JURNAL OBOR PENMAS Pendidikan Luar Sekolah
issn 2654-8291
e issn 2654-8615
Vol. 9, No. 2, Oktober 2026, hlm.154-165

MENGONTEKSTUALISASIKAN ANDRAGOGI: ASUMSI PEMBELAJARAN ORANG DEWASA MELALUI PENGETAHUAN LOKAL DARI TRADISI MASYARAKAT

Ari Putra[1], Ririn Gusti[2], Elwan Stiadi[3], Nia Ulfasari[4], Ani Safitri[5]
[124]Program Studi Pendidikan Nonformal, FKIP Universitas Bengkulu
[3]Program Studi Pendidikan Matematika, FKIP Universitas Bengkulu
[5]Program Studi Pendidikan Masyarakat, FKIP Universitas Ibn Khaldun Bogor
Email: ariputra@unib.ac.id
Naskah diterima tanggal : 1 September 2026, disetujui tanggal 30 Oktober 2026

Abstract:

Knowles' andragogy remains the dominant framework of adult education in Indonesia, yet its image of the autonomous, self-directing learner has rarely been tested against Indigenous learning practices. This study critically examines Knowles' six assumptions, together with the role of the educator, through ethnographic findings on Pahpe, a ritual of seeking permission from nature and the ancestors among the Enggano Indigenous community in Ka'ana Village, Bengkulu. Data from participant observation, in-depth interviews with five key informants, and documentation were analysed through a critical conceptual review. Each assumption remains relevant as a foundation but requires a relational extension: a relational self-concept, personal and collective experience, readiness legitimised by custom, an intergenerational orientation, communal-spiritual motivation, a layered need to know, and the educator as custodian-mentor. Ethno-andragogy is therefore framed as relationally contextualised andragogy rather than andragogy with local content, while its exclusionary effects on women and children are acknowledged.

Keywords: *adult education; andragogy; Enggano; ethno-andragogy; indigenous knowledge*

Abstrak:

Andragogi Knowles masih menjadi kerangka dominan pendidikan orang dewasa di Indonesia, tetapi citra pembelajar dewasa yang otonom dan mengarahkan diri jarang diuji terhadap praktik belajar masyarakat adat. Penelitian ini menelaah secara kritis enam asumsi Knowles, ditambah peran pendidik, melalui temuan etnografis tentang *Pahpe*, ritual permohonan izin kepada alam dan leluhur pada masyarakat adat Enggano di Desa Ka'ana, Bengkulu. Data observasi partisipatif, wawancara mendalam dengan lima informan kunci, dan dokumentasi dianalisis melalui telaah konseptual kritis. Setiap asumsi tetap relevan sebagai fondasi, tetapi memerlukan perluasan relasional: konsep diri relasional, pengalaman pribadi sekaligus kolektif, kesiapan yang dilegitimasi adat, orientasi lintas generasi, motivasi komunal-spiritual, kebutuhan untuk tahu yang berlapis, dan pendidik sebagai penjaga-pembimbing. Etno-andragogi dengan demikian dirumuskan sebagai andragogi yang dikontekstualisasikan secara relasional, bukan andragogi bermuatan lokal, dengan tetap mengakui dampak eksklusifnya terhadap perempuan dan anak.

Kata kunci: andragogi; Enggano; etno-andragogi; pendidikan orang dewasa; pengetahuan lokal

PENDAHULUAN

Andragogi Knowles telah menjadi bahasa bersama pendidikan orang dewasa selama lebih dari lima dekade. Edisi kesembilan *The Adult Learner* masih merumuskan andragogi melalui enam asumsi inti, yaitu kebutuhan untuk tahu, konsep diri yang mandiri, peran pengalaman, kesiapan belajar, orientasi belajar, dan motivasi

(Knowles et al., 2020). Di Indonesia, keenam asumsi ini menjadi rujukan baku dalam kurikulum pendidikan nonformal, perancangan pelatihan, hingga penyusunan bahan ajar orang dewasa. Posisinya yang ajeg ini menjadikan asumsi-asumsi tersebut lebih sering diterapkan daripada diuji.

Dominasi itu tidak berarti andragogi bebas dari persoalan. Loeng (2018) menunjukkan bahwa konsep andragogi jauh lebih tua dan lebih beragam daripada versi Knowles, sehingga versi Amerika Utara hanyalah salah satu tafsir di antara banyak tradisi. Kritik paling tajam diarahkan pada lemahnya dasar empiris asumsi-asumsinya. St. Clair (2024) mencatat bahwa andragogi tetap dipakai luas meskipun telah dikritik selama setengah abad, sementara kritik dari sisi keadilan sosial jarang ditanggapi secara serius. Moll (2024) menilai bahwa pembedaan Knowles antara belajar orang dewasa dan anak tidak kredibel bila diuji dengan teori belajar arus utama; yang sesungguhnya dibedakan Knowles adalah metode nonformal dan formal, bukan cara belajar dua kelompok usia.

Kritik kedua menyangkut bias budaya. Andragogi Knowles dibangun di atas citra individu modern yang otonom dan berorientasi pada pemenuhan diri. Moll (2023) memperlihatkan bahwa asumsi semacam ini bermasalah ketika dibawa ke konteks pendidikan vokasi Afrika Selatan. Merriam dan Baumgartner (2020) bahkan menempatkan perspektif Timur dan masyarakat adat sebagai pendekatan tersendiri di luar andragogi, karena keduanya memandang belajar sebagai proses komunal, holistik, dan berlangsung sepanjang hayat. Malinen dan Piirainen (2023) mencoba merumuskan ulang esensi andragogi melalui tiga prinsip yang saling terkait, yaitu pengalaman hidup, interaksi timbal balik, dan relasi kuasa *power with*; menurut keduanya, bila salah satu prinsip itu absen maka andragogi pun tidak hadir. Rumusan ini memperkaya Knowles, tetapi tetap mengandaikan hubungan egaliter antara pendidik dan pembelajar.

