

Krisis Otoritas Pengetahuan dalam Pendidikan Digital: Sebuah Telaah Epistemologis

Mufiq

UIN Salatiga, Indonesia
mufiq.merdeka@gmail.com

Abstract

Digital transformation has altered not only the media of education but also the epistemic structure through which knowledge is produced, distributed, validated, and trusted. This conceptual-philosophical article examines the crisis of knowledge authority in digital education through the perspective of social epistemology. The analysis draws purposively on foundational works concerning epistemic authority, testimony, epistemic dependence, epistemic injustice, and epistemic cognition, together with contemporary studies on algorithms, misinformation, generative artificial intelligence, epistemic trustworthiness, and epistemic agency. The analysis shows that the central problem of digital education has shifted from information scarcity to uncertainty about which sources deserve epistemic trust. Search engines, social media, algorithms, and generative AI broaden access to information while simultaneously fragmenting authority and obscuring distinctions among visibility, popularity, fluency, expertise, and truth. To respond to this condition, the article proposes Reflective Epistemic Authority as a reconstruction of teacher authority based on competence, justification, transparency, verification, reflexivity, and dialogue. This model positions teachers as epistemic guides and students as epistemic agents. The article argues that digital literacy should therefore be expanded toward epistemic literacy, namely the capacity to evaluate sources, evidence, reasons, credibility, and the conditions under which trust should be granted, questioned, or revised.

Keywords: Epistemic Authority, Digital Education, Social Epistemology, Generative Artificial Intelligence, Epistemic Literacy

Abstrak

Transformasi digital tidak hanya mengubah media pendidikan, tetapi juga struktur epistemik yang mengatur bagaimana pengetahuan diproduksi, didistribusikan, divalidasi, dan dipercaya. Artikel konseptual-filosofis ini menelaah krisis otoritas pengetahuan dalam pendidikan digital melalui perspektif epistemologi sosial. Analisis dilakukan secara purposif terhadap karya fondasional mengenai otoritas epistemik, kesaksian, ketergantungan epistemik, ketidakadilan epistemik, dan kognisi epistemik, serta kajian kontemporer mengenai algoritma, misinformasi, kecerdasan buatan generatif, kepercayaan epistemik, dan agensi epistemik. Hasil analisis menunjukkan bahwa persoalan utama pendidikan digital telah bergeser dari kelangkaan informasi menuju ketidakpastian mengenai sumber mana yang layak memperoleh kepercayaan epistemik. Mesin pencari, media sosial, algoritma, dan AI generatif memperluas akses informasi, tetapi sekaligus memfragmentasi otoritas dan mengaburkan perbedaan antara visibilitas, popularitas, kefasihan, keahlian, dan kebenaran. Artikel ini menawarkan konsep Reflective Epistemic Authority sebagai rekonstruksi otoritas guru yang bertumpu pada kompetensi, justifikasi, transparansi, verifikasi, reflektivitas, dan dialog. Model ini menempatkan guru sebagai pembimbing epistemik dan peserta didik sebagai agen epistemik. Karena itu, literasi digital perlu diperluas menuju literasi epistemik, yaitu kemampuan mengevaluasi sumber, bukti, alasan, kredibilitas, serta kondisi ketika kepercayaan perlu diberikan, dipertanyakan, atau direvisi.

Kata kunci: Otoritas Epistemik, Pendidikan Digital, Epistemologi Sosial, Kecerdasan Buatan Generatif, Literasi Epistemik

Copyright (c) 2026 Mufiq

✉ Corresponding author: Mufiq

Email Address: mufiq.merdeka@gmail.com (UIN Salatiga, Indonesia)

Received 10 Agustus 2026, Accepted 18 Agustus 2026, Published 28 Agustus 2026

PENDAHULUAN

Transformasi digital telah membawa perubahan mendasar terhadap cara manusia memperoleh, memproduksi, mendistribusikan, dan memvalidasi pengetahuan. Perubahan tersebut semakin nyata dalam dunia pendidikan ketika proses belajar tidak lagi berlangsung dalam ruang epistemik yang didominasi oleh guru, buku teks, dan institusi pendidikan. Peserta didik kini berada dalam ekosistem

informasi yang terbuka melalui mesin pencari, media sosial, platform berbagi video, sumber pembelajaran terbuka, dan kecerdasan buatan generatif. Kondisi tersebut memungkinkan informasi diperoleh secara cepat, berlimpah, dan hampir tanpa batas ruang maupun waktu. Floridi (2014) menggambarkan transformasi ini sebagai pembentukan *infosphere*, yaitu lingkungan kehidupan yang semakin dibentuk oleh arus informasi dan teknologi digital. Dalam perspektif epistemologi sosial, perubahan semacam ini penting karena pengetahuan tidak semata-mata merupakan produk aktivitas kognitif individual, tetapi juga terbentuk melalui praktik sosial, institusi, komunikasi, kesaksian, dan relasi kepercayaan antarsubjek (Goldman, 1999). Dengan demikian, digitalisasi pendidikan perlu dibaca sebagai transformasi terhadap ekosistem epistemik pendidikan itu sendiri.

Dalam model pendidikan yang relatif konvensional, guru menempati posisi istimewa sebagai salah satu sumber utama pengetahuan. Posisi tersebut bukan hanya bersumber dari status formal sebagai pendidik, tetapi juga dari anggapan bahwa guru memiliki kompetensi, pengalaman, serta penguasaan bidang yang lebih memadai dibandingkan peserta didik. Proses pendidikan dengan demikian selalu mengandung unsur ketergantungan epistemik. Hardwig (1985) menunjukkan bahwa manusia tidak mungkin memeriksa sendiri seluruh bukti bagi setiap keyakinan yang dimilikinya. Sebagian besar pengetahuan diperoleh melalui ahli, institusi, dan kesaksian pihak lain. Lackey (2008) menegaskan peran *testimony* sebagai sumber pengetahuan yang memungkinkan individu belajar dari perkataan orang lain. Ketergantungan tersebut bukan kelemahan yang harus dihapus, melainkan kondisi yang perlu ditata agar kepercayaan diberikan kepada sumber yang memang layak dipercaya.

