

SUMBANGSIH PENDIDIKAN AGAMA KRISTEN BAGI KEADILAN DIFABILITAS [THE CONTRIBUTION OF CHRISTIAN EDUCATION TO DISABILITY JUSTICE]

Paulus Eko Kristianto

Sekolah Tinggi Filsafat Driyarkara, DKI Jakarta

paulusekokristianto@gmail.com

Abstract

How does Christian education contribute to disability justice? This is the question that guided the author when writing this article. Christian education is at the core of students' formation. Students are invited not only to master knowledge, but also a theological perspective that they can apply to issues and problems. In mapping and responding to this, the author conducted a literature study of the Christian education curriculum used in schools of the Christian education working group of the churches in Indonesia. The results of this study indicates that disability theology is an issue that has not been discussed comprehensively in the Christian education curriculum in schools, although it has been discussed explicitly at a minimal level.

Keywords: Christian religious education, curriculum, justice, disability

Abstrak

Bagaimana sumbangsih pendidikan agama kristen bagi keadilan difabilitas? Pertanyaan ini menjadi pokok permasalahan dan panduan dalam penulisan artikel ini. Pendidikan agama kristen merupakan inti pembentukan

peserta didik. Peserta didik diajak tidak hanya menguasai ilmu yang tinggi, melainkan teologi yang mampu berdialog dengan konteks mereka. Dalam memetakan dan menanggapi permasalahan tersebut, penulis melakukan penelitian studi pustaka terhadap kurikulum pendidikan agama kristen di sekolah dari kelompok kerja pendidikan agama Kristen persekutuan gereja-gereja di Indonesia. Hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa isu teologi difabilitas belum dibahas secara komprehensif dalam kurikulum PAK di sekolah, walaupun sudah dibahas secara eksplisit dalam kadar minim.

Kata Kunci: pendidikan agama Kristen, kurikulum, keadilan, difabilitas

Pendahuluan

Siapa mau terlahir menjadi difabel? Menurut penulis, pertanyaan ini merupakan pertanyaan retorik. Semua orang bila diberi kesempatan memilih pasti mereka tidak menghendaknya. Namun, bagaimana mungkin bila Allah sudah berkehendak demikian karena ada pekerjaan Allah harus dinyatakan (Yohanes 9), lalu apa kita bisa menolaknya? Oleh karena itu, tidak ada alasan untuk melakukan diskriminasi terhadap difabel. Sayangnya, diskriminasi tetap terjadi. Lantas, apa yang dapat kita lakukan guna pengembangan keadilan “orang normal” dan difabel? Artikel ini mencoba memberikan sumbangan atas perwujudan keadilan difabilitas. Hal ini dilakukan melalui Pendidikan Agama Kristen (selanjutnya ditulis PAK).

Penulis menyadari bahwa semua mata pelajaran yang ditawarkan oleh sekolah dapat dipakai sebagai sarana pengembangan kesadaran teologi difabilitas. Namun bagi penulis, PAK di sekolah lebih cocok dan strategis. Sebab, pijakan teologi difabilitas hanya dapat disampaikan dalam pelajaran ini bukan lainnya, contohnya Pendidikan Kewarganegaraan, Ilmu Pengetahuan Sosial, Ilmu Pengetahuan Alam, Bahasa Indonesia, dan lain-lain. Selain itu, pelajaran ini merupakan inti (*core*) pembentukan peserta didik. Peserta didik diajak tidak hanya menguasai ilmu yang tinggi melainkan teologi yang mampu berdialog

dengan konteks mereka. Dengan demikian, mereka dapat menyikapi keberadaan difabel dalam terang teologi difabilitas.