Di sisi lain, kajian tentang pengetahuan masyarakat adat memperlihatkan pola belajar yang berbeda. Rogoff dan Mejía-Arauz (2022) menegaskan peran sentral komunitas dalam pola belajar melalui pengamatan dan keterlibatan langsung (*Learning by Observing and Pitching In*), yang lazim dijumpai di banyak komunitas adat. Berkes (2018) menunjukkan bahwa pengetahuan ekologis tradisional kerap terbungkus dalam sistem kepercayaan, pantangan, dan ritual. Temuan mutakhir menguatkan pola tersebut: masyarakat Cérékang di Sulawesi Selatan melindungi hutan adatnya terutama melalui pengetahuan simbolik, bukan pengetahuan teknis (Akhmar et al., 2022), sedangkan pantangan adat di Afrika Selatan bekerja sebagai perlindungan informal yang tidak kasatmata bagi hutan keramat (Sinthumule, 2024). Dalam ranah pendidikan orang dewasa, studi di Etiopia menunjukkan bahwa pengetahuan adat diwariskan dari tetua melalui instruksi lisan, pengamatan, dan praktik langsung (Assefa, 2021), tetapi integrasinya ke dalam program pendidikan orang dewasa masih terbatas (Moges et al., 2023).

Di Indonesia, upaya mengaitkan pendidikan dengan kearifan lokal umumnya mengambil bentuk etnopedagogi dengan fokus pada pembelajaran di sekolah (Fatmi & Fauzan, 2022; Muzakkir, 2021). Kajian etno-andragogi, yaitu pendidikan orang dewasa berbasis kearifan lokal, baru mulai berkembang, antara lain melalui pengembangan bahan ajar etno-andragogi pada masyarakat Lembak (Zulkarnain et al., 2023) dan telaah

filosofis praktik etno-andragogi pada komunitas seni Kuda Kepang (Putra & Putri, 2025). Studi Hilmi et al. (2026) tentang tradisi *Slametan* masyarakat Osing bahkan menunjukkan bahwa ritual dapat berfungsi sebagai komunitas praktik dan ruang belajar transformatif yang memadukan dimensi spiritual, sosial, dan ekologis. Kajian-kajian ini telah membuka jalan, tetapi belum secara eksplisit dan sistematis menguji apakah setiap asumsi dasar andragogi Knowles masih berlaku ketika dibawa ke dalam konteks adat. Akibatnya, etno-andragogi berisiko dipahami sekadar sebagai andragogi Knowles yang diisi muatan lokal, atau sebaliknya dipandang sebagai tandingan yang menolak Knowles sama sekali.

Penelitian ini mengisi celah tersebut melalui *Pahpe* pada masyarakat adat Enggano, Bengkulu. *Pahpe* adalah ritual pamitan dan permohonan izin kepada alam dan leluhur sebelum kegiatan pembangunan dari luar memasuki wilayah adat. Penelitian sebelumnya oleh tim yang sama menelaah *Pahpe* sebagai medium pembelajaran nonformal untuk konservasi lingkungan. Penelitian ini mengajukan pertanyaan yang berbeda: alih-alih memandang *Pahpe* sebagai objek pembelajaran, *Pahpe* dijadikan lensa untuk menguji asumsi andragogi itu sendiri. Dua pertanyaan diajukan. Pertama, bagaimana asumsi andragogi Knowles bekerja, dan dimensi apa yang perlu ditambahkan, ketika dihadapkan dengan praktik belajar dalam *Pahpe*? Kedua, bagaimana asumsi-asumsi tersebut dapat dikontekstualisasikan menjadi kerangka etno-andragogi? Kontribusi artikel bersifat teoretis, yaitu kontekstualisasi asumsi yang bertumpu pada data empiris, sekaligus praktis bagi perancangan pendidikan nonformal berbasis masyarakat lokal.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini merupakan telaah konseptual kritis yang bertumpu pada data etnografis. Telaah konseptual dipilih karena tujuan utama artikel adalah menguji dan merumuskan ulang asumsi teoretis, bukan sekadar mendeskripsikan praktik. Data etnografis berfungsi sebagai lensa empiris yang menghadapkan setiap asumsi Knowles dengan praktik belajar yang nyata. Dengan rancangan ini, temuan lapangan tidak diperlakukan sebagai ilustrasi bagi teori, melainkan sebagai pembanding yang dapat mengonfirmasi, memperluas, atau mempersoalkan teori.

Data empiris berasal dari penelitian etnografi tentang tradisi *Pahpe* di Desa Ka'ana, Pulau Enggano, Kabupaten Bengkulu Utara, yang dilaksanakan pada Juli 2026. Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif terhadap pelaksanaan ritual melalui dokumentasi, wawancara mendalam, dan studi dokumentasi. Lima informan kunci dipilih secara purposif berdasarkan posisi sosialnya dalam struktur adat dan pemerintahan lokal, sebagaimana disajikan pada Tabel 1.