Persoalan utama terletak pada dasar legitimasi otoritas. Zagzebski (2012) menjelaskan bahwa otoritas epistemik berkaitan dengan alasan rasional untuk mempercayai penilaian pihak yang dinilai berada dalam posisi epistemik yang lebih baik. Dalam konteks pendidikan, otoritas guru karena itu tidak identik dengan kekuasaan institusional. Status formal dapat memberi kewenangan pedagogis, tetapi legitimasi epistemik menuntut kompetensi, reliabilitas, kemampuan memberikan alasan, dan keterbukaan terhadap koreksi. Fricker (2007) memperlihatkan bahwa distribusi kredibilitas juga berkaitan dengan relasi sosial dan kekuasaan. Seseorang dapat memperoleh defisit atau kelebihan kredibilitas bukan karena kualitas pengetahuannya, melainkan karena prasangka dan struktur sosial. Perspektif ini menjadi relevan ketika ruang digital mengubah indikator yang digunakan peserta didik untuk menilai siapa yang dianggap mengetahui.

Struktur tersebut mengalami perubahan signifikan dalam pendidikan digital. Guru kini berhadapan dengan peserta didik yang dapat segera membandingkan penjelasan di kelas dengan artikel daring, video, unggahan media sosial, forum, mesin pencari, dan respons AI. Bartsch et al. (2025) menunjukkan bahwa ruang publik digital memunculkan konfigurasi baru otoritas epistemik yang melibatkan ahli, aktor nonprofesional, *influencer*, komunitas, aplikasi, dan sistem kecerdasan buatan. Lingkungan digital juga memungkinkan munculnya *false authorities*, yaitu pihak atau sistem yang memperoleh pengakuan sebagai otoritas tanpa dasar kompetensi dan reliabilitas yang memadai. Dengan demikian, pluralisasi sumber pengetahuan tidak secara otomatis meningkatkan kualitas pengetahuan. Ia

justru memunculkan pertanyaan filosofis yang semakin mendesak: siapa yang layak dipercaya dan atas dasar apa kepercayaan epistemik diberikan?

Pada titik ini pendidikan digital menghadapi paradoks. Demokratisasi informasi memperluas akses peserta didik terhadap pengetahuan, tetapi kelimpahan informasi sekaligus meningkatkan kesulitan membedakan informasi yang benar dan keliru, opini dan pengetahuan, popularitas dan kredibilitas, serta klaim yang terjustifikasi dan klaim yang sekadar meyakinkan. Gillespie (2014) menunjukkan bahwa algoritma memainkan peran dalam menentukan informasi apa yang dipilih, diurutkan, dan ditampilkan kepada pengguna. Noble (2018) lebih jauh memperlihatkan bahwa mesin pencari dan sistem algoritmik tidak dapat diasumsikan sepenuhnya netral. Akibatnya, keterlihatan suatu informasi dapat dipengaruhi oleh logika platform, optimasi, keterlibatan pengguna, dan bias sistemik. Dalam kondisi demikian, sumber yang paling mudah ditemukan belum tentu merupakan sumber yang paling dapat dipertanggungjawabkan secara epistemik.

Risiko tersebut diperkuat oleh karakter ruang digital yang dapat membentuk lingkungan informasi tertutup. Nguyen (2020) membedakan *epistemic bubbles* dan *echo chambers*. Pada *epistemic bubble*, sumber tertentu tidak hadir dalam jaringan informasi seseorang, sedangkan pada *echo chamber*, sumber dari luar secara aktif didiskreditkan sehingga kepercayaan terhadapnya dirusak. Harris (2022) menunjukkan bahwa misinformasi daring menimbulkan problem epistemologis karena pengguna harus menilai tidak hanya isi klaim, tetapi juga identitas sumber, proses produksi informasi, dan kemungkinan manipulasi. Konsekuensinya, banyaknya sumber yang diakses peserta didik tidak selalu menunjukkan keluasan epistemik apabila sumber tersebut berada dalam lingkungan yang homogen atau dipilih oleh mekanisme yang tidak dipahami pengguna.

Persoalan menjadi semakin kompleks dengan hadirnya kecerdasan buatan generatif. Berbeda dari mesin pencari yang umumnya mengarahkan pengguna pada sejumlah sumber, sistem generatif menyajikan respons sintesis secara langsung dalam bahasa yang koheren dan meyakinkan. Kasneci et al. (2023) menunjukkan bahwa *large language models* memiliki potensi pedagogis sekaligus risiko berupa ketidakakuratan, bias, dan kebutuhan terhadap pemeriksaan fakta serta pengawasan manusia. Tlili et al. (2023) juga menyoroti persoalan kebenaran, informasi menyesatkan, integritas, dan tanggung jawab dalam penggunaan ChatGPT di pendidikan. Miao dan Holmes (2023) menegaskan perlunya pendekatan berpusat pada manusia dalam pemanfaatan AI generatif sehingga keputusan pendidikan tetap mempertimbangkan agensi, keamanan, etika, dan tanggung jawab manusia.

Ketika peserta didik mengajukan pertanyaan kepada AI dan menerima respons yang dianggap memadai, terjadi proses pemberian kepercayaan kepada sumber nonmanusia. Tanchuk dan Taylor (2025) menempatkan persoalan tersebut dalam kerangka *epistemic trustworthiness* dengan menekankan motivasi epistemik, inklusivitas, akuntabilitas, akurasi, dan transparansi. Jose et al. (2025) secara lebih langsung menunjukkan bahwa AI generatif mengubah otoritas epistemik dalam ruang belajar dan dapat diperlakukan sebagai *surrogate knower* ketika peserta didik bergantung pada respons sistem tanpa

memeriksa proses yang mendasarinya. Kondisi ini mengubah pertanyaan pendidikan dari sekadar apakah AI berguna menjadi apakah, kapan, dan dalam kondisi apa suatu respons AI layak dipercaya.

Perubahan tersebut sekaligus menantang pemahaman tradisional mengenai posisi epistemik guru. Jika otoritas guru hanya dibangun atas kepemilikan informasi, teknologi digital akan semakin mengikis dasar tersebut. Namun, fungsi pendidikan tidak pernah identik dengan distribusi informasi. Hofer dan Pintrich (1997) menunjukkan bahwa keyakinan peserta didik mengenai hakikat pengetahuan dan proses mengetahui berhubungan erat dengan pembelajaran. Greene et al. (2016) kemudian memperluas perhatian pada *epistemic cognition*, yaitu cara individu memahami, mengevaluasi, dan menggunakan pengetahuan. Karena itu, perubahan teknologi seharusnya mendorong rekonstruksi otoritas guru dari sumber informasi dominan menjadi pembimbing yang membantu peserta didik memahami bagaimana pengetahuan dinilai, dibenarkan, dan dikoreksi.

