

Berpikir kritis sebagai praktik spiritual: Membingkai ulang pedagogi kolaboratif Kristen di era post-truth dan kecerdasan buatan generatif

Desire KaroKaro¹ , Benjamin Kusworo Kus², Evinta Hotmarlina³

^{1,2}Sekolah Tinggi Agama Kristen Anak Bangsa, Surabaya

³Sekolah Tinggi Teologi Internasional Harvest, Tangerang

Correspondence:

kabandesire@gmail.com

DOI:

<https://doi.org/10.30995/kur.v10i3.1096>

Article History

Submitted: June 22, 2024

Reviewed: Oct. 15, 2024

Accepted: Dec. 29, 2024

Keywords:

Christian pedagogy;
critical thinking;
generative artificial
intelligence;
generative tension,
intellectual virtues;
post-truth;
berpikir kritis;
kebajikan epistemik;
kecerdasan buatan
generatif;
pascakebenaran;
pedagogi Kristen

Copyright: ©2024, Authors.

License:



Abstract: The post-truth era and the disruption of generative artificial intelligence (GenAI) have fundamentally transformed the epistemic landscape of higher education, exposing the limitations of cognitive-individual skill-based critical thinking paradigms. This conceptual study argues that the approaches of Ennis, Facione, and Paul-Elder are necessary but insufficient; they must be reframed as spiritual-communal practices rooted in intellectual virtues. Through interdisciplinary synthesis across virtue epistemology (Zagzebski, Baehr), Christian pedagogy (Palmer, Wolterstorff, Smith, and Meek), collaborative learning, and GenAI studies in education, this paper proposes a five-layer Christian collaborative pedagogy model that treats the faith–skepticism tension as productive generative tension. Five derivative propositions are articulated as an empirical research agenda for Christian higher education in Indonesia. The primary contribution is a paradigm shift from apologetic-defensive or accommodationist Christian pedagogy toward an intellectually mature and theologically honest pedagogy; one that forms students to think critically because of—not despite—their faith.

Abstrak: Era *post-truth* dan disrupti kecerdasan buatan generatif (GenAI) mengubah lanskap epistemik pendidikan tinggi secara fundamental, mengungkap keterbatasan paradigma berpikir kritis berbasis keterampilan kognitif-individual. Studi konseptual ini berargumen bahwa pendekatan Ennis, Facione, dan Paul-Elder bersifat 'necessary but insufficient'; ia perlu dibingkai ulang sebagai praktik spiritual-komunal yang berakar pada kebajikan epistemik. Melalui sintesis lintas disiplin antara epistemologi kebajikan (Zagzebski, Baehr), pedagogi Kristen (Palmer, Wolterstorff, Smith, Meek), pembelajaran kolaboratif, dan studi GenAI dalam pendidikan, tulisan ini mengusulkan model pedagogi kolaboratif Kristen lima lapis yang menjadikan tegangan iman–skeptisisme sebagai tegangan generatif yang produktif. Lima proposisi turunan diformulasikan sebagai agenda penelitian empiris untuk pendidikan tinggi Kristen Indonesia. Kontribusi utama adalah pergeseran paradigmatis dari pedagogi Kristen apologetik-defensif atau akomodasionis menuju pedagogi yang dewasa secara intelektual dan jujur secara teologis, membentuk mahasiswa untuk berpikir kritis justru karena—bukan meskipun—mereka beriman.

Pendahuluan

Lanskap epistemik pendidikan tinggi pada dekade ketiga abad ke-21 telah berubah secara fundamental, bukan sekadar bergeser secara gradual. Dua dekade lalu, tantangan utama pembelajaran masih berkisar pada *information overload*, yakni keberlimpahan informasi yang melampaui kapasitas seleksi mahasiswa.¹ Kini, tantangan tersebut telah berevolusi menjadi jauh lebih kompleks: mahasiswa tidak lagi sekadar berhadapan dengan banyaknya informasi, melainkan dengan ruang pengetahuan yang dimediasi algoritma, dipenuhi disinformasi terkurasi, dan terdisrupsi oleh kecerdasan buatan generatif yang mampu memproduksi teks akademik secara fasih sekaligus menghalusinasinya secara meyakinkan.² Dalam ekosistem epistemik yang demikian, pertanyaan pedagogis paling mendesak bukan lagi "bagaimana mahasiswa mengakses informasi," melainkan "bagaimana mahasiswa membedakan, menimbang, dan mempertanggungjawabkan apa yang mereka percayai sebagai pengetahuan."

Pertanyaan ini menempatkan berpikir kritis kembali ke pusat diskursus pendidikan, tetapi sekaligus mengungkap keterbatasan cara kita memahaminya selama ini. Tradisi dominan berpikir kritis, dari Robert Ennis, Peter Facione, hingga Richard Paul dan Linda Elder, mengonseptualisasikannya terutama sebagai keterampilan kognitif: kemampuan menganalisis argumen, mengevaluasi evidensi, mendeteksi *fallacy*, dan menarik inferensi logis.³ Pendekatan ini sangat berharga, namun semakin terbukti *necessary but insufficient* dalam menghadapi krisis epistemik kontemporer. Mahasiswa yang mahir secara logis tetap dapat terjebak dalam *motivated reasoning*, *confirmation bias*, dan *tribal epistemology* karena keterampilan kognitif beroperasi dalam ruang afektif, sosial, dan moral yang lebih luas.⁴

Pergeseran inilah yang mendorong munculnya paradigma epistemologi kebajikan (*virtue epistemology*) dalam dua dekade terakhir. Paradigma ini menempatkan kebajikan intelektual sebagai fondasi praktik berpikir yang sehat, mencakup kerendahan hati epistemik, keberanian intelektual, kejujuran, keadilan, dan kasih dalam berdialog.⁵ Dengan demikian, epistemologi kebajikan mengembalikan dimensi karakter dan komunitas yang selama ini absen dalam pendekatan kognitif individual, sekaligus membuka ruang dialog yang produktif dengan tradisi pedagogis berbasis nilai, termasuk tradisi Kristen. Namun demikian, perjumpaan antara *virtue epistemology* dan pedagogi Kristen di Indonesia masih sangat sedikit diartikulasikan secara sistematis, khususnya dalam konteks pembelajaran kolaboratif di era digital.

