PERAN PENDIDIKAN AGAMA KATOLIK DI DALAM MENGEMBANGKAN NILAI-NILAI INKLUSIVITAS SISWA-SISWI KATOLIK DI SMU NEGERI YOGYAKARTA

Alexander Hendra Dwi A.
Prodi Pendidikan Agama Katolik (IPPAK),
Universitas Sanata Dharma, Yogyakarta
E-mail: hendrasj@gmail.com

ABSTRAK

Tujuan penelitian ini adalah untuk mengetahui apakah Mata Pelajaran Pendidikan Agama Katolik (PAK) sudah membantu siswa-siswi Katolik di SMU Negeri Yogyakarta untuk mengembangkan nilai-nilai inklusivitas di dalam diri mereka. Nilai-nilai inklusivitas yang diteliti mencakup aspek kognitif (*awareness*), aspek afektif dan aspek praksis atau dialog. Penelitian ini berbentuk survey dengan mengajukan kuesioner sebanyak 45 items kepada siswa-siswi Katolik yang berisikan pernyataan-pernyataan dari ketiga aspek inklusivitas tersebut. Sampel penelitian ini adalah 33 siswa-siswi Katolik di SMU Negeri 1 dan SMU Negeri 2 Sleman, Yogyakarta. Selain menggunakan kuesioner, penelitian ini juga menggunakan metode wawancara, yakni kepada Kepala Sekolah, Guru Agama Katolik dan responden. Hasil penelitian menunjukkan: (1) siswa-siswi belum memiliki kesadaran pentingnya mengembangkan dan mewujudkan nilai-nilai inklusivitas; (2) PAK di SMU kurang dapat membimbing siswa-siswi untuk mengembangkan nilai-nilai inklusivitas, terutama dalam aspek praksis; (3) keteladanan orang tua, tokoh-tokoh agama dan masyarakat serta kearifan lokal dalam budaya setempat lebih membantu siswa-siswi mengembangkan nilai-nilai inklusivitas daripada mata pelajaran PAK. Rekomendasi yang diberikan penulis dalam

penelitian ini bahwa PAK perlu didukung dengan adanya kultur sekolah yang inklusif yang menjamin terbentuknya relasi lintas iman yang mengembangkan nilai-nilai inklusivitas siswa-siswi.

ABSTRACT

This research aimed to investigate whether Catholic Religious Education has helped the Catholic Students in Yogyakarta State High School to improve their inclusive values. Inclusive values studied in this research consist of three aspects: cognitive aspect (awareness aspect), affective aspect and practical aspect (attitudinal aspect) or interreligious dialogue. The sample of this research is 33 Catholics students in grade twelve of SMUN 1 and SMUN 2 Sleman, Yogyakarta. In this study, students get 45 statements to be answered based on three aspects of inclusive values. In addition, this research is also equipped with interviews to the school principal, Catholic religious teacher and catholic students. The result of the study are: (1) students are not able to improve and actualize inclusive values in their life; (2) Catholic Religious Education subject in State High School does not help the students to develop their inclusive values, especially in the practical aspect; (3) students improve their inclusive values more through the example of parents, religious leader and through the local wisdom in their own culture. Based on this research, the researcher recommends that Catholic Religious Education subject in High School needs to be supported by the school culture which introduces to the students the inclusive values. Inclusive values need to be experienced and actualized through the real encounter with other religious believers. Inclusive values are not concepual framework but they are practical skills that have to be put in action.

Keywords: Pendidikan Agama, Pendidikan Agama Katolik, nilai-nilai inklusivitas, siswa-siswi Katolik

PENDAHULUAN

Pendidikan Agama di Indonesia memiliki posisi yang sangat strategis bagi masa depan bangsa ini. Peraturan perundangan menempatkan Pendidikan Agama sebagai kurikulum wajib untuk semua peserta didik sejak tahun 1966. Sebagai konsekuensinya, Pendidikan Agama mampu menjangkau semua generasi bangsa Indonesia, mulai dari tingkat dasar hingga Perguruan Tinggi. Pendidikan Agama memiliki dua fungsi yang saling terkait yakni fungsi internal dan fungsi eksternal (Suhadi, 2014). Secara internal, Pendidikan Agama diharapkan mampu menumbuhkan kedalaman iman siswa didik sedangkan secara eksternal, Pendidikan Agama diharapkan mampu mengembangkan sikap toleransi dan keterbukaan terhadap para pemeluk agama lainnya. Dalam konteks pluralisme, Pendidikan Agama di Indonesia dituntut untuk dapat lebih berperan dalam sisi eksternal, yakni menumbuhkan semangat toleransi dan keterbukaan pada peserta didik. Pendidikan yang tidak memberikan pendasaran pengembangan sikap yang terbuka, toleran dan dialogal dipandang gagal menanggapi tuntutan zaman ini (Baidhawy, 2007). Pendidikan Agama Katolik (PAK) sebagai bagian dari pendidikan nasional di Indonesia juga memiliki tugas yang sama untuk membantu peserta didik mengembangkan sikap-sikap keterbukaan dan kerjasama dengan pemeluk agama lain dalam *paradigma inklusivitas* (B. Roebben, 2011; Wijdan, 2005).

Namun, Pendidikan Agama ditengarai belum mampu menumbuhkan nilai-nilai inklusivitas di dalam diri siswa. Penelitian dari CRCS-UGM (2014) menyimpulkan bahwa Pendidikan Agama di Indonesia secara umum masih "minim refleksi dan kurang menghargai semangat perbedaan" dan "tidak memfasilitasi perjumpaan dan interaksi antar siswa yang berbeda agama." Selain itu, kebijakan Pendidikan Agama juga sarat dengan muatan politik dan kepentingan kelompok tertentu sehingga tidak memberikan perhatian pada terciptanya sikap-sikap keterbukaan dan dialog (Saerozi, 2004). Pendidikan Agama juga belum mampu membendung radikalisasi yang saat ini melanda dunia pendidikan di Indonesia. Hasil penelitian Lembaga Kajian Islam dan Perdamaian yang dilakukan di beberapa sekolah-sekolah menengah di Jabodatabek memberikan hasil yang mengejutkan: 76,2 persen guru dan 84 persen siswa menginginkan Syariat Islam, 52,3 persen siswa mendukung

kekerasan untuk solidaritas agama dan 14 persen siswa membenarkan aksi pengeboman, 25 persen guru dan 21 persen siswa mengatakan Pancasila tidak relevan (Kompas, 19 Februari 2016).

