



Pembelajaran Ruang Ketiga: Hibriditas, Imajinasi Poskolonial, dan Transformasi Pendidikan Agama Kristen dalam Konteks Multikultural Indonesia

Daniel Sudibyo Tjandra

Sekolah Tinggi Teologi IKAT Jakarta, Indonesia

Email Correspondensi: danieljtjandrasudibyo@gmail.com

Dikirimkan: 30 September 2025 | Direvisi: 10 Januari 2026 | Diterima: 31 Januari 2026

DOI: <https://doi.org/10.53814/eleos.v5i2.357>

Abstract: *This article examines the application of third-space theory and hybridity concepts to Christian religious education in Indonesia's multicultural context. Drawing on postcolonial theoretical frameworks by Homi Bhabha and contemporary educational scholarship, this study examines how third-space pedagogy can transform Christian education from an exclusivist approach to inclusive, dialogical practices that honour religious and cultural diversity. Through an analysis of recent scholarship on Indonesian Christian education, intercultural theology, and postcolonial pedagogy, the article argues that third-space learning environments create transformative possibilities for negotiating Christian identity while embracing pluralism. The study identifies key pedagogical strategies, including cultural integration, interreligious dialogue, decolonial imagination, and contextual curriculum development. Findings suggest that third-space pedagogy enables Christian educators to maintain theological integrity while fostering mutual understanding, social justice, and harmonious coexistence within Indonesia's diverse religious landscape. This approach offers practical implications for curriculum design, teacher training, and educational policy in multicultural Christian education contexts.*

Keywords: *third space pedagogy, hybridity, multicultural education, postcolonial theology, intercultural dialogue*

Abstrak: Artikel ini mengeksplorasi penerapan teori ruang ketiga dan konsep hibriditas dalam pendidikan agama Kristen di konteks multikultural Indonesia. Berdasarkan kerangka teoretis poskolonial dari Homi Bhabha dan kajian pendidikan kontemporer, penelitian ini mengkaji bagaimana pedagogi ruang ketiga dapat mentransformasi pendidikan Kristen dari pendekatan eksklusif menuju praktik inklusif dan dialogis yang menghormati keberagaman agama dan budaya. Melalui analisis literatur terkini tentang pendidikan Kristen Indonesia, teologi interkultural, dan pedagogi poskolonial, artikel ini berargumen bahwa lingkungan pembelajaran ruang ketiga menciptakan kemungkinan transformatif untuk menegosiasikan identitas Kristen sambil merangkul pluralisme. Studi ini mengidentifikasi strategi pedagogis kunci, termasuk integrasi budaya, dialog antaragama, imajinasi dekolonial, dan pengembangan kurikulum kontekstual. Temuan menunjukkan bahwa pedagogi ruang ketiga memungkinkan pendidik Kristen mempertahankan integritas teologis sambil memupuk saling pengertian, keadilan sosial, dan hidup berdampingan secara harmonis dalam lanskap religius Indonesia yang beragam. Pendekatan ini menawarkan implikasi praktis untuk desain kurikulum, pelatihan guru, dan kebijakan pendidikan dalam konteks pendidikan Kristen multikultural.

Keywords: pedagogi ruang ketiga, hibriditas, pendidikan multikultural, teologi poskolonial, dialog interkultural



Pendahuluan

Indonesia sebagai negara dengan keberagaman etnis, budaya, dan agama yang luar biasa menghadirkan tantangan sekaligus peluang unik bagi pendidikan agama Kristen. Dalam lanskap sosial-religius yang ditandai oleh pluralitas ini, pendidikan agama Kristen tidak dapat lagi beroperasi dalam paradigma eksklusif yang mengabaikan realitas multikultural. Kompleksitas masyarakat Indonesia yang terdiri dari berbagai kelompok agama dan ratusan suku bangsa dengan tradisi lokalnya masing-masing, menuntut pendekatan pedagogis yang lebih inklusif dan dialogis. Konteks ini memerlukan transformasi fundamental dalam cara pendidikan agama Kristen dipahami dan dipraktikkan, bergerak dari model yang berpusat pada dogma menuju pendekatan yang menghargai keberagaman sambil tetap mempertahankan integritas teologis. Realitas multikultural Indonesia bukan sekadar latar belakang, melainkan konteks hidup yang harus diintegrasikan secara organik dalam proses pendidikan agama Kristen.

Warisan kolonial dalam pendidikan agama Kristen di Indonesia telah meninggalkan jejak yang mendalam dan problematis. Pendidikan Kristen yang diperkenalkan pada masa kolonial cenderung menekankan superioritas budaya Barat dan mengabaikan atau bahkan menekan kearifan lokal dan tradisi budaya setempat. Pendekatan ini menciptakan apa yang disebut sebagai budaya bisu di mana peserta didik menjadi penerima pasif pengetahuan tanpa ruang untuk menyuarakan pengalaman dan narasi lokal mereka sendiri. Lebih jauh lagi, model pendidikan kolonial ini menghasilkan dikotomi antara iman Kristen dan budaya lokal, seolah-olah keduanya berada dalam oposisi yang tidak dapat didamaikan. Akibatnya, banyak umat Kristen Indonesia mengalami ketegangan identitas, merasa tercerabut dari akar budaya mereka sendiri sambil mencoba mengadopsi ekspresi kekristenan yang terasa asing. Kondisi ini menunjukkan urgensi untuk mendekolonisasi pendidikan agama Kristen, membebaskannya dari belenggu perspektif Barat yang dominan, dan membuka ruang bagi ekspresi kekristenan yang autentik dan kontekstual.¹

Dalam konteks inilah teori ruang ketiga yang dikembangkan oleh Homi K. Bhabha menawarkan kerangka konseptual yang menjanjikan. Bhabha mengajukan gagasan bahwa dalam perjumpaan antarbudaya, selalu terbuka kemungkinan munculnya ruang ketiga yang bukan sekadar campuran dari dua entitas yang bertemu, melainkan sesuatu yang sama sekali baru.² Ruang ketiga ini bersifat liminal, ambivalen, dan produktif karena memungkinkan negosiasi makna yang tidak terikat pada kategori-kategori yang sudah mapan. Penerapan konsep ini dalam pendidikan agama membuka peluang untuk mengembangkan pedagogi yang lebih kontekstual dan transformatif.