Pada titik inilah tradisi pedagogi Kristen menyimpan sumber daya yang sering diabaikan, bahkan oleh praktisi pendidikan Kristen sendiri. Pemikir, seperti Parker Palmer dalam *To Know as We Are Known*, Nicholas Wolterstorff dalam *Educating for Shalom*, James K. A. Smith

¹ Cass R. Sunstein, *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media* (Princeton: Princeton University Press, 2017), 81–83.

² Emily M. Bender, et al., "On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big?," dalam *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (2021), 610–623, <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>.

³ Robert H. Ennis, "Critical Thinking: A Streamlined Conception," dalam *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (New York: Palgrave Macmillan US, 2015), 31–47, https://doi.org/10.1057/9781137378057_2; Peter A. Facione, *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)* (Millbrae, CA: California Academic Press, 1990), 2–4; Richard Paul dan Linda Elder, *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, edisi ke-3 (Boston: Pearson, 2014), 1–3.

⁴ Dan M. Kahan, "Ideology, Motivated Reasoning, and Cognitive Reflection," *Judgment and Decision Making* 8, no. 4 (2013): 407–424.

⁵ Linda Trinkaus Zagzebski, *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), 137–139; Jason S. Baehr, *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology* (Oxford: Oxford University Press, 2011), 15–17.

dalam *Desiring the Kingdom*, dan Esther Lightcap Meek dalam *Loving to Know*, telah lama mengartikulasikan pengetahuan sebagai praktik relasional, komunal, dan spiritual, bukan transaksi informasi yang netral.⁶ Bagi tradisi ini, mengetahui adalah tindakan moral yang membentuk dan dibentuk oleh kasih, komitmen, dan kebajikan. Sayangnya, literatur pedagogi Kristen kontemporer di Indonesia sering terjebak pada dua kutub: pendekatan apologetis-defensif yang menjadikan iman sebagai benteng terhadap pemikiran kritis, atau pendekatan akomodatif yang melarutkan distingsi Kristiani ke dalam pedagogi sekuler tanpa daya kritis yang khas.

Tegangan antara kedua kutub ini menjadi semakin akut di era AI generatif. Ketika ChatGPT, Gemini, dan model serupa dapat memproduksi argumen teologis, eksegesis biblis, dan analisis etis dalam hitungan detik, pertanyaan tentang otoritas epistemik, autentisitas intelektual, dan pembentukan karakter mahasiswa Kristen menjadi sangat mendesak.⁷ Apakah dosen Kristen cukup melarang penggunaan AI? Apakah cukup mengintegrasikannya secara pragmatis tanpa refleksi teologis? Atau apakah era ini justru memanggil kita untuk membongkar ulang secara lebih radikal apa artinya berpikir, mengetahui, dan belajar bersama sebagai komunitas iman?

Tinjauan awal terhadap literatur menunjukkan adanya empat kesenjangan yang saling terkait. Pertama, gap konseptual: berpikir kritis dalam literatur dominan masih diposisikan sebagai keterampilan kognitif-individual, sementara dimensi *virtue-based* dan komunal-spiritual masih marjinal. Kedua, gap teologis-pedagogis: integrasi nilai Kristiani dalam pembelajaran sering bersifat normatif-tempelan (*moral overlay*), belum sebagai sumber daya epistemik yang bekerja di level praktik kognitif. Ketiga, gap kontekstual: diskursus pedagogi Kristen masih sedikit yang berhadapan secara serius dengan AI generatif, *post-truth*, dan ekonomi atensi algoritmik. Keempat, gap dialektis: tegangan inheren antara otoritas iman dan skeptisisme kritis jarang dibahas secara jujur; padahal di sinilah justru letak kekayaan intelektual tradisi Kristen.

Tulisan ini bertujuan mengisi keempat gap tersebut melalui empat sasaran spesifik. Pertama, *reframing* berpikir kritis dari sekadar keterampilan kognitif menjadi praktik spiritual-komunal yang berakar pada kebajikan epistemik. Kedua, mensintesis literatur lintas disiplin, di antaranya filsafat pendidikan, *virtue epistemology*, teologi pendidikan, pembelajaran kolaboratif, dan studi AI dalam pendidikan, untuk membangun kerangka konseptual yang koheren. Ketiga, mengusulkan model pedagogi kolaboratif Kristen yang menjadikan tegangan iman-kritis bukan sebagai problem yang harus diselesaikan, melainkan sebagai *generative tension* yang produktif. Keempat, memetakan implikasi praktis bagi pendidikan tinggi Kristen di Indonesia, termasuk kebijakan terhadap AI generatif di ruang kelas.

Sebagai studi konseptual berbasis sintesis literatur, tulisan ini tidak mengklaim memberikan bukti empiris, melainkan menawarkan kerangka teoretis yang dapat diuji dan dikembangkan oleh penelitian lanjutan. Argumen utama yang dikemukakan adalah bahwa tan-

⁶ Parker J. Palmer, *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey* (San Francisco: HarperSanFrancisco, 1993), 7–9; Nicholas Wolterstorff, *Educating for Shalom: Essays on Christian Higher Education*, ed. Clarence W. Joldersma dan Gloria Goris Stronks (Grand Rapids: Eerdmans, 2004), 23–25; James K. A. Smith, *Desiring the Kingdom: Worship, Worldview, and Cultural Formation* (Grand Rapids: Baker Academic, 2009), 39–41; Esther Lightcap Meek, *Loving to Know: Covenant Epistemology* (Eugene, OR: Cascade Books, 2011), 19–21.

⁷ Frans Pantan, "ChatGPT dan Artificial Intelligence: Kekacauan atau Kebangunan bagi Pendidikan Agama Kristen di Era Postmodern," *Diegesis: Jurnal Teologi* 8, no. 1 (2023): 108–110, <https://doi.org/10.46933/DGS.vol8i1108-120>; Sumarna Ndruru et al., "Teologi Artificial Intelligence: Suatu Kajian Etis-Teologis terhadap Fenomena Kehadiran Pendeta AI dalam Konteks Gereja di Indonesia di Masa Depan," *DUNAMIS: Jurnal Teologi dan Pendidikan Kristiani* 9, no. 2 (2025): 609–611, <https://doi.org/10.30648/dun.v9i2.1425>.

tangan terbesar pendidikan Kristen di era AI bukanlah mempertahankan iman dari serangan kritis, melainkan membentuk komunitas pembelajar yang berpikir kritis justru karena, bukan meskipun, mereka beriman. Pembahasan selanjutnya dibagi ke dalam empat bagian, yaitu diagnosis krisis epistemik era digital, eksplorasi akar tradisi Kristen tentang pengetahuan, pbingkai ulang pedagogi kolaboratif sebagai ruang pembentukan kebajikan epistemik, serta artikulasi model pedagogi *generative tension* di era AI generatif.