Literatur terbaru telah mulai membahas kepercayaan epistemik, otoritas epistemik, dan agensi epistemik dalam konteks AI. Samuel (2026) mengusulkan konsep *epistemic co-agency* untuk menekankan bahwa peserta didik perlu mampu bernalar dengan, melalui, sekaligus secara kritis terhadap sistem generatif. Pietarinen dan Shi (2026) juga memperingatkan bahwa pendidikan yang dimediasi AI dapat menghadapi manipulasi dan penipuan yang melemahkan agensi epistemik, berpikir kritis, dan kreativitas apabila manusia menyerahkan proses penilaian kepada sistem. Meskipun demikian, hubungan konseptual antara pluralisasi sumber, perubahan legitimasi otoritas guru, kepercayaan terhadap AI, dan pembentukan kapasitas peserta didik untuk menilai klaim masih memerlukan elaborasi filosofis yang lebih sistematis.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, artikel ini berangkat dari tesis bahwa krisis utama pengetahuan dalam pendidikan digital bukanlah krisis ketersediaan informasi, melainkan krisis dalam menentukan otoritas epistemik yang layak dipercaya. Artikel ini bertujuan menganalisis secara epistemologis transformasi otoritas pengetahuan dalam pendidikan digital dan merekonstruksi posisi guru serta peserta didik dalam ekosistem yang semakin dimediasi algoritma dan AI. Pertanyaan utama yang diajukan adalah bagaimana digitalisasi mengubah struktur otoritas pengetahuan dalam pendidikan, dan bagaimana otoritas epistemik seharusnya direkonstruksi dalam pendidikan digital. Kontribusi konseptual artikel terletak pada pengembangan gagasan **Reflective Epistemic Authority**, yaitu otoritas yang tidak bertumpu pada monopoli informasi, melainkan pada kompetensi, justifikasi, transparansi, verifikasi, reflektivitas, dan dialog. Konsep ini selanjutnya dihubungkan dengan agensi epistemik serta literasi epistemik peserta didik.

METODE

Artikel ini menggunakan desain kajian konseptual-filosofis dengan perspektif epistemologi sosial. Desain ini dipilih karena persoalan yang dikaji tidak diarahkan pada pengukuran hubungan antarvariabel, melainkan pada klarifikasi konsep, evaluasi argumentasi, kritik terhadap struktur

epistemik, dan rekonstruksi normatif terhadap otoritas pengetahuan dalam pendidikan digital. Artikel konseptual memungkinkan konsep yang tersebar dalam berbagai tradisi literatur ditempatkan dalam hubungan baru untuk menghasilkan penjelasan dan proposisi teoretis. Fokus analisis mencakup pengetahuan, informasi, kesaksian, ketergantungan epistemik, otoritas epistemik, kredibilitas, kepercayaan epistemik, mediasi algoritmik, agensi epistemik, dan literasi epistemik.

Literatur dipilih secara purposif berdasarkan relevansinya terhadap pertanyaan artikel. Korpus utama mencakup dua kelompok. Kelompok pertama terdiri atas karya fondasional tentang epistemologi sosial dan pendidikan, terutama Goldman (1999), Hardwig (1985), Lackey (2008), Fricker (2007), Zagzebski (2012), Hofer dan Pintrich (1997), serta Greene et al. (2016). Kelompok kedua terdiri atas literatur mengenai lingkungan digital, algoritma, misinformasi, dan AI dalam pendidikan, antara lain Floridi (2014), Gillespie (2014), Noble (2018), Nguyen (2020), Harris (2022), Kasneci et al. (2023), Tlili et al. (2023), Miao dan Holmes (2023), Bartsch et al. (2025), Tanchuk dan Taylor (2025), Jose et al. (2025), Samuel (2026), serta Pietarinen dan Shi (2026). Korpus tersebut digunakan bukan untuk menghasilkan generalisasi statistik, tetapi untuk mempertemukan gagasan yang relevan dengan persoalan otoritas pengetahuan.

Analisis dilakukan melalui empat proses. Pertama, identifikasi konseptual, yaitu pemetaan konsep pengetahuan, informasi, kebenaran, kepercayaan, kesaksian, otoritas, kredibilitas, dan agensi. Kedua, klarifikasi konseptual, yaitu pembedaan antara otoritas institusional, sosial, dan epistemik serta pembedaan antara akses informasi dan kepemilikan pengetahuan. Ketiga, kritik epistemologis, yaitu analisis terhadap fragmentasi sumber, mediasi algoritmik, distorsi kredibilitas, misinformasi, dan delegasi penilaian kepada AI. Keempat, rekonstruksi konseptual, yaitu penyusunan Reflective Epistemic Authority sebagai model normatif untuk menjelaskan otoritas guru yang sesuai dengan ekosistem digital dan tetap mendukung otonomi peserta didik.

Keabsahan argumentasi tidak dinilai melalui validitas statistik, melainkan melalui koherensi logis, ketepatan penggunaan konsep, keterlacakan pada literatur, konsistensi antara diagnosis dan rekonstruksi, serta daya jelas konseptual. Analisis menggunakan kritik imanen dengan menelaah kontradiksi internal pendidikan digital, khususnya paradoks antara meluasnya akses informasi dan meningkatnya kesulitan menentukan kredibilitas sumber. Rekonstruksi normatif kemudian digunakan untuk merumuskan bentuk otoritas yang dapat mempertahankan fungsi keahlian tanpa menghilangkan otonomi peserta didik. Karena pendekatan ini bersifat konseptual, model yang dihasilkan diperlakukan sebagai proposisi filosofis yang terbuka untuk diuji dan dikembangkan melalui penelitian empiris berikutnya.