Kajian-kajian sebelumnya tentang teori poskolonial dalam pendidikan agama cenderung berfokus pada kritik terhadap praktik misionaris historis atau pada upaya dekolonisasi kurikulum secara umum.³ Sementara itu, studi tentang teori ruang ketiga lebih banyak dikembangkan dalam bidang sastra komparatif dan kajian budaya, dengan aplikasi dalam

¹ Yonatan Alex Lauterboom, "Dekolonialisasi pendidikan agama Kristen di Indonesia," *Indonesian Journal of Theology* 7, no. 1 (2019): 88-110, <https://doi.org/10.46567/IJT.V7I1.8>.

² Homi K. Bhabha, *The Location of Culture* (London: Routledge, 1995), 37.

³ Rasiah S. Sugirtharajah, *Postcolonial Criticism and Biblical Interpretation* (Oxford: Oxford University Press, 2002), 103.

pendidikan yang masih terbatas pada konteks sekuler.⁴ Terdapat kekosongan akademis yang signifikan dalam mengeksplorasi bagaimana konsep hibriditas dan ruang ketiga dapat diterapkan secara konstruktif dalam Pendidikan Agama Kristen, khususnya dalam konteks Indonesia yang memiliki karakteristik multikultural yang khas.

Artikel ini bertujuan untuk mengkaji secara mendalam potensi penerapan teori ruang ketiga Bhabha dalam mentransformasi Pendidikan Agama Kristen di Indonesia, dengan mempertimbangkan bagaimana konsep hibriditas dan imajinasi poskolonial dapat memfasilitasi pembelajaran yang lebih inklusif, kontekstual, dan transformatif dalam masyarakat multikultural. Signifikansi artikel ini terletak pada kontribusinya terhadap pengembangan kerangka teoretis dan praktis untuk pendidikan agama Kristen yang responsif terhadap realitas multikultural Indonesia. Dengan mengintegrasikan teori ruang ketiga dan konsep hibriditas, artikel ini menawarkan perspektif baru yang melampaui dikotomi antara eksklusivisme dan relativisme, membuka kemungkinan untuk pendidikan agama Kristen yang mempertahankan komitmen teologis sambil merangkul keberagaman. Pendekatan ini tidak hanya relevan untuk konteks Indonesia tetapi juga dapat memberikan wawasan bagi pendidikan agama Kristen di konteks multikultural lainnya di seluruh dunia. Lebih jauh lagi, artikel ini berkontribusi pada diskusi yang lebih luas tentang dekolonisasi pendidikan dan transformasi pedagogis dalam era poskolonial dan postmodern.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode analisis literatur yang bersifat kritis dan konstruktif.⁵ Penelitian ini menggunakan pendekatan kajian literatur kualitatif dengan analisis kritis terhadap literatur terkini tentang teori ruang ketiga, hibriditas, pendidikan agama Kristen multikultural, dan teologi poskolonial. Sumber-sumber yang dianalisis mencakup karya-karya teoretis tentang ruang ketiga dan hibriditas, studi empiris tentang pendidikan agama Kristen di Indonesia dan konteks multikultural lainnya, serta literatur tentang teologi interkultural dan pedagogi poskolonial. Analisis dilakukan dengan mengidentifikasi tema-tema kunci, pola-pola konseptual, dan implikasi praktis dari berbagai sumber untuk membangun pemahaman komprehensif tentang bagaimana pedagogi ruang ketiga dapat diterapkan dalam konteks pendidikan agama Kristen Indonesia. Pendekatan ini memungkinkan sintesis antara teori poskolonial kontemporer dan realitas praktis pendidikan agama Kristen di Indonesia.

Hasil dan Pembahasan

Genealogi Konseptual Ruang Ketiga: Dari Kritik Kolonial Menuju Pedagogi Transformatif

Teori ruang ketiga tidak lahir dalam kevakuman intelektual. Konsep ini merupakan kulminasi dari tradisi panjang pemikiran poskolonial yang dimulai dari kritik Edward Said

⁴ Kris D. Gutiérrez, "Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space," *Reading Research Quarterly* 43, no. 2 (2008): 148-164.

⁵ John W. Creswell dan J. David Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 5th ed. (Los Angeles: SAGE, 2017), 186.

terhadap orientalisme sebagai sistem pengetahuan yang dikonstruksi untuk mendominasi.⁶ Said menunjukkan bagaimana Barat menciptakan kategori Timur sebagai liyan yang inferior, eksotis, dan membutuhkan pencerahan. Kritik ini membuka jalan bagi pemikir-pemikir selanjutnya untuk mempertanyakan konstruksi pengetahuan kolonial dan mencari alternatif epistemologis yang lebih adil dan inklusif.