Krisis Epistemik Era Digital: Ketika Berpikir Kritis Kognitif tidak Lagi Cukup

Era digital telah memasuki fase yang oleh banyak pemikir disebut sebagai kondisi *post-truth*, yakni suatu kondisi di mana otoritas kebenaran bergeser dari fakta dan evidensi ke afeksi, identitas, dan resonansi tribal.⁸ *Post-truth* bukan berarti tidak ada kebenaran, melainkan kebenaran tidak lagi memiliki daya tarik yang sama dengan narasi yang menggugah emosi atau memperkuat identitas kelompok. Dalam ekosistem ini, mahasiswa tidak hanya berhadapan dengan informasi yang salah (*misinformation*), tetapi juga dengan informasi yang sengaja dimanipulasi (*disinformation*), dan yang lebih kompleks lagi, dengan ketidakmampuan struktural untuk membedakan keduanya karena algoritma platform digital justru memperkuat bias konfirmasi.⁹

Lapisan kedua dari krisis ini adalah kurasi algoritma yang menciptakan *filter bubble* dan *echo chamber*.¹⁰ Algoritma media sosial dirancang untuk memaksimalkan *engagement*, dan *engagement* paling tinggi dipicu oleh konten yang membangkitkan emosi kuat, khususnya kemarahan dan ketakutan. Akibatnya, mahasiswa hidup dalam ekosistem informasi yang secara sistematis menjauhkan mereka dari perspektif yang menantang, sambil membanjiri mereka dengan konten yang memperkuat asumsi yang sudah ada. C. Thi Nguyen menyebut kondisi ini sebagai *epistemic bubble*, bukan sekadar masalah informasi yang kurang, melainkan masalah struktur sosial-epistemik yang merusak kapasitas berpikir kritis itu sendiri.¹¹

Lapisan ketiga, dan yang paling baru, adalah disrupsi AI generatif. Sejak peluncuran ChatGPT pada akhir 2022 beserta berbagai model berikutnya, lanskap pembelajaran berubah secara dramatis.¹² Mahasiswa kini dapat menghasilkan esai, ringkasan literatur, bahkan eksekusi teks dalam hitungan detik. Lebih dari itu, yang lebih signifikan secara epistemik adalah bahwa AI generatif tidak sekadar menyediakan informasi, melainkan memproduksi teks otoritatif yang terdengar meyakinkan namun sering kali mengandung halusinasi faktual.¹³ Kondisi ini menciptakan tantangan baru, di mana mahasiswa dituntut tidak hanya memverifikasi informasi, tetapi juga menilai *authoritativeness* dari sumber yang sejak awal sulit dilacak otoritas epistemiknya.

Dalam menghadapi tiga lapisan krisis ini, paradigma berpikir kritis dominan menunjukkan keterbatasan struktural. Definisi klasik Ennis tentang berpikir kritis sebagai “*reasonable, reflective thinking focused on deciding what to believe or do*” mengandaikan subjek yang otonom, rasional, dan netral secara afektif; asumsi yang semakin sulit dipertahankan setelah temuan

⁸ Lee McIntyre, *Post-Truth* (Cambridge, MA: MIT Press, 2018), 5–7.

⁹ Sunstein, *#Republic*, 59–61.

¹⁰ Eli Pariser, *The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think* (New York: Penguin Press, 2011), 9–11.

¹¹ C. Thi Nguyen, “Echo Chambers and Epistemic Bubbles,” *Episteme* 17, no. 2 (2020): 141–161, <https://doi.org/10.1017/epi.2018.32>.

¹² Ethan Mollick, *Co-Intelligence: Living and Working with AI* (New York: Penguin Publishing Group, 2024), 42–44.

¹³ Bender et al., “On the Dangers of Stochastic Parrots.”

psikologi kognitif tentang penalaran yang termotivasi.¹⁴ Demikian pula, kerangka Facione serta Paul-Elder yang sangat berfokus pada keterampilan analitis-evaluatif cenderung mengabaikan dimensi karakter, komunitas, dan komitmen yang justru menjadi penentu apakah keterampilan tersebut benar-benar dipraktikkan secara konsisten.

Dan Kahan, melalui studinya tentang *identity-protective cognition*, menunjukkan bahwa tingkat literasi sains atau kemampuan berpikir analitis yang tinggi tidak serta-merta membuat seseorang lebih akurat dalam menilai isu-isu kontroversial; sebaliknya, kemampuan analitis sering digunakan untuk memperkuat posisi yang sudah dipegang.¹⁵ Temuan ini meruntuhkan asumsi naif bahwa “lebih banyak berpikir kritis” akan menyelesaikan krisis *post-truth*. Kebutuhannya bukan hanya keterampilan, melainkan disposisi karakter: kerendahan hati untuk mengakui keterbatasan, keberanian untuk mempertanyakan kelompok sendiri, kejujuran untuk mengakui bukti yang tidak nyaman, dan kasih untuk mendengar lawan bicara secara *charitably*.

Di sinilah paradigma *virtue epistemology* menjadi sangat relevan. Zagzebski, Roberts dan Wood, serta Baehr berargumen bahwa praktik kognitif yang sehat membutuhkan kebajikan intelektual sebagai fondasi, bukan sebagai tambahan estetis.¹⁶ Kerendahan hati epistemik (*intellectual humility*) memungkinkan seseorang mengakui keterbatasan pengetahuannya; keberanian epistemik (*intellectual courage*) memungkinkan seseorang mempertanyakan konsensus kelompoknya; keadilan epistemik (*epistemic justice*) memungkinkan seseorang mendengar suara yang termarginalkan.¹⁷ Tanpa kebajikan-kebajikan ini, keterampilan kognitif menjadi senjata yang dapat digunakan untuk menipu diri sendiri sehalus-halusnya.