Di dalam penelitian ini, penulis ingin mendalami peran Pendidikan Agama Katolik di dalam membangun nilai-nilai inklusivitas dalam diri siswa-siswi Katolik di SMU. Penelitian tentang Pendidikan Agama di Indonesia hampir semua berfokus terutama pada peran kebijakan pemerintah terhadap pelaksanaan Pendidikan Agama, namun kurang memberi perhatian pada pengalaman dan peran peserta didik itu sendiri. Beberapa penelitian tersebut misalnya, penelitian tentang politik Pendidikan Agama dan ruang publik sekolah (Suhadi, 2014), kebijakan Pendidikan Agama konfesional (Saerozi, 2004), problem Pendidikan Agama di sekolah (Listia dkk, 2007), politik ruang publik di sekolah (Salim, 2011), dan masa depan pendidikan religiositas di sekolah Katolik di Yogyakarta (*the future of religiosity education in Catholic Schools in Yogyakarta*) (Tabitha 2014). Penelitian Sterkens dan Yusuf (2015) yang berjudul "*Preferences for Religious Education and Inter-Group Attitudes among Indonesian Students*" sebagai salah satu penelitian yang terbaru, memberikan model baru dalam dalam penelitian Pendidikan Agama karena memberikan fokus pada peserta didik. Penelitian ini juga akan memfokuskan pada peserta didik, terutama siswa-siswi Katolik di SMU Negeri di Yogyakarta dan penghayatan mereka terhadap nilai-nilai inklusivisme.

Model – Model Pendidikan Agama

Hermans (2003) seperti dikutip oleh Sterkens dan Muhammad Yusuf (2015) menyatakan bahwa Pendidikan Agama di dalam konteks pluralisme dapat diindentifikasikan ke dalam dua model, yakni pendidikan satu agama (*mono-religious education*) dan pendidikan lintas iman (*multi-religious education*).

1) Pendidikan Monoreligious (*Mono-Religious Education*)

   Di dalam Pendidikan Agama model ini, tujuan Pendidikan Agama adalah untuk membentuk identitas keagamaan seseorang melalui pembelajaran dan pendalaman dogma dan tradisi agama yang dipeluknya. Melalui model ini, siswa akan berkembang di dalam

penghayatan imannya dan semakin terintegrasikan dengan kelompok agamanya (*inner group*). Meskipun model ini berfokus pada satu agama, agama-agama lainnya tetap dipelajari dan dimunculkan namun sejauh membantu siswa untuk semakin beriman. Dengan kata lain, agama-agama lain dipelajari bukan untuk mengembangkan sikap-sikap dialog, tetapi untuk semakin meyakinkan kebenaran (*truth claim*) agama yang dipeluknya (Sterkens dan Yusuf, 2015). Model ini cenderung memunculkan sikap eksklusivisme, yakni sikap yang memandang bahwa agama lain tidak mampu membawa pada keselamatan. Agama lain memerlukan penyempurnaan atau penggenapan agar dapat membawa pada keselamatan dan kebenaran sejati. Model ini juga disebut model konfesional (Saerozi, 2004) karena bertujuan menanamkan rasa keimanan dalam diri subjek terhadap suatu agama tertentu.

2) Pendidikan Lintas Iman (*Multi-religious Education*)

Di dalam Pendidikan Agama model ini, tujuan Pendidikan Agama adalah bagi pembentukan identitas keagamaan melalui dialog dengan pemeluk agama lainnya. Melalui dialog, setiap siswa diajak untuk menyadari bahwa agama-agama lain memiliki kekayaan iman dan tradisi yang dapat membantunya semakin beriman. Model ini membantu siswa untuk mengembangkan sikap terbuka, berdialog dan mau bekerjasama dengan pemeluk agama lainnya. Ada empat karakteristik Pendidikan Lintas Iman, yakni: (1) berorientasi pada perkembangan anak didik untuk belajar dari agama lain; (2) berorientasi sosial yakni proses yang melibatkan keterbukaan dan kemauan untuk mendengarkan yang lain; (3) membutuhkan "mediasi" yakni metodologi dan sarana yang memampukan perjumpaan dengan pemeluk agama lainnya, misalnya melalui metafora, cerita rakyat dan lain sebagainya; (4) berorientasi pada pemaknaan untuk semakin memperoleh iman yang mendalam (Engrebetson, 2010). Model Pendidikan Lintas Iman inilah yang menjadi model Pendidikan Agama yang ideal dalam konteks keragaman di Indonesia. Pendidikan Agama membantu kedalaman iman siswa didik melalui dialog dengan pemeluk agama lainnya.

Di Indonesia, model Pendidikan Agama yang dipergunakan oleh pemerintah lebih condong kepada *monoreligious education model* atau pendidikan satu agama atau yang juga disebut dengan model konfesional (Saerozi, 2004) yakni model yang menekankan bahwa Pendidikan Agama merupakan sarana untuk menumbuhkan iman siswa-siswi menurut agama masing-masing. Dengan sistem ini, pendidikan agama dimaknai dan berfungsi sebagai media/alat "misi dakwah" agama, termasuk satuan pendidikan berciri khas agama tertentu. Pendasaran politis dari model ini dapat ditemukan dalam Undang-Undang RI Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yakni pada Bab V Pasal 12 yang berbunyi: "Setiap peserta didik pada setiap satuan pendidikan berhak mendapatkan pendidikan agama sesuai dengan agama yang dianutnya dan diajarkan oleh pendidik yang seagama" menegaskan bahwa Pendidikan Agama di sekolah pertama-tama ditujukan bagi terbentuknya keimanan dan ketaqwaan siswa didik.

Pendidikan Agama Katolik (PAK) di SMU

Konsili Vatikan II dalam Deklarasi tentang Pendidikan Kristiani *Gravissimum Educationis* (GE) menyatakan bahwa tujuan pendidikan Kristiani adalah pendalaman misteri keselamatan, iman, makna kekudusan dan memberi kesaksian tentang pengharapan Kristiani:

> Pendidikan Kristiani itu tidak hanya bertujuan pendewasaan pribadi manusia seperti telah diuraikan, melainkan terutama hendak mencapai, supaya mereka yang telah dibaptis langkah demi langkah semakin mendalami misteri keselamatan, dan dari hari ke hari makin menyadari kurnia iman yang telah mereka terima…. serta mendukung perubahan dunia menurut tata-nilai Kristiani …" (Konsili Vatikan II, *Gravissimum Educationis*, 1).