Gayatri Chakravorty Spivak memperdalam kritik ini dengan mengajukan pertanyaan mendasar tentang kemampuan kelompok terpinggirkan untuk berbicara dan didengar dalam struktur wacana yang didominasi oleh kekuasaan kolonial.⁷ Spivak mengingatkan bahwa upaya representasi terhadap suara-suara subaltern seringkali justru memperkuat struktur dominasi yang ada karena dilakukan dengan menggunakan kategori dan bahasa pihak yang mendominasi. Peringatan ini sangat relevan bagi pendidikan agama yang seringkali mengklaim berbicara atas nama mereka yang diajar tanpa benar-benar memberi ruang bagi suara mereka.

Dalam konteks inilah Homi K. Bhabha mengembangkan teori ruang ketiga sebagai upaya untuk melampaui kebuntuan kritik poskolonial yang cenderung terjebak dalam oposisi biner antara penjajah dan terjajah. Bhabha berargumen bahwa identitas kultural selalu bersifat hibrid, tidak pernah murni atau esensial.⁸ Dalam setiap perjumpaan budaya, selalu terjadi proses negosiasi yang menghasilkan bentuk-bentuk baru yang tidak dapat direduksi kepada salah satu komponen asalnya. Ruang ketiga adalah lokasi di mana negosiasi ini berlangsung dan di mana kemungkinan-kemungkinan baru dapat muncul.

Konsep hibriditas dalam pemikiran Bhabha berbeda secara fundamental dari pengertian sinkretisme atau pencampuran sederhana. Hibriditas bukan tentang menggabungkan dua hal yang sudah ada sebelumnya menjadi campuran yang mengandung elemen keduanya.⁹ Sebaliknya, hibriditas mengacu pada proses produktif yang menghasilkan sesuatu yang sama sekali baru, yang tidak dapat diprediksi dari komponen-komponen yang bertemu. Dalam ruang ketiga, kategori-kategori yang tampak mapan dan tak tergoyahkan ternyata dapat dinegosiasikan kembali dan ditransformasikan. Hibriditas, sebagai konsep sentral dalam teori poskolonial, menggambarkan kondisi identitas dan budaya yang terbentuk melalui percampuran dan negosiasi antara berbagai elemen yang berbeda. Dalam konteks poskolonial, hibriditas menunjuk pada realitas bahwa identitas budaya tidak pernah murni atau statis, melainkan selalu merupakan hasil dari perjumpaan, pertukaran, dan transformasi.

Penerapan teori ruang ketiga dalam pendidikan telah dikembangkan oleh berbagai pemikir. Kris Gutierrez dan koleganya menggunakan konsep ini untuk menganalisis praktik pedagogi yang membuka ruang bagi suara-suara yang biasanya terpinggirkan dalam wacana kelas konvensional.¹⁰ Dalam ruang ketiga pedagogis, pengetahuan resmi yang dibawa guru dan pengetahuan tidak resmi yang dibawa peserta didik dapat bertemu dan saling memperkaya tanpa salah satu harus mendominasi yang lain. Praktik ini memungkinkan munculnya pemahaman baru yang lebih kaya dan lebih relevan dengan pengalaman hidup peserta didik. Konsep liminalitas yang melekat pada ruang ketiga juga memberikan wawasan penting.

⁶ Edward W. Said, "Orientalism," *The Georgia Review* 31, no. 1 (1977): 162–206.

⁷ Gayatri Chakravorty Spivak, "Can the Subaltern Speak?" dalam *Imperialism*, (London: Routledge, 2023), 208.

⁸ Bhabha, *The Location of Culture*, 54.

⁹ Bhabha, 112.

¹⁰ Kris D. Gutiérrez, Patricia Baquedano-López, dan Carlos Tejeda, "Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space," *Mind, Culture, and Activity* 6, no. 4 (1999): 286–303.

Mengikuti pemikiran Victor Turner tentang fase liminal dalam ritual peralihan, ruang ketiga dapat dipahami sebagai kondisi ambang di mana struktur sosial yang biasa ditangguhkan sementara.¹¹ Dalam kondisi liminal ini, aturan-aturan konvensional tentang siapa yang berhak berbicara dan pengetahuan apa yang dianggap sah dapat dipertanyakan dan dinegosiasikan ulang. Bagi pendidikan agama, kondisi liminal ini membuka kemungkinan untuk mempertanyakan hierarki pengetahuan teologis yang selama ini dianggap baku.

Transformasi dari kritik kolonial menuju pedagogi ruang ketiga memerlukan pergeseran paradigma yang signifikan. Kritik poskolonial pada awalnya lebih banyak berfokus pada pembongkaran struktur dominasi dan eksposisi ketidakadilan epistemologis.¹² Meskipun penting, kritik semata tidak cukup untuk membangun alternatif yang konstruktif. Teori ruang ketiga menawarkan jalan keluar dari kebuntuan ini dengan menyediakan kerangka konseptual untuk praktik transformatif yang tidak sekadar menolak yang lama tetapi juga membuka ruang bagi yang baru. Relevansi teori ruang ketiga bagi pendidikan agama terletak pada kemampuannya untuk mengatasi ketegangan antara kesetiaan pada tradisi keagamaan dan keterbukaan terhadap konteks kultural yang beragam. Pendidikan agama yang beroperasi dalam ruang ketiga tidak perlu memilih antara ortodoksi yang kaku atau relativisme yang melemahkan. Sebaliknya, dalam ruang ketiga dimungkinkan dialog kreatif antara warisan iman dan tantangan kontekstual yang menghasilkan pemahaman keagamaan yang lebih dalam dan lebih relevan tanpa kehilangan identitas teologisnya.