Ketidakadilan Difabilitas di Indonesia

Dalam artikel ini, penulis memutuskan menggunakan istilah “difabel”, sebagaimana berasal dari kata dalam bahasa Inggris yakni *differently-abled* yang menggiring pada pemaknaan perbedaan kemampuan, ketimbang penyandang cacat, disable, penyandang disabilitas. Sebab, kata “penyandang cacat” merupakan sebutan bagi seseorang dalam keadaan cacat yang diindikasikan bahwa dirinya tidak dalam keadaan sempurna berdasarkan penampakan fisik (luar) contohnya tunanetra, tunarungu, tunawicara, tunadaksa, tuna laras, tunagrahita, dan tunaganda; Kata “disable” merupakan sebuah keadaan ketidakmampuan (*dis-*) melaksanakan suatu aktifitas atau kegiatan tertentu seperti layaknya “orang normal” akibat ketidakmampuan fisik yang menggiring orang berpikir dua kelompok yang berbeda yakni kelompok yang mampu dan tidak mampu. Sedangkan, kata “penyandang disabilitas” sebagaimana muncul pada akhir Maret 2010 yang diprakarsai oleh pemerintah Republik Indonesia melalui Kementerian Sosial merupakan pengganti kata “difabel”. Kata “penyandang disabilitas” masih terkesan tidak egaliter dan berbeda. Sebab, istilah ini masih memuat kata “dis” dalam kata “disabilitas” yang serupa pada kata “disable” dan bernada *top-down* dari pemerintah. Sebenarnya, sisi *top-down* merupakan representasi dari kooptasi kekuasaan pemerintah terhadap kelompok difabel. Kelompok difabel dianggap lemah. Maka, penetapan istilah “difabel” dalam artikel ini dilakukan karena penulis melihat bahwa “orang normal” dan difabel merupakan kondisi yang setara bukan bertingkat. Artinya, tidak ada perbedaan antara “orang normal” dan penyandang cacat dalam arti negatif yang diskriminatif. Memang, perbedaan menjadi suatu hal yang baik apabila diletakkan dalam pertimbangan mencari sisi positif dan negatif kemudian mendialogkan antara keduanya untuk saling melengkapi. Namun, hal ini menjadi buruk bila dikaitkan dengan dominasi kaum yang kuat dan lemah. Kuat karena ia mampu melakukan suatu hal dan lemah karena sebaliknya. Hal tersebut dapat diatasi dengan mencapai posisi yang egaliter antara keduanya. Kondisi ini merupakan utopia yang harus diwujudkan dalam relasional. Sebab, kenyataan yang terjadi cenderung

tidak setara. Hal tersebut dapat dilihat lebih jauh pada potret keberadaan difabel dalam konteks Indonesia.

Keberadaan para difabel bawaan dan non-bawaan tidak terelakkan dalam konteks Indonesia. Hal tersebut nampak berdasarkan hasil pendataan dan Survei Sosial Ekonomi Nasional (SUSENAS) tahun 2001 dan data Departemen Sosial (DEPSOS) Republik Indonesia tahun 2009 pada sembilan provinsi yaitu Jambi, Bengkulu, Bali, Nusa Tenggara Barat, Nusa Tenggara Timur, Kalimantan Barat, Sulawesi Selatan, Gorontalo, dan Jawa Barat. SUSENAS menunjukkan prevalensi difabel di Indonesia mencapai 1,46 juta penduduk atau 0,74% dari seluruh penduduk Indonesia (197 juta jiwa). Sedangkan, data DEPSOS menunjukkan jumlah difabel di Indonesia sebesar 299.203 jiwa.

Kedua data tersebut menunjukkan prevalensi difabel di Indonesia tidak sedikit. Namun, angka tersebut tidak boleh dibiarkan bagaikan hiasan Indonesia melainkan upaya penanganan serius terhadapnya menjadi agenda utama dalam jangka pendek, menengah, dan panjang. Dalam hal ini, pemerintah sudah mencanangkan berbagai kebijakan. Hal tersebut terbukti dengan adanya Undang-Undang No. 4 tahun 1997 tentang Difabel, Peraturan Pemerintah Republik Indonesia No. 43 tahun 1998 tentang Upaya Peningkatan Kesejahteraan Sosial Difabel, Keputusan Menteri Pekerjaan Umum Republik Indonesia No. 468/KPTS/1998 tentang Persyaratan Teknis Aksesibilitas pada Bangunan Umum dan Lingkungan, Undang-Undang No. 28 tahun 2002 tentang Bangunan Gedung, dan beberapa peraturan lainnya. Bahkan, Presiden Indonesia, Susilo Bambang Yudhoyono, menginstruksikan kepada para gubernur di Indonesia untuk menyediakan fasilitas yang memadai bagi difabel (Adinda, 2014, hal. 85). Hal tersebut disampaikannya dalam pidato peringatan hari Difabel Internasional tahun 2005.

Sayangnya, kebijakan tersebut tidak direalisasi dengan baik. Bahkan, diskriminasi tetap terjadi terhadap difabel. Hal ini nampak dalam berbagai bangunan dan fasilitas yang disediakan bagi kepentingan umum ternyata sulit dan tidak memungkinkan difabel untuk memanfaatkannya. Hal tersebut terlihat banyaknya trotoar dan permukaan jalan yang tidak rata, tepian jalan yang tinggi, lubang pintu yang terlalu sempit, lantai licin, tidak tersedianya tempat parkir yang sesuai, minimnya lift, fasilitas sanitasi yang terlalu sempit, tiang telepon umum yang tinggi, tangga tanpa pagar pengaman, jendela atau papan reklame yang menghalangi jalan (Adinda, 2014, hal. 80). Bahkan, kontrol sistem pelayanan publik sangat

buruk di mana difabel sering tidak dilibatkan dalam kegiatan monitoring sehingga pelayanan yang dilakukan sering kali salah arah dan tidak sesuai dengan apa yang dibutuhkan (Widiyanto, 2006, hal. 25).