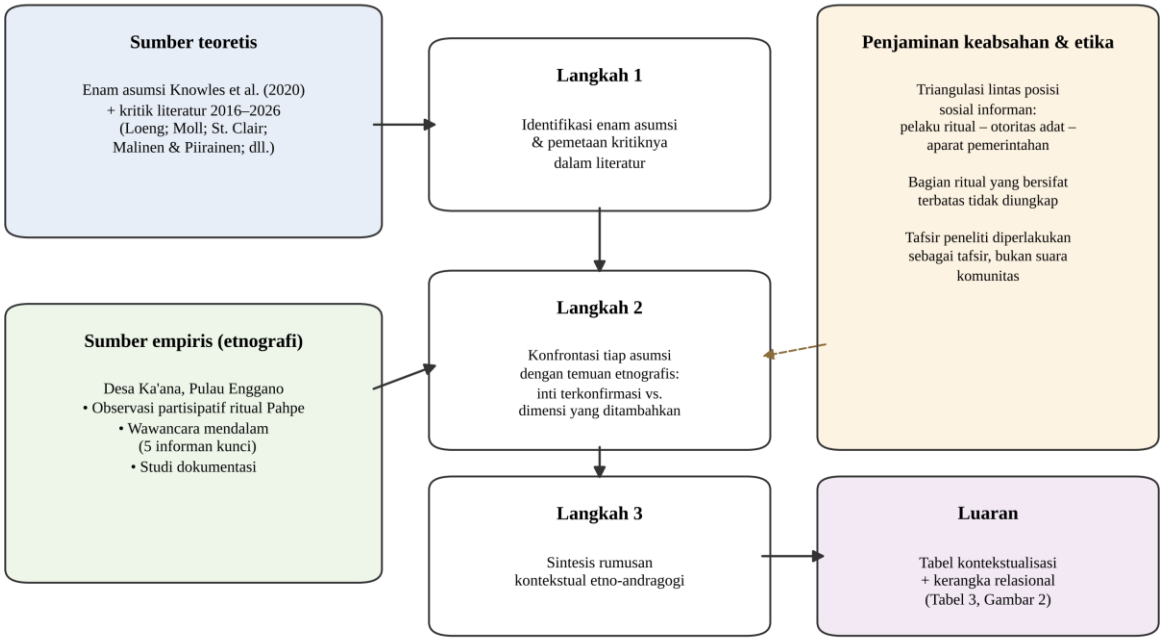
Tabel 1. Profil Informan Penelitian

Kode	Peran/Jabatan	Jenis kelamin
I-1	Tokoh adat, pelaksana ritual *Pahpe*	Laki-laki
I-2	Aparat pemerintahan desa	Perempuan
I-3	Kepala suku	Laki-laki
I-4	Kepala dusun	Laki-laki
I-5	Aparat pemerintahan kecamatan	Laki-laki

Analisis dilakukan dalam tiga langkah (Gambar 1). Pertama, keenam asumsi andragogi diidentifikasi dari rumusan Knowles et al. (2020), lalu dipetakan bersama kritik-kritiknya dalam literatur 2016–2026 (Tabel 2). Kedua, setiap asumsi dihadapkan dengan temuan etnografis untuk melihat inti asumsi yang terkonfirmasi

dan dimensi kontekstual yang perlu ditambahkan. Ketiga, hasil konfrontasi tersebut disintesiskan menjadi rumusan kontekstual asumsi dalam kerangka etno-andragogi. Peran pendidik ditambahkan sebagai unsur ketujuh karena, meskipun bukan bagian dari enam asumsi, ia merupakan konsekuensi praktis utama andragogi Knowles dan menjadi pusat kritik Malinen dan Piirainen (2023).

Gambar 1. Alur Telaah Konseptual Kritis Berbasis Data Etnografis



Keabsahan data dijaga melalui triangulasi lintas posisi sosial informan, yaitu pelaku ritual, otoritas adat, dan aparat pemerintahan. Penelitian yang melibatkan pengetahuan lokal menuntut kehati-hatian terhadap relasi kuasa antara peneliti dan komunitas (Kovach, 2021; Smith, 2021). Karena itu, penelitian ini tidak mengungkap bagian ritual yang menurut komunitas bersifat terbatas, dan memperlakukan tafsir peneliti sebagai tafsir, bukan sebagai suara komunitas itu sendiri.

Tabel 2. Peta Kritik terhadap Andragogi Knowles dalam Literatur Relevan

Sumber	Pokok kritik atau temuan	Relevansi bagi kajian ini
Loeng (2018)	Andragogi memiliki banyak tradisi; versi Knowles hanya salah satu tafsir	Membuka ruang tafsir kontekstual
Moll (2023, 2024)	Pembedaan dewasa–anak tidak kredibel; bias pada konteks vokasi Afrika Selatan	Mempersoalkan klaim universal dan orientasi "segera"
St. Clair (2024)	Andragogi bertahan meski dikritik; kritik keadilan sosial jarang ditanggapi	Menuntut perhatian pada relasi kuasa dan eksklusi
Malinen & Piirainen (2023)	Esensi andragogi: pengalaman hidup, interaksi timbal balik, *power with*	Diuji terhadap relasi asimetris penjaga pengetahuan
Merriam & Baumgartner (2020)	Perspektif adat bersifat komunal-holistik, ditempatkan di luar andragogi	Diuji: apakah adat benar-benar di luar Knowles
Hilmi et al. (2026)	Ritual *Slametan* sebagai komunitas praktik dan ruang belajar transformatif	Pembanding terdekat; kajian ini menguji per asumsi

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil analisis menunjukkan bahwa keenam asumsi Knowles tetap berlaku sebagai fondasi. Setiap asumsi menemukan padanannya dalam praktik *Pahpe*, tetapi bekerja dengan cara yang khas masyarakat adat. Karena itu,

temuan disajikan sebagai kontekstualisasi: inti asumsi Knowles yang terkonfirmasi, dan dimensi yang perlu ditambahkan. Sebelum menguraikan setiap asumsi, bagian ini menggambarkan secara ringkas konteks belajar dalam ritual tersebut.

Konteks Belajar dalam Ritual Pahpe

Pahpe dilaksanakan sebelum kegiatan pembangunan dari luar memasuki wilayah adat. Prosesinya memakai sesaji berupa enam kelapa muda, tiga sisir pisang, delapan bungkus singkong, delapan bungkus nasi berbalut daun pisang, dua kilogram ikan panggang, talas, dan bendera putih yang dipasang hingga pekerjaan selesai. Unsur darat dan laut dalam sesaji menandai permohonan izin atas dua ranah penghidupan sekaligus. Pelaksanaannya melibatkan kepala suku, *Pabuki* sebagai koordinator seluruh kepala suku, warga yang dituakan, perwakilan pemerintah, dan pelaksana proyek. Kepala suku menjabat seumur hidup, sedangkan *Pabuki* menjabat tiga tahun dan dapat dipilih kembali. Struktur kelembagaan adat ini juga tercatat dalam kajian hukum adat Enggano, yang menempatkan lembaga *Paabuki* sebagai rujukan penyelesaian pelanggaran adat (Lestarika et al., 2025).

Di luar ritual, aturan adat melarang pemanfaatan kayu di hutan adat, penggunaan bahan peledak dan pukat harimau, serta pengambilan penyu kecuali untuk keperluan ritual. Temuan pokok penelitian ini terletak pada cara pengetahuan itu berpindah. Transmisi kepada generasi dewasa muda berlangsung terutama dengan menyaksikan ritual, bukan melalui instruksi verbal. Pengetahuan adat umumnya baru diwariskan setelah seseorang menikah dan dipandang matang dalam berpikir. Kedua ciri ini, yaitu belajar dengan menyaksikan dan pewarisan yang ditentukan oleh kedudukan sosial, menjadi benang merah yang menghubungkan seluruh temuan berikut.