HASIL DAN DISKUSI

Hakikat Otoritas Epistemik dalam Pendidikan

Hasil analisis menunjukkan bahwa pendidikan pada dasarnya merupakan praktik epistemik. Dalam proses pendidikan terdapat aktivitas menerima kesaksian, menilai sumber, menghubungkan alasan dengan klaim, membangun pemahaman, serta merevisi keyakinan. Karena itu, relasi guru dan peserta didik bukan hanya relasi pedagogis, tetapi juga relasi epistemik. Peserta didik memberikan tingkat kepercayaan tertentu kepada guru karena guru diasumsikan memiliki kompetensi, pengalaman, dan penguasaan bidang yang lebih baik. Goldman (1999) menempatkan pendidikan sebagai salah satu arena penting epistemologi sosial karena institusi pendidikan memengaruhi distribusi pengetahuan, praktik kesaksian, dan pembentukan kemampuan berpikir kritis.

Ketergantungan terhadap pihak lain merupakan bagian inheren dari praktik mengetahui. Hardwig (1985) menunjukkan bahwa bahkan para ahli bergantung pada kesaksian ahli lain, sedangkan Lackey (2008) menjelaskan bahwa kesaksian dapat berfungsi sebagai sumber pengetahuan selama terdapat kondisi yang membuat penerimaan terhadapnya layak. Dengan demikian, problem filosofis pendidikan bukan apakah peserta didik harus bergantung pada otoritas, melainkan bagaimana membedakan ketergantungan epistemik yang rasional dari ketergantungan yang tidak kritis. Zagzebski (2012) memberi dasar penting untuk pembedaan tersebut dengan memandang otoritas epistemik sebagai otoritas yang layak diikuti karena pihak tersebut memiliki posisi epistemik yang lebih baik dalam suatu domain.

Dalam praktik pendidikan, otoritas institusional, sosial, dan epistemik dapat beririsan, tetapi tidak identik. Seorang guru memiliki otoritas institusional karena kedudukan formal, sedangkan seorang kreator konten dapat memiliki otoritas sosial karena popularitas. Otoritas epistemik menuntut dasar yang berbeda, yaitu kompetensi, reliabilitas, bukti, argumentasi, dan keterbukaan terhadap koreksi. Pembedaan ini menjadi semakin penting di ruang digital karena indikator popularitas dan visibilitas sering kali menggantikan indikator kompetensi. Fricker (2007) mengingatkan bahwa kredibilitas dapat terdistorsi oleh relasi sosial, sehingga siapa yang dipercaya tidak selalu identik dengan siapa yang paling mengetahui.

Tabel 1. Bentuk Otoritas dalam Ekosistem Pendidikan

Bentuk Otoritas	Dasar Legitimasi	Keterbatasan Epistemik
Otoritas institusional	Posisi formal, aturan, dan kewenangan organisasi	Status formal tidak otomatis menjamin kebenaran suatu klaim.
Otoritas sosial	Pengakuan, reputasi, popularitas, dan visibilitas	Popularitas dapat disalahartikan sebagai kompetensi atau reliabilitas.
Otoritas epistemik	Kompetensi, bukti, justifikasi, reliabilitas, dan keterbukaan pada koreksi	Tetap dapat salah sehingga memerlukan evaluasi dan kemungkinan revisi.

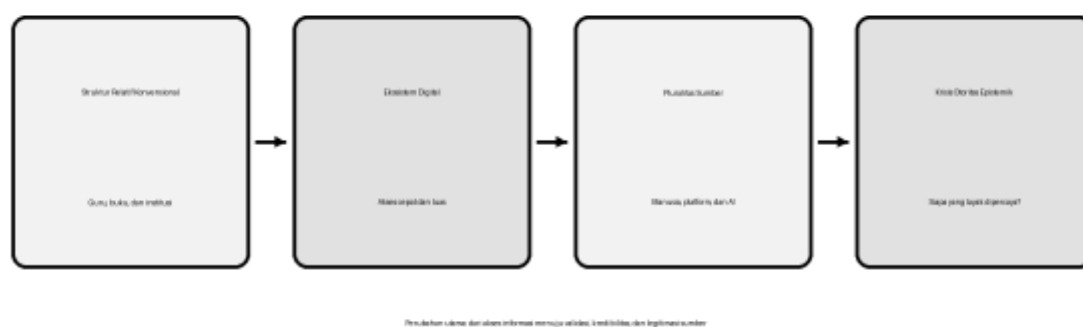
Sumber: Sintesis penulis berdasarkan literatur yang dikaji (2026).

Transformasi Struktur Pengetahuan dalam Pendidikan Digital

Digitalisasi mengubah struktur pengetahuan dari kondisi relatif terpusat menuju lingkungan yang plural dan terdistribusi. Dalam struktur sebelumnya, guru, buku, perpustakaan, dan institusi pendidikan berfungsi sebagai sumber sekaligus mekanisme kurasi utama. Lingkungan digital mengubah situasi tersebut karena peserta didik dapat berinteraksi langsung dengan banyak sumber. Floridi (2014) membantu menjelaskan perubahan ini sebagai perluasan lingkungan informasi yang tidak lagi berdiri di luar kehidupan manusia, tetapi menjadi bagian dari kondisi tempat manusia berpikir dan bertindak.

Perubahan paling mendasar adalah pergeseran dari *epistemic scarcity* menuju *epistemic abundance*. Dalam kondisi kelangkaan informasi, persoalan utama pendidikan adalah memperoleh sumber yang cukup. Dalam kondisi kelimpahan informasi, persoalan utamanya adalah memilih, membandingkan, dan memvalidasi sumber. Mesin pencari dan sistem rekomendasi juga tidak hanya menyediakan informasi, tetapi mengatur urutan dan visibilitas informasi. Gillespie (2014) menunjukkan bahwa algoritma memiliki fungsi kuratorial, sedangkan Noble (2018) memperlihatkan bahwa proses tersebut dapat membawa bias dan nilai tertentu. Dengan demikian, peserta didik tidak berhadapan dengan keseluruhan ruang informasi secara netral, melainkan dengan ruang yang telah dimediasi secara teknologi.

Transformasi ini diringkas pada Gambar 1. Diagram tersebut menunjukkan bahwa bertambahnya akses tidak menghapus kebutuhan terhadap otoritas epistemik. Sebaliknya, semakin banyak sumber yang bersaing memperoleh kepercayaan membuat proses validasi menjadi semakin sentral dalam pendidikan.



Gambar 1. Transformasi Struktur Epistemik Pendidikan

Sumber: Sintesis penulis berdasarkan literatur yang dikaji (2026).