Mengapa hal ini bisa terjadi? Data publikasi *Country Study Report* tahun 2005 memaparkan bahwa salah satu penyebab persoalan rehabilitasi sosial dan aksesibilitas para difabel menjadi terbatas karena ketersediaan hanya 0,5% dari seluruh anggaran nasional bagi hal tersebut (Adinda, 2014, hal. 79). William N. Dunn mengatakan bahwa pola demikian tidak sesuai dengan kadar normatif karena ketimpangan masih terjadi di mana lemahnya pencapaian utilitas kebijakan publik (2003, hal. 235). Menurut penulis, kenyataan ini sungguh tragis. Sudah waktunya, Indonesia memikirkan penyediaan aksesibilitas yang memadai sebagai bentuk pengakuan dan penerimaan keberadaan mereka. Bahkan, Indonesia sudah meratifikasi Kovenan Hak Sipil dan Politik, Kovenan Hak Ekonomi dan Budaya tahun 2005 bersamaan UU no. 39 tahun 1999 tentang Hak Asasi Manusia. Selain itu, aparat layanan publik pun seharusnya berpikir secara universal dengan menyusun lingkungan nyaman mungkin dan mudah diakses oleh semua orang, termasuk kelompok difabel (Widiyanto, 2006, hal. 25).

Metode Penelitian

Dalam artikel ini, penulis melakukan penelitian pustaka terhadap materi pembelajaran dalam kurikulum PAK di sekolah dari Kelompok Kerja PAK PGI yang berpotensi sebagai sarana pengembangan kesadaran teologi difabilitas. Penulis memanfaatkan data primer dan sekunder yang berkaitan dengan hal tersebut. Data primer diperoleh dari kurikulum PAK di sekolah dari Kelompok Kerja PAK PGI. Data sekunder didapatkan dari berbagai artikel dan jurnal yang berkaitan dengan kurikulum tersebut.

Wajah Kurikulum Pendidikan Agama Kristen di Sekolah

Persekutuan Gereja-Gereja di Indonesia (PGI) merupakan lembaga gerakan oikumenis di Indonesia sebagai upaya yang dilakukan guna menegakkan kesatuan di antara orang kristen dan gereja-gereja di Indonesia dengan latar belakang kesukuan dan corak kekristenan yang berbeda-beda. Persekutuan Gereja-Gereja di Indonesia (PGI) sebagai lembaga oikumenis, secara khusus melalui kelompok kerja PAK, memproduksi kurikulum PAK di sekolah untuk kelas 1-12. Banyak definisi

mengenai kurikulum beracuan dari teori kurikulum, baik sempit maupun luas. Namun, PGI melihat kurikulum sebagai pedoman pembelajaran PAK. Kurikulum tersebut berfungsi sebagai pedoman pembelajaran PAK di sekolah dalam konteks Indonesia. Kurikulum ini menawarkan pembekalan bagi peserta didik untuk mengenal Tuhan dan karya agung yang telah dilakukan bagi dunia dan isinya. Hal ini tidak disampaikan secara kronologis berdasarkan pola Perjanjian Lama dan Baru melainkan tematis sekaligus dapat memberi pencerahan bagi peserta didik dalam menyikapi berbagai persoalan dalam kehidupan. Langkah ini dilakukan dengan berangkat dari kehidupan keseharian peserta didik.

Tema tersebut dikemas sebagai berikut: Tuhan Mengasihi Aku sebagai tema pelajaran kelas 1, Tuhan Mengasihi Semua Orang sebagai tema pelajaran kelas 2, Allah Memelihara Ciptaan-Nya sebagai tema pelajaran kelas 3, Allah Maha Kuasa sebagai tema pelajaran kelas 4, Allah Penyelamat sebagai tema pelajaran kelas 5, Hidup Bersyukur sebagai tema pelajaran kelas 6, Allah yang Berkarya sebagai tema pelajaran kelas 7, Hidup dalam Anugerah-Nya sebagai tema pelajaran kelas 8, Hidup yang Berubah sebagai tema pelajaran kelas 9, Bertumbuh dalam Kristus sebagai tema pelajaran kelas 10, Berbuah dalam Kristus sebagai tema pelajaran kelas 11, dan Berkarya dalam Kristus sebagai tema pelajaran kelas 12.

