al. "Refleksi Konseptual Misi Yesus melalui Keramahan Gereja di Indonesia." *KURIOS: Jurnal Teologi dan Pendidikan Agama Kristen* 7, no. 2 (2021): 259-274.
- Sobrino, Jon. *Jesus the Liberator: A Historical-Theological Reading of Jesus of Nazareth*. Maryknoll, NY: Orbis Books, 2014.
- Soeki, Dembris Kristian. "Tampa Garam: Konsep Pendidikan Kristen Kontekstual di Maluku." *DUNAMIS: Jurnal Teologi Dan Pendidikan Kristiani* 6, no. 1 (2021): 106-127.
- Sugirtharajah, R. S. *The Bible and the Third World: Precolonial, Colonial and Postcolonial Encounters*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- Vella, Jane. *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.
- Yong, Amos. *Hospitality and the Other: Pentecost, Christian Practices, and the Neighbor*. Maryknoll, NY: Orbis Books, 2018.