Senada dengan dokumen GE, Pendidikan Agama Katolik menurut Thomas H. Groome, seorang ahli pendidikan agama Katolik, bertujuan untuk memampukan orang-orang hidup sebagai orang-orang Kristen yang dewasa (Groome, 2010). Groome menjelaskan bahwa kedewasaan iman Kristiani mencakup tiga dimensi integral, yakni (1) dimensi kognitif yakni kegiatan percaya yang diwujudkan melalui pengajaran tradisi iman yang bersifat

doktrinal dan disertai usaha-usaha menunjukkan alasan yang masuk akal; (2) dimensi afektif yakni kegiatan mempercayakan yang diwujudkan dalam kemauan untuk setia dan penuh percaya kepada Yesus; (3) dimensi tingkah laku yakni kegiatan melakukan yang menunjuk pada keterlibatan di dunia yang diwajibkan oleh iman Kristiani. Menurut Groome, dimensi praksis ini adalah "tugas pendidikan agama yang *paling sukar tetapi paling penting* karena pendidikan harus bertujuan membawa diri kita dan para pelajar untuk benar-benar terlibat di dalam dunia" (Groome, 2010).

Pendidikan Agama Katolik (PAK) di Indonesia dilaksanakan dengan mengacu pada UU No. 20 tahun 2003 yang secara jelas menyebutkan tujuan pendidikan agama pada pasal 37 ayat 1: "Pendidikan Agama dimaksudkan untuk membentuk peserta didik menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan YME serta berakhlak mulia." PAK di SMU dalam Kurikulum 2013 mencakup PAK untuk kelas X, XI dan XII yang terbagi di dalam beberapa Kompetensi Dasar. Di antara ketiga tingkat, hanya di dalam PAK Kelas XII diajarkan materi-materi yang berkaitan dengan topik-topik yang mengembangkan nilai-nilai inklusivisme, misalnya Materi Pembelajaran ke-10 tentang "Mengupayakan Perdamaian dan Persatuan bangsa", Materi Pembelajaran ke-11 tentang "Memahami Kekhasan Agama-Agama di Indonesia", Materi Pembelajaran ke-12 tentang "Dialog Antar Umat Beragama dan Berkepercayaan Lain", Materi Pembelajaran ke-13 tentang "Membangun Persaudaraan Sejati, melalui kerjasama antar umat beragama dan Berkepercayaan." Maka, PAK Kelas XII secara khusus diarahkan bagi pengembangan sikap-sikap keterbukaan dan dialog dengan pemeluk agama lainnya.

Pendekatan yang digunakan di dalam PAK SMU mengandung tiga proses yaitu pemahaman, pergumulan yang diteguhkan dalam terang Kitab Suci/ajaran Gereja dan pembaharuan hidup yang terwujud dalam penghayatan iman sehari-hari (Suhadi, 2014). Unsur yang sentral dalam pola pikir ini ialah "refleksi" yakni proses memaknai kembali materi yang sudah diajarkan (Tim Redaksi Kanisius, 2012). Selain itu, mata Pelajaran PAK di SMU menekankan secara kuat semangat keterbukaan terhadap pemeluk agama lain yang nampak melalui metode PPR (Paradigma Pedagogi Reflektif). PPR mengandung tiga

unsur pokok, yakni pengalaman, refleksi dan aksi. Melalui PPR, siswa diberi ruang untuk tidak hanya menghafalkan doktrin ajaran agama Katolik, tetapi juga mendalami pengalaman dan mengekspresikan refleksinya dalam berbagai macam bentuk.

Nilai-Nilai Inklusivitas

Di Indonesia, salah satu ideologi pendidikan yang berkembang dan mendapat perhatian adalah ideologi pendidikan inklusif yakni ideologi pendidikan yang menekankan pada penghargaan dan pengakuan akan keberagaman sebagai realitas yang ada di Indonesia dan sekaligus sebagai wujud dari keagungan Tuhan Yang Maha Esa (Zuly Qodir, 2008). Tujuan pendidikan di zaman plural ini adalah "untuk memperkokoh ketrampilan dasar, nilai-nilai dan keyakinan diri para siswa agar dapat berpartisipasi secara aktif sebagai agen pembaharu yang menciptakan masyarakat inklusif" (Zehavit Gross, 2010). Di dalam Kamus Besar Bahasa Indonesia, inklusivitas dipahami sebagai sebuah pengakuan, penghargaan atas eksistensi atau keberadaan serta penghargaan dan penghormatan atas keberbedaan dan keberagaman. Dengan demikian, masyarakat yang inklusif dapat diartikan sebagai sebuah masyarakat yang mampu menerima berbagai bentuk keberagaman dan keberbedaan serta mengakomodasikannya ke dalam berbagai tatanan maupun infrasturktur yang ada di dalam masyarakat.

Di dalam teologi Katolik, istilah "inklusivitas" berasal dari kata *inclusivism*, yakni paham di dalam ranah teologi agama-agama yang menyatakan bahwa keselamatan hanya dapat diperoleh dari Yesus Kristus, karena hanya Yesus Kristuslah sang Penyelamat (Paul F. Knitter, 2002). Akan tetapi, paham ini juga mengakui bahwa rahmat keselamatan memancar ke dalam agama-agama lain sehingga agama-agama lain juga dapat membawa keselamatan bagi para pemeluknya (F. Suryaprawata, 2003). Di dalam Konsili Vatikan II, Gereja Katolik memperlihatkan sikap-sikap yang terbuka untuk berdialog dengan agama-agama lain dan secara positif mengakui adanya keselamatan di dalam agama-agama lainnya.

Di dalam perkembangannya, teologi inklusivitas menjadi dasar yang solid di dalam membangun dialog antar agama karena inklusivitas tidak lagi

berpusat pada jurang perbedaan, diskuntinuitas dan pertentangan antar agama, melainkan lebih menekankan pada kontinuitas, keharmonisan dan kesatuan asali (*common origin*) dalam semua agama-agama (Moyaert, 2012). Di dalam pandangan seorang teolog Katolik, Jacques Dupuis (1999), teologi inklusivitas memungkinkan dialog antar agama karena penekanan tidak hanya pada kesatuan asali (*common origin*), tetapi juga keselamatan asali (*salvific goal*) dari setiap manusia yang diwujudkan (*mediated*) oleh Allah melalui berbagai cara.

Engrebetson dkk. (2010) menyebutkan bahwa nilai-nilai inklusivitas dalam dunia pendidikan meliputi nilai-nilai saling menghargai dan menghormati, keterbukaan dan kerjasama. Ketiga nilai inklusivitas ini memuat ketiga aspek yakni aspek kognitif, afektif dan tingkah laku. Ketiga aspek ini juga digarisbawahi di dalam penelitian Sterkens dan Yusuf (2015) yang disebut sebagai aspek pedagogis dalam pendidikan agama dalam model lintas iman.