Konsep Diri: Kemandirian dalam Ikatan Relasional

Knowles et al. (2020) mengasumsikan bahwa orang dewasa memandang dirinya bertanggung jawab atas keputusannya sendiri dan menolak diarahkan orang lain. Dalam *Pahpe*, konsep diri pembelajar justru dibentuk oleh posisinya dalam jaringan relasi yang mencakup suku, otoritas adat, leluhur, dan alam. Seseorang tetap belajar sebagai individu yang bertanggung jawab, tetapi tanggung jawab itu dijalankan sebagai anggota yang sedang menapaki tahapan keanggotaan. Temuan ini tidak berarti pembelajar adat pasif. Ia aktif mengamati, menafsirkan, dan kelak memimpin ritual. Namun, kemandiriannya selalu berada di dalam, bukan di luar, ikatan komunal.

Merriam dan Baumgartner (2020) menyebut cara pandang ini sebagai ciri umum perspektif belajar masyarakat adat: diri dipahami dalam keterhubungannya dengan komunitas dan lingkungan. Pola serupa tampak pada *Slametan* masyarakat Osing, tempat orang dewasa bergerak dari keterlibatan pinggiran menuju kepemimpinan spiritual dalam komunitas praktik (Hilmi et al., 2026). Asumsi konsep diri Knowles karenanya tetap berlaku, dengan perluasan menjadi **konsep diri relasional**: kemandirian yang tidak dilawankan dengan keterikatan, tetapi justru diwujudkan melaluinya.

Pengalaman: dari Pribadi hingga Warisan Kolektif

Knowles memandang pengalaman sebagai cadangan yang dibawa setiap orang dewasa ke dalam

proses belajar, bersifat pribadi, dan terakumulasi sepanjang hidup individu (Knowles et al., 2020). Data *Pahpe* mengonfirmasi asumsi ini, sekaligus menunjukkan dua sumber pengalaman tambahan yang memperluasnya. Sumber pertama adalah pengalaman menyaksikan. Pembelajar dewasa muda hadir dalam prosesi, mengamati persiapan sesaji, dan menyerap makna simbolis tanpa penjelasan formal. Pola ini sejalan dengan gambaran Rogoff dan Mejía-Arauz (2022) tentang belajar melalui pengamatan dan keterlibatan dalam kegiatan komunitas.

Sumber kedua adalah pengalaman orang lain yang diwariskan sebagai narasi. Kisah tentang penebang kayu yang alatnya rusak dan dirinya cedera karena tidak melakukan pamitan berfungsi sebagai pelajaran bagi orang yang tidak pernah mengalaminya. Narasi semacam ini merupakan bentuk pengetahuan ekologis yang terbungkus kepercayaan (Berkes, 2018). Dengan demikian, pengalaman dalam etno-andragogi bersifat **pribadi sekaligus kolektif**. Implikasi teoretisnya cukup penting. Revisi model belajar berpengalaman yang diajukan Morris (2020) menekankan pengalaman konkret yang kaya konteks dan pengetahuan yang terletak pada ruang dan waktu tertentu, tetapi pusatnya tetap individu pembelajar. Dalam *Pahpe*, pengalaman konkret dapat berupa pengalaman komunitas yang dihadirkan ulang melalui cerita, sehingga satuan analisis pengalaman bergeser dari individu ke komunitas lintas generasi.

Kesiapan Belajar: Peran Sosial yang Dilegitimasi Adat

Knowles et al. (2020) mengaitkan kesiapan belajar dengan kebutuhan menghadapi tugas dan peran sosial dalam kehidupan nyata. Pada permukaan, *Pahpe* mengonfirmasi asumsi ini karena pengetahuan adat diwariskan setelah seseorang menikah, yaitu saat ia memasuki peran sosial baru. Yang perlu ditambahkan adalah siapa yang menentukan kesiapan itu. Dalam andragogi Knowles, kesiapan dirasakan oleh pembelajar. Dalam *Pahpe*, kesiapan **diberikan** oleh komunitas. Seseorang tidak dapat menyatakan dirinya siap lalu meminta diajari; ia harus diakui siap oleh struktur adat. Struktur kepemimpinan berlapis antara kepala suku dan *Pabuki* berfungsi sebagai kurikulum tersembunyi yang mengatur kapan dan kepada siapa pengetahuan dibuka.

Temuan ini menambahkan dimensi sosial-politis pada kesiapan belajar yang dalam rumusan Knowles bersifat psikologis. Kesiapan menjadi semacam izin. Logika ini sejajar dengan makna *Pahpe* itu sendiri sebagai ritual permohonan izin: orang meminta izin kepada alam sebelum memanfaatkannya, dan komunitas memberi izin kepada seseorang sebelum ia mengakses pengetahuan. Asumsi kesiapan Knowles karenanya tetap dipertahankan dan dipertegas menjadi **kesiapan terlegitimasi**. Sebagaimana dibahas pada bagian kritik balik, legitimasi ini sekaligus membuka kemungkinan eksklusi.

Orientasi Belajar: Berpusat pada Kehidupan, Berjangka Lintas Generasi

Knowles mengasumsikan bahwa orang dewasa berorientasi pada masalah dan ingin segera menerapkan apa yang dipelajari. Moll (2024) telah mempersoalkan pembedaan antara belajar "segera" pada orang dewasa dan belajar "tertunda" pada anak. Data *Pahpe* memperkuat kritik tersebut dari arah lain. Pengetahuan dalam *Pahpe* tidak dipelajari untuk menyelesaikan masalah hari ini. Seseorang yang menyaksikan ritual mungkin baru memimpin ritual puluhan tahun kemudian. Larangan menebang pohon

di hutan adat juga tidak menjanjikan manfaat langsung bagi pembelajar, tetapi menjaga keberlanjutan bagi generasi berikutnya.