Teologi interkultural menawarkan kerangka teologis yang mendukung pendekatan ruang ketiga dalam pendidikan agama Kristen. Berbeda dengan teologi multikultural yang sekadar mengakui keberadaan keberagaman, teologi interkultural menekankan interaksi aktif, dialog, dan transformasi timbal balik antara berbagai tradisi budaya dan agama. Teologi interkultural mengakui bahwa Injil Kristen dapat dan harus diekspresikan dalam berbagai konteks budaya tanpa kehilangan esensinya, dan bahwa perjumpaan dengan budaya lain dapat memperkaya pemahaman teologis. Dalam perspektif ini, keberagaman bukan ancaman terhadap iman Kristen melainkan kesempatan untuk pemahaman yang lebih dalam tentang misteri Allah yang melampaui batas-batas budaya manapun. Teologi interkultural mendorong sikap kerendahan hati epistemologis, mengakui bahwa tidak ada satu budaya atau tradisi yang memiliki monopoli atas kebenaran teologis. Pendekatan ini sangat relevan untuk konteks Indonesia di mana kekristenan hidup berdampingan dengan berbagai agama dan tradisi budaya.

Pedagogi transformatif dalam kerangka ruang ketiga menekankan bahwa pembelajaran bukan sekadar transmisi informasi dari guru ke murid, melainkan proses dialogis yang mengubah semua pihak yang terlibat. Dalam pedagogi transformatif, guru bukan lagi satu-satunya sumber pengetahuan yang berdiri di atas peserta didik, melainkan fasilitator yang menciptakan ruang aman bagi dialog, eksplorasi, dan negosiasi makna. Peserta didik dipandang sebagai subjek aktif yang membawa pengalaman, pengetahuan, dan perspektif mereka sendiri ke dalam ruang pembelajaran. Pedagogi transformatif mengakui bahwa pembelajaran sejati terjadi ketika peserta didik dapat menghubungkan materi pembelajaran dengan pengalaman hidup mereka, mempertanyakan asumsi-asumsi yang ada, dan mengembangkan pemahaman

¹¹ Victor Turner, *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure* (Chicago: Aldine Publishing, 1969), 95.

¹² Bill Ashcroft, Gareth Griffiths, dan Helen Tiffin, *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*, 2nd ed. (London: Routledge, 2003), 8.

baru yang lebih kompleks dan bernuansa. Dalam konteks pendidikan agama Kristen, pedagogi transformatif berarti menciptakan ruang di mana peserta didik dapat mengeksplorasi iman mereka secara kritis, mengajukan pertanyaan-pertanyaan sulit, dan mengembangkan pemahaman teologis yang autentik dan kontekstual.¹³

Konsep ruang antara atau liminalitas memberikan pemahaman lebih lanjut tentang dinamika pembelajaran dalam ruang ketiga. Liminalitas merujuk pada kondisi berada di ambang batas, di antara dua keadaan atau identitas yang berbeda. Dalam antropologi, liminalitas sering dikaitkan dengan ritual peralihan di mana individu meninggalkan status lama mereka tetapi belum sepenuhnya memasuki status baru. Kondisi liminal ini ditandai oleh ambiguitas, ketidakpastian, dan potensi transformasi. Dalam konteks pendidikan agama Kristen multikultural, ruang pembelajaran dapat dipahami sebagai ruang liminal di mana peserta didik berada di antara berbagai identitas—sebagai Kristen dan sebagai anggota budaya lokal tertentu, sebagai individu dan sebagai bagian dari komunitas, sebagai pewaris tradisi dan sebagai agen perubahan. Ruang liminal ini, meskipun dapat menimbulkan ketegangan, juga merupakan ruang yang sangat produktif untuk pembelajaran dan transformasi. Dalam ruang ini, peserta didik dapat mengeksplorasi berbagai kemungkinan identitas dan pemahaman tanpa harus segera memilih satu posisi yang tetap.

Dialektika Hibriditas dalam Praktik Pedagogis: Melampaui Dikotomi Transmisi dan Transformasi

Pendidikan agama secara tradisional dipahami sebagai proses transmisi iman dari satu generasi ke generasi berikutnya. Model transmisi ini mengandaikan bahwa terdapat tubuh pengetahuan dan praktik keagamaan yang sudah mapan yang perlu diteruskan kepada generasi muda dengan setia.¹⁴ Peran pendidik dalam model ini adalah sebagai penjaga dan penerus tradisi, sementara peserta didik diposisikan sebagai penerima pasif yang tugasnya adalah menyerap dan menginternalisasi apa yang diajarkan. Model ini memiliki kelebihan dalam menjaga kontinuitas tradisi namun cenderung mengabaikan dinamika kontekstual.

Sebagai respons terhadap keterbatasan model transmisi, muncul pendekatan transformatif yang menekankan pentingnya pendidikan sebagai proses pembebasan dan perubahan sosial. Dipengaruhi oleh pemikiran Paulo Freire, pendekatan ini mengritik pendidikan gaya bank yang memperlakukan peserta didik sebagai wadah kosong yang perlu diisi.¹⁵ Freire mengajukan alternatif berupa pendidikan yang membebaskan, di mana peserta didik diperlakukan sebagai subjek aktif yang mampu membaca dunia secara kritis dan terlibat dalam transformasi sosial. Pendekatan ini memberi penekanan kuat pada konteks dan pengalaman peserta didik.

Ketegangan antara model transmisi dan transformasi dalam pendidikan agama sering kali menghasilkan debat yang tidak produktif. Pembela model transmisi khawatir bahwa penekanan

¹³ Pamela Couture, Pamela McCarroll, dan Nevin Reda, "Shifting, Reforming, Transforming Spaces for a Postcolonial, Interreligious Pedagogy," *International Academy of Practical Theology Conference Series* 1 (2019): 160-167, <https://doi.org/10.25785/IAPT.CS.V110.67>.

¹⁴ Thomas H. Groome, *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision* (San Francisco: Jossey-Bass, 1980), 25.