1) Aspek kognitif adalah aspek yang berkaitan dengan perkembangan pengetahuan dan kesadaran atas perbedaan iman (Sterkens & Yusuf, 2015)

   Aspek kognitif adalah aspek yang berkaitan dengan tumbuh berkembangnya kesadaran untuk mau saling menghargai dan menghormati antar pemeluk agama karena perbedaan iman adalah anugerah Tuhan (*Sacred Congregation for Catholic Education*, 1988). Maka, tujuan di dalam menjalin relasi dengan pemeluk agama lain bukanlah untuk memperlihatkan kebenaran ajaran iman agamanya sendiri dan mempertobatkan mereka yang tidak seagama, melainkan untuk menerima perbedaan iman yang ada dan mensyukurinya sebagai anugerah Tuhan. Kesadaran inklusivitas berarti juga kesadaran bahwa perbedaan merupakan sesuatu yang berharga yang dapat memperdalam iman masing-masing pemeluk agama (Engrebetson, 2010). Di dalam kesadaran inklusivitas terkandung nilai-nilai: menghargai perbedaan, mau belajar dari agama lain, kesadaran diri sebagai ciptaan Tuhan, kesadaran sebagai warganegara yang hidup berdampingan dengan pemeluk agama lain, kesadaran akan bahaya eksklusivisme, dan lain sebagainya.

2) Aspek afektif adalah aspek yang berkaitan dengan ketertarikan, keterlibatan dan keterbukaan untuk menjalin relasi dengan pemeluk agama lain secara jujur dan otentik (Sterkens & Yusuf, 2015)

   Inklusivitas juga berarti disposisi batin dan kemauan untuk terbuka dengan mereka yang beragama lain. Perbedaan iman tidak pernah menjadi halangan untuk membangun komunikasi antar pemeluk agama, sebaliknya justru menjadi sarana untuk saling "memperkaya dan memperdalam iman" (Mary C. Boys, 2002). Maka, di dalam aspek afektif ini, peserta didik mengembangkan rasa empati dan toleransi dan bukan fanatisme dan sikap eksklusif; memiliki kepekaan hati kepada yang miskin dan tertindas tanpa memandang agamanya; serta memiliki komitmen pada sikap-sikap anti-kekerasan (Magnis, 2003).

3) Aspek praksis (*attitudinal aspect*) berarti kerjasama dan dialog dengan pemeluk agama lain secara nyata dalam kehidupan sehari-hari.

   Inklusivitas diwujudnyatakan melalui sikap konkret melalui kerjasama dan dialog yang bertujuan membangun masyarakat yang lebih baik. Nilai-nilai inklusivitas tidak hanya berhenti pada level kognitif dan afektif tetapi pada ranah konkret di dalam kehidupan sehari-hari. Dengan kata lain, nilai-nilai, termasuk nilai-nilai inklusivitas, tidak cukup hanya dipahami melalui buku-buku di dalam mata pelajaran PAK, tetapi harus dialami dan diamalkan dalam kehidupan mereka sehari-hari. Tugas seorang pendidik adalah mendorong peserta didik untuk mengalami perjumpaan nyata dan terlibat di dalam perjuangan keadilan dalam masyarakat (Magnis, 2003).

METODE PENELITIAN

Subjek penelitian adalah siswa-siswi Katolik Kelas XII di SMU Negeri 1 dan SMU Negeri 2 Sleman, Yogyakarta yang berjumlah 33 siswa. Pemilihan konteks sekolah negeri didasari atas pertimbangan bahwa sekolah negeri adalah sekolah non-agama (sekolah publik) yakni sekolah yang tidak menggunakan

secara eksplisit agama tertentu sebagai agama formal di sekolah sehingga praktik Pendidikan Agama yang dijalankan di sekolah ini dapat dipastikan mengikuti kebijakan pemerintah. Selain itu, sekolah negeri pada umumnya mayoritas siswanya adalah non-Katolik yang menurut penulis menyediakan konteks yang unik bagi perkembangan dan pemahaman siswa-siswi Katolik tentang makna inklusivisme. Pemilihan lokasi SMU Negeri di daerah Sleman didasarkan pada kenyataan bahwa daerah Yogyakarta dan sekitarnya, termasuk Sleman terkenal dengan istilah *city of tolerance*. Yogyakarta dan sekitarnya telah menjadi daerah yang nyaman bagi berbagai macam suku bangsa dan agama, termasuk bagi para pelajar yang datang dari berbagai daerah. Di daerah Sleman, terdapat dua SMU Negeri yang favorit dengan jumlah murid Katolik terbanyak yakni SMU Negeri 1 dan SMU Negeri 2. Maka, dua SMU Negeri inilah yang dipilih sebagai sample penelitian.

Teknik Pengambilan data penelitian ini dengan menyebarkan kuesioner kepada semua siswa-siswi Katolik dan mengadakan interview pada kepala sekolah, guru agama Katolik dan kepada siswa-siswi Katolik yang menjadi responden. Kuesioner diberikan hanya kepada siswa-siswi Katolik Kelas XII dengan dua pertimbangan. Pertama, siswa-siswi kelas XII merupakan siswa yang berada di jenjang paling akhir sehingga sudah memiliki kemampuan untuk menganalisis dan memahami persoalan seputar inklusivitas baik di lingkungan sekolah maupun masyarakat. Kedua, tercatat bahwa hanya di dalam PAK SMU Kelas XII didiskusikan secara mendalam topik-topik yang berkaitan langsung dengan gagasan inklusivitas, misalnya dialog antaragama, toleransi dan kerjasama dengan pemeluk agama lain sebagai panggilan Kristiani. Kuesioner digunakan untuk memperoleh data tanggapan siswa terhadap Mata Pelajaran Pendidikan Agama Katolik Kelas XII di SMU. Kuesioner berisi pernyataan-pernyataan yang menguraikan nilai-nilai inklusif yang mencakup 3 nilai utama, yakni: kesadaran dan pengetahuan akan keragaman agama dan pentingnya nilai menghargai dan menghormati (aspek kognitif), ketertarikan, keterlibatan dan keterbukaan untuk menjalin relasi dengan pemeluk agama lain secara jujur dan otentik (komponen afektif) dan kemauan dialog dan bekerjasama (komponen tingkah laku/praksis). Ketiga nilai-nilai ini dijabarkan di dalam 45 pernyataan. Data yang diperoleh dalam penelitian dianalisis secara deskriptif ke dalam kategori tinggi, cukup, rendah, sangat rendah.

Interview dilakukan kepada guru agama Katolik dan kepala sekolah untuk memperoleh data tentang pengalaman mereka di dalam mengajar agama Katolik dan mengelola ruang publik sekolah yang mendukung terciptanya kultur sekolah yang inklusif. Interview juga dilakukan kepada seluruh siswa-siswi Katolik yang menjadi responden untuk mengetahui bagaimana nilai-nilai inklusivitas dalam diri mereka berkembang sampai saat ini.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Penelitian ini dilaksanakan secara intensif selama kurang lebih 6 bulan dengan memberikan kuesioner dan mewawancarai siswa-siswi Katolik, kepala sekolah maupun guru agama Katolik baik di SMUN 1 dan SMUN 2. Angket terdiri dari 45 pernyataan yang terdiri dari 3 bagian pokok yakni (1) Pernyataan 1 tentang aspek kognitif; (2) Pernyataan 2 tentang aspek afektif dan (3) Pernyataan 3 tentang aspek tingkah laku: Rekapitulasi hasil tanggapan siswa-siswi Katolik terhadap kuesioner Pernyataan 1 (aspek kognitif), Pernyataan 2 (aspek afektif) dan Pernyataan 3 (aspek praksis) ditampilkan dalam tabel 1, tabel 2 dan tabel 3 berikut ini.