Orientasi belajarnya bersifat **berjangka panjang dan lintas generasi**, bukan berpusat pada masalah sesaat. Bagian dari asumsi Knowles yang bertahan adalah keterkaitan belajar dengan kehidupan nyata, karena larangan adat terkait langsung dengan pemanfaatan hutan dan laut. Yang berubah adalah rentang waktunya: "kehidupan nyata" dalam *Pahpe* mencakup kehidupan generasi yang belum lahir.

Motivasi: Dorongan Internal yang Berakar Komunal

Knowles et al. (2020) menyatakan bahwa motivator paling kuat bagi orang dewasa bersifat internal, seperti harga diri dan kualitas hidup. Dalam *Pahpe*, kepatuhan dan keterlibatan bertumpu pada hal yang berbeda. Narasi tentang akibat pelanggaran adat bekerja sebagai sanksi sosio-spiritual. Orang mematuhi batas pemanfaatan hutan dan laut karena kewajiban terhadap leluhur, alam, dan sesama warga. Pertanyaan kritisnya: apakah internalisasi nilai melalui rasa takut terhadap sanksi gaib masih dapat disebut belajar orang dewasa?

Penelitian ini menjawabnya dengan hati-hati. Motivasi dalam *Pahpe* tidak dapat direduksi menjadi motivasi eksternal, karena nilai-nilai itu dihayati sebagai bagian dari identitas. Motivasi tersebut tetap internal sebagaimana diasumsikan Knowles, tetapi bersumber dari keterikatan komunal. Kategori yang lebih tepat adalah **motivasi komunal-spiritual**, yaitu dorongan yang lahir dari rasa keterikatan moral terhadap jaringan relasi yang lebih luas dari diri. Kajian tentang situs alam keramat menunjukkan bahwa dimensi sakral memang memainkan fungsi sosial yang kompleks dan tidak dapat disederhanakan menjadi sekadar instrumen konservasi (Tatay & Merino, 2023).

Kebutuhan untuk Tahu: Ketika "Mengapa" Tidak Selalu Dijelaskan

Asumsi pertama Knowles menyatakan bahwa orang dewasa perlu tahu mengapa harus mempelajari sesuatu sebelum mau mempelajarinya (Knowles et al., 2020). *Pahpe* menunjukkan bahwa kebutuhan ini tetap ada, tetapi dipenuhi dengan cara yang berbeda. Para informan memaknai larangan adat terutama melalui dimensi spiritual, bukan melalui rasionalitas ekologis yang mungkin melandasinya. Pembelajar menerima larangan sebelum memahami alasan ekologisnya, bahkan mungkin tanpa pernah memahaminya dalam bahasa ilmiah.

Temuan ini tidak menunjukkan bahwa pembelajar adat tidak kritis. Ia menunjukkan bahwa jawaban atas "mengapa" dalam sistem adat diberikan dalam bahasa kosmologis, bukan bahasa utilitarian. Berkes (2018) menjelaskan bahwa pembungkusan pengetahuan dalam bentuk kepercayaan membuatnya lebih mudah diingat dan lebih tahan terhadap erosi lintas generasi, dan pola yang sama tampak pada masyarakat Cérékang yang mengandalkan pengetahuan simbolik untuk melindungi hutannya (Akhmar et al., 2022). Selain itu, sebagian pengetahuan memang bersifat terbatas dan tidak dijelaskan kepada semua orang. Dengan demikian, kebutuhan untuk tahu dalam etno-andragogi bersifat **bertahap dan berlapis**: alasan dibuka sesuai kedudukan dan kematangan pembelajar.

Peran Pendidik: Fasilitator yang Juga Penjaga Pengetahuan

Andragogi Knowles menempatkan pendidik sebagai

fasilitator dalam iklim belajar yang setara. Malinen dan Piirainen (2023) bahkan menjadikan relasi *power with* sebagai salah satu syarat mutlak hadirnya andragogi. Dalam *Pahpe*, pelaksana ritual, kepala suku, dan *Pabuki* adalah penjaga pengetahuan. Mereka tidak hanya memfasilitasi, tetapi juga menentukan siapa yang boleh tahu, kapan, dan sejauh mana. Tugas menyiapkan sesaji ritual bahkan secara konsisten dipegang oleh satu tokoh adat tertentu.

Relasi ini asimetris, tetapi tidak otoriter dalam arti sempit. Para tetua tidak memaksakan pengetahuan, melainkan menjaganya. Pembelajar pun tidak sekadar menerima, karena mereka diajak berdialog setelah ritual dan pada akhirnya akan menggantikan peran tetua. Bila rumusan Malinen dan Piirainen diterapkan secara kaku, praktik *Pahpe* justru tidak tergolong andragogi. Kesimpulan ini menunjukkan bahwa rumusan esensi andragogi pun masih membawa asumsi egaliter yang tidak universal. Peran fasilitator dalam andragogi Knowles, yaitu membimbing dan mendampingi, tetap hadir. Dalam etno-andragogi, peran itu diperkaya menjadi **penjaga sekaligus pembimbing** (*custodian-mentor*).