Jika ditelaah lebih lanjut, penulis melihat kurikulum PAK di sekolah dari Kelompok Kerja PAK PGI belum memiliki konsep teologi masyarakat inklusif yang menjiwai penulisan kurikulum secara keseluruhan. Walaupun, ada enam materi pelajaran yang membahas mengenai isu difabilitas. Materi tersebut yakni bersyukur atas tubuhku dalam pelajaran 5 PAK untuk kelas 1 SD, Tuhan mengasihi penyandang cacat dalam pelajaran 13 dan Menolong Teman yang Lumpuh dalam pelajaran 20 PAK untuk kelas 2 SD, kuasa Allah dalam penyembuhan melalui Yesus dalam pelajaran 4 dan kuasa Yesus menyembuhkan penderita kusta dalam pelajaran 5 PAK untuk kelas 4 SD, karya Allah melalui kesembuhan dari penyakit dalam pelajaran 8 PAK untuk kelas 7 SMP. Namun, kemunculan materi tersebut tidak dapat menjamin bahwa kurikulum tersebut sudah memiliki konsep teologi difabel sebagai jiwa kurikulum. Dengan demikian, penulis merasa bahwa pengembangan kesadaran teologi masyarakat inklusif dalam kurikulum PAK di sekolah dari Kelompok Kerja PAK PGI harus dilakukan.

Pemetaan hasil analisis kurikulum dikemas dalam bentuk tabel guna mempermudah pembaca memahami hasil analisis kurikulum pada bagian sebelumnya. Tabel merupakan upaya menganalisis silang pertanyaan-pertanyaan kunci melahirkan klasifikasi dalam survei sehingga memungkinkan peneliti untuk membandingkan dan membedakan temuan-temuan dalam sel-sel respon berbeda (Hague & Haris, 1995, hal. 15). Dalam hal ini, ada bagian-bagian penting penyusun sebuah tabel yaitu pertanyaan kunci dan sel respon. Pertanyaan kunci menunjuk pada sejauh mana kurikulum PAK di sekolah membahas teologi difabilitas secara eksplisit, implisit, dan nol. Jenis kurikulum tersebut merupakan bentuk klasifikasi yang dihasilkan sedangkan sel respon dinyatakan melalui frekuensi materi pelajaran. Frekuensi menunjukkan jumlah responden yang masuk dalam tiap-tiap sel klasifikasi hingga diperoleh tabel distribusi frekuensi (Hague & Haris, 1995, hal. 15). Dalam hal ini, obyek penelitian menunjuk pada materi pelajaran sedangkan sel klasifikasi menunjuk pada frekuensi materi pelajaran berdasarkan jenis kurikulum. Maka, tabel hasil analisis kurikulum disajikan sebagai berikut:

Tabel 1

Hasil analisis kurikulum

No	Kelas	Frekuensi Materi Pelajaran Berdasarkan Jenis Kurikulum			Jumlah Materi Pelajaran
		Eksplisit	Implisit	Nol	
1.	I	1	5	0	24
2.	II	2	8	0	20
3.	III	0	8	0	19
4.	IV	2	5	0	22
5.	V	0	5	0	17
6.	VI	0	5	0	15
7.	VII	1	9	0	20
8.	VIII	0	5	0	17
9.	IX	0	3	0	12
10.	X	0	2	0	17
11.	XI	0	5	0	16
12.	XII	0	7	0	11
Jumlah		6	67	0	210

Guna kejelasan perbandingan hasil analisis, data tersebut dapat disajikan dalam bentuk diagram batang atau histogram. Sebab melalui histogram, kita dapat melihat data yang digambarkan seintas lalu saja sudah dapat mengetahui keadaan data yang disajikan (Sugiyanto, 2004, hal. 25). Histogram menggambarkan distribusi frekuensi. Dalam hal ini, setiap kelasnya dinyatakan ke bentuk segi empat. Pembagian kelas dinyatakan dalam skala horisontal sedangkan frekuensi materi pelajaran dalam skala vertikal. Untuk lebih jelasnya, hal tersebut digambarkan sebagai berikut.