Tabel 1. Rekapitulasi Hasil Tanggapan Siswa-siswi terhadap Quesioner Pernyataan 1 "Aspek Kognitif"

Skor Pernyataan 1 (Aspek Kognitif)

Statistik	Skor Kognitif
Rata-Rata	48,39
Standar Deviasi	25,81
Skor Minimum	41
Skor Maksimum	60

Hasil Rekapitulasi Quesioner Pernyataan 1

Kategori	Jumlah	Persentase
Tinggi (48,76-60)	17	51,51%
Cukup (37,51-48,75)	16	48,48%
Rendah (26,26-37,50)	-	-
Sangat Rendah (15-26,25)	-	-

Berdasarkan hasil penelitian pada aspek kognitif ini, peneliti memperoleh hasil skor minimum 41, skor maksumum 60 dengan rata-rata 48,39 dan standar deviasi 25,81. Kuesioner pada aspek kognitif terdiri dari 15 pernyataan. Maka, secara teoretis, nilai maksimum yang dapat tercapai adalah 60 dan nilai minimumnya adalah 15. Hasil rekapitulasi kuesioner aspek kognitif memperlihatkan bahwa sebanyak 17 orang siswa (51,51%) memiliki kesadaran tinggi dan 16 siswa Katolik (48,48%) dikategorikan cukup. Dengan demikian, dengan mengacu pada rata-rata (*mean*) yang diperoleh yakni 48,39, dapat disimpulkan bahwa dalam aspek kognitif, responden memiliki nilai-nilai inklusivitas yang berada dalam kategori cukup.

Tabel 2. Rekapitulasi Hasil Tanggapan Siswa-siswi terhadap Kuesioner Pernyataan 2: Aspek afektif

Skor Pernyataan 2 (Aspek Afektif)

Statistik	Skor afektif
Rata-Rata	46,18
Standar deviasi	17,33
Skor Minimum	38
Skor Maksimum	54

Hasil Rekapitulasi Quesioner Pernyataan 2

Kategori	Jumlah	Persentase
Tinggi (48,76-60)	8	24,24%
Cukup (37,51-48,75)	25	75,75%
Rendah (26,26-37,50)	-	-
Sangat Rendah (15-26,25)	-	-

Berdasarkan hasil penelitian pada aspek afektif ini, peneliti memperoleh hasil skor minimum 38, skor maksumum 54 dengan skor rata-rata 46,18 dan standar deviasi 17,33. Kuesioner pada aspek afektif terdiri dari 15 pernyataan. Maka, secara teoretis, nilai maksimum yang dapat tercapai adalah 60 dan nilai minimumnya adalah 15. Hasil rekapitulasi kuesioner aspek kognitif memperlihatkan bahwa sebanyak 8 orang siswa (24,24%) memperoleh kategori skor tinggi dan 25 siswa (75,75%) dikategorikan dalam kategori cukup. Dengan

demikian, berdasarkan nilai rata-rata yang diperoleh (*mean*) yakni 46,18, dapat disimpulkan bahwa dalam aspek afektif, responden memiliki nilai-nilai inklusivitas yang berada dalam kategori cukup.

Tabel 3. Rekapitulasi Hasil Tanggapan Siswa-siswi terhadap Kuesioner Pernyataan 3: **Aspek praksis**

Skor Pernyataan 3 (Aspek Praksis)

Statistik	Skor praksis
Rata-Rata	42,42
Standar Deviasi	23,49
Skor Minimum	35
Skor Maksimum	56

Hasil Rekapitulasi Kuesioner Pernyataan 3

Kategori	Jumlah	Persentase
Tinggi (48,76-60)	4	12,12%
Cukup (37,51-48,75)	25	75,75%
Rendah (26,26-37,50)	2	6,06%
Sangat Rendah (15-26,25)	-	-

Berdasarkan hasil penelitian pada aspek praksis ini, peneliti memperoleh hasil skor minimum 35, skor maksimum 56 dengan skor rata-rata 42,42 dan standar deviasi 23,49. Kuesioner pada aspek praksis terdiri dari 15 pernyataan. Maka, secara teoretis, nilai maksimum yang dapat tercapai adalah 60 dan nilai minimumnya adalah 15. Hasil rekapitulasi kuesioner aspek praksis memperlihatkan bahwa sebanyak 4 orang siswa (12,12%) memperoleh kategori skor tinggi, dan 25 siswa Katolik (75,75%) dikategorikan dalam kategori cukup dan sebanyak 2 siswa (6,06%) dikategorikan rendah. Dengan demikian, berdasarkan nilai rata-rata yang diperoleh (*mean*) yakni 42,42,dapat disimpulkan bahwa dalam aspek praksis, responden memiliki nilai-nilai inklusivitas yang berada dalam kategori cukup. Hasil analisis data dari ketiga aspek kemudian diperbandingkan di dalam satu tabel yakni pada tabel 4.

Tabel 4. Perbandingan Rekapitulasi Quesioner Pernyataan 1, 2 dan 3

	Aspek kognitif		Aspek afektif		Aspek praksis	
Kategori	Jumlah siswa	Presentase	Jumlah siswa	Presentase	Jumlah siswa	Presentase
Tinggi (48,76-60)	17	51,51%	8	24,24%	4	12,12%
Cukup (37,51-48,75)	16	48,48%	25	75,75%	25	75,75%
Rendah (26,26-37,50)	-	-			2	6,06%
Sangat Rendah (15-26,25)					-	-

Dari perbandingan di tabel 4, nampak bahwa grafik hasil rekapitulasi menurun dari tinggi ke rendah, yakni dari aspek kognitif yang memperlihatkan grafik tinggi menuju ke aspek praksis yang memperlihatkan grafik rendah. Di dalam tabel 4, hasil yang paling rendah diperlihatkan dalam aspek praksis, yakni dengan adanya 2 siswa yang dikategorikan rendah.

Untuk memperkaya data, maka peneliti juga melakukan wawancara singkat dengan semua partisipan mengenai faktor-faktor apa saja yang memperkembangkan nilai-nilai inklusivitas, baik dalam aspek kognitif, afektif maupun praksis, dalam diri partisipan. Hasil dari wawancara itu dapat dilihat dalam tabel 5.