Kontekstualisasi Asumsi Knowles dalam Etno-Andragogi

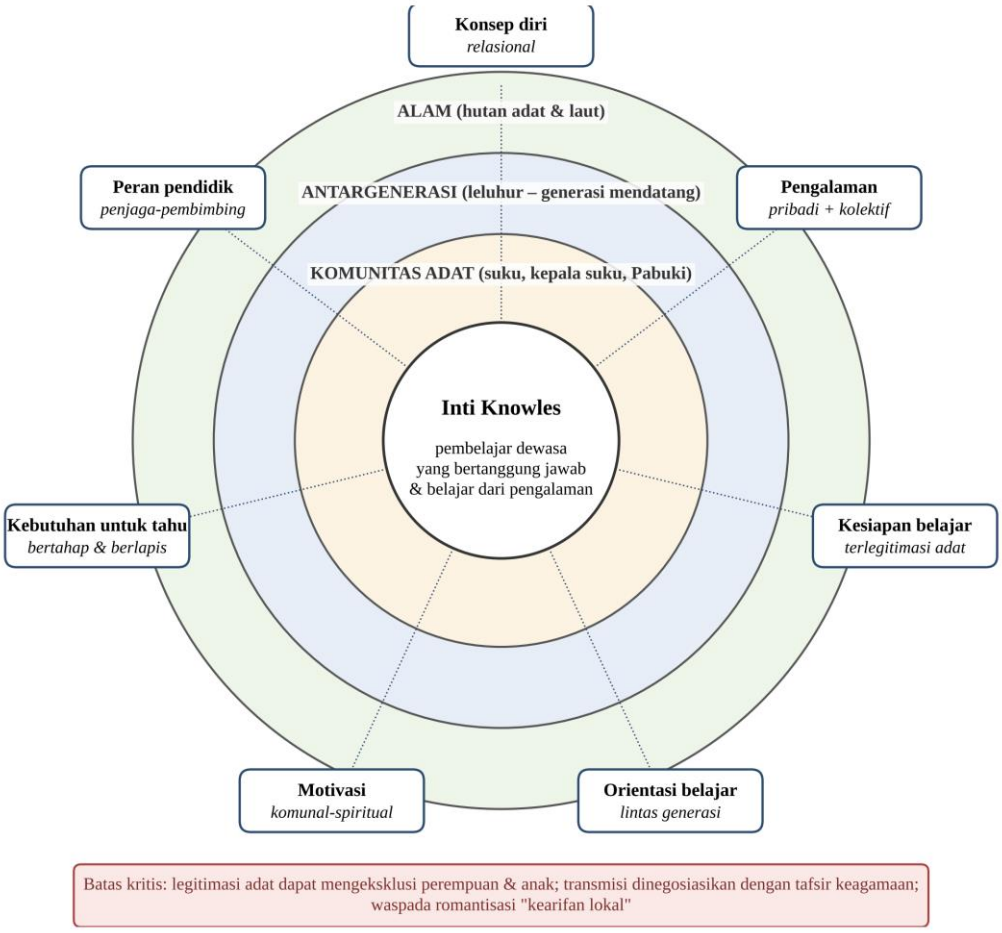
Konfrontasi di atas menghasilkan kontekstualisasi keenam asumsi Knowles, ditambah peran pendidik, sebagaimana disajikan pada Tabel 3. Kerangka Knowles tetap menjadi fondasi analisis. Kontekstualisasi ini tidak menggantikannya, tetapi menunjukkan bagaimana setiap asumsi bekerja dalam konteks masyarakat adat.

Tabel 3. Kontekstualisasi Asumsi Andragogi Knowles dalam Ritual Pahpe

Asumsi	Inti asumsi Knowles (tetap berlaku)	Wujud dalam *Pahpe*	Dimensi kontekstual yang ditambahkan
Konsep diri	Orang dewasa bertanggung jawab atas keputusannya	Pembelajar aktif mengamati, menafsirkan, dan kelak memimpin ritual	Kemandirian dijalankan dalam ikatan dengan komunitas, leluhur, dan alam
Pengalaman	Pengalaman sebagai sumber belajar utama	Menyaksikan prosesi dan menerima narasi pelanggaran adat	Pengalaman kolektif yang diwariskan antargenerasi
Kesiapan belajar	Kesiapan terkait tugas dan peran sosial	Pengetahuan diwariskan setelah seseorang menikah dan dipandang matang	Kesiapan ditetapkan melalui legitimasi adat
Orientasi belajar	Belajar berpusat pada kehidupan nyata	Larangan terkait langsung dengan pemanfaatan hutan dan laut	Rentang waktu lintas generasi
Motivasi	Motivasi internal paling kuat	Nilai dihayati sebagai bagian dari identitas	Bersumber dari kewajiban moral-spiritual komunal
Kebutuhan untuk tahu	Orang dewasa perlu tahu alasan belajar	Alasan larangan disampaikan melalui narasi dan kosmologi	Alasan dibuka bertahap sesuai kedudukan
Peran pendidik	Fasilitator yang membimbing	Tetua berdialog dengan pembelajar setelah ritual	Juga berperan sebagai penjaga pengetahuan terbatas

Tabel 3 menunjukkan bahwa kerangka Knowles tetap utuh sebagai fondasi; yang berubah adalah titik tekannya. Dalam rumusan Knowles, individu menjadi pusat analisis. Dalam konteks adat, individu itu selalu dipahami melalui **relasi**: dengan komunitas, antargenerasi, serta dengan alam. Gambar 2 merangkum hubungan ini sebagai tiga lingkar relasi yang membungkus inti Knowles, sementara tiap asumsi menembus ketiga lingkar tersebut. Karena itu, etno-andragogi dapat dipahami sebagai andragogi Knowles yang dikontekstualisasikan secara relasional. Ia bukan sekadar andragogi yang diberi muatan lokal, dan bukan pula pengganti andragogi.

Gambar 2. Kerangka Asumsi Etno-Andragogi yang Dikontekstualisasikan secara Relasional



Rumusan ini berbeda dari dua posisi yang telah ada dalam literatur. Terhadap posisi yang memisahkan perspektif adat dari andragogi (Merriam & Baumgartner, 2020), temuan ini menunjukkan bahwa inti asumsi Knowles justru terkonfirmasi dalam praktik adat. Terhadap posisi yang memperlakukan ritual adat sebagai ruang belajar transformatif (Hilmi et al., 2026), penelitian ini menambahkan pengujian sistematis per asumsi, sehingga dapat ditunjukkan secara spesifik di mana Knowles bertahan dan di mana ia perlu diperluas. Temuan ini juga memberi jawaban atas kritik internasional terhadap klaim universal andragogi (Moll, 2023; St. Clair, 2024): klaim universal itu tidak perlu ditolak, tetapi perlu dibaca ulang dalam konteks sosial dan kosmologis masyarakat yang bersangkutan.