Pergeseran paradigmatik ini juga didukung oleh perkembangan dalam pedagogi. *Community of Inquiry* yang dikembangkan oleh Matthew Lipman dan D. Randy Garrison menekankan bahwa berpikir kritis terjadi dan terbentuk dalam komunitas dialog, bukan dalam isolasi kognitif individu.¹⁸ Demikian pula, Jack Mezirow, melalui *transformative learning theory*, menunjukkan bahwa perubahan kognitif yang dalam memerlukan *disorienting dilemma* dan refleksi komunal, proses yang sangat relasional dan afektif.¹⁹ Implikasinya jelas: pedagogi yang ingin merespons krisis epistemik kontemporer harus bergeser dari paradigma kognitif-individual ke paradigma *virtue-based* dan komunal.

Diagnosis ini menyiapkan ruang bagi tesis utama tulisan ini: berpikir kritis di era AI generatif perlu dibingkai ulang sebagai praktik spiritual dan komunal yang berakar pada kebajikan epistemik. Pembingkai ulang ini bukan merupakan retreat dari ketelitian intelektual, melainkan pendalaman terhadapnya. Justru di sinilah tradisi pedagogi Kristen, yang sejak awal memandang pengetahuan sebagai praktik relasional, komunal, dan moral, memiliki sumber daya yang sangat relevan untuk dikonstruisikan, sebagaimana akan dieksplorasi dalam bagian berikutnya.

¹⁴ Ennis, “Critical Thinking: A Streamlined Conception.”

¹⁵ Kahan, “Ideology, Motivated Reasoning, and Cognitive Reflection.”

¹⁶ Zagzebski, *Virtues of the Mind*, 165–167; Robert C. Roberts dan W. Jay Wood, *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology* (Oxford: Clarendon Press, 2007), 31–33; Baehr, *The Inquiring Mind*, 17–19.

¹⁷ Baehr, *The Inquiring Mind*, 21–23.

¹⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, edisi ke-2 (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 83–85; D. Randy Garrison, *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*, edisi ke-3 (New York: Routledge, 2017), 12–14.

¹⁹ Jack Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991), 167–169.

Akar Tradisi Kristen tentang “Mengetahui”: Pengetahuan sebagai Praktik Relasional dan Spiritual

Tradisi epistemologi Kristen, jauh sebelum munculnya *virtue epistemology* kontemporer, telah mengartikulasikan visi tentang pengetahuan yang sangat berbeda dari rasionalisme Cartesian. Augustinus dari Hippo, dalam karyanya *De Doctrina Christiana* dan *Confessiones*, menempatkan cinta (*amor*) sebagai struktur dasar dari mengetahui, bahwa kita mengenal apa yang kita cintai, dan kita mencintai apa yang kita kenal.²⁰ Formula terkenal *credo ut intelligam*, yang berarti "saya percaya supaya saya memahami" dan kemudian dikembangkan oleh Anselmus, bukanlah deklarasi yang menolak intelektualisme, melainkan pengakuan bahwa setiap praktik kognitif berdiri di atas komitmen prarasional tertentu. Wawasan ini menariknya digemakan kembali oleh filsuf sekuler seperti Michael Polanyi dalam konsepnya tentang *tacit knowledge* dan *fiduciary framework*.²¹

Wawasan Augustinian ini diteruskan dan dikontekstualisasikan ulang oleh Parker Palmer dalam *To Know as We Are Known*. Palmer mengkritik tajam epistemologi modern yang ia sebut sebagai "objectivist epistemology," yakni pengetahuan sebagai upaya mendominasi objek dari jarak yang aman, terbebas dari subjektivitas dan relasi.²² Bagi Palmer, model ini tidak hanya keliru secara filosofis tetapi juga destruktif secara spiritual dan pedagogis, karena melatih mahasiswa untuk memandang dunia sebagai objek yang dapat dimanipulasi, bukan sebagai realitas yang harus didekati dengan kasih dan kerendahan hati. Sebagai alternatif, Palmer mengusulkan epistemologi yang berakar pada kasih: "*to know in truth is to enter into the life of that which we know.*"²³

Kontribusi penting kedua datang dari Nicholas Wolterstorff, khususnya dalam *Educating for Shalom*.²⁴ Wolterstorff berargumen bahwa pendidikan Kristen tidak boleh dibatasi pada transmisi doktrin atau pembentukan kesalehan personal, melainkan harus diarahkan pada pembentukan para agen *shalom*, yakni damai sejahtera yang holistik, mencakup keadilan, kelimpahan, dan harmoni. Pengetahuan dalam kerangka ini bersifat teleologis dan etis: untuk apa kita mengetahui? Demi siapa kita belajar? Wolterstorff menolak dikotomi antara pendidikan akademik yang ketat dan pendidikan iman yang membentuk; keduanya harus terintegrasi dalam visi pembentukan manusia yang utuh untuk dunia yang dipulihkan.

James K. A. Smith memperdalam diskusi ini dengan pergeseran yang lebih radikal melalui trilogi *Cultural Liturgies*, khususnya *Desiring the Kingdom*.²⁵ Smith menantang asumsi dominan, termasuk dalam pendidikan Kristen, bahwa manusia pada dasarnya adalah *thinking thing* yang dibentuk melalui ide dan informasi. Sebaliknya, mengikuti Augustinus, ia mengusulkan antropologi *homo liturgicus*, yaitu bahwa manusia adalah makhluk yang dibentuk oleh apa yang ia cintai, dan apa yang ia cintai dibentuk oleh berbagai praktik liturgis yang ia lakukan secara berulang. Implikasi pedagogisnya revolusioner: pendidikan tidak pertama-tama menyampaikan informasi, melainkan membentuk hasrat melalui praktik konkret. Ruang kelas adalah ruang liturgis dan setiap pedagogi adalah katekese. Pertanyaannya adalah katekese terhadap apa?

²⁰ Augustinus, *On Christian Doctrine*, terj. D. W. Robertson Jr. (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1958), (9–10); bdk. Augustinus, *Confessions*, terj. Henry Chadwick (Oxford: Oxford University Press, 1991), 10, 27, 38.

²¹ Michael Polanyi, *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy* (Chicago: University of Chicago Press, 1958), 264–266.

²² Palmer, *To Know as We Are Known*, 21–23.

²³ Palmer, 32.

²⁴ Wolterstorff, *Educating for Shalom*, 23–25.

²⁵ Smith, *Desiring the Kingdom*, 39–41.