Tabel 5. Hasil Wawancara pada Siswa-siswi mengenai Faktor-faktor yang Memperkembangkan Nilai-nilai Inklusivitas

No	Faktor-Faktor yang memperkembangkan inklusivitas	Jumlah
1	Nasihat atau teladan dari orang tua yang mengajakku untuk menghargai pemeluk agama lainnya.	18
2	Cara hidup, cara bertindak atau kebiasaan-kebiasaan dari masyarakatku yang sangat menghargai perbedaan agama.	16
3	Keteladanan dari tokoh-tokoh agama (romo, ketua lingkungan, prodiakon) atau tokoh-tokoh masyarakat di sekitarku.	1
4	Lain-lain, termasuk Pendidikan Agama Katolik di sekolah	1

Dari tabel 5 diperoleh rekapitulasi data yang menggambarkan opini dari partisipan tentang faktor-faktor yang memperkembangkan nilai-nilai inklusivitas pada diri mereka. Dari tabel 5 ini dapat dilihat bahwa hanya ada satu siswa yang secara spontan menyatakan bahwa nilai-nilai inklusivitas di dalam dirinya berkembang melalui mata pelajaran Pendidikan Agama Katolik di sekolah.

Berdasarkan analisis data, secara umum pemahaman dan pelaksanaan nilai-nilai inklusivitas dalam diri siswa-siswi Katolik di SMU Negeri berada dalam kategori *cukup* yang berarti nilai-nilai inklusivitas belum sungguh-sungguh berkembang dalam diri mereka. Penelitian dari Wijdan (2005) dan Bagir (2003) memperlihatkan hal-hal yang dapat menjadi kendala di dalam penyelenggaraan pendidikan agama di Indonesia yang mempengaruhi pilihan-pilihan sikap peserta didik, yakni kendala pemahaman agama, kendala proses pendidikan dan kendala internal.

Pertama, kendala pemahaman keagamaan di dalam masyarakat yang cenderung simbolik-ritualistik. Artinya bahwa agama diperlakukan sebagai kumpulan simbol-simbol yang harus diajarkan kepada anak didik dan diulang-ulang tanpa memikirkan korelasi antara simbol-simbol tersebut dengan kenyataan dan aktivitas sosial di sekeliling mereka, agama hanya dipahami sebagai norma-norma legalistik yang kehilangan roh moralitasnya (Bagir, 2003). Berdasarkan dari pandangan ini, peserta didik tidak menemukan peran agama sebagai sumber etik dan nilai perubahan yang memiliki makna signifikan dalam kehidupan manusia. Maka, tidak mengherankan jika pilihan sikap yang diambil peserta didik bukanlah pilihan sikap yang membawa nilai-nilai inklusivitas, tetapi sikap ketertutupan dan ritualistik. Maka, Pendidikan Agama Katolik perlu menempatkan agama dalam konteks situasi sosial yang ada di Indonesia yang dipenuhi persoalan ketidakadilan, konflik, kemiskinan dan lain sebagainya sehingga memiliki dampak sosial.

Kedua, kendala pada proses Pendidikan Agama di Indonesia yang mengambil pendekatan *mono-religious* model atau model konfesional (Hermans, 2000; Saerozi, 2004) lebih memberi penekanan pada terbentuknya identitas keagamaan siswa didik melalui pembelajaran dan pendalaman dogma dan tradisi agama yang dipeluknya, tetapi kurang terlibat dalam relasi

dengan pemeluk agama lainnya. Melalui model ini, siswa akan berkembang di dalam penghayatan imannya dan semakin terintegrasikan dengan kelompok agamanya (*inner group*) tetapi kurang mengenal kelompok agama lainnya. Lebih jauh, model *monoreligious* ini juga memisahkan siswa-siswi berdasarkan pada identitas agamanya masing-masing saat pelajaran agama sehingga tidak memiliki kesempatan untuk mengalami perjumpaan dengan siswa-siswi beragama lain. Maka, tidak mengherankan bahwa peserta didik tidak merasakan bahwa relasi dengan pemeluk agama lainnya menjadi hal yang penting karena mereka hanya melihat agama dari sudut pandang agamanya sendiri.

Ketiga, kendala internal atau kendala yang berasal dari dalam diri siswa sendiri yakni munculnya kecenderungan atau potensi penguatan identitas agama sebagai kelompok minoritas yang berada di antara kelompok mayoritas lainnya. Dengan mendasarkan pada Teori Konflik, penelitian Sterkens dan Yusuf (2015) yang mengambil fokus pada pelaksanaan Pendidikan Agama di beberapa SMU di Indonesia, memperlihatkan bahwa nilai-nilai inklusivitas dapat kurang berkembang di dalam kelompok minoritas yang berada dalam kelompok mayoritas yang dominan karena dominasi mayoritas dapat memunculkan sikap persaingan daripada kerjasama. Kaum minoritas akan semakin menarik diri dan mengidentifikasikan secara kuat ke dalam identitas kelompoknya karena mereka membutuhkan dukungan dan identitas dari kelompoknya: "*Living in religiously diverse environments makes people more aware of the competition that exists between groups. The more contact between groups, the more individuals will stick to their own religious identity"*(Sterkens dan Yusuf, 2015). Maka yang terbentuk bukanlah nilai-nilai inklusivitas, melainkan nilai yang berlawanan dengan nilai inklusivitas, yakni nilai yang ditandai dengan sikap kecurigaan (*out-group distrust*) dan sikap ketertutupan atau menarik diri (*in-group solidarity*). Hasil analisis di kalangan siswa-siswi Katolik di SMU Negeri 1 dan SMU Negeri 2 memperlihatkan potensi munculnya sikap ini, meskipun dalam skala yang sangat kecil. Hasil wawancara penulis dengan guru Agama Katolik di SMU Negeri 1 Sleman (Pak Jeffry Budiarto, S.Pd.) maupun Kepala Sekolah (Ibu Hermin) di tempat yang bersangkutan memperlihatkan bahwa siswa-siswi lebih banyak melakukan kegiatan religius di dalam kelompok agamanya sendiri dan kurang mengalami kegiatan agama lintas iman. Misalnya, di SMU

Negeri 1 Sleman secara rutin sebulan sekali diadakan doa bersama secara Islam bagi siswa-siswi Muslim dan pendalaman rohani (Perayaan Natalan) bagi siswa-siswi Katolik. Namun, mereka jarang secara bersama-sama mengadakan kegiatan rohani lintas iman yang mempertemukan siswa-siswi berbeda agama. Maka, untuk menghindari penguatan identitas kelompok yang berlebihan yang memunculkan sikap-sikap ketertutupan, pihak sekolah dan guru agama Katolik perlu menemukan sarana untuk memperbanyak perjumpaan siswa-siswi lintas iman dalam berbagai macam kesempatan.