Gambar 1 memperlihatkan perubahan dari struktur yang relatif terpusat menuju ekosistem digital yang plural. Perubahan tersebut memindahkan fokus pendidikan dari persoalan akses menuju persoalan penilaian kredibilitas. Hofer dan Pintrich (1997) menunjukkan bahwa keyakinan mengenai sumber dan kepastian pengetahuan memengaruhi cara peserta didik belajar. Greene et al. (2016) menempatkan

evaluasi pengetahuan sebagai bagian dari *epistemic cognition*. Dengan demikian, kemampuan menilai sumber bukan keterampilan tambahan, tetapi bagian dari proses belajar itu sendiri.

Tabel 2. Transformasi Struktur Epistemik Pendidikan

Dimensi	Struktur Relatif Konvensional	Ekosistem Pendidikan Digital
Ketersediaan informasi	Relatif terbatas dan dikurasi institusi	Sangat melimpah dan tersebar pada banyak platform.
Sumber dominan	Guru, buku, dan lembaga pendidikan	Guru, ahli, internet, media sosial, komunitas, algoritma, dan AI.
Mekanisme kurasi	Editorial, akademik, dan institusional	Institusional sekaligus algoritmik dan berbasis keterlibatan pengguna.
Problem utama	Akses dan pemahaman informasi	Kredibilitas, validasi, dan legitimasi sumber.
Risiko epistemik	Keterbatasan perspektif dan sumber	Misinformasi, bias, fragmentasi, manipulasi, dan delegasi penilaian.
Kapasitas utama	Memperoleh dan memahami	Mengevaluasi, memverifikasi, memberi alasan, dan merefleksikan.

Sumber: Sintesis penulis berdasarkan literatur yang dikaji (2026).

Krisis Otoritas dan Kepercayaan Epistemik

Krisis otoritas pengetahuan dalam pendidikan digital tidak berarti bahwa tidak ada lagi sumber yang kompeten. Krisis muncul ketika mekanisme pengakuan terhadap otoritas menjadi tidak stabil. Bartsch et al. (2025) menunjukkan adanya perbedaan antara otoritas yang secara subjektif diakui pengguna dan otoritas yang secara objektif dapat dipertanggungjawabkan berdasarkan kompetensi dan reliabilitas. Ruang digital memperbesar kemungkinan terjadinya kesenjangan tersebut karena sumber yang tampil meyakinkan dapat memperoleh kepercayaan tanpa kualitas epistemik yang sepadan.

Analisis menunjukkan lima bentuk utama krisis. Pertama, fragmentasi sumber, ketika peserta didik menerima penjelasan yang berbeda dari guru, media sosial, mesin pencari, dan AI. Kedua, dislokasi kredibilitas, ketika jumlah pengikut, posisi dalam hasil pencarian, atau kualitas visual menggantikan kompetensi sebagai indikator kepercayaan. Ketiga, mediasi algoritmik, ketika sistem menentukan sumber yang lebih mungkin terlihat. Keempat, kaburnya batas informasi dan pengetahuan, ketika memperoleh jawaban cepat disamakan dengan memahami alasan yang mendasarinya. Kelima, delegasi penilaian epistemik, ketika pencarian, perbandingan, interpretasi, bahkan kesimpulan diserahkan kepada sistem digital.

Krisis tersebut juga terkait dengan arsitektur kepercayaan. Nguyen (2020) menunjukkan bahwa *epistemic bubbles* dapat mengurangi paparan terhadap sumber tertentu, sedangkan *echo chambers* secara aktif membangun ketidakpercayaan terhadap sumber luar. Harris (2022) menambahkan bahwa misinformasi daring menuntut pengguna menilai autentisitas sumber dan konteks produksi informasi. Dengan demikian, banyaknya sumber tidak otomatis menghasilkan perspektif yang lebih luas. Peserta didik dapat mengonsumsi banyak informasi tetapi tetap berada dalam lingkungan epistemik yang homogen.

Pada titik ini persoalan pendidikan bergeser dari *blind trust* dan *total distrust* menuju kebutuhan akan *reflective trust*. Kepercayaan reflektif berarti kesediaan menerima suatu sumber karena terdapat alasan yang dapat dipertanggungjawabkan, sekaligus mempertahankan kemungkinan koreksi. Tanchuk dan Taylor (2025) menunjukkan bahwa *epistemic trustworthiness* dapat dinilai melalui motivasi epistemik, inklusivitas, akuntabilitas, akurasi, dan transparansi. Prinsip ini berlaku tidak hanya terhadap AI, tetapi juga terhadap guru, institusi, dan sumber digital lain.

AI Generatif sebagai Otoritas Epistemik Baru

AI generatif memperluas krisis otoritas karena sistem tidak hanya menampilkan sumber, tetapi menghasilkan jawaban sintesis yang menyerupai penjelasan dari subjek yang mengetahui. Kefasihan bahasa dapat menciptakan kesan kompetensi, padahal sistem tetap dapat menghasilkan informasi yang tidak akurat. Kasneci et al. (2023) karena itu menekankan kebutuhan terhadap pemeriksaan fakta, pemahaman keterbatasan model, dan pengawasan manusia. Tlili et al. (2023) juga menunjukkan bahwa penggunaan chatbot dalam pendidikan membawa peluang dan risiko yang terkait dengan kebenaran, integritas, dan informasi menyesatkan.

Jose et al. (2025) menggunakan persoalan otoritas epistemik untuk membaca perubahan ini. Ketika AI berfungsi sebagai *surrogate knower*, pengguna dapat memperlakukan respons sistem sebagai pengganti pengetahuan manusia tanpa melihat bukti dan proses yang mendasarinya. Persoalan tersebut memperlihatkan perbedaan antara kemampuan menghasilkan respons dan legitimasi epistemik. Kemampuan memberi jawaban tidak dengan sendirinya menunjukkan bahwa sumber tersebut harus dipercaya, terutama ketika sumber, data, dan alasan yang mendasari respons tidak transparan.

Miao dan Holmes (2023) menempatkan pendekatan berpusat pada manusia sebagai prinsip penggunaan AI generatif dalam pendidikan. Prinsip tersebut penting karena tanggung jawab epistemik tidak dapat dialihkan sepenuhnya kepada mesin. Samuel (2026) mengembangkan gagasan *epistemic co-agency* untuk menegaskan bahwa pembelajar perlu terlibat aktif dalam interaksi dengan AI, bukan sekadar menerima keluaran. Pietarinen dan Shi (2026) menambahkan bahwa manipulasi dan penipuan dalam pendidikan yang dimediasi AI dapat melemahkan berpikir kritis dan kreativitas apabila sistem memperoleh kepercayaan yang tidak proporsional.