Kontribusi keempat, yang sering kurang dikenal namun sangat kuat secara filosofis, datang dari Esther Lightcap Meek melalui *Loving to Know*.²⁶ Meek, dengan menggunakan epistemologi Polanyi sebagai pijakan, mengembangkan apa yang ia sebut *covenant epistemology*, yakni pengetahuan sebagai relasi kovenan. Mengetahui, baginya, bukan transaksi netral antara subjek dan objek, melainkan perjumpaan personal yang menuntut kerentanan, komitmen, dan cinta. Dalam kerangka ini, pengetahuan tertinggi bukan tentang penguasaan, melainkan tentang relasi yang transformatif. Konsep ini memberikan dasar filosofis yang kuat untuk pedagogi yang menempatkan relasi dan kebajikan sebagai inti, bukan periferi, dari praktik akademik.

Menariknya, ketika tradisi Kristen ini didialogkan dengan *virtue epistemology* sekuler kontemporer, terdapat titik temu yang substansial. Baik Zagzebski maupun Baehr menempatkan kebajikan intelektual sebagai inti praktik kognitif yang sehat; sebuah posisi yang sangat resonan dengan tradisi Augustinian-Kristen. Namun, terdapat juga distingsi penting: bagi tradisi Kristen, kebajikan intelektual tidak otonom, melainkan terhubung dengan visi *telos* yang lebih besar, yakni pengenalan akan Allah, pelayanan terhadap sesama, dan pemulihan dunia. Kerendahan hati epistemik bukan hanya kebajikan praktis untuk akurasi kognitif, melainkan disposisi teologis yang mengakui keterbatasan kreatif manusia di hadapan misteri Sang Pencipta.²⁷

Sayangnya, kekayaan tradisi ini sering tidak teraktualisasi dalam praktik pendidikan Kristen kontemporer, termasuk di Indonesia. Dua patologi sering muncul. Pertama, apologetika defensif yang menggunakan iman sebagai benteng untuk mengusir pertanyaan kritis, suatu posisi yang sebenarnya mengkhianati semangat Augustinus dan Anselmus yang justru memandang iman sebagai pendorong pencarian intelektual. Kedua, akomodasionisme yang menerima kerangka pedagogi sekuler tanpa daya kritis, kemudian menambahkan elemen "Kristiani" sebagai *moral overlay*, seperti doa pembuka kelas, berbagai ayat tematis, atau refleksi rohani, tanpa mengubah struktur epistemik praktik akademik itu sendiri.²⁸

Membaca ulang tradisi ini di era AI generatif dan *post-truth* membuka kemungkinan ketiga: integrasi epistemik yang substantif. Tradisi Palmer, Wolterstorff, Smith, dan Meek menawarkan kerangka untuk memandang pengetahuan sebagai praktik relasional, komunal, teleologis, dan *virtue-based*, persis kerangka yang dibutuhkan untuk merespons krisis epistemik kontemporer. Tugas pedagogis berikutnya adalah menerjemahkan visi epistemik ini ke dalam praktik pembelajaran konkret, khususnya pembelajaran kolaboratif yang menjadi tema bagian selanjutnya.

Pedagogi Kolaboratif sebagai Ruang Pembentukan Kebajikan Epistemik

Pembelajaran kolaboratif memiliki tradisi panjang dalam pedagogi modern, dengan akar dalam pemikiran Lev Vygotsky tentang *zone of proximal development*, John Dewey tentang demokrasi dan pendidikan, serta dikembangkan secara metodologis oleh David Johnson dan Roger Johnson melalui *cooperative learning*, dan Robert Slavin melalui *Student Team Learning*.²⁹ Dalam

²⁶ Meek, *Loving to Know*, 19–21.

²⁷ Baehr, *The Inquiring Mind*, 175–177.

²⁸ Smith, *Desiring the Kingdom*, 124–126.

²⁹ L. S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, ed. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, dan Ellen Souberman (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), 84–86; John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (Standard Ebooks, 2023), 87–89.

literatur dominan, pembelajaran kolaboratif dijustifikasi terutama berdasarkan dampaknya terhadap capaian kognitif dan keterampilan sosial: peningkatan pemahaman konsep, keterampilan komunikasi, dan kemampuan kerja tim. Justifikasi ini valid, namun jika berhenti di sini, terlalu sempit; ia mereduksi pembelajaran kolaboratif menjadi instrumen efisiensi pedagogis, bukan sebagai praktik yang membentuk subjek epistemik secara mendalam.

Pergeseran paradigmatis yang diusulkan dalam tulisan ini adalah memandang pembelajaran kolaboratif sebagai ruang formasi kebijakan epistemik; suatu ruang di mana mahasiswa tidak hanya belajar bersama, tetapi belajar bagaimana menjadi pengetahu yang berkebakuan (*virtuous knower*). Dalam kerangka ini, kelas kolaboratif berfungsi seperti yang Lipman sebut sebagai *community of inquiry*, yakni komunitas penyelidikan di mana partisipan secara bersama-sama mempraktikkan kerendahan hati epistemik, keberanian intelektual, kejujuran, dan kasih dalam berdialog.³⁰ Garrison memperluas konsep ini ke ranah pembelajaran daring dengan kerangka *Community of Inquiry* yang mengintegrasikan *cognitive presence*, *social presence*, dan *teaching presence*; suatu kerangka yang sangat relevan untuk era pembelajaran *hybrid* dan *AI-assisted*.³¹

Praktik konkret pertama yang membentuk kebijakan epistemik adalah dialog Sokratik yang dimodifikasi. Berbeda dengan versi adversarial yang sering dipraktikkan, dialog Sokratik dalam kerangka *virtue-based* menekankan *charitable interpretation*, yakni prinsip untuk menafsirkan argumen lawan bicara dalam versi terkuatnya sebelum mengkritiknya.³² Praktik ini melatih kerendahan hati (mengakui bahwa lawan bicara mungkin memiliki wawasan yang belum kita lihat), keadilan epistemik (memberi suara yang adil pada perspektif berbeda), dan keberanian (bersedia mengubah posisi jika argumen lawan ternyata lebih kuat). Dalam konteks pendidikan Kristen, praktik ini juga merupakan ekspresi konkret dari kasih: mendengarkan dengan sungguh-sungguh sebagai bentuk penghormatan terhadap *imago Dei* dalam diri lawan bicara.³³

Praktik kedua adalah metode *fishbowl* dan refleksi komunal. Dalam *fishbowl*, sekelompok kecil mahasiswa berdiskusi di tengah ruangan, sementara kelompok lain mengamati dan merefleksikan dinamika dialognya, bukan hanya isinya, melainkan bagaimana dialog terjadi. Praktik ini menumbuhkan *meta-cognitive awareness* tentang praktik epistemik sendiri: kapan kita defensif? Kapan kita terlalu cepat mengiyakan? Kapan kita berdialog dengan kasih, dan kapan dengan ego? Refleksi semacam ini, ketika dilakukan secara konsisten, membentuk *epistemic self-awareness* yang merupakan prasyarat bagi kerendahan hati epistemik.³⁴ Dalam kerangka Kristen, praktik ini dapat diintegrasikan dengan tradisi *examen* Ignatian, sebagai refleksi terstruktur atas gerakan internal dalam praktik intelektual.