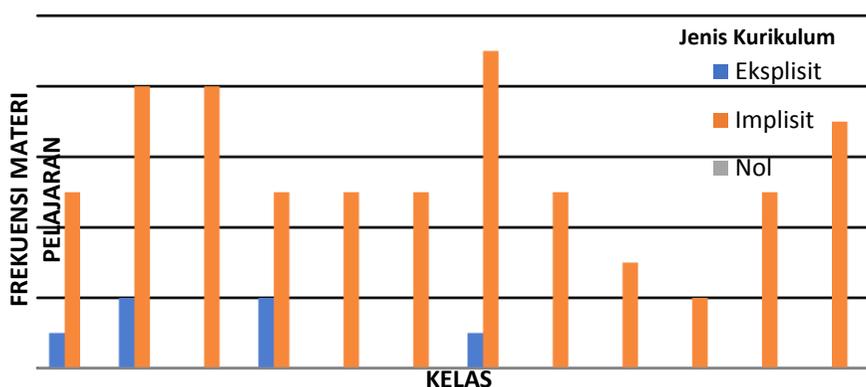


Diagram 1. Analisis Kurikulum PAK di Sekolah

Berdasarkan tabel dan diagram batang di atas, kita dapat mengetahui frekuensi materi pelajaran berdasarkan tinjauan jenis kurikulum eksplisit berada pada rentang nol hingga dua. Hal ini dijabarkan berupa frekuensi materi pelajaran yang berada pada klasifikasi jenis kurikulum eksplisit bernilai satu untuk PAK kelas 1 SD, dua untuk PAK kelas 2 SD, nol untuk PAK kelas 3 SD, dua untuk PAK kelas 4 SD, nol untuk PAK kelas 5 SD, nol untuk PAK kelas 6 SD, satu untuk PAK kelas 7 SMP, nol untuk PAK kelas 8 SMP, nol untuk PAK kelas 9 SMP, nol untuk PAK kelas 10 SMA, nol untuk PAK kelas 11 SMA, dan nol untuk PAK kelas 12 SMA. Maka, kurikulum PAK kelas 2 dan 4 paling banyak membahas isu teologi difabilitas secara eksplisit sedangkan kurikulum PAK kelas 5, 6, 8, 9, 10, 11, dan 12 tidak membahas isu teologi difabilitas. Hal ini disimpulkan berdasarkan perhitungan nilai modus dari tabel dan histogram di atas. Modus merupakan bagian dari ukuran gejala pusat yang menunjukkan gambaran data yang paling banyak muncul atau frekuensi yang paling

besar. Parameter ini bisa digunakan pada pemetaan analisis kurikulum implisit dan nol pada bagian selanjutnya.

Distribusi frekuensi kurikulum eksplisit dengan rentang nol hingga dua mengindikasikan bahwa teologi difabilitas masih terbilang minim. Sebab, frekuensi angka ideal yang diharapkan setidaknya berada pada rentang 50-100% dari jumlah mata pelajaran dalam setiap jenjang kelasnya. Artinya, nilai ideal tersebut menduduki dua belas untuk kelas I, sepuluh untuk kelas II, sembilan untuk kelas III, sebelas untuk kelas IV, delapan untuk kelas V, tujuh untuk kelas VI, sepuluh untuk kelas VII, delapan untuk kelas VIII, enam untuk kelas IX, sembilan untuk kelas X, delapan untuk kelas XI, dan enam untuk kelas XII. Sedangkan, jumlah seluruh kurikulum eksplisit yaitu enam.

Berpijak pada analisis tersebut, kurikulum PAK masih memberi celah potensi tergelarnya diskriminasi terhadap difabel di kemudian hari. Sebab, hal ini menunjukkan kurikulum kurang memberi ruang diskusi isu teologi difabilitas dengan berbagai problematikanya secara eksplisit. Walaupun, materi kelas I, II, IV, dan VII sudah memunculkan diskusi tersebut dengan penyajian materi bersyukur atas tubuhku sebagai materi kelas I, Tuhan mengasihi penyandang cacat dan menolong teman yang lumpuh sebagai materi kelas II, kuasa Allah dalam penyembuhan melalui Yesus dan kuasa Yesus menyembuhkan penderita kusta sebagai materi kelas IV, karya Allah melalui kesembuhan dari penyakit.

Frekuensi materi pelajaran berdasarkan tinjauan jenis kurikulum implisit berada pada rentang dua hingga sembilan. Hal ini dijabarkan berupa lima untuk PAK kelas 1 SD, delapan untuk PAK kelas 2 SD, delapan untuk PAK kelas 3 SD, lima untuk PAK kelas 4 SD, lima untuk PAK kelas 5 SD, lima untuk PAK kelas 6 SD, sembilan untuk PAK kelas 7 SMP, lima untuk PAK kelas 8 SMP, tiga untuk PAK kelas 9 SMP, dua untuk PAK kelas 10 SMA, lima untuk PAK kelas 11 SMA, dan tujuh untuk PAK kelas 12 SMA. Maka, kurikulum PAK kelas 7 SMP paling banyak memberi ruang isu teologi difabilitas secara implisit sedangkan kurikulum PAK kelas X SMA berada pada posisi paling sedikit. Jumlah seluruh kurikulum implisit dalam kurikulum PAK di sekolah, yaitu 67.