Pertanyaan filosofisnya kemudian bukan apakah peserta didik boleh menggunakan AI, tetapi bagaimana hubungan epistemik dengan AI seharusnya dibentuk. Jika respons AI benar tetapi diterima tanpa pemahaman terhadap alasan dan bukti, peserta didik mungkin memperoleh informasi yang benar tanpa mengembangkan kapasitas mengetahui secara reflektif. Karena itu, keberhasilan integrasi AI tidak cukup dinilai melalui efisiensi atau kecepatan menyelesaikan tugas. Ukuran yang lebih penting adalah apakah penggunaan AI memperkuat atau justru melemahkan kemampuan peserta didik untuk menilai klaim dan bertanggung jawab atas keyakinannya.

Rekonstruksi Otoritas Guru melalui Reflective Epistemic Authority

Jika dasar otoritas guru dipertahankan sebagai kepemilikan informasi, perkembangan teknologi memang mengurangi keistimewaan tersebut. Namun, menyimpulkan bahwa guru kehilangan relevansi

merupakan kekeliruan karena pendidikan tidak identik dengan penyampaian informasi. Guru memiliki fungsi yang lebih kompleks, yaitu menempatkan informasi dalam konteks, menunjukkan metode memperoleh pengetahuan, menilai alasan, memperlihatkan batas klaim, dan membimbing koreksi. Karena itu, transformasi yang diperlukan bukan penghapusan otoritas guru, melainkan rekonstruksi dasar legitimasinya.

Artikel ini menawarkan konsep Reflective Epistemic Authority (REA) atau Otoritas Epistemik Reflektif. REA adalah bentuk otoritas pendidikan yang memperoleh legitimasi dari kemampuannya membimbing kualitas proses mengetahui, bukan dari monopoli atas informasi. Konsep ini mengintegrasikan enam dimensi, yaitu kompetensi epistemik, justifikasi, transparansi, verifikasi, reflektivitas, dan dialog. Kompetensi memastikan otoritas memiliki penguasaan yang relevan. Justifikasi mengharuskan klaim dapat disertai alasan. Transparansi membuka sumber dan keterbatasan. Verifikasi memastikan klaim dapat diperiksa. Reflektivitas memungkinkan revisi keyakinan. Dialog menjaga agar otoritas tidak mematikan otonomi peserta didik.

REA berada di antara dua kutub yang sama-sama bermasalah. Kutub pertama adalah otoritarianisme epistemik yang menuntut penerimaan karena status. Kutub kedua adalah relativisme epistemik yang menganggap seluruh sumber memiliki kedudukan sama karena semua dapat diakses. REA mengakui perlunya otoritas sekaligus mempertahankan hak peserta didik untuk meminta alasan, menguji bukti, dan mengoreksi klaim. Dalam pengertian ini, otoritas yang baik tidak menghasilkan ketergantungan permanen, melainkan meningkatkan kemampuan peserta didik untuk menjadi semakin mandiri secara epistemik.

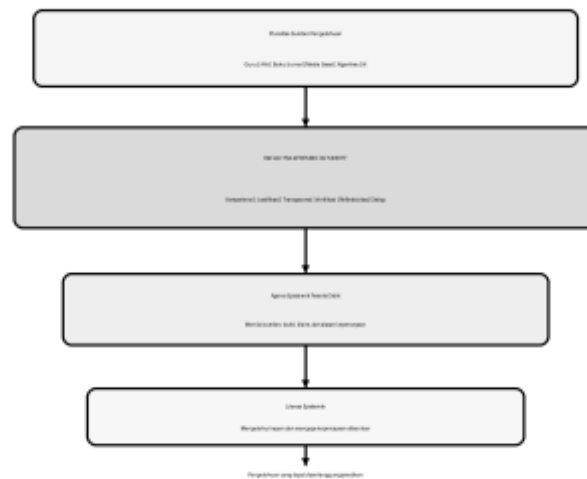
Tabel 3. Dimensi Reflective Epistemic Authority

Dimensi	Makna Epistemik	Implikasi dalam Pendidikan
Kompetensi epistemik	Penguasaan bidang dan pemahaman bagaimana pengetahuan dihasilkan.	Guru menjelaskan dasar, metode, konteks, dan batas suatu klaim.
Justifikasi	Klaim disertai alasan dan bukti yang dapat dinilai.	Peserta didik dibiasakan bertanya mengenai dasar dan bukti.
Transparansi	Sumber, proses, ketidakpastian, dan keterbatasan dinyatakan.	Guru dan AI tidak diperlakukan sebagai sumber yang tidak dapat diperiksa.
Verifikasi	Klaim terbuka terhadap pembandingan dan pemeriksaan.	Keluaran AI diuji melalui jurnal, buku, data, atau sumber independen.
Refleksivitas	Kesediaan meninjau dan memperbaiki keyakinan.	Kesalahan diperlakukan sebagai bagian dari koreksi epistemik.
Dialog	Otoritas bekerja bersama otonomi dan argumentasi.	Peserta didik dapat bertanya, berbeda pendapat, dan memberikan alasan.

Sumber: Sintesis penulis berdasarkan literatur yang dikaji (2026).

Enam dimensi tersebut bukan prosedur linear yang kaku, tetapi kriteria yang bekerja secara saling menguatkan. Kompetensi tanpa transparansi dapat berubah menjadi klaim otoritas yang sulit diperiksa. Transparansi tanpa kompetensi tidak menjamin reliabilitas. Dialog tanpa standar justifikasi

dapat jatuh pada relativisme. Karena itu, legitimasi REA terletak pada kombinasi antara keahlian dan keterbukaan terhadap proses evaluasi.



Gambar 2. Model Reflective Epistemic Authority dalam Pendidikan Digital

Sumber: Sintesis penulis berdasarkan literatur yang dikaji (2026).

Gambar 2 menempatkan REA sebagai mekanisme mediasi antara pluralitas sumber dan pembentukan agensi epistemik peserta didik. Guru tidak harus berada di antara peserta didik dan seluruh informasi, tetapi membantu membangun prosedur untuk mengevaluasi sumber. Dalam kerangka ini, AI dapat digunakan sebagai sumber bantu dan mitra kognitif, tetapi tanggung jawab akhir atas penerimaan suatu klaim tetap berada pada manusia. Arah model bersifat normatif-konseptual dan belum menyatakan hubungan kausal empiris.