Praktik ketiga, yang sangat khas dalam tradisi pendidikan Kristen, adalah *intellectual hospitality*, yakni keramahan intelektual yang dikembangkan Palmer dan Smith.³⁵ Kelas sebagai ruang hospitalitas berarti menciptakan lingkungan di mana mahasiswa merasa cukup aman untuk mengungkapkan kebingungan, ketidaksetujuan, atau keraguan tanpa takut dipermalukan. Hospitalitas ini bukan kelembutan yang mengaburkan ketelitian, melainkan justru kondisi prasyarat bagi ketelitian sejati: hanya dalam ruang yang aman secara psikologis, mahasiswa berani mengambil risiko intelektual yang diperlukan untuk pertumbuhan. Penelitian Amy

³⁰ Lipman, *Thinking in Education*, 83–85.

³¹ Garrison, *E-Learning in the 21st Century*, 28–30.

³² Baehr, *The Inquiring Mind*, 152–154.

³³ Wolterstorff, *Educating for Shalom*, 156–158.

³⁴ Palmer, *To Know as We Are Known*, 73–75.

³⁵ Palmer; Smith, *Desiring the Kingdom*, 207–209.

Edmondson tentang *psychological safety* dalam tim memberikan dukungan empiris yang kuat untuk klaim ini.³⁶

Praktik keempat adalah *structured disagreement* atau ketidaksetujuan terstruktur. Johnson dan Johnson mengembangkan konsep *constructive controversy* di mana kelompok-kelompok mahasiswa diminta mengambil posisi yang bertentangan, mempertahankannya secara terbaik, kemudian bertukar peran dan mempertahankan posisi yang sebelumnya mereka pertahankan.³⁷ Praktik ini secara struktural melatih kerendahan hati (mengakui kekuatan posisi yang berbeda), keadilan (memberi suara terbaik pada semua sisi), dan keberanian (mengubah posisi jika bukti menuntut). Dalam konteks era *post-truth*, praktik ini menjadi penangkal langsung terhadap *tribal epistemology* yang merusak kapasitas mahasiswa untuk berpikir lintas perbedaan.

Pertanyaan penting di era AI generatif adalah: bagaimana kehadiran AI mengubah dinamika pembelajaran kolaboratif? AI generatif dapat berfungsi sebagai *interlocutor* yang ambigu, kadang menumpulkan, kadang mempertajam, dan secara kolaboratif. AI menimbulkan masalah ketika mahasiswa menggunakannya untuk *outsource* pemikiran, sehingga kelompok kolaboratif kehilangan ketegangan produktif yang muncul dari perbedaan perspektif autentik. Namun, AI dapat mempertajam ketika digunakan secara reflektif sebagai "anggota keempat" yang menghadirkan perspektif tambahan yang harus dievaluasi secara kritis oleh kelompok.³⁸ Pertanyaan pedagogisnya bukan "boleh atau tidak," melainkan "bagaimana praktik penggunaan AI yang membentuk, bukan merusak kebajikan epistemik?"

Implikasi praktis bagi pendidikan tinggi Kristen di Indonesia adalah perlunya redesign kelas kolaboratif yang melampaui sekadar pengelompokan mahasiswa. Konteks ini menuntut desain yang sengaja mengonstruksi praktik-praktik formatif: aturan dialog yang mengoperasionalkan *charitable interpretation*, refleksi komunal yang membangun *epistemic self-awareness*, ruang aman yang memungkinkan kerentanan intelektual, dan integrasi kritis terhadap AI sebagai *interlocutor*. Lebih jauh, peran dosen bergeser dari transmiter informasi menjadi kurator komunitas epistemik, dengan memodelkan kebajikan, memfasilitasi praktik, dan memimpin refleksi. Pergeseran ini, sebagaimana akan dibahas pada bagian berikutnya, paling produktif ketika dipahami dalam kerangka *generative tension* antara iman dan skeptisisme kritis.

Ketegangan Generatif: Iman, Skeptisisme, dan Model Pedagogi Kristen Kritis di Era AI

Salah satu kelemahan paling serius dalam diskursus pedagogi Kristen kontemporer adalah ketidakberanian menghadapi ketegangan inheren antara otoritas iman dan skeptisisme metodis berpikir kritis. Tegangan ini sering disembunyikan, dimanipulasi, atau diselesaikan secara prematur dengan menundukkan satu kutub kepada yang lain. Pendekatan apologetis-defensif menundukkan skeptisisme kepada otoritas iman, sementara pendekatan akomodasionis menundukkan iman kepada rasionalitas sekuler. Tulisan ini berargumen bahwa kedua jalan ini sama-sama mengkhianati kekayaan tradisi Kristen dan, secara pragmatis, gagal mempersiapkan mahasiswa untuk dunia yang menuntut keduanya secara serius.

Posisi alternatif yang diusulkan adalah memeluk tegangan ini sebagai "tension generative" atau "tegangan yang produktif". Tradisi Yahudi-Kristen sendiri, ketika dibaca dengan

³⁶ Amy Edmondson, "Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams," *Administrative Science Quarterly* 44, no. 2 (1999): 350–383, <https://doi.org/10.2307/2666999>.

³⁷ David W. Johnson dan Roger T. Johnson, "Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict," *Educational Researcher* 38, no. 1 (2009): 37–51, <https://doi.org/10.3102/0013189X08330540>.