Berdasarkan hasil wawancara dengan responden, penulis menemukan bahwa mata pelajaran Pendidikan Agama Katolik (PAK) berperan sangat kecil di dalam mengembangkan nilai-nilai inklusivitas siswa-siswi Katolik di SMU Negeri Yogyakarta. Tercatat hanya 1 responden yang secara spontan menyatakan bahwa PAK membantu mereka untuk mengembangkan nilai-nilai inklusif. Sementara itu, 18 responden dan 16 responden yang lain menyatakan bahwa keteladanan orang tua dan tokoh-tokoh masyarakat dan cara hidup dan kebiasaan masyarakat (*local wisdom*/kearifan lokal) yang berperan di dalam mengembangkan nilai-nilai inklusivitas dalam hidup mereka. Hasil wawancara ini memperlihatkan bahwa PAK hampir tidak berperan di dalam mengembangkan nilai-nilai inklusivitas. Keteladanan dan kebiasaan-kebiasaan positif yang ada di dalam keluarga dan masyarakatlah yang sangat berpengaruh dan membantu mereka dalam mengembangkan relasi yang terbuka dengan pemeluk agama lainnya. Keteladanan, bagi siswa-siswi SMU yang sebagian besar berada dalam usia remaja, secara efektif lebih banyak memberikan pengaruh daripada sekedar pengetahuan atau konsep-konsep yang diajarkan di ruang kelas melalui PAK. Dipandang dari teori James Fowler tentang tahap perkembangan iman seorang individu (*Faith Development Theory)*, keteladanan menjadi aspek yang sangat penting dalam usia remaja (13-17 tahun). Fowler berpendapat bahwa iman di usia remaja adalah "iman sintesis-konvensional" (*Synthetic-Conventional Faith*) dimana remaja mulai mengambil alih pandangan pribadi orang lain dan menciptakan suatu sintesis dari berbagai keyakinan dan nilai religious yang mendukung proses pembentukan identitas diri. Identitas mereka belum benar-benar terbentuk, sehingga mereka juga masih melihat orang lain untuk panduan moral (Fowler and Dell, 2005). Keteladanan menjadi kata kunci dari tahap

ini karena melalui teladan yang positif, remaja akan dapat mengembangkan gagasan imannya secara seimbang dan mendalam. Maka, agar PAK dapat secara efektif menanamkan nilai-nilai inklusivitas pada siswa-siswi Katolik, PAK dapat menggunakan pendekatan yang lebih menekankan keteladanan guru daripada sekedar konsep pengajaran dan pendekatan melalui kearifan lokal, yakni kebiasaan-kebiasaan dalam masyarakat. Kedua pendekatan ini akan menjadikan PAK di SMU lebih menarik dan relevan dengan konteks para peserta didik.

Selain menganalisis data secara umum, peneliti juga mendalami data secara lebih khusus, yakni dengan menganalisis perbandingan hasil rekapitulasi dari masing-masing aspek. Berdasarkan perbandingan analisis data dari tabel 4 nampak jelas bahwa di antara ketiga aspek yang diobservasi, aspek praksis atau tingkah laku mendapat hasil yang paling rendah dibandingkan dengan aspek afektif maupun kognitif. Rendahnya hasil rekapitulasi data pada aspek praksis ini memperlihatkan bahwa siswa-siswi tidak atau belum menganggap signifikan dialog antaragama dan keterlibatan di dalam masyarakat sebagai perwujudan nilai-nilai inklusivitas. Pemahaman semacam ini muncul karena beberapa hal. Pertama, Pendidikan Agama Katolik/PAK di SMU lebih banyak mendiskusikan dan membahas nilai-nilai inklusivitas sebagai pengetahuan yang harus dihafal dan dipelajari atau sebagai bagian dari doktrin iman Gereja Katolik, dan bukan sebagai pengetahuan praktis yang harus diamalkan dan dipraktekkan dalam hidup mereka sehari-hari. Dengan kata lain, PAK masih berorientasi materialistik yang terlihat dalam proses transformasi nilai-nilai agama yang lebih cenderung menekankan penguasaan materi-materi pengetahuan. Di kelas, peserta didik hanya disodori setumpuk pengetahuan material baik dalam buku-buku teks maupun dalam proses belajar mengajar sehingga yang terjadi adalah proses pengayaan (*enrichment*) pengetahuan kognitif tanpa upaya internalisasi dan aktualisasi (Wijdan, 2005). Akibatnya, terjadi kesenjangan antara yang diajarkan dengan apa yang terjadi dalam kehidupan peserta didik. Pendidikan Agama menjadi tumpul dan tidak mampu mengubah perilaku mereka (Jamaludin, 2005).

Kedua, PAK SMU baru mengajarkan tentang materi bertemakan inklusivitas pada kelas XII sehingga siswa-siswi kurang memiliki cukup waktu untuk memperdalam dan mengolahnya, termasuk untuk menerapkannya dalam kehidupan mereka sehari-hari. Maka, diharapkan bahwa tugas guru PAK, guru agama lainnya dan tugas sekolah untuk untuk mengusahakan agar siswa-siswi mengalami perjumpaan lintas iman melalui kegiatan bersama di sekolah sedini mungkin. Guru dan sekolah tidak perlu terjebak pada kurikulum dari pemerintah karena struktur pendidikan di sekolah tidak hanya terdiri dari kurikulum di kelas tetapi juga ruang publik sekolah di luar kelas (Suhadi, 2015).

PENUTUP

Dari hasil temuan dan pembahasan di atas, dapat disimpulkan bahwa dari segi materi pembelajaran, PAK di SMU sudah memasukkan topik-topik yang menggagas tentang nilai-nilai inklusivisme. Namun, topik-topik tersebut lebih banyak memberi tekanan pada aspek informatif atau materialistik yang mengharuskan siswa-siswi untuk menghafalkan dan kurang memberi ruang pada pengalaman dan perjumpaan dengan siswa beragama lainnya. Selain itu, materi-materi tentang inklusivitas baru diajarkan pada kelas XII sehingga siswa-siswi Katolik kurang memiliki waktu dan kesempatan untuk mengolah dan mengaktualisasikan dalam kehidupan mereka sehari-hari. Maka, untuk menjadikan PAK lebih berperan dalam mengembangkan nilai-nilai inklusivitas, penulis mengusulkan tiga hal. Pertama, metode penyampaian materi oleh guru PAK harus dilakukan secara kreatif dan inspiratif dengan mengkedepankan metode-metode yang mengajak siswa-siswi untuk berinteraksi dengan pemeluk agama lainnya misalnya dengan mengadakan live-in, kunjungan ke tempat-tempat ibadat, membuat proyek bersama dengan siswa-siswi lain dan lain sebagainya. Kedua, PAK di SMU haruslah didukung dengan pengembangan kultur inklusif di sekolah melalui pengoptimalan ruang publik sekolah yang menjamin adanya pengakuan setiap kelompok. Ketiga, penulis juga mengusulkan agar Pendidikan Agama di Indonesia tidak lagi mengikuti model *monoreligious education* atau model pendidikan satu agama yang menekankan pada sikap iman dan taqwa anak didik, tetapi melupakan aspek interaksi dan dialog dengan siswa didik yang berbeda agama.