Agensi Epistemik dan Literasi Epistemik Peserta Didik

Rekonstruksi otoritas guru harus berjalan bersama rekonstruksi posisi peserta didik. Peserta didik dalam ekosistem digital perlu dipahami sebagai agen epistemik, yaitu subjek yang terlibat aktif dalam menilai, menerima, menyanggah, atau menolak suatu klaim. Agensi ini menuntut kemampuan mengidentifikasi sumber, membandingkan bukti, menguji argumentasi, mengenali bias, dan merevisi keyakinan ketika terdapat alasan yang lebih kuat. Samuel (2026) menunjukkan bahwa hubungan produktif dengan AI memerlukan *epistemic co-agency*, yaitu keterlibatan manusia yang tetap mempertahankan kemampuan menantang dan menilai keluaran sistem.

Konsekuensinya, literasi digital perlu diperluas menjadi **literasi epistemik**. Literasi digital menjelaskan kemampuan mengakses dan menggunakan teknologi, sedangkan literasi epistemik berhubungan dengan kemampuan memahami bagaimana sebuah klaim dihasilkan dan mengapa klaim tersebut layak dipercaya. Greene et al. (2016) menyediakan landasan melalui konsep *epistemic cognition*, sementara Hofer dan Pintrich (1997) menunjukkan pentingnya keyakinan tentang pengetahuan bagi pembelajaran. Dalam konteks digital, literasi epistemik berarti kemampuan menilai siapa yang membuat klaim, bukti apa yang tersedia, seberapa kredibel sumbernya, apakah terdapat sumber alternatif, apa batas pengetahuan, dan kapan keyakinan harus direvisi.

Pergeseran tersebut mengubah orientasi pembelajaran dari pertanyaan 'apa jawabannya?' menuju 'bagaimana kita mengetahui bahwa jawaban tersebut layak dipercaya?'. Peserta didik yang mampu menghasilkan jawaban dengan AI belum tentu memiliki literasi epistemik apabila tidak dapat menjelaskan sumber, alasan, dan keterbatasannya. Sebaliknya, penggunaan AI dapat mendukung pembelajaran apabila sistem digunakan untuk memunculkan alternatif, membandingkan argumentasi, menemukan pertanyaan baru, dan menyediakan bahan yang kemudian diverifikasi secara kritis.

Tabel 4. Rekonstruksi Orientasi Pendidikan dalam Ekosistem Digital

Orientasi Berbasis Informasi	Orientasi Epistemik Reflektif
Menguasai sebanyak mungkin informasi	Memahami, mengevaluasi, dan mempertanggungjawabkan pengetahuan.
Menemukan jawaban	Menilai kualitas dan dasar suatu jawaban.
Mematuhi otoritas atau menolaknya secara total	Mengevaluasi legitimasi otoritas berdasarkan alasan.
Literasi digital sebagai kemampuan menggunakan teknologi	Literasi digital dipadukan dengan literasi epistemik.
Guru sebagai sumber utama informasi	Guru sebagai pembimbing epistemik.
AI sebagai alat menghasilkan jawaban	AI sebagai sumber bantu sekaligus objek evaluasi kritis.
Peserta didik sebagai pengguna	Peserta didik sebagai agen epistemik yang bertanggung jawab.

Sumber: Sintesis penulis berdasarkan literatur yang dikaji (2026).

Implikasi Teoretis dan Praktis

Secara teoretis, REA memperluas diskusi mengenai otoritas epistemik dengan menempatkannya secara spesifik dalam relasi pendidikan yang dimediasi teknologi. Konsep ini mempertahankan wawasan Zagzebski (2012) mengenai rasionalitas mempercayai otoritas, tetapi menambahkan kebutuhan transparansi, verifikasi, dan reflektivitas yang menjadi semakin penting dalam ekosistem digital. REA juga mempertemukan epistemologi sosial dengan filsafat pendidikan melalui gagasan bahwa legitimasi otoritas tidak bertentangan dengan otonomi apabila otoritas digunakan untuk meningkatkan kapasitas penilaian peserta didik.

Secara pedagogis, pembelajaran perlu memberi ruang yang lebih eksplisit bagi pemeriksaan sumber, perbandingan klaim, argumentasi, dan evaluasi keluaran AI. Guru dapat meminta peserta didik tidak hanya menggunakan AI untuk menghasilkan jawaban, tetapi juga mengidentifikasi klaim yang meragukan, mencari sumber independen, menilai perbedaan jawaban, dan menjelaskan alasan menerima salah satu posisi. Praktik semacam ini menjadikan penggunaan teknologi sebagai medan latihan epistemik, bukan sekadar alat efisiensi.

Secara kurikuler, literasi epistemik perlu diposisikan sebagai kemampuan lintas mata pelajaran. Keterampilan ini tidak terbatas pada pendidikan filsafat atau literasi media karena semua bidang menggunakan sumber, bukti, dan bentuk otoritas tertentu. Dalam ilmu pengetahuan, peserta didik perlu memahami bukti dan metode. Dalam ilmu sosial, mereka perlu menilai konteks dan perspektif. Dalam

penggunaan AI, mereka perlu membedakan kefasihan respons dari kredibilitas. Dengan demikian, pendidikan digital perlu memadukan kompetensi teknologi dengan kebijakan epistemik seperti ketelitian, keterbukaan, kerendahan hati intelektual, dan kesediaan mengoreksi kesalahan.

Secara kelembagaan, sekolah dan perguruan tinggi perlu memperjelas standar penggunaan AI yang tidak hanya berfokus pada larangan dan integritas akademik, tetapi juga pada kualitas proses mengetahui. Panduan penggunaan AI dapat mencakup kewajiban verifikasi untuk klaim faktual, transparansi penggunaan AI, pencantuman sumber independen, serta tanggung jawab pengguna terhadap produk akhir. Pendekatan berpusat pada manusia yang disarankan Miao dan Holmes (2023) menjadi lebih kuat apabila dihubungkan dengan pertanyaan epistemik mengenai alasan kepercayaan, bukan hanya keamanan dan kepatuhan.