¹⁵ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, trans. Myra Bergman Ramos (New York: Continuum, 1970), 72.

berlebihan pada transformasi akan mengikis fondasi iman dan membuka pintu bagi relativisme teologis.¹⁶ Di sisi lain, pendukung pendekatan transformatif mengkritik model transmisi sebagai indoktrinasi yang memasung kreativitas dan mengabaikan realitas kehidupan peserta didik. Dikotomi ini menciptakan kebuntuan yang sulit diatasi dengan tetap beroperasi dalam kerangka oposisi biner.

Teori ruang ketiga menawarkan jalan keluar dari dikotomi ini melalui konsep hibriditas pedagogis. Dalam kerangka ini, tradisi keagamaan dan konteks kehidupan peserta didik tidak dipandang sebagai dua kutub yang harus dipilih salah satunya, melainkan sebagai dua sumber yang dapat saling memperkaya dalam ruang dialog yang terbuka.¹⁷ Pendidik dalam ruang ketiga berperan bukan sebagai penjaga tradisi yang kaku maupun sebagai fasilitator netral, melainkan sebagai mediator kreatif yang membantu peserta didik menavigasi perjumpaan antara warisan iman dan tantangan kontemporer.

Praktik hibriditas pedagogis mengharuskan pendidik untuk mengembangkan apa yang disebut sebagai kompetensi interkultural. Kompetensi ini mencakup kemampuan untuk mengenali dan menghargai perbedaan kultural, kesediaan untuk menanggukuhkan asumsi-asumsi yang sudah mapan, dan keterampilan untuk memfasilitasi dialog lintas perbedaan.¹⁸ Dalam konteks pendidikan agama Kristen di Indonesia, kompetensi interkultural juga mencakup pemahaman mendalam tentang tradisi-tradisi keagamaan lain serta kearifan lokal yang membentuk worldview peserta didik.

Hibriditas dalam praktik pedagogis juga memerlukan perubahan dalam cara memahami pengetahuan keagamaan. Model transmisi cenderung memperlakukan pengetahuan teologis sebagai sesuatu yang sudah jadi dan final yang tinggal disampaikan kepada peserta didik.¹⁹ Pendekatan ruang ketiga memandang pengetahuan keagamaan sebagai sesuatu yang terus berkembang melalui dialog dengan konteks dan pengalaman baru. Ini tidak berarti relativisme teologis, melainkan pengakuan bahwa kebenaran iman dapat diekspresikan dan dipahami dalam cara-cara baru tanpa kehilangan substansinya.

Implementasi hibriditas pedagogis dalam ruang kelas memerlukan strategi pembelajaran yang spesifik. Metode naratif yang mengundang peserta didik untuk menceritakan pengalaman iman mereka sendiri dan membandingkannya dengan narasi-narasi alkitabiah merupakan salah satu contoh konkret.²⁰ Dalam proses ini, terjadi perjumpaan antara teks-teks kudus dan pengalaman hidup yang menghasilkan pemaknaan baru yang tidak dapat dicapai jika keduanya dipisahkan. Peserta didik bukan sekadar menerima interpretasi yang sudah jadi tetapi terlibat aktif dalam proses pemaknaan.

Dialektika hibriditas dalam pendidikan agama juga mengubah relasi kuasa antara pendidik dan peserta didik. Model transmisi konvensional memposisikan pendidik sebagai

¹⁶ Jack L. Seymour dan Donald E. Miller, eds., *Contemporary Approaches to Christian Education* (Nashville: Abingdon Press, 1982), 35.

¹⁷ Elizabeth Moje et al., "Working toward Third Space in Content Area Literacy: An Examination of Everyday Funds of Knowledge and Discourse," *Reading Research Quarterly* 39, no. 1 (2004): 38-70, <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>.

¹⁸ Darla K. Deardorff, "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome," *Journal of Studies in International Education* 10, no. 3 (2006): 241-266.

¹⁹ Mary Elizabeth Moore, *Teaching from the Heart: Theology and Educational Method* (Minneapolis: Fortress Press, 1998), 67.

²⁰ Anne Streaty Wimberly, *Soul Stories: African American Christian Education*, rev. ed. (Nashville: Abingdon Press, 2010), 23.

pemegang otoritas tunggal yang menentukan apa yang benar dan salah, sementara peserta didik berada dalam posisi subordinat yang tugasnya menerima dan mematuhi. Pendekatan ruang ketiga tidak menghapus peran pendidik sebagai pembimbing yang lebih berpengalaman, namun membuka ruang bagi kontribusi peserta didik sebagai subjek yang juga membawa pengetahuan dan pengalaman yang berharga. Dalam dinamika ini, pembelajaran menjadi proses timbal balik yang memperkaya semua pihak yang terlibat.

Imajinasi Teologis Kontekstual: Konstruksi Identitas Kristiani dalam Lanskap Multikultural Indonesia

Teologi kontekstual di Indonesia memiliki sejarah panjang yang dimulai dari upaya para teolog untuk merumuskan ekspresi iman Kristen yang autentik dalam konteks budaya Nusantara. Sejak dekade 1970-an, muncul kesadaran bahwa kekristenan di Indonesia tidak dapat sekadar menjadi perpanjangan dari tradisi teologis Barat, melainkan harus berakar dalam pengalaman dan worldview masyarakat Indonesia.²¹ Upaya kontekstualisasi ini melibatkan dialog serius dengan tradisi-tradisi keagamaan dan kultural yang ada di Nusantara.