DAFTAR PUSTAKA

Abdullah, Amin. (1995). *Studi agama normativitas atau historisitas*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.

Antone, Hope S. (2010). *Pendidikan kristiani kontekstual: Mempertimbangkan realitas kemajemukan dalam pendidikan agama*. Jakarta: Gunung Mulia.

Bagir, Z.A., dkk. (2011). *Pluralisme kewargaan arah baru politik keberagaman di Indonesia*. Yoyakarta: CRCS.

Bagir, Haidar., (2015). Reorientasi pendidikan agama di sekolah menuju pendidikan inklusif. Diunduh 18 Februari 2016, dari http://zainuddin.lecturer.uin-malang.ac.id/reorientasi-pendidikan-agama-di-sekolah-menuju-pendidikan-inklusif/

Baidhawy, Zakiyudin. (2007). Building harmony and peace through multiculturalist theology-based religious education: an alternative for contemporary Indonesia. Dalam *British Journal of Religious Education*, Vol. 29(1), April 2007.

Boys, Mary C. (2002). Educating christians in order that strangers become neighbors. Dalam *Journal of Religious Education*. Vol. 50, No. 2. 2002.

Christiani, Tabita Kartika. (2015). "The future of religiosity education in catholic school in Yogyakarta." In *South East Asian Research*. Vol 22, No. 4. pp. 528 – 550.

Dewey, John. (1916). *Democracy and education.* Norwood, MA: Macmillan Company.

Fowler, John and Mary Dell. (2005). *Stages of faith from infancy through adolescence: Reflections on three decades of faith development theory*. Diunduh 21 Februari 2016, dari http://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download.pdf

Goldburg, Peta. (2010). Developing pedagogies for interreligious teaching and learning," Gloria, Kath Engrebetson, etc. eds. *International handbook of interreligious education*. New York: Springer.

Groome, T.H. (1991). *Sharing faith: A comprehensive approach to religious education and pastoral ministry*. San Fransisco, CA: Harper.

Gross, Zehavit. (2010). Promoting interfaith education through ICT-A case study. Dalam Gloria Durka, Kath Engrebetson (eds). *International handbook of interreligious education*. New York: Springer.

Hermans, C.A.M. (2003). "Interreligious learning." In C.A.M. Hermans (eds), *Participatory learning: Religious education in a globalizing society*. The Netherlands: Brill.

Jamaludin. (2005). *Materialisme dalam pendidikan agama*. Diunduh 1 Februari 2016, dari http://www.pesantrenonline.com

Knitter, Paul F. (2002). *Introducing theologies of religions.*New York: Orbis Books.

Komisi Kateketik KAS dan Komisi Pendidikan KAS. (2009). *Pendidikan religiositas: gagasan, isi dan pelaksanaannya*. Yogyakarta: Kanisius.

Kompas, 19 Februari 2016, *Melawan radikalisme.* Redaksi Kompas.

Lave, Jeanne, and Etienne Wenger. (1991). *Situated rearning: legitimate peripheral participation.* New York: Cambridge University Press.

Listia, dkk. (2007). *Problematika pendidikan agama di sekolah*. Yogyakarta: Interfidei.

Moore, D.L. (2007). *Overcoming religious illiteracy: A cultural studies approach to the study of religion in secondary education*. New York: Palgrave Macmillan.

Moyaert, Marianne. (2012). Recent developments in the theology of interreligious dialogue: From soteriological openness to hermeneutical openness. Dalam *Modern Theology* 28:1, 2012.

Munjid, A. "Status pelajaran agama di sekolah", *KOMPAS*, 26 Maret 2013

Neil, O. (1980). *Major ideologi on education in society*. USA: Mac Millan.

Qodir, Zuly. (2008). Membangun pendidikan insklusif-pluralis: Pengalaman Islam. Dalam *Journal Orientasi Baru*, Vol 17. No.1, 2008.

Roebben, Bert. (2011). Living and learning in the presence of the other: Defining religious education inclusively. Dalam *International Journal of Inclusive Education.* iFirst Article, pp.1-13, 2011.

Sacred Congregation for Catholic Education. (1988). *The religious dimension of catholic school.*

Saerozi, M. (2004). *Politik pendidikan agama dalam era pluralisme*. Yogyakarta: Tiara Wacana.

Salim, Hairus, dan Najib Kaelani. (2011). Politik ruang publik sekolah: Negosiasi dan resistensi di SMUN di Yogyakarta. Dalam Salim dkk, *Serial Monograf Praktik Pluralisme*. Yogyakarta: CRCS UGM.

Salim, Mohammad Haitami. (2012). Menggagas pendidikan agama lintas sekolah bercirikhaskan agama bagi siswa yang tidak seagama. Dalam *Analisis* Vol. XII, Nomor 2, 2012.

Suhadi, dkk. (2014). Politik pendidikan agama, kurikulum 2013 dan ruang publik sekolah. Dalam Suhadi, dkk, *Serial Laporan Kehidupan Beragama di Indonesia.* Yogyakarta: CRCS-UGM.

Suryaprawata, F. (2003). Dinamika internal dalam katolik dan relevansinya bagi hubungan antar agama-agama di Indonesia." Dalam *Harmoni* Vol. 2, No. 8, 2003.

Suseno, Magnis. (2003). Education for tolerance among religious communities: the case of Indonesia. Dalam Syed Farid Alatas, dkk. (Eds.), *Asian Interfaith Dialogue: Perspective on Religion, Education and Social Cohesion*. Washington: The World Bank.

Tim PRR Kanisius. (2012). *Paradigma pedagogi refektif. Mendampingi peserta didik menjadi cerdas dan berkarakter*. Yogyakarta: Kanisius

Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* New York: Cambridge University Press.

Wijdan, Aden. (2005). Paradigma perubahan pendidikan keagamaan. Dalam *UNISIA* No. 55, Vol. 28, 2015.

Yusuf, M. dan Sterkens, C. (2014). "Pendidikan agama di sekolah berbasis agama serta pengaruh negara dan organisasi keagamaan pada kebijakan sekolah". Dalam *Jurnal Masyarakat Indonesia*, Vol. 1, hlm. 18-33.