KESIMPULAN

Transformasi digital telah mengubah struktur otoritas pengetahuan dalam pendidikan secara mendasar. Perubahan tersebut tidak hanya berkaitan dengan bertambahnya media dan sumber belajar, tetapi juga menyentuh persoalan filosofis mengenai siapa yang layak dipercaya, bagaimana suatu klaim memperoleh legitimasi epistemik, dan siapa yang bertanggung jawab terhadap proses pembentukan pengetahuan. Guru kini berada dalam ekosistem yang juga diisi oleh mesin pencari, media sosial, komunitas digital, algoritma, dan kecerdasan buatan generatif. Kondisi ini menjadikan otoritas epistemik semakin terdistribusi dan kompleks.

Kajian ini menunjukkan bahwa krisis utama pendidikan digital bukan terletak pada kekurangan informasi, melainkan pada kesulitan menentukan otoritas epistemik yang layak dipercaya di tengah kelimpahan informasi. Peralihan dari *epistemic scarcity* menuju *epistemic abundance* menggeser persoalan pendidikan dari bagaimana memperoleh informasi menjadi bagaimana menentukan informasi yang benar, kredibel, dan dapat dipertanggungjawabkan. Popularitas, visibilitas algoritmik, dan kefasihan bahasa tidak dapat dijadikan ukuran tunggal bagi kebenaran atau kredibilitas.

Kehadiran AI generatif memperjelas persoalan tersebut karena sistem tidak hanya membantu menemukan informasi, tetapi juga menghasilkan penjelasan, argumentasi, interpretasi, dan kesimpulan. Ketika respons sistem diterima tanpa verifikasi, terdapat risiko delegasi penilaian epistemik dari manusia kepada teknologi. Karena itu, pendidikan dalam era AI harus dibaca sebagai persoalan kepercayaan, legitimasi, agensi, dan tanggung jawab epistemik, bukan hanya persoalan keterampilan menggunakan teknologi.

Sebagai kontribusi konseptual, artikel ini mengusulkan Reflective Epistemic Authority sebagai rekonstruksi otoritas guru. Otoritas guru tidak lagi terutama ditentukan oleh monopoli informasi, tetapi oleh kompetensi dalam membimbing proses mengetahui melalui justifikasi, transparansi, verifikasi, reflektivitas, dan dialog. Model ini menghindari dua ekstrem, yaitu otoritarianisme epistemik yang

menutup pertanyaan dan relativisme epistemik yang menyamakan seluruh sumber. Otoritas yang legitimate justru membantu peserta didik menjadi semakin mandiri dalam menilai pengetahuan.

Rekonstruksi tersebut perlu berjalan bersama penguatan agensi dan literasi epistemik peserta didik. Pendidikan digital perlu membentuk individu yang mampu mengidentifikasi sumber, mengevaluasi kredibilitas, menilai bukti, mengenali bias, memverifikasi klaim, dan merevisi keyakinan ketika tersedia alasan yang lebih kuat. Dengan demikian, literasi digital perlu diperluas dari kemampuan menggunakan teknologi menuju kemampuan memahami bagaimana pengetahuan dihasilkan dan atas dasar apa kepercayaan diberikan.

Artikel ini merupakan kajian konseptual sehingga model REA belum diuji secara empiris. Penelitian berikutnya dapat mengoperasionalkan enam dimensi REA ke dalam indikator, menguji hubungan antara praktik otoritas guru dan agensi epistemik peserta didik, serta menelaah bagaimana penggunaan AI generatif memengaruhi pola kepercayaan terhadap guru, ahli, dan sistem digital pada berbagai jenjang pendidikan. Tantangan utama pendidikan digital pada akhirnya bukan sekadar menghasilkan peserta didik yang mampu menemukan jawaban dengan cepat, melainkan membentuk manusia yang mampu menentukan mengapa suatu jawaban layak dipercaya, bagaimana kebenarannya diuji, dan kapan suatu otoritas perlu diterima atau dipertanyakan.

REFERENSI

- Bartsch, A., Neuberger, C., Stark, B., Karnowski, V., Maurer, M., Pentzold, C., Quandt, T., Quiring, O., & Schemer, C. (2025). Epistemic authority in the digital public sphere: An integrative conceptual framework and research agenda. *Communication Theory*, 35(1), 37-50. <https://doi.org/10.1093/ct/qtae020>
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Gillespie, T. (2014). The relevance of algorithms. In T. Gillespie, P. J. Boczkowski, & K. A. Foot (Eds.), *Media technologies: Essays on communication, materiality, and society*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009>
- Goldman, A. I. (1999). *Knowledge in a social world*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198238207.001.0001>
- Greene, J. A., Sandoval, W. A., & Bråten, I. (Eds.). (2016). *Handbook of epistemic cognition*. Routledge.
- Hardwig, J. (1985). Epistemic dependence. *The Journal of Philosophy*, 82(7), 335-349. <https://doi.org/10.2307/2026523>

- Harris, K. R. (2022). Real fakes: The epistemology of online misinformation. *Philosophy & Technology*, 35, Article 83. <https://doi.org/10.1007/s13347-022-00581-9>
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Jose, B., Cleetus, A., Joseph, B., Joseph, L., Jose, B., & John, A. K. (2025). Epistemic authority and generative AI in learning spaces: Rethinking knowledge in the algorithmic age. *Frontiers in Education*, 10, Article 1647687. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1647687>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Lackey, J. (2008). *Learning from words: Testimony as a source of knowledge*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199219162.001.0001>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Nguyen, C. T. (2020). Echo chambers and epistemic bubbles. *Episteme*, 17(2), 141-161. <https://doi.org/10.1017/epi.2018.32>
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479833641.001.0001>
- Pietarinen, A.-V. J., & Shi, S. (2026). Manipulation and deception in generative AI-mediated education: Preserving epistemic agency, critical thinking, and creativity. *Postdigital Science and Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s42438-026-00644-6>
- Samuel, A. (2026). Learning with machines: Toward a theory of epistemic co-agency. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 10, Article 100573. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100573>
- Tanchuk, N. J., & Taylor, R. M. (2025). Personalized learning with AI tutors: Assessing and advancing epistemic trustworthiness. *Educational Theory*, 75(2), 327-353. <https://doi.org/10.1111/edth.70009>
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10, Article 15. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Zagzebski, L. T. (2012). *Epistemic authority: A theory of trust, authority, and autonomy in belief*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199936472.001.0001>