Stephen Bevans dalam karyanya yang berpengaruh mengidentifikasi berbagai model teologi kontekstual yang telah dikembangkan di berbagai belahan dunia. Model-model ini berkisar dari pendekatan yang lebih konservatif yang menekankan kontinuitas dengan tradisi hingga pendekatan yang lebih radikal yang memprioritaskan pengalaman kontekstual sebagai sumber teologis utama.²² Dalam perspektif ruang ketiga, berbagai model ini tidak perlu dipandang sebagai pilihan yang saling mengecualikan, melainkan sebagai sumber-sumber yang dapat dipadukan secara kreatif sesuai dengan kebutuhan konteks.

Konstruksi identitas Kristiani dalam lanskap multikultural Indonesia menghadapi tantangan unik. Di satu sisi, terdapat tekanan untuk mempertahankan kekhasan identitas Kristen di tengah masyarakat yang mayoritas beragama lain. Di sisi lain, ada kebutuhan untuk membangun jembatan dengan komunitas-komunitas agama lain demi kehidupan bersama yang harmonis.²³ Ketegangan ini seringkali menghasilkan dua respons yang berseberangan: sikap eksklusif yang menarik diri dari dialog atau sikap akomodatif berlebihan yang mengaburkan identitas teologis.

Teori ruang ketiga menawarkan alternatif bagi kedua ekstrem tersebut melalui konsep identitas hibrid yang dinamis. Dalam kerangka ini, identitas Kristiani tidak dipahami sebagai sesuatu yang tetap dan terisolasi, melainkan sebagai identitas yang terbentuk dan terus berkembang melalui perjumpaan dengan yang lain.²⁴ Perjumpaan dengan tradisi-tradisi keagamaan dan kultural lain bukan ancaman bagi identitas Kristiani, melainkan kesempatan untuk memperdalam dan memperkaya pemahaman iman tanpa kehilangan substansi teologisnya.

Para teolog Indonesia telah memberikan kontribusi penting dalam mengembangkan imajinasi teologis kontekstual. Emanuel Gerrit Singgih misalnya, mengajukan pentingnya

²¹ Andreas G. Hoekema dan John Mansford Prior, "Theological Thinking by Indonesian Christians 1850–2000," dalam *A History of the Churches in Indonesia* (Leiden: Brill, 2008), 749–821.

²² Stephen B. Bevans, "Models of Contextual Theology," *Missiology* 13, no. 2 (1985): 185–202.

²³ Bernard Adeney-Risakotta, *Living in a Sacred Cosmos: Indonesia and the Future of Islam* (New Haven: Yale Southeast Asia Studies, 2018), 112.

²⁴ Bhabha, *The Location of Culture*, 219.

membaca Alkitab dengan mata Indonesia, artinya membiarkan pertanyaan-pertanyaan dan perspektif yang muncul dari konteks Indonesia untuk membentuk cara kita memahami teks-teks kudus.²⁵ Pendekatan ini membuka ruang bagi munculnya wawasan-wawasan teologis baru yang tidak akan muncul jika pembacaan hanya mengikuti pola-pola interpretasi yang sudah mapan dalam tradisi Barat.

Imajinasi teologis kontekstual dalam pendidikan agama juga perlu memperhatikan dimensi kearifan lokal yang kaya di Indonesia. Konsep-konsep seperti gotong royong, musyawarah mufakat, dan *tepo seliro* misalnya, mengandung nilai-nilai yang dapat berdialog secara produktif dengan tradisi etika Kristiani.²⁶ Dalam ruang ketiga pedagogis, nilai-nilai lokal ini tidak sekadar menjadi ilustrasi atau contoh untuk menjelaskan ajaran Kristen, melainkan menjadi mitra dialog yang setara yang dapat memperkaya pemahaman teologis.

Robert Schreiter mengajukan konsep teologi lokal yang dibangun dari bawah, berdasarkan pengalaman dan pertanyaan konkret komunitas iman dalam konteks spesifik mereka.²⁷ Pendekatan ini sangat relevan bagi pendidikan agama Kristen di Indonesia karena mengakui bahwa setiap komunitas memiliki kekhasan kontekstual yang perlu diperhatikan. Pendidikan agama tidak dapat mengasumsikan bahwa satu pendekatan akan cocok untuk semua konteks yang berbeda-beda di kepulauan Indonesia yang sangat beragam.

Konstruksi identitas Kristiani dalam perspektif ruang ketiga juga melibatkan negosiasi kreatif dengan warisan kolonialisme dalam sejarah kekristenan di Indonesia. Banyak praktik dan pemahaman keagamaan yang diterima sebagai normatif sebenarnya merupakan produk dari perjumpaan historis tertentu yang diwarnai oleh dinamika kekuasaan kolonial.²⁸ Imajinasi teologis kontekstual menuntut kemauan untuk mengkaji ulang warisan ini secara kritis, membedakan antara inti iman yang universal dengan bentuk-bentuk kultural tertentu yang tidak harus dipertahankan.

Arsitektur Pembelajaran Transformatif: Desain Pedagogis untuk Ruang Ketiga dalam Pendidikan Agama Kristen

Merancang ruang pembelajaran sebagai ruang ketiga memerlukan perubahan fundamental dalam cara memahami tujuan, proses, dan hasil pendidikan agama. Tujuan pendidikan tidak lagi sekadar transmisi pengetahuan doktrinal atau bahkan pembentukan karakter moral dalam pengertian konvensional.²⁹ Tujuan pendidikan agama dalam paradigma ruang ketiga adalah memfasilitasi perjumpaan transformatif antara tradisi iman, konteks kehidupan, dan subjek yang belajar sehingga menghasilkan pemahaman dan praktik keagamaan yang autentik dan relevan.