Distribusi frekuensi tersebut sudah baik. Artinya, kurikulum sudah memberi ruang isu teologi difabilitas dibahas. Namun menurut penulis, hal ini baru bisa dikatakan demikian apabila tinjauan kurikulum eksplisit sudah menduduki posisi 50-100% dari seluruh materi pelajaran dalam

setiap jenjangnya sehingga kurikulum implisit hanya menduduki angka 25-50% sudah dikatakan baik. Sayangnya, fakta tidak menunjukkan demikian. kurikulum eksplisit masih terbilang minim sebagaimana paparan sebelumnya. Lalu, bagaimana dengan kurikulum implisit? Kurikulum implisit menunjukkan potensi yang baik untuk disajikan isu teologi difabilitas karena nilainya 25-50%. Bahkan, apabila kurikulum eksplisit tidak memungkinkan maka kurikulum implisit dapat didongkrak untuk membahas isu teologi difabilitas karena potensi tersebut. Sebab, hal ini terlihat dari munculnya pembahasan materi dengan ungkapan kunci “bersama orang lain” untuk kelas I, “sesama tanpa perbedaan” untuk kelas II, “anggota keluarga dan sesama” untuk kelas III, “Kemahakuasaan Allah” untuk kelas IV, “Dosa dan penyelamatan Allah” untuk kelas V, “ucapan syukur pada Allah” untuk kelas VI, “mahkota ciptaan Allah, karya Allah, dosa, dan penyelamatan Allah” untuk kelas VII, “bersyukur dan perjuangan” untuk kelas VIII, “kemajemukan masyarakat” untuk kelas IX, “kritis, kreatif, dan orang lain” untuk kelas X, “nilai Kristiani” untuk kelas XI, “masyarakat, HAM, dan perdamaian” untuk kelas XII. Hal tersebut secara jelas dapat dilihat pada bagian analisis kurikulum implisit dalam setiap jenjangnya. Dengan demikian, kurikulum PAK di sekolah mengandung potensi pembahasan isu teologi difabilitas.

Berkaitan dengan kurikulum nol, semua kurikulum PAK berada pada frekuensi nol karena materi pelajaran tergolong kurikulum eksplisit atau implisit dalam setiap bagian kurikulum. Menurut penulis, hal itu sudah baik. Artinya, tidak ada yang perlu digugat dalam kurikulum PAK di sekolah. Sebab, kurikulum nol merupakan alarm terhadap sesuatu yang kerap ditinggalkan. Maka, kurikulum PAK di sekolah sudah membahas isu teologi difabilitas secara eksplisit walau masih minim dan memiliki potensi pembahasan nampak dalam analisis kurikulum implisit sehingga tidak mengandung kurikulum nol.

Dari seluruh analisis di atas, penulis mengatakan bahwa isu teologi difabilitas belum dibahas secara komprehensif dalam kurikulum PAK di sekolah walaupun sudah dibahas secara eksplisit dalam kadar minim dan kurikulum mengandung banyak potensi pembahasan isu teologi difabilitas. Dalam hal ini, komprehensif berarti kurikulum menyajikan isu teologi difabilitas begitu banyak yang nampak dalam nilai frekuensinya dan tersebar dalam setiap bagian kurikulum. Masalahnya apabila keadaannya demikian, bagaimana sumbangsih kurikulum PAK di sekolah bagi perjuangan kaum difabel di Indonesia? Bagi penulis, hal ini

berbanding lurus. Maksudnya, kurikulum PAK di sekolah yang menyajikan isu teologi difabilitas dalam porsi banyak dapat berpeluang besar dalam menginspirasi peserta didik menjadi pejuang dan sebaliknya sebagai wujud respon peserta didik terhadap konteks, khususnya diskriminasi terhadap kaum difabel (Henning & VanGilder, 2018).