³⁸ Mollick, *Co-Intelligence*, 78–80; Ndruru et al., "Teologi Artificial Intelligence."

jujur, penuh dengan pergulatan epistemik yang intens. Kitab Ayub adalah dialog panjang tentang batas pengetahuan manusia di hadapan misteri penderitaan. Pengkhotbah meratapi keterbatasan kebijaksanaan duniawi. Mazmur ratapan memberikan ruang teologis bagi keraguan dan protes kepada Allah. Tradisi rabbinik dibangun di atas *machloket l'shem shamayim*, yakni perdebatan demi nama Surga, di mana ketidaksetujuan justru dipandang sebagai bentuk pengabdian.³⁹ Dengan kata lain, iman yang autentik bukan iman yang menghindari pertanyaan, melainkan iman yang berani bergulat dengan pertanyaan.

Membaca tradisi ini menghasilkan posisi epistemik yang khas, di mana iman dan skeptisisme kritis tidak bertentangan secara fundamental, melainkan bekerja dalam dialektika produktif. Iman menyediakan komitmen prarational yang memungkinkan praktik kognitif; skeptisisme kritis melindungi iman dari menjadi ideologi yang menutup diri.⁴⁰ Iman tanpa skeptisisme menjadi fundamentalisme; skeptisisme tanpa komitmen menjadi sinisme. Pedagogi Kristen yang sehat menjaga keduanya dalam tegangan produktif, dan justru tegangan inilah yang menjadi mesin pertumbuhan intelektual-spiritual mahasiswa.

Berdasarkan sintesis dari ketiga bagian sebelumnya, tulisan ini mengusulkan model konseptual pedagogi kolaboratif Kristen yang terdiri dari lima lapis. Pertama, fondasi epistemologis berupa epistemologi kovenan yang memandang pengetahuan sebagai relasi, bukan sekadar transaksi.⁴¹ Kedua, proses pedagogis: praktik kolaboratif berbasis kebajikan epistemik (kerendahan hati, keberanian, keadilan, kasih). Ketiga, mediasi dialektis: generative tension antara iman dan skeptisisme kritis sebagai mesin pertumbuhan. Keempat, konteks teknologis: lingkungan digital-AI sebagai arena praktik, bukan musuh yang harus diusir atau sekutu yang diterima tanpa kritik. Kelima, hasil yang dituju: *spiritual-intellectual discernment*, yakni kemampuan diskernmen yang utuh; mahasiswa yang kritis sekaligus rendah hati, beriman sekaligus berani bertanya.

Model ini menghasilkan beberapa proposisi turunan yang dapat diuji melalui penelitian empiris lanjutan. Proposisi pertama, kelas kolaboratif yang secara eksplisit melatih kebajikan epistemik akan menghasilkan kapasitas berpikir kritis yang lebih *robust* terhadap manipulasi *post-truth* dibandingkan dengan kelas yang hanya melatih keterampilan kognitif. Proposisi kedua, mahasiswa yang dilatih dalam kerangka *generative tension* akan menunjukkan toleransi terhadap ambiguitas dan kompleksitas yang lebih tinggi dibandingkan dengan mahasiswa yang dilatih dalam kerangka apologetis defensif. Proposisi ketiga, penggunaan AI generatif sebagai *interlocutor* terstruktur, dan bukan sebagai alat *outsourcing* kognitif, akan mempertajam kapasitas evaluatif mahasiswa terhadap klaim epistemik. Proposisi keempat, praktik *intellectual hospitality* meningkatkan kerentanan intelektual produktif yang berkorelasi dengan kedalaman pembelajaran. Proposisi kelima, integrasi praktik reflektif Kristen seperti *examen* dengan refleksi metakognitif sekuler, menghasilkan *epistemic self-awareness* yang lebih dalam dibandingkan dengan praktik tunggal.

Implikasi praktis bagi pendidikan tinggi Kristen di Indonesia mencakup beberapa lapisan. Pada level kurikulum, mata kuliah perlu didesain dengan eksplisit mengintegrasikan pembentukan kebajikan epistemik sebagai capaian pembelajaran, bukan hanya penguasaan konten. Pada level peran dosen, diperlukan transformasi dari *transmitter* informasi menjadi kurator komunitas epistemik yang memodelkan kebajikan dan memfasilitasi *generative tension*. Pada level desain ruang kelas, baik fisik maupun digital, perlu dirancang ruang yang

³⁹ Pirkei Avot 5:17, sebagaimana didiskusikan dalam Jonathan Sacks, *Covenant & Conversation Numbers: The Wilderness Years*, Covenant & Conversation Series 4 (New Milford, CT: Maggid Books, 2017), 142–144.

⁴⁰ Meek, *Loving to Know*, 405–407; Wolterstorff, *Educating for Shalom*, 287–289.

⁴¹ Meek, 19–21.

mendukung dialog, refleksi, dan kerentanan intelektual. Pada level kebijakan AI, institusi perlu beralih dari pendekatan *prohibition vs. permission* yang sederhana menuju kerangka *AI literacy* yang melatih mahasiswa menggunakan AI secara reflektif sebagai bagian dari praktik epistemik mereka.⁴²

Tantangan implementasi yang harus diakui secara jujur adalah signifikan. Pertama, resistensi kelembagaan: model ini menuntut investasi waktu, pelatihan dosen, dan perancangan ulang kurikulum yang substansial. Kedua, tegangan akreditasi: indikator capaian akreditasi sering masih berfokus pada keterampilan kognitif terukur, bukan kebajikan epistemik yang sulit dioperasionalisasi. Ketiga, keragaman teologis dalam dunia pendidikan Kristen Indonesia menuntut model ini cukup fleksibel untuk berbagai tradisi, seperti Reformed, Pentakostal, Katolik, dan Injili, sambil tetap memiliki integritas konseptual. Keempat, kesenjangan literasi digital antara dosen dan mahasiswa, di mana mahasiswa sering lebih mahir secara teknis dengan AI namun kurang dalam *epistemic discernment*, justru menjadi peluang pedagogis untuk membalik dinamika kelas konvensional.

Pada akhirnya, model *generative tension* ini menawarkan visi pedagogi Kristen yang dewasa secara intelektual, jujur secara teologis, dan responsif secara kontekstual. Ia tidak berpretensi bahwa iman dan kritisisme hidup tanpa friksi, tetapi juga tidak menyerah pada salah satu kutub. Sebaliknya, ia memandang friksi itu sendiri sebagai karunia pedagogis, yakni ruang di mana mahasiswa belajar bahwa berpikir kritis yang paling tajam justru tumbuh dari komitmen yang paling dalam, dan bahwa iman yang paling autentik justru memeluk pertanyaan yang paling sulit. Di era AI generatif yang dapat memproduksi teks otoritatif tanpa otoritas sejati, kapasitas diskernmen spiritual dan intelektual yang dibentuk dalam komunitas berkebajikan inilah yang akan membedakan lulusan pendidikan Kristen yang sekadar bertahan dari mereka yang dipanggil untuk menjadi agen *shalom* di dunia yang terluka.