Arsitektur pembelajaran ruang ketiga dimulai dengan penciptaan kondisi yang memungkinkan dialog autentik. Hope Antone, teolog pendidikan Asia, menekankan

²⁵ Emanuel Gerrit Singgih, *Dari Israel ke Asia: Masalah Hubungan di Antara Kontekstualisasi Teologi dengan Interpretasi Alkitabiah* (Jakarta: BPK Gunung Mulia, 2000), 156.

²⁶ Franz Magnis-Suseno, *Javanese Ethics and World-View: The Javanese Idea of the Good Life* (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 1997), 38.

²⁷ Robert J. Schreiter, *Constructing Local Theologies* (Maryknoll: Orbis Books, 2015), 12.

²⁸ Muhamad Ali, "Agama dan Negara di Indonesia dalam Perspektif Sejarah," *Abad: Jurnal Sejarah* 3, no. 2 (2019): 88–103.

²⁹ Jack Mezirow, *Transformative Learning Theory*, dalam *Contemporary Theories of Learning* (London: Routledge, 2018), 114–128.

pentingnya menciptakan ruang aman di mana peserta didik merasa bebas untuk mengekspresikan pertanyaan, keraguan, dan perspektif mereka tanpa takut dihakimi.³⁰ Ruang aman ini bukan berarti ruang tanpa tantangan, melainkan ruang di mana tantangan dapat dihadapi secara konstruktif karena ada kepercayaan dan rasa hormat timbal balik.

Desain kurikulum dalam paradigma ruang ketiga menuntut fleksibilitas dan responsivitas terhadap dinamika kontekstual. Ini tidak berarti meninggalkan struktur dan perencanaan sama sekali, melainkan merancang kurikulum yang memiliki ruang cukup untuk mengakomodasi kontribusi peserta didik dan respons terhadap isu-isu aktual.³¹ Kurikulum berfungsi sebagai kerangka yang memberikan arah dan koherensi, namun bukan naskah kaku yang harus diikuti kata per kata tanpa variasi.

Metode pembelajaran dalam ruang ketiga menekankan dialog, refleksi kritis, dan praktik kontekstual. Dialog tidak dipahami sekadar sebagai pertukaran informasi atau debat untuk mencari pemenang, melainkan sebagai perjumpaan mendalam yang berpotensi mengubah semua pihak yang terlibat.³² Refleksi kritis membantu peserta didik menganalisis pengalaman dan tradisi mereka dalam terang pertanyaan-pertanyaan yang lebih luas tentang makna, keadilan, dan tanggung jawab. Praktik kontekstual menghubungkan pembelajaran dengan tindakan nyata dalam komunitas.

Pembelajaran berbasis pengalaman merupakan komponen penting dalam arsitektur ruang ketiga. David Kolb telah mengembangkan model pembelajaran eksperiensial yang menekankan siklus antara pengalaman konkret, refleksi observasional, konseptualisasi abstrak, dan eksperimentasi aktif.³³ Dalam konteks pendidikan agama, model ini dapat diadaptasi untuk memfasilitasi perjumpaan antara pengalaman hidup peserta didik dengan tradisi iman sehingga menghasilkan pemahaman yang lebih mendalam dan komitmen yang lebih autentik.

Evaluasi pembelajaran dalam paradigma ruang ketiga juga memerlukan pendekatan yang berbeda dari penilaian konvensional yang berfokus pada penguasaan konten doktrinal. Penilaian autentik yang mengukur kemampuan peserta didik untuk mengintegrasikan iman dengan kehidupan, berpartisipasi dalam dialog lintas perbedaan, dan terlibat dalam praktik keagamaan yang bermakna lebih sesuai dengan tujuan pembelajaran ruang ketiga.³⁴ Portofolio reflektif dan proyek berbasis komunitas dapat menjadi instrumen penilaian yang efektif dalam konteks ini.

Pengembangan kapasitas pendidik merupakan faktor krusial dalam implementasi pembelajaran ruang ketiga. Pendidik perlu mengembangkan kompetensi teologis yang kontekstual, keterampilan fasilitasi dialog, dan kemampuan untuk bekerja dengan ambiguitas dan kompleksitas.³⁵ Program pendidikan guru agama perlu direformasi untuk mempersiapkan

³⁰ Hope S. Antone, *Religious Education in Context of Plurality and Pluralism* (Quezon City: New Day Publishers, 2003), 87.

³¹ Michael Connelly dan Jean Clandinin, *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience* (New York: Teachers College Press, 1988), 123.

³² Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, trans. Joel Weinsheimer dan Donald G. Marshall, 2nd ed. (London: Continuum, 2004), 361.

³³ David A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Upper Saddle River, NJ: FT Press, 2014), 42.

³⁴ Grant Wiggins, "A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment," *Phi Delta Kappan* 92, no. 7 (2011): 81–93.

³⁵ Parker J. Palmer, *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life* (San Francisco: Jossey-Bass, 1998), 11.

pendidik yang mampu beroperasi dalam paradigma ruang ketiga, bukan sekadar meneruskan model transmisi yang sudah mapan.

Arsitektur pembelajaran ruang ketiga pada akhirnya bertujuan untuk memfasilitasi pembentukan komunitas belajar yang inklusif dan transformatif. Dalam komunitas semacam ini, perbedaan tidak dipandang sebagai hambatan yang harus diatasi atau dihomogenkan, melainkan sebagai kekayaan yang memperkaya pengalaman belajar bersama.³⁶ Peserta didik dari berbagai latar belakang etnis, denominasi, dan pengalaman keagamaan dapat belajar bersama dan dari satu sama lain dalam proses yang memperdalam pemahaman iman masing-masing sekaligus membangun jembatan pemahaman lintas perbedaan.