Kritik Balik: Batas-Batas Model Adat

Telaah kritis tidak boleh berhenti pada kritik terhadap Knowles. Model belajar adat dalam *Pahpe* juga memiliki batas yang perlu diakui. Pertama, kesiapan terlegitimasi dapat menjadi mekanisme eksklusi. Anak-anak hampir tidak dilibatkan. Perempuan dalam komunitas dilaporkan menyatakan ketidakmampuan menjalankan tugas menyiapkan sesaji. Data yang ada belum dapat memastikan apakah hal ini merupakan pembagian kerja fungsional, larangan simbolis, atau faktor lain. Namun, temuan ini cukup untuk menunjukkan bahwa model adat tidak otomatis lebih inklusif daripada andragogi Barat. Studi di Ghana menunjukkan pola yang sebanding, yaitu peran gender yang hierarkis turut mengatur siapa yang berwenang

mentransfer pengetahuan adat (Akolaa & Frimpong, 2023).

Kedua, transmisi *Pahpe* kini berada dalam ketegangan dengan tafsir keagamaan. Pelaksana ritual mengakui bahwa sebagian tokoh agama memandang praktik ini cenderung pada kemusyrikan, sehingga pewarisannya kepada anak-anak dibatasi. Sari (2020) mencatat bahwa agama di Enggano merupakan nilai yang datang kemudian dan tidak diatur oleh adat, sementara adat tetap berperan penting membentuk perilaku masyarakat. Ketegangan ini mudah dibaca sebagai pembelajaran transformatif. Namun, Hoggan (2016) mengingatkan bahwa label transformatif menuntut kriteria yang jelas, seperti kedalaman, keluasan, dan ketahanan perubahan, dan Hoggan dan Hoggan-Kloubert (2022) menunjukkan bahwa teori pembelajaran transformatif sendiri masih bergulat dengan kurangnya perhatian pada emosi dan interaksi sosial. Penelitian ini karenanya tidak menyimpulkan bahwa komunitas Enggano sedang mengalami pembelajaran transformatif. Yang dapat dikatakan adalah bahwa komunitas sedang menegosiasikan kerangka makna, dan arah negosiasi itu belum dapat dipastikan.

Ketiga, risiko romantisasi. Menyebut praktik adat sebagai "kearifan" dapat menutupi relasi kuasa di dalamnya. Tatay dan Merino (2023) menunjukkan bahwa pembacaan antropologis dan ekologi politik atas situs keramat kerap menyingkap dinamika kuasa dan asumsi tersembunyi di balik label sakral. Kajian ini berupaya menghindari risiko tersebut dengan menempatkan model pengetahuan lokal sebagai pembanding kritis bagi Knowles, bukan sebagai model ideal.

Implikasi bagi Pendidikan Nonformal

Temuan ini membawa tiga implikasi praktis. Pertama, program pendidikan nonformal berbasis masyarakat adat tetap dapat memakai instrumen andragogi standar, seperti kontrak belajar atau analisis kebutuhan, tetapi instrumen itu perlu disesuaikan agar melibatkan komunitas, bukan hanya individu. Kedua, perancang program perlu melibatkan otoritas adat sejak awal, karena merekalah yang menentukan siapa yang dianggap siap belajar dan pengetahuan apa yang boleh dibuka. Ketiga, narasi dan kegiatan menyaksikan perlu diakui sebagai metode belajar yang sah, bukan sekadar pelengkap metode ceramah dan diskusi. Tabel 4 menerjemahkan implikasi ini ke dalam usulan penyesuaian desain program. Usulan tersebut bersifat konseptual dan belum diuji di lapangan.

Tabel 4. Usulan Penyesuaian Desain Program Pendidikan Nonformal Berbasis Masyarakat Adat

Komponen	Praktik andragogi standar	Penyesuaian etno-andragogi
Analisis kebutuhan	Menggali kebutuhan individu peserta	Dilakukan bersama otoritas lokal, perempuan, dan generasi muda
Kontrak belajar	Kesepakatan pendidik–peserta	Melibatkan persetujuan komunitas atas pengetahuan yang boleh dibuka
Metode	Ceramah, diskusi, simulasi	Menyaksikan praktik dan narasi diakui sebagai metode yang sah
Fasilitator	Pendidik profesional sebagai mitra setara	Kolaborasi pendidik dengan tetua sebagai penjaga-pembimbing
Evaluasi	Capaian kompetensi individu	Ditambah keberlanjutan pengetahuan dan keadilan partisipasi

Ketiga implikasi ini perlu dirancang bersama komunitas, termasuk perempuan dan generasi muda, agar etno-andragogi tidak mereproduksi eksklusi yang sudah ada. Dengan kata lain, mengakui otoritas adat dan menjamin partisipasi yang adil

harus berjalan bersamaan, bukan saling meniadakan.

KESIMPULAN

Asumsi andragogi Knowles tetap relevan sebagai fondasi pembelajaran orang dewasa dalam konteks masyarakat adat, tetapi tidak dapat diterapkan tanpa kontekstualisasi. Keenam asumsi Knowles, ditambah peran pendidik, menemukan padanannya dalam praktik *Pahpe*. Setiap asumsi memerlukan dimensi tambahan: kemandirian dijalankan dalam ikatan komunal, pengalaman mencakup warisan kolektif, kesiapan ditetapkan melalui legitimasi adat, orientasi belajar berjangka lintas generasi, motivasi bersumber dari kewajiban komunal-spiritual, alasan belajar dibuka bertahap, dan pendidik juga menjadi penjaga pengetahuan.

Secara teoretis, etno-andragogi berakar pada andragogi Knowles. Kontribusinya bukan menggantikan Knowles, tetapi menambahkan dimensi relasional yang belum tampak dalam rumusan aslinya. Secara praktis, perancangan pendidikan nonformal berbasis masyarakat adat perlu melibatkan otoritas adat, mengakui narasi dan kegiatan menyaksikan sebagai metode belajar yang sah, serta menyesuaikan instrumen andragogi standar dengan konteks komunal. Pada saat yang sama, model adat tidak boleh diromantisasi, karena ia juga memuat pembatasan terhadap perempuan dan anak.

Kajian ini terbatas pada satu desa dan lima informan, dengan satu informan perempuan. Penelitian lanjutan disarankan untuk menguji rumusan asumsi etno-andragogi pada desa lain di Enggano dan pada masyarakat adat lain di Indonesia, menggali lebih dalam peran perempuan dalam transmisi pengetahuan adat dengan melibatkan lebih banyak informan perempuan, serta menelusuri arah negosiasi antara adat dan tafsir keagamaan.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan terima kasih kepada masyarakat adat Enggano di Desa Ka'ana, para kepala suku, *Pabuki*, pemerintah desa, dan pemerintah kecamatan yang telah menerima dan berbagi pengetahuan. LPPM Universitas Bengkulu.