Walaupun, argumentasi ini masih bisa dipatahkan karena korelasi materi pelajaran dan ukuran menginspirasi atau tidaknya susah diukur. Kalaupun bisa, nilainya masih sangat minim dan perlu diklarifikasi lebih lanjut melalui penelitian kajian psikologi pendidikan dan pembelajaran. Tetapi menurut penulis, setidaknya langkah kecil materi pelajaran dengan isu teologi difabilitas diharapkan mampu melahirkan korelasi demikian. Sebab, penyajian materi difabilitas dapat mengajak peserta didik dalam membangun kesadaran kritis terhadap kenyataan yang dialami difabel. Namun, hal ini dilakukan melalui proses refleksi kritis (berpikir kritis) dalam bingkai pendidikan transformatif. Sebagai catatan, Paulo Freire membedakan bentuk kesadaran yakni kesadaran naif, semi transitif, dan kritis. Kesadaran naif ditandai dengan sikap penyederhanaan masalah yang ada dan biasa kurang memperhatikan kedalamannya. Kesadaran semi transitif melekat pada struktur sosial tertutup. Artinya, masyarakat seolah diajak untuk tunduk pada kenyataan sehingga mereka tidak akan berhasil memahami adanya banyak tantangan, tidak mampu mengobyektifkan fakta keseharian yang mengandung banyak masalah. Selain itu, orang yang memiliki kesadaran semi-intransitif tidak dapat menangkap masalah-masalah yang disebabkan oleh selain kebutuhan biologis mereka karena kepentingan mereka hampir sepenuhnya berkisar pada cara bertahan hidup dan mereka tidak memiliki sense of life yang lebih bersifat historis. Kesadaran kritis terhadap realitas mencirikan peserta didik mulai masuk dalam proses pengertian dan bukan proses menghafal, karena ia menyatakan diri atau sesuatu berdasarkan suatu sistem kesadaran sehingga ia mampu memahami realitas (praksis). Bagi Freire, penyadaran merupakan inti proses. Artinya, dunia kesadaran seseorang tidak boleh berhenti melainkan ia senantiasa harus terus berproses, berkembang, dan meluas dari satu tahap ke tahap berikutnya yakni dari tingkat kesadaran naif hingga kesadaran kritis, bahkan sampai tingkat kesadaran tertinggi yaitu kesadarannya kesadaran (1999, hal. 122-160).

Sumbangsih Pendidikan Agama Kristen Bagi Keadilan Difabilitas

Pendidikan Agama Kristen dimungkinkan dapat memberi sumbangsih bagi keadilan difabilitas bila dikemas melalui refleksi kritis (berpikir kritis) dalam bingkai pendidikan transformatif. Refleksi kritis dapat dilakukan dalam tiga model yakni refleksi isi, proses, dan premis (Sirimorok, 2010). Secara sederhana, refleksi isi memuat refleksi tentang apa yang kita serap, pikirkan, rasakan, dan lakukan terhadap apa yang kita ketahui, sedangkan refleksi proses menunjukkan penyelidikan tentang bagaimana kita melakukan tindakan menyerap, berpikir, merasakan atau melakukan, dan penilaian terhadap tingkat keberhasilan ketika melakukan tindakan, serta refleksi premis merupakan proses di mana seseorang menjadi sadar mengapa ia menyerap, berpikir, merasakan, atau bertindak dengan cara saat itu dan bukan dengan cara lain. Bagi penulis, refleksi otentik barulah terjadi bila peserta didik masuk dalam praksis atau mengikuti alur pembelajaran berbasis riset. Pembelajaran berbasis riset merupakan pembelajaran yang didasarkan pada pendekatan penelitian sebagai langkah pelaksanaan dalam prosesnya di mana proses yang berlangsung merupakan implementasi perpaduan dari karakteristik tindakan penelitian dan pembelajaran bermakna dengan karakteristik sistematis, aktif, kreatif, inovatif, efektif, obyektif, dan ilmiah (Wardoyo, 2013, hal. 28). Model ini pun mulai dikembangkan dalam pola pendidikan di Indonesia, contohnya SMAN 6 Yogyakarta.

H.A.R. Tilaar mengingatkan bahwa peserta didik yang sedia masuk dalam praksis (konteks) dan ikut pembelajaran berbasis riset harus memiliki kompetensi komprehensif melalui indikasi berpikir kritis, kreatif, dan kompleks. Semua harus berjalan secara kolaboratif dan saling mengisi bukan terpisah karena ketiganya bukan hal yang bertentangan. Konteks harus dianggap bukan sekedar “wisata” melainkan direspon dengan baik sebagai wujud kesatuan peserta didik dalam konteks dengan penuh kesadaran diri dan mengarahkannya pada tindakan aksi. Kemudian secara sederhana, Tilaar mendesain corak berpikir dalam tabel sebagai berikut (2012).

Tabel 2

Perbandingan Berpikir Kritis, Kreatif, dan Kompleks

Berpikir Kritis	Berpikir Kreatif	Berpikir Kompleks
------------------------	-------------------------	--------------------------

- | | | |
|--|------------------------------|--|
| ○ Ditentukan oleh kriteria sebagai aturan atau prinsip untuk membuat keputusan | ○ Sensitif terhadap kriteria | ○ Berhubungan dengan pertimbangan-pertimbangan prosedural dan substansi |
| ○ Ditujukan kepada keputusan | ○ Ditujukan kepada keputusan | ○ Tertuju pada pemecahan dari situasi |
| ○ Koreksi sendiri | ○ Kelebihan diri | ○ problematis |
| ○ Sensitif terhadap konteks | ○ Ditentukan oleh konteks | ○ Meta kognitif (<i>inquiry into inquiry</i>) ditujukan kepada penyempurnaan konteks |
| | | ○ Sensitif terhadap konteks |
-