Kesimpulan

Teori ruang ketiga Homi K. Bhabha menawarkan kerangka konseptual yang kaya bagi transformasi Pendidikan Agama Kristen dalam konteks multikultural Indonesia. Melalui konsep hibriditas dan imajinasi poskolonial, pendidikan agama dapat melampaui dikotomi yang tidak produktif antara transmisi tradisi dan transformasi kontekstual, antara kesetiaan pada warisan iman dan keterbukaan terhadap perbedaan. Ruang ketiga pedagogis memungkinkan perjumpaan kreatif antara tradisi teologis Kristiani dan kearifan lokal Indonesia, menghasilkan ekspresi iman yang autentik, kontekstual, dan transformatif. Implementasi paradigma ini menuntut perubahan fundamental dalam desain kurikulum, metode pembelajaran, praktik penilaian, dan pengembangan kapasitas pendidik. Lebih dari sekadar strategi pedagogis, pembelajaran ruang ketiga merupakan komitmen teologis untuk mengakui kehadiran dan karya Allah dalam keragaman ciptaan-Nya, serta panggilan untuk membangun komunitas iman yang inklusif di tengah masyarakat Indonesia yang plural.

Referensi

- Adeney-Risakotta, Bernard. *Living in a Sacred Cosmos: Indonesia and the Future of Islam*. New Haven: Yale Southeast Asia Studies, 2018.
- Ali, Muhamad. "Agama dan Negara di Indonesia dalam Perspektif Sejarah." *Abad: Jurnal Sejarah* 3, no. 2 (2019): 88–103.
- Antone, Hope S. *Religious Education in Context of Plurality and Pluralism*. Quezon City: New Day Publishers, 2003.
- Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin. *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. 2nd ed. London: Routledge, 2003.
- Bevans, Stephen B. "Models of Contextual Theology." *Missiology* 13, no. 2 (1985): 185–202.
- Bhabha, Homi K. *The Location of Culture*. London: Routledge, 1995.
- Connelly, Michael, and Jean Clandinin. *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press, 1988.
- Couture, Pamela, Pamela McCarroll, and Nevin Reda. "Shifting, Reforming, Transforming Spaces for a Postcolonial, Interreligious Pedagogy." *International Academy of Practical Theology Conference Series* 1 (2019): 160–67. <https://doi.org/10.25785/IAPT.CS.V1I0.67>.

³⁶ bell hooks, *Teaching Community: A Pedagogy of Hope* (New York: Routledge, 2003), 41.

- Creswell, John W., and J. David Creswell. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 5th ed. Los Angeles: SAGE, 2017.
- Deardorff, Darla K. "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome." *Journal of Studies in International Education* 10, no. 3 (2006): 241–66.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 1970.
- Gadamer, Hans-Georg. *Truth and Method*. Translated by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. 2nd ed. London: Continuum, 2004.
- Groome, Thomas H. *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
- Gutiérrez, Kris D. "Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space." *Reading Research Quarterly* 43, no. 2 (2008): 148–64.
- Gutiérrez, Kris D., Patricia Baquedano-López, and Carlos Tejeda. "Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space." *Mind, Culture, and Activity* 6, no. 4 (1999): 286–303.
- Hoekema, Andreas G., and John Mansford Prior. "Theological Thinking by Indonesian Christians 1850–2000." In *A History of the Churches in Indonesia*, 749–821. Leiden: Brill, 2008.
- hooks, bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003.
- Kolb, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, NJ: FT Press, 2014.
- Lauterboom, Yonatan Alex. "Dekolonialisasi Pendidikan Agama Kristen di Indonesia." *Indonesian Journal of Theology* 7, no. 1 (2019): 88–110. <https://doi.org/10.46567/IJT.V7I1.8>.
- Magnis-Suseno, Franz. *Javanese Ethics and World-View: The Javanese Idea of the Good Life*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 1997.
- Mezirow, Jack. "Transformative Learning Theory." In *Contemporary Theories of Learning*, 114–28. London: Routledge, 2018.
- Moje, Elizabeth, Kathryn McIntosh Ciechanowski, Katherine Kramer, Lindsay Ellis, Rosario Carrillo, and Tehani Collazo. "Working toward Third Space in Content Area Literacy: An Examination of Everyday Funds of Knowledge and Discourse." *Reading Research Quarterly* 39, no. 1 (2004): 38–70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>.
- Moore, Mary Elizabeth. *Teaching from the Heart: Theology and Educational Method*. Minneapolis: Fortress Press, 1998.
- Palmer, Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- Said, Edward W. "Orientalism." *The Georgia Review* 31, no. 1 (1977): 162–206.
- Schreiter, Robert J. *Constructing Local Theologies*. Maryknoll: Orbis Books, 2015.
- Seymour, Jack L., and Donald E. Miller, eds. *Contemporary Approaches to Christian Education*. Nashville: Abingdon Press, 1982.
- Singgih, Emanuel Gerrit. *Dari Israel ke Asia: Masalah Hubungan di Antara Kontekstualisasi Teologi dengan Interpretasi Alkitabiah*. Jakarta: BPK Gunung Mulia, 2000.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. "Can the Subaltern Speak?" In *Imperialism*, 208. London: Routledge, 2023.

- Sugirtharajah, Rasiah S. *Postcolonial Criticism and Biblical Interpretation*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Turner, Victor. *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine Publishing, 1969.
- Wiggins, Grant. "A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment." *Phi Delta Kappan* 92, no. 7 (2011): 81–93.
- Wimberly, Anne Streaty. *Soul Stories: African American Christian Education*. Rev. ed. Nashville: Abingdon Press, 2010.