DAFTAR PUSTAKA

Akhmar, A. M., Rahman, F., Supratman, S., Hasyim, H., & Nawir, M. (2022). Poured from the sky: The story of traditional ecological knowledge in Cérékang forest conservation. *Forest and Society, 6*(2), 527–546. https://doi.org/10.24259/fs.v6i2.15176

Akolaa, R. A., & Frimpong, L. K. (2023). Rethinking hierarchical gender realities in the transfer of indigenous knowledge for sustainable development: Evidence from the Upper East Region of Ghana. *Journal of Environment and Sustainable Development, 2*(1), 92–101. https://www.jesd.uesd.edu.gh/index.php/main/article/view/32

Assefa, Y. (2021). Integration of indigenous knowledge into adult learning material development and the facilitation methodology. *Education Research International, 2021*, 2231759. https://doi.org/10.1155/2021/2231759

Berkes, F. (2018). *Sacred ecology* (4th ed.). Routledge.

Fatmi, N., & Fauzan, F. (2022). Kajian pendekatan etnopedagogi dalam pendidikan melalui kearifan lokal Aceh. *Al-Madaris: Jurnal*

Pendidikan dan Studi Keislaman, 3(2), 31–41. https://karya.brin.go.id/id/eprint/14737/

Gusti, R., Putra, A., Stiadi, E., Ulfasari, N., & Andora, S. V. F. (2026). Learning from the Pahpe ritual: An ethno-andragogy study of non-formal learning for environmental conservation in Enggano. *Ta'dibuna: Jurnal Pendidikan Islam, 15*(5). (Dalam proses terbit)

Hilmi, M. I., Hendrawijaya, A., Hufad, A., Sintiawati, N., & Sucianingsih, S. (2026). Beyond ritual: The Slametan tradition as a transformative adult learning space in the Osing community. *JPPM (Jurnal Pendidikan dan Pemberdayaan Masyarakat), 13*(1), 21–33. https://doi.org/10.21831/jppm.v13i1.92076

Hoggan, C. D. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly, 66*(1), 57–75. https://doi.org/10.1177/0741713615611216

Hoggan, C., & Hoggan-Kloubert, T. (2022). Critiques and evolutions of transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education, 41*(6), 666–673. https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2164434

Knowles, M. S., Holton, E. F., III, Swanson, R. A., & Robinson, P. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (9th ed.). Routledge.

Kovach, M. (2021). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts* (2nd ed.). University of Toronto Press.

Lestarika, D. P., Satmaidi, E., Wati, L. R., Abd Majiid, M. Z., & Luthumbu, C. (2025). Can customary law deliver justice? Resolving Kahoba'karah (out-of-wedlock pregnancy) and Kikono (adultery) in Enggano District. *Unnes Law Journal, 11*(2), 245–278. https://doi.org/10.15294/ulj.v11i2.19592

Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education, 5*(1), 1496643. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643

Malinen, A., & Piirainen, A. (2023). Towards the essence of andragogy: A hermeneutical reading of Grundtvig, Knowles, Lindeman and Savićević. *Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning, 29*(2), 19–37. https://doi.org/10.4312/as/14421

Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (4th ed.). Jossey-Bass.

Moges, B. T., Assefa, Y., Tilwani, S. A., Desta, S. Z., & Shah, M. A. (2023). The inclusion of indigenous knowledge into adult education programs: Implications for sustainable development. *Studies in the Education of Adults*. https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2196174

Moll, I. (2023). A critique of andragogy in the South African TVET context. *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training, 6*(1), 145–163. https://doi.org/10.14426/jovacet.v6i1.318

Moll, I. (2024). A psychological critique of Knowles' andragogy as a theory of learning. *Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning, 30*(1), 151–170. https://doi.org/10.4312/as/16396

Morris, T. H. (2020). Experiential learning: A systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments, 28*(8), 1064–1077. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279

Muzakkir, M. (2021). Pendekatan etnopedagogi sebagai media pelestarian kearifan lokal. *Jurnal Hurriah: Jurnal Evaluasi Pendidikan dan Penelitian, 2*(2), 28–39.

Putra, A., & Putri, T. D. (2025). Penguatan identitas kultural melalui pendidikan orang dewasa: Telaah filosofis atas praktik etno-andragogi. *Jurnal Pendidikan Luar Sekolah, 19*(2), 73–91. https://ejournal.uika-bogor.ac.id/index.php/JPLS/article/view/22227

Rogoff, B., & Mejía-Arauz, R. (2022). The key role of community in learning by observing and pitching in to family and community endeavours. *Journal for the Study of Education and Development, 45*(3), 494–548. https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2086770

Sari, I. P. (2020). Agama, etnisitas dan perdamaian di Pulau Enggano Provinsi Bengkulu. *Hanifiya: Jurnal Studi Agama-Agama, 3*(2), 77–86. https://doi.org/10.15575/hanifiya.v3i2.9987

Sinthumule, N. I. (2024). Traditional taboos: Informal and invisible protection of remaining patches of forest in Vhembe District in Limpopo, South Africa. *Frontiers in Conservation Science, 5*, 1423712. https://doi.org/10.3389/fcosc.2024.1423712

Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (3rd ed.). Zed Books.

St. Clair, R. (2024). Andragogy: Past and present potential. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2024*(184), 7–13. https://doi.org/10.1002/ace.20546

Tatay, J., & Merino, A. (2023). What is sacred in sacred natural sites? A literature review from a conservation lens. *Ecology and Society, 28*(1), 12. https://doi.org/10.5751/ES-13823-280112

Zulkarnain, R., Putra, A., Ismawati, D., & Gusti, R. (2023). Design based research: Pengembangan bahan ajar etnoandragogi. *Aksara: Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal, 9*(1), 269–282. https://doi.org/10.37905/aksara.9.1.269-282.2023