Oleh karena itu, penulis melihat ada pekerjaan rumah yang harus dilakukan agar korelasi tersebut dapat terwujud. Pekerjaan itu menunjuk pada upaya strategi pengembangan kesadaran teologi difabilitas (Slocum, 2016). Masalahnya, pengembangan kesadaran teologi difabilitas tidak serta merta dilakukan begitu saja melalui medium kurikulum. Pengembangan kesadaran teologi difabilitas membutuhkan material yang diintegrasikan dalam kurikulum (Langford, 2017). Material tersebut mengarah pada teologi difabilitas. PAK merupakan pelajaran yang disajikan dengan pijakan teologis (Cox & Peck, 2018). Hal ini membuat PAK berbeda dengan pelajaran lainnya walaupun perannya sebagai pembentukan peserta didik sama.

Kesimpulan

Setelah kita memperhatikan uraian di atas, kita dapat mengatakan bahwa teologi difabilitas belum dibahas secara komprehensif dalam kurikulum PAK di sekolah. Kalaupun sudah, kadarnya masih terkesan minim secara eksplisit. Padahal, kurikulum PAK mengandung banyak potensi pembahasan isu teologi difabilitas (Knoll,

Woiak, Lang, Goering, & Cory, 2017). Bagi penulis, hal ini dapat semakin dioptimalkan dalam penulisan kurikulum PAK mendatang agar penyadaran dan perjuangan keadilan difabilitas dapat terwujud.

DAFTAR PUSTAKA

- Adinda, T. (2014). Menggugat kebijakan dan pengadaan fasilitas umum untuk difabel. *Jurnal Perempuan: Mencari Ruang untuk Difabel*, 65(1), 77-90. Retrieved from [https://www.jurnalperempuan.org/store/p132/JP65_Mencari_Ruang_Untuk_Difabel_\(PDF\).html](https://www.jurnalperempuan.org/store/p132/JP65_Mencari_Ruang_Untuk_Difabel_(PDF).html).
- Christiani, T. K. (2011). Persons with disabilities in Indonesia. In A. W. Longchar & G. Cowans (Eds.), *Doing Theology from Disabilities Perspective* (pp. 1-12). Manila, the Philippines: The Association for Theological Education in South East Asia (ATESEA). Retrieved from <https://www.globethics.net/gel/6083691>
- Cox, W. F., & Peck, R. A. (2018). Christian education as discipleship formation. *Christian Education Journal: Research on Educational Ministry*, 15(2), 243-261. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0739891318778859>
- Dunn, W. N. (2003). *Pengantar analisis kebijakan publik*. Yogyakarta, Indonesia: Gadjah Mada University Press.
- Knoll, K. R., Woiak, J., Lang, D., Goering, S., & Cory, R. C. (2017). Disability studies curriculum transformation: Building a program and cultivating a community. *Journal of Disability & Religion*, 21(4), 360-380. <https://doi.org/10.1080/23312521.2017.1386606>
- Langford, Andrew M. (2017). Teaching "disease and disability in the Bible": A pedagogical retrospect and resource. *Journal of Disability & Religion*, 21(4), 395-409. <https://doi.org/10.1080/23312521.2017.1389621>
- Freire, P. (1999). *Politik pendidikan: Kebudayaan, kekuasaan, dan pembebasan*. Yogyakarta, Indonesia: Pustaka Pelajar.
- Hague, P., & Paul, H. (1995). *Sampling dan statistika*. Jakarta, Indonesia: Pustaka Binaman Pressindo.

- Henning, M. R., & VanGilder, K. (2017). Learning while teaching: Disability and religion in the classroom. *Journal of Disability & Religion*, 21(4), 347-359.
<https://doi.org/10.1080/23312521.2017.1377664>
- Sirimorok, N. (2010). *Membangun kesadaran kritis: Kisah pembelajaran partisipatif orang muda*. Yogyakarta, Indonesia: INSISTPress.
- Slocum, V. (2016). Recommendations for including people with intellectual disabilities in faith communities. *Christian Education Journal: Research on Educational Ministry*, 13(1), 109-126. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/073989131601300108>
- Sugiyanto. (2004). *Analisis statistika sosial*. Malang, Indonesia: Bayumedia.
- Wardoyo, S. M. (2013). *Pembelajaran berbasis riset*. Jakarta, Indonesia: Akademia Permata.
- Widiyanto, D. J. (2006). *Membuka ruang publik memperdalam demokrasi: Prakarsa daerah mendorong partisipasi warga dalam perencanaan, penganggaran, dan pelayanan publik*. Bandung, Indonesia: Forum Pengembangan Partisipasi Masyarakat.