Kesimpulan

Tulisan ini berargumen bahwa krisis epistemik tiga lapis di era *post-truth*, yang meliputi disorientasi kebenaran, kurasi algoritmik, dan halusinasi AI generatif, telah mengungkap keterbatasan paradigma berpikir kritis berbasis keterampilan kognitif individual, sehingga menuntut pembingkai ulang berpikir kritis menjadi praktik spiritual dan komunal yang berakar pada kebajikan epistemik. Melalui sintesis lintas disiplin antara epistemologi kebajikan, tradisi pedagogi Kristen (Palmer, Wolterstorff, Smith, dan Meek), serta pembelajaran kolaboratif, studi ini mengusulkan model pedagogi kolaboratif Kristen lima lapis yang menjadikan ketegangan iman dan skeptisisme sebagai ketegangan generatif yang produktif. Praktik konkret yang ditawarkan mencakup interpretasi yang baik sangka, dialog reflektif model *fishbowl*, keterbukaan intelektual yang ramah, dan perdebatan terstruktur, dengan AI sebagai mitra wacana yang reflektif. Sebagai studi konseptual, tulisan ini terbatas pada tataran teoretis dan menuntut validasi empiris melalui lima proposisi penelitian yang telah diformulasikan. Kontribusi paradigmatisnya adalah membayangkan ulang ruang kelas pendidikan tinggi Kristen Indonesia bukan sebagai benteng iman maupun pabrik akomodasi sekuler, melainkan sebagai komunitas penyelidikan berbasis kasih yang membentuk mahasiswa menjadi agen *shalom* yang berpikir kritis justru karena, bukan meskipun, mereka beriman.

⁴² Sonny Eli Zaluchu, "Digital Religion, Modern Society and the Construction of Digital Theology," *Transformation: An International Journal of Holistic Mission Studies* 41, no. 4 (2024): 286–288; Mollick, *Co-Intelligence*, 162–164.

Referensi

- Augustinus. *Confessions*. Diterjemahkan oleh Henry Chadwick. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- — —. *On Christian Doctrine*. Diterjemahkan oleh D. W. Robertson Jr. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1958.
- Baehr, Jason S. *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- Bender, Emily M., Timnit Gebru, Angelina McMillan-Major, dan Shmargaret Shmitchell. "On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big?" Dalam *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610–623. 2021. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>.
- Dewey, John. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Standard Ebooks, 2023.
- Edmondson, Amy. "Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams." *Administrative Science Quarterly* 44, no. 2 (1999): 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>.
- Ennis, Robert H. "Critical Thinking: A Streamlined Conception." Dalam *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, 31–47. New York: Palgrave Macmillan US, 2015. https://doi.org/10.1057/9781137378057_2.
- Facione, Peter A. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)*. Millbrae, CA: California Academic Press, 1990.
- Garrison, D. Randy. *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice*. Edisi ke-3. New York: Routledge, 2017.
- — —. "Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict." *Educational Researcher* 38, no. 1 (2009): 37–51. <https://doi.org/10.3102/0013189X08330540>.
- Kahan, Dan M. "Ideology, Motivated Reasoning, and Cognitive Reflection." *Judgment and Decision Making* 8, no. 4 (2013): 407–424.
- Lightcap Meek, Esther. *Loving to Know: Covenant Epistemology*. Eugene, OR: Cascade Books, 2011.
- Lipman, Matthew. *Thinking in Education*. Edisi ke-2. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- McIntyre, Lee. *Post-Truth*. Cambridge, MA: MIT Press, 2018.
- Mezirow, Jack. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Mollick, Ethan. *Co-Intelligence: Living and Working with AI*. New York: Penguin Publishing Group, 2024.
- Ndruru, Sumarna, et al. "Teologi Artificial Intelligence: Suatu Kajian Etis-Teologis terhadap Fenomena Kehadiran Pendeta AI dalam Konteks Gereja di Indonesia di Masa Depan." *DUNAMIS: Jurnal Teologi dan Pendidikan Kristiani* 9, no. 2 (2025): 609–611. <https://doi.org/10.30648/dun.v9i2.1425>.
- Nguyen, C. Thi. "Echo Chambers and Epistemic Bubbles." *Episteme* 17, no. 2 (2020): 141–161. <https://doi.org/10.1017/epi.2018.32>.
- Palmer, Parker J. *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey*. San Francisco: HarperSanFrancisco, 1993.
- Pantan, Frans. "ChatGPT dan Artificial Intelligence: Kekacauan atau Kebangunan bagi Pendidikan Agama Kristen di Era Postmodern." *Diegesis: Jurnal Teologi* 8, no. 1 (2023): 108–120. <https://doi.org/10.46933/DGS.vol8i1108-120>.
- Pariser, Eli. *The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think*. New York: Penguin Press, 2011.

- Paul, Richard, dan Linda Elder. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Edisi ke-3. Boston: Pearson, 2014.
- Polanyi, Michael. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- Roberts, Robert C., dan W. Jay Wood. *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology*. Oxford: Clarendon Press, 2007.
- Sacks, Jonathan. *Covenant & Conversation Numbers: The Wilderness Years*. Covenant & Conversation Series 4. New Milford, CT: Maggid Books, 2017.
- Smith, James K. A. *Desiring the Kingdom: Worship, Worldview, and Cultural Formation*. Grand Rapids: Baker Academic, 2009.
- Sunstein, Cass R. *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media*. Princeton: Princeton University Press, 2017.
- Vygotsky, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Diedit oleh Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, dan Ellen Soubberman. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Wolterstorff, Nicholas. *Educating for Shalom: Essays on Christian Higher Education*. Diedit oleh Clarence W. Joldersma dan Gloria Goris Stronks. Grand Rapids: Eerdmans, 2004.
- Zagzebski, Linda Trinkaus. *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Zaluchu, Sonny Eli. "Digital Religion, Modern Society and the Construction of Digital Theology." *Transformation: An International Journal of Holistic Mission Studies* 41, no. 4 (2024): 286–288.